

Predšolsko obdobje in nadarjenost

Maja Hmelak, Tomaž Zupančič,
Miran Muhič, Tomaž Bratina



"Talent se rodi, s trdim delom pa se zgradi značaj."

Miroslav Cerar
večkratni olimpijski, svetovni in evropski prvak v gimnastiki



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Predšolsko obdobje in nadarjenost

Avtorji

Maja Hmelak

Tomaž Zupančič

Miran Muhič

Tomaž Bratina

December 2025

Naslov <i>Title</i>	Predšolsko obdobje in nadarjenost <i>Preschool Period and Giftedness</i>
Avtorji <i>Authors</i>	Maja Hmelak (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)
	Tomaž Zupančič (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)
	Miran Muhič (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)
	Tomaž Bratina (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)
Recenzija <i>Review</i>	Jurka Lepičnik Vodopivec (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta)
	Milenko Janković (Visoka šola strokovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu)
Jezikovni pregled <i>Language editing</i>	Polonca Šek (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)
Tehnična urednika <i>Technical editors</i>	Marina Bajić (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
Oblikovanje ovitka <i>Cover designer</i>	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
Grafika na ovitku <i>Cover graphic</i>	Fotografija iz Pixabay, 2024
Grafične priloge <i>Graphic material</i>	Viri so lastni, razen če ni navedeno drugače. Hmelak, Zupančič, Muhič, Bratina (avtorji), 2025

Založnik **Univerza v Mariboru**
Published by **Univerzitetna založba**
 Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenija
<https://press.um.si>, zalozba@um.si

Izdajatelj **Univerza v Mariboru**
Issued by **Pedagoška fakulteta**
 Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija
<https://www.pef.um.si>, dekanat.pef@um.si

Izdaja
Edition Prva izdaja

Vrsta publikacije
Publication type E-knjiga

Dostopno na
Available at <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/1081>

Izdano
Published at Maribor, december 2025



© Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba
/ University of Maribor, University of Maribor Press

Besedilo / *Text* © Hmelak, Zupančič, Muhič, Bratina (avtorji), 2025

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstvaNekomercialno 4.0 Mednarodna./ *This work is published under a Creative Commons 4.0 International licence (CC BY NC 4.0).*

Uporabnikom je dovoljeno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava izvirnega ali derivativnega avtorskega dela, vendar samo v nekomercialne namene ter pod pogojem, da navedejo avtorja dela.

Vsa gradiva tretjih oseb v tej knjigi so objavljena pod licenco Creative Commons, razen če to ni navedeno drugače. Če želite ponovno uporabiti gradivo tretjih oseb, ki ni zajeto v licenci Creative Commons, boste morali pridobiti dovoljenje neposredno od imetnika avtorskih pravic.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

373.2:376-056.45(0.034.2)

PREDŠOLSKO obdobje in nadarjenost [Elektronski vir] / avtorji Maja Hmelak ...
[et al.]. - 1. izd. - E-knjiga. - Maribor : Univerza v Mariboru, Univerzitetna
založba, 2025

Način dostopa (URL): <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/1081>

ISBN 978-961-299-087-9 (PDF)
doi: 10.18690/um.pef.11.2025
COBISS.SI-ID 259883523

ISBN 978-961-299-087-9 (pdf)

DOI <https://doi.org/10.18690/um.pef.11.2025>

Cena
Price Brezplačni izvod

Odgovorna oseba založnika prof. dr. Zdravko Kačič,
For publisher rektor Univerze v Mariboru

Citiranje Hmelak, M., Zupančič, T., Muhič, M., Bratina, T. (2025).
Attribution *Predšolsko obdobje in nadarjenost*. Univerza v Mariboru,
Univerzitetna založba. doi: 10.18690/um.pef.11.2025

Kazalo

Uvod	1
1 Nadarjenost in predšolski otrok	7
2 Nadarjenost skozi prizmo različnih pedagoških konceptov	17
3 Področja nadarjenosti	25
4 Nadarjenost na socialno-emocionalnem področju	33
5 Nadarjenost na likovno ustvarjalnem področju	39
5.1 Osnove likovnopedagoškega dela pri skrbi za nadarjene otroke	41
5.2 Načela likovnopedagoškega dela z nadarjenimi	43
5.3 Človekov prirojeni čut za umetniški red in privzgojen čut za lepo	44
5.4 Likovno komponiranje kot element likovne nadarjenosti	46
5.5 Razvoj estetskega čuta kot element likovne nadarjenosti	47
5.6 Metoda estetskega transferja in njen pomen za razvoj nadarjenosti na likovnem področju	48
5.7 Pomen motivacije pri razvoju likovne nadarjenosti	49
5.8 Vloga likovnega pedagoga pri razvijanju likovne nadarjenosti	51
5.9 Kako razvijati nadarjenost preko razvoja občutka za lepo in kako to početi v pogojih sodobne umetnosti?	52
5.10 Nivo zahtevnosti pri delu z likovno nadarjenim otrokom	54
5.11 Pomen grafičnega izražanja pri skrbi za nadarjenega otroka	56
5.12 Napake pri delu z nadarjenimi otroki pri likovnih dejavnostih	57
5.13 Podrejenost likovnih dejavnosti	58
5.14 Dobronamerna, a nepremišljena terminologija, povezana z likovnim izražanjem predšolskega otroka	58
5.15 Risanje otrokom in učenje risanja	59
5.16 Ilustriranje na podlagi ogleda ilustracij	60
5.17 Nepremišljeno vrednotenje in primerjanje otroških likovnih del	60
5.18 Čistost, urejenost in natančnost likovnega izdelka	61
5.19 Izbiranje neprimernih materialov za likovno delo	61
5.20 Cilj likovnega dela je likovni izdelek	62
6 Nadarjenost na motoričnem področju	67
6.1 Motorična nadarjenost in motorična ustvarjalnost	69
6.2 Prepoznavanje motorično nadarjenih otrok	71
6.3 Razvoj motorične nadarjenosti pri otrocih	75
6.4 Kako naprej in ne nazaj	76
7 Nadarjenost ob uporabi IKT in z njo	79
7.1 Ustvarjalnost	79

7.2	Igra	80
7.2.1	Igra in (ob) IKT.....	82
7.2.2	Igrifikacija	83
7.3	Uporaba IKT kot pristopa – pogled vzgojiteljev	84
7.4	Pričakovanja glede uporabe IKT v vrtcih v Sloveniji.....	86
7.5	Možnosti uporabe IKT za spodbujanje ustvarjalnosti in nadarjenosti	90
7.5.1	Didaktični robot v vrtcu.....	90
7.5.2	Didaktični roboti, primerni za delo v vrtcu.....	91
7.6	Možnosti uporabe didaktičnih robotov	97
7.6.1	Dejavnosti z didaktičnimi roboti	97
7.6.2	Zgodnje učenje matematike z didaktičnim robotom.....	97
7.6.3	Kodiranje	99
7.6.4	Nadarjeni in uporaba didaktičnega robota	102
7.7	Sodelovalno delo in učenje z IKT.....	103
7.7.1	Stop motion animacija	104
7.7.2	Stop motion animacija v praksi.....	107
7.7.3	Nadarjeni in izdelava stop motion animacije	109
7.8	Učenje ob gibanju.....	110
7.8.1	Active Floor.....	110
8	Spodbudno okolje ter aktivna vloga otrok in vzgojiteljev	113
9	Zaključek	125
	Literatura	127

Uvod

Predšolski otroci so si po znanju, sposobnostih in spretnostih zelo različni. Njihov razvoj poteka z različno intenziteto, pa tudi različno glede na posamezna področja. Tako pogosto že zelo hitro opazimo razlike v znanju, pri čemer ima en otrok več znanja na enem področju, drugi pa na kakšnem drugem področju. V tem okviru začnemo govoriti o potencialni nadarjenosti že v predšolskem obdobju, pri čemer danes ločimo več vrst nadarjenosti. Pomembno pa je, da ko potencialno nadarjenega otroka prepoznamo, ustvarimo takšno okolje, ki bo otrokov potencial sprejemalo in ga še razvijalo ter mu nudilo potrebno oporo v procesu razvoja nadarjenosti. Govorimo o primernem in spodbudnem okolju, ki temelji na oblikovanju prostora in tudi na učenju, ki se razvija v njem in je visoko vrednoteno, ter še posebej na osebah, ki v tem okolju vstopajo v interakcijo z otrokom. Okolje otrokovega odraščanja je poleg dednosti po mnenju Lepičnik Vodopivec in Hmelak (2019) pomemben dejavnik posameznikovega razvoja. Na razvoj ima pomemben vpliv tako družbeno kot tudi naravno okolje, ki poleg otrokove lastne aktivnosti in aktivnega sodelovanja oziroma participacije pozitivno pripomore k vsestranskemu razvoju.

Nadarjenost je aktualna pedagoška in didaktična tematika, ki v veliki meri zanima sodobno pedagoško znanstveno misel (Herzog, 2020, 2021, 2022). Nadarjenost se raziskuje na različnih specialnodidaktičnih področjih, na primer na motoričnem oziroma gibalnem/športnem področju (Planinšec idr., 2021), na govornem področju (Pulko in Valh Lopert, 2021) itd. Še posebej pa to velja za izrazna vzgojna področja,

glasbo (Kovačič, 2021; Habe in Bratina, 2021), ples, dramske dejavnosti in seveda za likovno izražanje.

Umetnost je tisti del človekove dejavnosti, ki predstavlja nadstandard oziroma bolje nadgradnjo življenja, ko ima enkrat urejeno podstat. Umetnost spremlja človeštvo od njegovih prazacetkov, umetnost je bila prisotna vedno, čeprav z različnimi nameni. Včasih kot magična pomagalka pri lovu, nato kot slavljenka idealov družbe, včasih kot luč upanja v svetu, polnem gorja. A bila je tukaj vedno in vedno je bila tista sila, ki je človeku pomagala preživeti. Umetnost ni dodatek, umetnost je temeljna podstat človekovega bivanja. In zato je prav, da je vtkana v pedagoško delo od začetkov, da je prisotna pri človekovem razvoju v najzgodnejšem obdobju. Seveda v predšolskem obdobju otroka ne učimo biti umetnik, saj je za kaj takega še prezgodaj, obenem pa ima vsak posameznik sam pravico odločati, kaj bo počel, ko enkrat odraste. Če pa se odloči svoje življenje posvetiti muzi umetniškega ustvarjanja na katerem koli področju, pa je prav, da ima za to pripravljeno podstat. To pomeni, da je iskrirega in ustvarjalnega duha, da v svojih miselnih tokovih ni omejen in ukalupljen, obenem pa, da ima odprte kanale, skozi katere umetnost vstopa vanj. Sporočilnost umetnosti je zakodirana na včasih malo bolj zavite in težje berljive načine, zato je pomembna vloga predšolske vzgoje, da otroka usposobi te načine prepoznavati, jih čutiti in torej sprejemati.

Predispozicije za razcvet različnega umetniškega ustvarjanja ležijo v človeku od rojstva. Prav je, da jim ustrezna pedagoška podpora omogoča te potenciale zaznati in po možnosti tudi razvijati. To lahko počnemo na praktičnem nivoju pri vsakdanjem delu z otroki v vrtcu; da vemo, kako to početi na učinkovit in primeren način, pa skrbi razvoj znanstvene in strokovne misli na področju nadarjenosti.

V sodobnem športu je konkurenca večja kot kdaj koli prej. Ena od posledic tega je večji poudarek na zgodnjem odkrivanju in razvijanju športnih talentov. Odkrivanje, identifikacija, razvoj in selekcija so stopnice/stopnje od otroka do vrhunškega športnika, obenem pa predstavljajo sklenjen krog dejavnosti in vsebin za vzgojo športnih talentov, pri čemer se z vsako stopnico/stopnjo dejavnost in vsebina vedno znova spreminjata, njihov končni cilj pa je razvoj vrhunskih športnikov.

Vzgojo motorične nadarjenosti spremljata dva izziva, povezana z identifikacijo in razvojem talentov (športnikov). Prvi izziv se osredotoča na razjasnitev namena identifikacije nadarjenih, kot je opredelitev, kaj je nadarjenost in kako se lahko njen

pomen sčasoma razvija. Drugi izziv se osredotoča na načine za najboljšo identifikacijo, izbiro in razvoj nadarjenih, vključno z vprašanji različnih pristopov k identifikaciji, potrebo po razumevanju vpliva razvoja in potrebo po ustreznih virih v sistemu za podporo stalnemu razvoju znanja. V prvem je dilema, ali je sistem prepoznavanja in razvijanja talentov »zdrav« za otroke/športnike, drugi pa se osredotoča na to, kako bi lahko zainteresirane strani v športu preprečile očitno težnjo po (pre)zgodnji specializaciji (Zhao idr., 2024).

Otrokova ustvarjalnost nalaga odraslim odgovornost, ki se je morajo zavedati ob obravnavi ter preučevanju otroka in njegovih razvojnih posebnosti. V predšolskem obdobju naj otrok pridobi čim bolj pestro in široko paleto gibalnih izkušenj, ki so osnova kasnejšim zahtevnejšim gibalnim vzorcem (Videmšek in Pišot, 2007).

Gibalne/športne dejavnosti v predšolskem obdobju predstavljajo pomemben segment v prvih letih otrokovega razvoja, zato je pomembno, da so sistematično načrtovane, upoštevajo celostnost razvoja predšolskega otroka, so privlačne in domiselne ter da otroci ob njih uživajo in si gradijo pozitivne gibalne izkušnje. Hkrati pa s primerno gibalno/športno dejavnostjo vplivamo tudi na otrokov značaj. Vrtec je kraj, v katerem otroci preživijo pretežni budni del dneva. V tem času je nujno omogočiti takšno izbiro vsebin, pri katerih bodo lahko usvojili največ znanja in sposobnosti (Zajec idr., 2010).

Vzgojitelj ima možnost in dolžnost, da z individualnim pristopom vsakemu otroku omogoča nadgradnjo njegovih sposobnosti in spretnosti na motoričnem področju. To velja tudi in še posebej za motorično nadarjene otroke, ki jim lahko z ustreznimi gibalnimi izzivi nudi kakovostno podporo pri nadaljnjem razvoju njihovega motoričnega potenciala.

Pogosto in časovno preobsežno ukvarjanje z digitalnimi napravami se izkazuje z zmanjšano telesno aktivnostjo otrok. Prevladujoč sedeč način življenja ima pomembne posledice za zdravje otrok. WHO (2019) omenja študije, ki so pokazale, da se otroci, ki več časa preživijo pred ekrani, redkeje ukvarjajo s fizičnimi aktivnostmi. Ameriški Center za nadzor bolezni in preventivo (CDC) je leta 2021 opozoril, da približno 23 % odraslih sploh ni telesno dejavnih, kar izhaja iz otroštva in je posledica pretiranega časa, preživetega pred zaslonom. Daljši čas pred zaslonom lahko vpliva tudi na otrokove izobraževalne rezultate. Temu se je mogoče uspešno izogniti z uporabo projekcijskih naprav, ki od učenca zahtevajo gibanje in hkratno

reševanje problemov. Ti so lahko iskanje novih spoznanj in znanj, urjenje spomina ali tudi naloge, ki zahtevajo gibanje po zadanih vzorcih. Temelj je telesna aktivnost ob hkratnem učenju. S fiziološkega vidika je znano, da telesna aktivnost pomembno krepi kognitivne funkcije, vključno s spominom, pozornostjo in izvršilnimi funkcijami, kot sta upravljanje nalog in nadzor vedenja. Uporaba mora seveda biti pedagoško osmišljena in ne sme nadomestiti tradicionalnega pedagoškega dela.

V tehnološko podprti družbi uporaba IKT-pripomočkov od uporabnika pričakuje določeno raven poznavanja in razumevanja principov delovanja ter specifičnega načina mišljenja. To dejstvo postane aktualno v trenutku, ko se posameznik prvič sreča s katerim koli IKT-pripomočkom. V sodobnem času ta trenutek napoči že zelo zgodaj in po mnenju strokovnjakov prezgodaj, saj se meja pomika v čas zgodnjega otroštva. Razlog je v razširjenosti uporabe naprav z zasloni, kar pomeni, da so že dojenčki izpostavljeni zaslonским medijem, kar se nadaljuje v predšolsko obdobje. Učinki gledanja zaslona na kognitivni razvoj so že dalj časa predmet raziskav. Učinki na kognitivni razvoj, odvisni od tega, ali je zaslon le v ozadju ali pa se otrok z njim aktivno ukvarja, so lahko pozitivni, nevtralni ali negativni (Guellai idr., 2022). Pri tem je ključna vloga odraslih skrbnikov, da izbirajo in usmerjajo na zaslonu gledano vsebino glede na otrokovo starost in interakcijo z zaslonom.

Ker se stiku z IKT-pripomočki otroci ne bodo mogli izogniti, bodo s to izkušnjo vstopili tudi v organizirano dejavnost predšolskega obdobja. V tem obdobju bodo predšolski otroci začeli uporabljati IKT-pripomočke vodeno in problemsko usmerjeno, pri čemer postane pomembna komponenta računalniško razmišljanje. Računalniško razmišljanje uvrščamo med ključne kompetence moderne dobe, ki združuje tako različne kognitivne sposobnosti kot tudi veščine, ki so posamezniku potrebne v tehnološko podprti družbi. Računalniško razmišljanje v eni izmed definicij pomeni skupek kognitivnih procesov na poti do rešitve (Hurt idr., 2023). Druga definicija računalniško razmišljanje opiše kot sposobnost algoritmičnega reševanja problemov ter razvijanja razumevanja naravnih in umetnih procesov (Bers idr., 2019). Povzamemo lahko, da računalniško razmišljanje obsega analitično razmišljanje, v določeni meri tudi razmišljanje, podobno inženirskemu in znanstvenemu, ter ne izključuje niti matematičnega razmišljanja.

Skladno z definicijo, ki računalniško razmišljanje opiše kot sposobnost algoritmičnega reševanja problemov, je na nivoju predšolskega otroka smiselna omejitev na dejavnosti, ki bodo za reševanja specifičnega problema z uporabo IKT-

pripomočkov zahtevale razčlenitev (analitika) na manjše in izvedljive dele. Še prej pa je treba spodbujati spoznavanje in razumevanje. Poseben poudarek je v okviru računalniškega razmišljanja nameniti nadarjenim. Miselni vzorci teh otrok se lahko še v večji meri približajo kontekstu ali uberejo na videz drugačno miselno pot do rešitve. Ta pa je le redko napačna, ampak je lahko na prvi pogled nekonvencionalna ter pri vrednotenju zahteva več pozornosti in osredotočenosti.

V predšolskem obdobju je v procesu spoznavanja pomemben element igra. Zato lahko načrtovana uporaba IKT pri dejavnostih, ki vključujejo igro, predstavlja učinkovit dodatek. Vendar le, kadar je uporaba IKT ciljno usmerjena, smiselno uporabljena in v nobenem primeru vsiljena. Vzgojitelji morajo pri načrtovanju tovrstnih dejavnosti upoštevati tudi učinek, ki ga taka dejavnost utegne povzročiti pri otrocih. Predvsem z vidika interakcije v skupini in v veliki meri tudi discipline. Še posebej v primerih, ko je na voljo omejeno število pripomočkov ali pa kadar dejavnost zahteva sodelovanje znotraj večje skupine otrok. Predvidene aktivnosti naj bodo časovno primerne in prirejene delu otrok v dvojicah ali manjših skupinah. Obenem je otroke treba usmerjati v medsebojno komunikacijo in spodbujati sodelovalno delo. Z vidika nadarjenih lahko vzgojitelj tem otrokom dodeli dodatne zadolžitve. S tem preusmeri morebitno nezainteresiranost zaradi na videz enostavnih rešitev ali tako imenovanih idej »out of the box« v bolj produktivno in ustvarjalno smer.

Iz prakse izvemo, da so otroci že zelo večji v uporabi mobilnih naprav, ker jih uporabljajo tudi doma. Znajo odkleniti mobilni telefon in so spretni pri drsenju s prsti po zaslonu. Nekateri otroci tudi priznavajo, da že imajo svoje mobilne telefone ali tablice (Hafner, 2024).

Pri razvijanju sposobnosti računalniškega razmišljanja, predvsem algoritmичne komponente, je nepogrešljiv pripomoček didaktični robotek. Njegova uporaba omogoča spoznavanje postopkov kodiranja in za vsako rešitev ponuja fizično povratno informacijo. Otroci spoznajo pomen razdelitve problema na manjše dele. To predstavljajo napotki in njihovi učinki ter pomen povezovanja napotkov v enotno navodilo. Nadarjeni lahko v tem kontekstu odigrajo vlogo vodij skupin ali iščejo rešitve za zahtevnejše primere. Možnosti so ob temeljitem premisleku in dobri pripravi velike. Proizvajalci didaktičnih robotkov pa ponujajo že izdelane primere vaj ali celo kurikulumov. Razdelani so po načelu postopnosti in vključujejo tudi rešitve,

primerne za nadarjene. Takšni pripomočki spodbujajo rabo didaktičnih robotkov ter olajšajo pripravo in delo vzgojiteljem.

Nadarjeni otroci pogosto prikazujejo veliko usmerjenost k cilju in veliko energije za delo. Takšen pospešen razvoj s seboj prinaša tudi določene potrebe. V svoji želji, da bi se čim več naučili, postavljajo veliko vprašanj. Zelo je pomembno, da teh ne ignoriramo, temveč vedno poskušamo odgovoriti. Če na vprašanje nimamo odgovora, lahko vprašanje »prihranimo za pozneje« in poiščemo vire, ki nam bodo ponudili odgovor. Otroku omogočamo, da stvari, ki ga zanimajo, doživi na nek globlji način (branje različnih knjig, raziskovanje po internetu, obisk muzejev ali galerij, diskusija z drugimi). Pomembno je spodbujanje njihovih sposobnosti razmišljanja na višjem nivoju (Cvetković in Sekulić Majurec, 1998).

Otroci se najbolje učijo takrat, kadar so pri dejavnosti aktivni, kadar prebudimo njihovo radovednost, kadar sprašujejo, odkrivajo nove zamisli in čutijo navdušenje nad neko vsebino, ki jo obravnavajo. Učinkovito učenje na vsakem področju je pogosto proces preizkusov in napak, prebojev, ki jih prekinjajo neuspeli poskusi iskanja rešitev (Robinson in Aronica, 2015). Vemo, da je otrokom v prvih letih življenja najzanimivejša metoda dela igra. Mnogi strokovnjaki z različnih področij, ki se ukvarjajo z otrokovo igro, odkrivajo, da je ta pri razvoju predšolskega otroka pomembna za razvoj njegove osebnosti; preko igre postaja samostojnejši in aktivnejši. Pogačnik Toličič (1974) je že pred več kot 40 leti poudarjala, da je najboljši in najsrečnejši način za pot v življenje preko igre.

1 Nadarjenost in predšolski otrok

Kaj pomeni »biti nadarjen«? Pomeni, da lahko tistim otrokom, ki so izjemno sposobni in talentirani, prikažejo svoje dosežke na različnih področjih v primerjavi s svojimi vrstniki, rečemo, da so nadarjeni. Nadarjenosti oz. nadpovprečne zmožnosti nimajo samo otroci iz boljših ekonomskih razredov, temveč iz vseh razredov, vseh kulturnih skupin, lahko so tudi socialno ali kulturno prikrajšani, telesno ovirani, s težavami v socialnem prilagajanju ali pa tudi učno neuspešni otroci (Ferbežer idr., 2008a). Prvi, ki je otroke prepoznal kot nadarjene, je bil Platon. Otroke je določil oz. izbral na osnovi njihove inteligence in telesne pripravljenosti, ne pa po socialnem statusu (Pangrčič, 2016). Nadarjenost oziroma nadpovprečnost ni nekaj novega, poznana je v vseh družbah in zgodovinskih obdobjih.

Grinder (1985) je nadarjenost pri opredeljevanju razdelil v tri ključna obdobja. Prvo je obdobje antične Grčije in Rima, v katerem so si talent in nadarjenost razlagali kot poseben dar, katerega so posameznikom dodelili bogovi. Drugo obdobje je renesansa, v kateri so si za razliko od prvega obdobja nadarjenost razlagali kot obliko nevrotičnih motenj. V tretjem in zadnjem obdobju so začeli izvajati psihometrična testiranja inteligentnosti. Takrat se je tudi začel oblikovati pojem nadarjenost (Kukanja Gabrijelčič in Gorela, 2018). Nadarjenost ni opredeljena kot enoten pojem. Nadarjenost lahko prepoznamo le, ko se ta navzven odraža pri nekem posamezniku. Ker pa so med nadarjenimi posamezniki velike individualne razlike, ta ni enotna. Witty pravi, da so nadarjeni tisti posamezniki, ki so stalno nadpovprečni na katerem

koli področju. Pri tem je pomembno poudariti, da ne gre za enkratne dosežke, temveč ponavljajoče uspehe. Pomemben vpliv pri izražanju nadarjenosti ima tudi okolje, od katerega je odvisno, ali ima posameznik pogoje, da njegova nadpovprečnost pride na plan. Zelo pomembne so torej spodbude in priložnosti, katerih je posameznik deležen (Glogovec in Žagar, 1990). Druge opredelitve oz. sopomenke, ki jih za nadarjenost lahko zasledimo v sodobni strokovni literaturi, so tudi genij, talentiran, čudežen, prezgodaj razvit, drugačen, eliten itd. (Kukanja Gabrijelčič in Gorela, 2018). Ker so nadarjeni poimenovani z različnimi izrazi, je to lahko begajoče za starše in otroke. Vsi izrazi ne opišejo celote tega, kar pomeni biti nadarjen, drugi pa so zastarani in zaradi tega neprimerni, saj imajo dandanes drugačen pomen. Včasih so nadarjeni bili tisti posamezniki, ki so bili v zgornjih petih odstotkih ljudi glede na višino IQ. Danes pa ta beseda zavzema širok spekter ljudi, ki imajo med seboj zelo različne sposobnosti, vendar vse nadpovprečne (Ferbežer idr., 2006). Goodhew (2009) na profesionalnih izobraževanjih za učitelje, ki jih vodi sam, udeležencem velikokrat postavi vprašanje: »Kaj si predstavljate pod pojmom nadarjenost?« Diskusija, ki sledi, je vedno zanimiva, polna različnih mnenj, prepričanj in stališč. Avtor opazuje, da ta beseda pri mnogih vzbuja močne čustvene odzive in reakcije. Nekateri so mnenja, da so nadarjeni le največji geniji človeštva in da so možnosti, da dobijo v svoj razred nadarjenega otroka, skoraj nemogoče. Vemo pa, da temu ni tako in da je med nami ogromno nadarjenih otrok.

Danes tudi vemo, da so nadarjeni po definiciji tisti otroci in mladostniki, ki imajo izredne sposobnosti in potencialne, da pokažejo svoje dosežke na veliko različnih področjih. Izstopajo predvsem na posebnih učnih področjih ter so poimenovani z različnimi izrazi, kot npr. geniji, talentirani, boljši, čudežni. Nadarjenost je izjemna prirojena sposobnost (Ferbežer idr., 2008a). V literaturi lahko zasledimo, da se pojem nadarjenost pogosto zamenjuje s pojmom ustvarjalnost. To je posledica drugačnega načina odkrivanja nadarjenih otrok. Poznamo delno specifično nadarjenost, pri čemer otroci nadpovprečne rezultate dosegajo na le enem področju, in drugo, delno splošno nadarjenost, pri čemer so otroci uspešni na več sorodnih področjih hkrati (Glogovec in Žagar, 1990). Tudi Strmčnik (1994) izpostavlja, da nadarjenost omogoča nadpovprečne stvaritve, hkrati pa je prisotna specifična organiziranost živčevja, nagnjenj, interesov in motivov.

Renzulli (1978), strokovnjak za vzgojo nadarjenih otrok, imenuje prvo obliko inteligence – nadarjenost otrok. Izbira otrok za vključitev v programe za nadarjene temelji na tej inteligenci, saj je to obliko inteligence najlažje meriti z inteligenčnim ali

drugimi testi kognitivnih sposobnosti. Takšni testi pa seveda zapostavljajo otroke, ki jim reševanje testov ne gre toliko od rok, a se pokažejo boljši na drugih področjih, kot so npr. ustvarjalnost, sposobnost za vodenje ali nadarjenost za reševanje problemov (Armstrong, 1999). Po Eriksonovem konceptu obstajajo številni vplivi in dejavniki, ki prispevajo k razvoju talentov in nadarjenosti, kot npr. dobro poučevanje, praksa, vzorniki, spodbudno okolje (Cross in Cross, 2017).

Nadarjenost lahko na splošno opredelimo kot več lastnosti pri posamezniku, ki mu omogočajo učinkovito preseganje povprečja pri eni ali več dejavnostih, ki jih ta izvaja. Ta ima posebne osebnostne lastnosti, zaradi katerih lažje prepoznamo nadarjenost. Če strokovne delavce v vzgojno-izobraževalnem sistemu povprašamo, kako bi opisali otroka, ki je potencialno nadarjen, so odgovori največkrat: vedno najhitrejši, najbolj uspešen med sovrstniki, drugačen od drugih. Zato se nadarjenost najlažje prikaže oziroma ugotovi v primerjavi s sovrstniki, saj se pokaže izstopanje (Gomerčič, 2016). Biti nadarjen pomeni biti drugačen in mogoče je, da ravno ta drugačnost povzroči, da se potencialno nadarjeni otroci srečajo z določenimi težavami, posebno v socialno-emocionalnem razvoju. To med drugim lahko povzroči večjo občutljivost za reševanje problemov z drugimi otroki, nerealna pričakovanja glede njihovega vedenja, pritiske za prilagajanje, težave pri navezovanju prijateljskih odnosov. Napačno pa bi bilo posploševati, da to velja za vse potencialno nadarjene otroke (Ferbežar, 2008). Rajović (2021) še opredeljuje, da nadarjeni otroci med vrstniki pogosto niso priljubljeni, saj jim ti ne morejo slediti zaradi njihovega specifičnega načina razmišljanja in interesov. Nadarjeni začnejo tudi zelo hitro dvomiti o avtoritetah in hitro uvidijo nedoslednost učitelja ali starševsko nekompetentnost. Učitelji zato včasih ne pokažejo dovolj velikega razumevanja za nadarjene otroke, saj jih imajo za zahtevne oziroma naporene pri šolskem procesu.

Pedagoškopsihološka stroka na področju nadarjenih otrok pogosto obravnava teme in teorije o nadarjenosti. Navajajo intelektualno, ustvarjalno, čustveno-socialno ter psihomotorično področje, na katera pogosto vplivajo motivacija, volja, personalne značilnosti, socialno okolje in sreča (Gabrijelčič, 2015). Zelo malo je vzgojiteljev, ki se oklepajo čiste definicije nadarjenosti. Večina teh ima težave pri vključevanju skoraj vsakega področja človekove dejavnosti, ki se kaže v družbeno koristni obliki. Največji problem se kaže v subjektivnosti, kar ni enostavno rešljivo, saj sama subjektivnost sega čez definicijo (Renzulli, 2011). Takšne teorije, ki jih opisujemo o nadarjenosti, nam omogočajo, da prepoznamo nadarjeno populacijo, tudi če v vsakdanjem okolju sami ne kažejo svojih izjemnih sposobnosti (Porter, 2005).

Seveda pa mora potencialno nadarjene otroke identificirati usposobljeno strokovno osebje. Ti pa izkazujejo visoke sposobnosti in dosegajo visoke dosežke na področjih: splošnih intelektualnih sposobnosti; specifičnih učnih zmožnosti in sposobnosti, sposobnosti vodenja, umetniške sposobnosti, ustvarjalnega ali produktivnega mišljenja in področja psihomotoričnih sposobnosti (Kukanja Gabrijelčič in Gorela, 2018).

Najprej bi seveda želeli opredeliti, kdo je nadarjen predšolski otrok oziroma kaj sploh pojmuje pod nadarjenost. Kot poudarja George (1997), obstaja množica izrazov, kot so nadarjen, talentiran, sposoben, izjemen, izstopajoč. Zato si mora vsak vzgojitelj na nek način sam ustvariti svojo definicijo, ni pa to tako enostavno. Vsaka definicija je namreč že po naravi posploševanje, vsak otrok pa je svoja zgodba. Renzulli (1978) je zato nadarjenost že zdavnaj poimenoval predvsem kot interakcijo med nadpovprečno sposobnostjo, kreativnostjo in predanostjo nalogi oz. motivacijo. Leta 2011 pa je ponovno objavil isti članek z dopolnitvami in spremembami, ki so se zgodile od prve objave. Najpomembnejše je, da Renzulli (2011) identificira tri dejavnike, ki so pomembni za razvoj nadarjenega vedenja pri otroku: nadpovprečne sposobnosti, ustvarjalnost oziroma kreativnost in predanost nalogi. Pod ustvarjalnostjo oziroma kreativnostjo pojmuje tekočnost (fluentnost), prilagodljivost (fleksibilnost), izvirnost (originalnost) misli, odprtost za izkušnje, občutljivost (senzitivnost) za stimulacije in pripravljenost tvegati. Jurišević (2012) pa poudarja, da je nadarjenost kompleksen, razvojno dinamičen in kontekstno pogojen fenomen, ki je rezultat interaktivnega delovanja bioloških, psiholoških, pedagoških in psiho-socialnih dejavnikov ter v najširšem pomenu predstavlja izjemne človeške potencialne oziroma dosežke. Mearns pravi (v Armstrong, 1999, str. 149), da »vsak med nami ima kakšen dar. To je morda želvin dar vztrajnosti, lisičin dar zvitosti, pasji dar zvestobe, vrabčkov dar veselja ali labodov dar elegantnega gibanja.« Tudi vsak otrok je drugačen. Vsak otrok lahko ima neko močno področje. Lahko je opazen malo bolj ali pa malo manj. Nekateri lahko imajo več močnih področij, ampak navsezadnje je pomembno, da vse otroke spodbujamo, da svoje znanje in spretnosti še nadgrajujejo.

O nadarjenosti v predšolskem obdobju se je začelo govoriti in pisati že pred več kot dvajsetimi leti, pa vendar še vedno premalo govorimo o posebni skrbi za potencialno nadarjene predšolske otroke. Tako sta tudi skrb in odgovornost za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo dela z nadarjenimi prepuščena vzgojiteljem samim (Stritih, 2012). Vzgojitelji potencialno nadarjene otroke še zmorejo prepoznati, več težav jim povzroča delo s takšnimi otroki. Je pa res, da vzgojitelji vse bolj prepoznavajo koristi

zgodnje identifikacije in intervencije pri predšolskih otrocih, ki kažejo izrazito visok potencial ali sposobnosti (Pfeiffer in Petscher, 2008). Pri identifikaciji nadarjenih otrok v zgodnjem obdobju je pomemben t. i. večstranski pristop k identifikaciji nadarjenih in talentiranih. Niso dovolj le testi inteligentnosti, temveč je treba upoštevati tudi opazovanja vzgojiteljev, ki se lahko oprejo na določene ček liste in mnenje staršev, ki lahko posredujejo koristne informacije zlasti o otrokovem zgodnjem razvoju (Cvetković-Lay, 2002; Glogovec in Žagar, 1990).

Nadarjenost je razdeljena v dve osnovni kategoriji, v kateri uvrščamo nadarjene posameznike: specifična ali splošna. Splošno nadarjeni otroci so uspešni na več področjih ali učnih predmetih hkrati. Otroci s specifično nadarjenostjo so nadpovprečno uspešni le na enem področju (npr. glasba, šport, matematika, pletenje ...). Eni izmed specifičnih področij sta tudi socialna in emocionalna nadarjenost. Psihologi so mnenja, da je le splošna nadarjenost nadarjenost, medtem ko specifično nadarjenost pojmujejo kot talentiranost na posameznem področju (Glogovec in Žagar, 1990).

Nadarjeni otroci imajo pogosto tudi posebne osebnostne značilnosti, ki jih ne najdemo ali pa so manj izrazite pri drugih otrocih. Prvi znaki nadarjenosti se pojavijo že zelo zgodaj, tudi pri novorojenčkih, saj pri čutnem in slušnem zaznavanju nehalo jokati ter izražajo zadovoljstvo (Glogovec in Žagar, 1990). Pomembno pri nadarjenih otrocih je, kako jih vzgajamo, da ne pride do težav pri učenju, saj ni nujno, da razvijejo vse lastnosti od otroštva do starosti. Nekaj posebnih lastnosti, ki jih imajo nadarjeni otroci: razumevanje abstraktnih simbolov, dober spomin, radovednost, nesebičnost, navezanost na predmet, veselje do dela, osredotočanje na problem in zbranost (Marentič Požarnik, 2000). Ker se nadarjenost pogosto razvije že zelo zgodaj, je pri tem pomemben pokazatelj, da otrok ne mara ponavljajočih se dražljajev, saj si jih hitreje in bolje zapomni kot drugi otroci in se za njih ne zanima več (prav tam).

Pri nadarjenih otrocih se navadno vidi tudi bolj pozitivno mnenje o sebi, ki si ga oblikujejo že od prvega leta dalje. Ugotavljajo, da so veliko bolj samozavestni pri reševanju problemov kot pa v medosebni komunikaciji. Pogosto so tudi izključeni iz družbe vrstnikov, za kar je kriva okolica, ki ne sprejema njihove drugačnosti (Kukanja Gabrijelčič in Gorela, 2018). Nadarjenost se ne izraža preko določenih lastnosti, vendar se kažejo z nadpovprečnimi sposobnostmi, ki lahko pridejo na dan v različnih življenjskih obdobjih, kot npr. akademske, kreativne, intelektualne,

družbeno-vodilne in psihomotorične dejavnosti. Mnogi so prepričani, da se nadarjeni otroci razlikujejo od drugih, kar ni res, saj ima vsak otrok svoje slabe in dobre lastnosti (George, 1997). Vsak otrokov potencial potrebuje tudi močno dedno zasnovo ter spodbudno okolje, k čemur se morata pridružiti še dva dejavnika izjemnega pomena, kot ju imenujemo, ustvarjalnost in motivacija (Ferbežer, 2008).

»Nekatera zmotna prepričanja oz. miti, ki veljajo za nadarjene otroke, so naslednji: radi so osamljeni; nadarjeni so na vseh področjih; vedejo se nezrelo; z njimi je enostavno delati; lahko jih je identificirati s pomočjo testov inteligentnosti in akademskimi dosežki; so notranje motivirani; znajo se primerno vesti; niso uspešni pri športnih aktivnostih; ne potrebujejo pomoči, vse so sposobni narediti sami; imajo nezrelo socialno vedenje; nimajo težav, če že, se z njimi spopadajo sami; če ima otrok posebne potrebe (npr. učne težave), ne more biti nadarjen ipd.« (Kukanja Gabrijelčič in Gorela, 2018, str. 89). To, da o nadarjenih otrocih obstaja toliko mitov, je posledica tega, da ljudje tega področja ne poznajo dovolj dobro in z njim nimajo izkušenj (prav tam). Opisi oz. predstavitve značilnosti nadarjenih otrok različnih avtorjev se, v večini, med seboj ujemajo in dopolnjujejo. Čeprav se v določenih segmentih med seboj razlikujejo, kot se tudi otroci, je pomembno, da so vzgojitelji seznanjeni s temi lastnostmi, saj na podlagi tega bolje opazujejo in odkrivajo otroke z velikimi potenciali (Ferbežer, 2002). Nadarjeni otroci imajo v primerjavi s svojimi vrstniki izredno razvite sposobnosti, s pomočjo katerih dosegajo rezultate na številnih področjih. Izkazujejo se predvsem na področju inteligence in ustvarjalnosti. Veliko nadarjenih otrok ima tudi dobre vodstvene sposobnosti in znajo voditi skupino. Zaradi njihove drugačnosti pa je samopodoba marsikaterega nadarjenega otroka lahko tudi nizka (Ferbežer idr., 2006).

Prepričanje, da je v šolah in vrtcih delež nadarjenih otrok zelo majhen, je zelo zmotno. Vsak otrok ima eno ali več močnih področij, na katerih dosega uspehe in ob tem tudi uživa. Nadarjenost pa se pri posameznikih navzven začne kazati v različnih obdobjih – pri nekaterih v zgodnjem otroštvu, pri drugih v najstništvu ali odraslosti. Ob primernih okoliščinah in v določenem razvojnem obdobju nadarjeni začnejo izkazovati svoje izjemne sposobnosti. Ko pride do tega, je ključno, da nadarjenost znamo prepoznati (Jan, 2021). »Odkriti nadarjenega otroka ni enostavno. To je strokovno zahtevno delo, ki obsega razne psihološke preizkušnje, kot tudi številne druge načine zbiranja informacij o otrocih« (Glogovec in Žagar, 1990, str. 14). V sodobni literaturi lahko opazimo, da je pojem nadarjenost velikokrat zamenjan s pojmom ustvarjalnost. Povezava med tema pojmomoma je nastala kot

posledica različnih načinov prepoznavanja nadarjenosti med otroki. Prepoznavanje nadarjenosti je dolgo potekalo le z uporabo testov inteligentnosti, v zadnjih nekaj desetletjih pa so začeli z uporabo testov ustvarjalnosti, ki jih uporabljajo predvsem v Združenih državah Amerike. Prednost testov ustvarjalnosti je, da pri posamezniku spodbujajo odkrivanje novih, ustvarjalnih in izvirnih odgovorov – divergentnost, za razliko od testov inteligentnosti, pri katerih je pravilen le en sam odgovor – konvergentnost. Ker pa sta pomembni obe, konvergentnost in divergentnost, je najboljša, da pri odkrivanju nadarjenosti uporabljamo kombinacijo testov inteligentnosti in ustvarjalnosti (prav tam). Intelligence ne moremo meriti z absolutno mero, npr. s termometrom, lahko pa jo razdelimo na stopnje, če ljudje rešujejo nek test, ki je enak, in jih glede na rezultate razporedimo. Rezultate teh testov izražamo v enoti, ki se imenuje inteligenčni kvocient, in ga zapisujemo s števili. Pri otrocih rezultate primerjamo glede na povprečje med vrstniki in nato ugotovljamo odstopanja, ki lahko segajo pod ali nad povprečje (Nagel, 1987). Pfeiffer in Blei (2008) sta mnenja, da zgolj testi inteligentnosti niso dovolj za prepoznavanje nadarjenosti. Opisujeta številne alternative za teste inteligentnosti, ki so osnovani na odnosu psihologov do nadarjenosti. Sem sodijo nominacije, neverbalni ukrepi, ocena portfolija, dinamično ocenjevanje in avdicije. Nominacije potekajo kot pomoč pri procesu odkrivanja nadarjenih otrok. Otroke lahko nominirajo glede na splošne intelektualne sposobnosti ali pa specifična področja, kot sta socialno in emocionalno. Določene imajo tudi kriterije, ki jih morajo otroci izpolnjevati, da jih lahko predlagajo za nadarjene. Značilnosti, po katerih se najlažje orientirajo, so kreativnost, sposobnost hitrega učenja, notranja motivacija za učenje in spoznavanje novih stvari ter radovednost. Naslednji so testi neverbalnih sposobnosti, ki so še posebej primerni za kulturno in jezikovno raznolike populacije posameznikov, saj jim omogočajo enakovredne možnosti. Ti testi so nastali na osnovi prepričanja, da so mnogi otroci nadarjeni na intelektualnem področju, vendar zaradi neenakovrednih možnosti za učenje teh ne morejo vedno izraziti kot akademske uspehe. Z njimi odkrivajo predvsem splošno nadarjenost. Nadarjene otroke odkrivajo tudi z dinamičnim ocenjevanjem, verodostojnim ocenjevanjem in ocenjevanjem otrokovega portfolija. Mišljenje uporabnikov teh pristopov je, da je nadarjenost razširjena na mnoga raznolika področja, zato moramo tudi pri odkrivanju nadarjenih to početi z vidika različnih kriterijev in različnih virov dokazov (prav tam).

Ob uporabi testov in drugih pripomočkov se moramo zavedati, da samo z njimi nadarjenosti, še posebej v predšolskem obdobju, ne moremo odkriti. Pomembno je, da uporabljamo alternativne pristope, ki jih prilagodimo svojemu delu v praksi. Tukaj

je v ospredju predvsem opazovanje, pri katerem si pomagamo s tako imenovanimi ček listami. Na opazovalne liste zapišemo razne intelektualne in osebnostne lastnosti nadarjenih ter nato opazujemo določenega otroka. Zapišemo si, kaj je zanj značilno in v kolikšni meri smo to opazili. Ta tehnika je najbolj primerna za starše, vzgojitelje in učitelje, saj z otrokom preživijo največ časa. Uporabimo lahko tudi vprašalnike, ki jih najdemo v razni strokovni literaturi ali pa jih sestavimo kar sami (Glogovec in Žagar, 1990). Da lahko sodelujemo z nadarjenimi otroki, moramo poznati njihove splošne in specifične osebnostne lastnosti. Da pa izvemo, katere pri posameznih nadarjenih otrocih te so, se moramo z njimi veliko pogovarjati in spoznavati njihove interese, saj lahko le tako ustvarimo okolje za razvijanje njihovih sposobnosti (Jan, 2021). Zgodnjo nadarjenost pri otrocih lahko prepoznamo zelo hitro, že pri dojenčkih. Tisti, ki z otrokom preživijo največ časa in lahko sledijo njegovemu vedenju, so seveda starši, katerih odgovornost je, da ob opažanju drugačnega vedenja ustrezno ukrepajo. Enako pomembno vlogo imajo tudi vzgojitelji in učitelji, saj je tudi od njih odvisno, kakšne pogoje bodo otroku omogočili za nadaljnji razvoj (Ferbežer idr., 2008a). Eden izmed pomembnih znakov nadarjenosti pri dojenčkih je nezainteresiranost do tistih dražljajev, ki so ponavljajoči. To je posledica otrokovega spomina, ki je pri nadarjenih že zelo dobro razvit. Dražljaje si zato zapomnijo bolje in ob njihovi ponovitvi nanje ne reagirajo. V prvem letu so vedno bolj vztrajni ob reševanju problemov, ki jih lahko rešujejo z metodo praktičnega preizkušanja. Nadarjeni otroci so pri tem zelo vztrajni in ne odnehajo, dokler ne dosežejo želenega rezultata (Glogovec in Žagar, 1990).

»Nadarjenega predšolskega otroka lahko opredelimo kot takšnega, ki dosega razvojne mejnike veliko hitreje od svojih vrstnikov, ima nadpovprečen besedni zaklad, tvori stavke pred svojimi vrstniki, je neprestano radoveden in nikoli ne neha postavljati vprašanj« (Horvat, 2016; cit. po Kukanja Gabrijelčič in Gorela, 2018, str. 50). Ti otroci imajo tudi bujno domišljijo, dobro usmerjeno pozornost, zlahka si zapomnijo nove informacije in lahko imajo tudi namišljene prijatelje. Zgodnji znaki prepoznavne nadarjenosti, po katerih lahko opazimo takšne otroke, so:

- dolgotrajna usmerjena pozornost,
- hiter govorni razvoj, velik besedni zaklad in hitro tvorjenje stavkov,
- visoka raven energije – hiperaktivnost,
- močni odzivi frustracije,
- hiter razvoj branja,

- veselje ob reševanju matematičnih nalog,
- dober spomin in pomnjenje,
- uživanje v svoji družbi in samostojna igra,
- radovednost, ustvarjalnost in razvita domišljija (Kukanja Gabrijelčič in Gorela, 2018).

Glogovec in Žagar (1990, str. 12 in 13) navajata, da otroci med 2. in 6. letom starosti najboljše pokažejo osebnostne lastnosti in vedenje, saj:

- imajo zelo razvite jezikovne sposobnosti (zahtevno besedišče, uporaba besed na ustvarjalen način),
- nekateri znajo brati že pred vstopom v šolo,
- veliko vedo o različnih stvareh (široka razgledanost),
- dojemajo odnose med vzrokom in posledico,
- so dobri opazovalci in radovedni (ponavljanje vsebin jih ne dolgočasi),
- imajo dober spomin,
- so samostojni (ne želijo posnemati drugih),
- imajo izreden smisel za humor (močna domišljija).

2 Nadarjenost skozi prizmo različnih pedagoških konceptov

Nekateri stari Grki in Rimljani so verjeli, da so tisti ljudje, ki so nadarjeni, bili dotaknjeni s strani nečesa božanskega, medtem ko so drugi menili, da so te ljudi obsedli demoni, njihovi duhovi, ki naj bi jih vodili in učili. Včasih so jih preganjali, saj so se jih tudi bali. Pri Špartancih se je nadarjenost izražala predvsem v zmagovitih bojih, vojskovanju in sposobnostih vodenja – cenili so namreč vojaške sposobnosti in spretnosti, zato se je pri njih nadarjenost izražala na tem področju (Pangrčič, 2016). Prvi, ki je prepoznal nadarjene otroke, je bil **Platon**. Učencev namreč ni izbiral glede na socialni status, ampak na osnovi otrokove inteligence in telesne pripravljenosti. Platon je med drugim tudi vztrajal, da dečke, ki imajo izrazitejšo umske sposobnosti, ločijo od tistih, ki imajo povprečne umske sposobnosti, ter jim nudijo poseben izobraževalni program (prav tam).

Razumevanje otrokovega pogleda na svet in razumevanje njegovega notranjega življenja nas vodi do tega, da lahko razumno vodimo otroke v svet in jim pomagamo najti pravo pot v življenju. O tem so govorili že različni teoretiki, kot so Vigotski, Erikson, Piaget, Bruner in drugi. Vsi ti so skozi svoja življenja dognali veliko različnih teorij kognitivnega in družbenega razvoja (Grant in Piechowski, 1999).

V šestdesetih letih prejšnjega stoletja je postajal pomen kognitivnega razvoja v ZDA vse večji. Spodbude in teoretična izhodišča so iskali v **Brunerju** – tako se je pomen prav tega razvoja začel širiti v vse države sodobnega sveta (Radulović in Stančič, 2017). Za Brunerja je prevladujoča shema izobraževanja takšna, da bi se učenje lahko izognilo vpetosti v kulturo. Bruner človeški um obravnava kot tabulo raso in proces učenja (ter razvoj kognitivnega mišljenja) glede na to, kako nedvoumna so lahko dejstva – kako jih človeški um razvrsti, shrani in pridobi. Kritizira stališče, ki obravnava proces učenja kot enosmernega, saj se zato spregleda naš talent za »intersubjektivnost«. Bruner je menil, da posamezniki postanejo to, kar so, le tako, da spoznajo bistvo kulture, v kateri živijo – le tako bi se otroci lahko motivirali za nadaljnji razvoj (Takaya, 2008). Bruner je zelo cenil metode, pri katerih je otrok vključen v proces, ne zgolj kot prejemnik informacij, znanja. Zato poudarja, da se otrok uči, na primer zgodovine, kot na primer to počne zgodovinar. Napisal je, da med učiteljem in otrokom ni razlike med tem, kje v učilnici stoji učitelj (pred tablo) in kje sedi učenec (za klopjo), saj imata oba isti cilj – poskušata razumeti snov. Bruner je bil že od začetka pod velikim vplivom Vigotskega – zanimal ga je način, kako kultura oblikuje človeški um (prav tam).

Za **Vigotskega** je za človekov razvoj najpomembnejše učenje. Tudi njega samega so imenovali »zelo velik intelektualni potencial«. Včasih se je postavil na govorniški oder in na pamet brez premorov govoril o stvareh, za katere je marsikdo prvič slišal – a vedeli so, da mu je vredno prisluhniti, saj je bil konec koncev res velik intelektualni potencial. Vigotski je prišel do teoretičnega odkritja, in sicer da so višje mentalne funkcije socialnega izvora. Hkrati je trdil, da se otrok pri prvih ovirah pri razvoju mišljenja obrne na odraslega, ki mu pomaga, skupaj pa nato prideta do rešitve. Vigotski je menil, da je kognitivni razvoj rezultat interakcije med otrokom in njegovim okoljem. Kognitivni razvoj dojema kot proces, v katerem otroci ponotranjijo rezultate njihovih izmenjav z okoljem. Otrok pa mora biti v razvoju tudi aktiven (Žist in Oblak, 2004).

Eriksonov koncept razvoj prikazuje kot prodiranje oz. napredovanje skozi faze ali krize, ki se izoblikujejo zaradi napetosti med človekom in njegovim okoljem. Do teh faz ali kriz pride, ko otrok spozna, da je dovolj sposoben in se tudi zaveda novih sposobnosti. Na primer, ko malček postane sposoben samostojno hoditi ali tudi ko postane sposoben voziti se s kolesom. Ko otroci usvojijo novo sposobnost, napetost nastane pri starših, saj morajo poskrbeti za malčkovo varnost. Erikson meni, da se mora malček naučiti nekega ravnotežja med samozavestnim vedenjem in med tem,

da se sramuje in dvomi o svojih dejanjih. Okolje mora dati otroku tudi nekaj prepovedi, vendar ne preveč, saj bo otrok tako začel dvomiti vase in v svoje sposobnosti (med drugim tudi kognitivne) (Pangrčič, 2016; Cross in Cross, 2017). Pravi tudi, da zdravo ravnotežje med vsako krizo, ki nastane, lahko pomaga otroku do celostnega razvoja. Rešitev teh kriz pa naj bi pomagala tudi do zdravega ega. Razvoj talentov in nadarjenosti pa zahteva močan ego. Otroci morajo biti dobro motivirani in sposobni slediti svojim ciljem, ki jih morajo doseči za optimalen razvoj talentov (prav tam).

Koncepti Piageta, Vigotskega in Brunerja so kvalitativne spremembe kognitivnega razvoja. Predlagajo, da se med razvojem posameznika njegov način razumnega razmišljanja spreminja na kvalitativen način, kar pa pomeni na način, kot razmišljajo posamezniki. Ta pristop omogoča možnost, da nadarjeni otroci razmišljajo na način, ki se kvalitativno razlikuje od načina razmišljanja drugih otrok. Teorije kvalitativne spremembe nam omogočajo iskanje alternativnih načinov razmišljanja teh otrok. Zaradi teh teorij predmet raziskave namesto izidov, ki definirajo nadarjenost, do neke mere postanejo procesi, ki vodijo do teh izidov (Munro, b. l.). Tako kot za Vigotskega in tudi Piageta je okolje bistvenega pomena za razvoj ustvarjalnega potenciala. V okolju ima otrok svoje izkušnje, ki spodbujajo radovednost, željo po učenju, fantaziji in domišljiji. Učitelj naj bi nadarjenim otrokom omogočil, da v dvojicah delijo svoje sposobnosti in izvajajo zahtevne dejavnosti v stimulativen in odzivnem okolju (Stoltz idr., 2015).

Rousseau je glede določanja nadarjenosti zelo ambivalenten. Na eni strani ga določanje same nadarjenosti skrbi, na drugi strani pa verjame, da je imeti talent oziroma biti nadarjen lahko tudi dobro za družbo. Meni, da intelektualno nadarjeni ne potrebujejo socialne oziroma družbene spodbude ter da lahko spodbujajo kar sami sebe. Rousseau prav tako ljudem, ki so intelektualno sposobni, zagotavlja prostor v vladi, kjer bi družbi skozi čas lahko pomagali rasti. Talent je po njegovo dobro uporabljen le, če se izraža v državni upravi. Želi, da so nadarjeni videni v množici in slavljeni kot najboljši del naše vrste. Rousseau pa je hkrati tudi menil, da veliko povečevanje intelektualno nadarjenih po drugi strani ponižuje kmete in delovne razrede (Locke McLendon, 2008). Humanistični psiholog **Maslow** je avtor teorije razvoja osebnosti. Zasnoval jo je na osnovi svojega mnenja, da potrebe posameznika motivirajo pri določenem vedenju in vodijo do zdravega razvoja v primeru, da so zadovoljene. Te potrebe vključujejo potrebe po varnosti, fiziološke potrebe in potrebe po preživetju, potrebe po ljubezni in pripadanju ter potrebo po

samospoštovanju. Potrebe po ljubezni in pripadanju ter potrebe po samospoštovanju vodijo do občutkov zmožnosti – imenujemo jih tudi razvojne potrebe. Ko so te potrebe v celoti zadovoljene, šele lahko posameznik začne z uresničevanjem drugih potreb oziroma želja, da bi svoje talente oziroma nadarjenost razvil do popolnosti. Otrok lahko razvija svoje talente, če ima zadovoljene svoje potrebe. Vse to pa vpliva tudi na vzgojitelje in njihovo delo v vrtcu – potrebo po varnosti lahko pri otroku izpolnjujejo že s predvidljivimi rutinskimi dejavnostmi (Vonta, 2009). Komensky pa poudarja, da je izobraževanje pomembno za vse, ne samo za nadarjene oz. izbrane, čeprav sam neko posebno pozornost namenja nadarjenim. Že tedaj je bil mnenja, da so nadarjeni otroci izjemno pomembni in kaj vse lahko učitelj iz njih naredi. Menil je, kako bi nadarjeni morali biti ves čas zaposleni s pravilno usmerjenimi mislimi, saj jim sicer njihova narava ne da miru in so njihove misli preusmerjene drugam, po navadi na napačno pot (Pangrčič, 2016). Komensky se je v Veliki didaktiki (1995) posvetil tudi poučevanju nadarjenih učencev. Uporablja predvsem izraz nadarjeni, bolj nadarjeni in topoglavi. V svoji knjigi navaja šest vrst nadarjenosti:

- bistrourni,
- topoglavi,
- mehki in upogljivi,
- trdi in neupogljivi,
- vedoželjni,
- tisti, ki so bolj predani praktičnim opravilom.

Iz vseh teh šestih vrst pa je naredil preplet šestih naravnih nadarjenosti, to pa so:

- bistrourni, a počasni in poslušni otroci, ki jih je treba spodbujati;
- vedoželjni, to so otroci, ki jih ni problem vzgojiti, ti so po njegovo najsposobnejši za študij;
- bistrourni in vedoželjni otroci, ki so hkrati tudi trmasti in uporni;
- voljni, poslušni in vedoželjni otroci, ki so hkrati tudi počasi in neokretni;
- zanikrni, leni in topoglavci, ti otroci so zlobne narave in so hkrati tudi izgubljeni (Pangrčič, 2016).

Čeprav se o otrocih, ki so nadarjeni, govori že več kot dvajset let, še vedno ne govorimo o posebni skrbi za te otroke v javnih slovenskih vrtcih (Seme, 2014).

Potem pa so tukaj še trije alternativni koncepti, in sicer Reggio Emilia, montessori in waldorfska pedagogika. Vsi trije gledajo na otroke kot na »aktivne avtorje« njihovega lastnega razvoja. Menijo, da je otrokov razvoj pod močnim vplivom otrokovih naravnih, dinamičnih sil, ki jih nosi v sebi – te sile jim odpirajo pot k rasti na intelektualnem področju in učenju. Vsi trije pristopi predstavljajo eksplicitni idealizem in se obračajo stran od nasilja k miru in rekonstrukciji. Gradijo na skladnih vizijah, kako izboljšati družbo tako, da otrokom pomagajo uresničiti njihov polni potencial kot inteligentne, ustvarjalne osebe (Edwards, 2002). Vloga učiteljev in vzgojiteljev v teh treh pristopih je predvsem to, da med seboj sodelujejo ter da so dobri vodniki otrok skozi celotne procese. Slonijo na skrbno pripravljenih okoljih za učence in otroke v vrtcih, okolje pripravljajo zelo estetsko, hkrati pa slonijo tudi na velikem spoštovanju do otrok. Veliko jim pomeni tudi sodelovanje s starši, to je zelo cenjeno v vseh treh konceptih (prav tam).

Pri metodi **montessori** se od otrok, starih od šest do dvanajst let, pričakuje, da odprto raziskujejo širni svet, da so sposobni reševati zahtevne probleme, hkrati pa je tudi njej zelo pomembna prav domišljija, ki jo morajo učenci dobro uporabiti predvsem za kompleksno kulturno znanje (Edwards, 2002). Maria Montessori je sledila osebnemu poslanstvu, ki je bil osvoboditev razvijajočega se uma skozi opazovanje in podporo otroku samemu. Montessori je menila, da je vloga poučevanja ambivalentna. Medtem ko učitelj lahko pomaga otrokom do napredka na različnih področjih, lahko na drugi strani omejuje njihov razvoj, s tem ko otrokom ne dovoli celostne svobode raziskovanja. Osnova za njeno lastno inovativnost je opazovanje načinov, kako učitelji spodbujajo otroke pri raziskovanju okolja in so pri tem tudi učitelji sami odprti za raziskovanje (The Montessori method, 2014). Pri metodi Marie Montessori gre predvsem za dialog med opazovanjem in akcijo. Ob tem je Maria Montessori verjela v naravno inteligenco otrok. Ta inteligenca po njeno že od malih nog otrok vključuje racionalne, empirične in duhovne vidike. Razvoj in napredek otrok je videla kot niz šestletnih obdobij, vsako obdobje pa kot neko ponavljanje trikotniških valov – vsak pa je imel svojo občutljivost. Veliko časa so posvetili tudi domišljijiški igri v popoldanskih urah varstva (Edwards, 2002).

Loris Malaguzzi je bil eden od odličnih izobraževalcev zadnjega stoletja, ki je pomagal ustvariti sistem javnih (ali občinskih) šol v njegovem domačem mestu Reggio Emilia v severni Italiji, ki je verjetno najuspešnejši primer radikalnega ali progresivnega izobraževanja, ki je kadar koli obstajalo. O svoji podobi, podobi »bogatega otroka«, je bil zelo jasen. Menil je, da na svetu obstajajo tako bogati kot

tudi revni otroci. V Reggio Emilia pravijo, da so vsi otroci bogati, revnih otrok ni. Vsi otroci ne glede na njihovo kulturo, ne glede na to, kako so njihova življenja bogata, kdo je najbolj nadarjen, najmočnejši in kdo najinteligentnejši, vsi otroci so enaki (Moss, 2016). Loris Malaguzzi meni, da če ima otrok osebne pravice, potem naj ima tudi priložnost, da razvija in nadgrajuje svojo inteligenco, in naj bo pripravljen na uspeh, ki mu ne sme pobegniti. Ob tem se otrok počuti zelo močnega, pametnega, kreativnega, zmožnega, polnega potencialov in ambicioznega. To, da ima otrok pravice, mu daje moč, možnost in potencial, da ima v svojem razvoju na različnih področjih lahko aktivno vlogo. Bil je navdušen nad tem, da ima otrok sam aktivno vlogo tekom izobraževanja – nanj pa je vplival Jean Piaget, s konstruktivizmom (Mercillott Hewett, 2001). Vloga učitelja je, da otroke spodbuja pri učenju glede na njihova vprašanja, interese, zanimanja – glede na to, da vzgojitelji in učitelji otroke opazujejo in jih poslušajo, ves čas zbirajo podatke o otrocih, ki jim potem pomagajo, da kritično ovrednotijo njihov napredek ter njihove interese in zanimanja (prav tam). Koncept Reggio Emilia spada med tako imenovane pristope, pri katerih je poudarek na celostnem razvoju otroka (torej na vseh področjih razvoja). Med otroki ne delajo razlik glede na njihove interese in predvsem sposobnosti. Med temelje koncepta prištevamo naslednje značilnosti:

- kako je vrtec vpet v kulturo okolja,
- kako se upošteva različnost otrok,
- veliko jim pomeni razvoj in celostna uporaba čutov v spoznavnem procesu,
- spodbujajo in omogočajo različne oblike izražanja otrok,
- prednost učenja pred poučevanjem,
- poudarjajo pomen timskega dela vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev,
- veliko jim pomeni projektno delo,
- dokumentiranje in arhiviranje izdelkov ter na splošno življenja in dela v vrtcu,
- pomen prostora kot tretjega vzgojitelja (Devjak, 2012).

Rudolf Steiner je verjel v enotnost duha, duše in telesa. Tako je tudi zasnoval waldorfsko pedagogiko – tako da obnavlja ravnovesje med mišljenjem, voljo in čutnostjo. V njegovi teoriji o razvoju otroka je izdelal tri cikle sedemletnih stopenj. Igra vlog velja za najpomembnejše »delo« majhnega otroka in dejavnost, skozi katero otrok fizično in čustveno, predvsem pa tudi intelektualno raste. Velik del dneva posvetijo prav igri vlog, ki pa mora potekati nemoteno. Učitelj pri tej metodi potrebuje učilnico, v kateri imajo otroci možnost, da zdržijo svoje občutke in misli

ne glede na njihov značaj, temperament in konec koncev tip nadarjenosti (Edwards, 2002).

Ne glede na to, katero strategijo oziroma vzgojni koncept pogledamo, vsi govorijo in pišejo o različnih področjih nadarjenosti pri otroku. O tem v nadaljevanju.

3 Področja nadarjenosti

Obstaja več različnih delitev nadarjenosti, mnogi avtorji pa so si enotni, da obstaja več področij nadarjenosti.

Odrasli ljudje dokaj težko opazimo oz. prepoznamo nadarjenost, saj ima po navadi takšen otrok posebne lastnosti (dolgočasenje v šoli, napačno okolje okoli njega, nerazumevanje s prijatelji ...), zato so, kot navajata Glogovec in Žagar (1990), nadarjenost začeli deliti v štiri kategorije:

1. *splošna intelektualna sposobnost* (sposobnost abstraktnega razmišljanja ter logičnega in systemskega reševanja problemov);
2. *specifične intelektualne sposobnosti* (jasna in izrazita sposobnost na določenem področju);
3. *splošno izvirno/kreativno razmišljanje* (proces reševanja problemov, pri katerem nastajajo nenavadne in kakovostne rešitve);
4. *specifična ustvarjalna nadarjenost* (jasna in izrazita ustvarjalna sposobnost, specifična za kakšno področje).

V Marlandovi definiciji je zapisano, da so otroci z visokimi zmogljivostmi otroci in mladostniki, bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli, ki pokažejo visoke dosežke, potencialne možnosti za dosežke na katerem koli ali pa v kombinaciji od sledečih področij:

- splošne intelektualne sposobnosti,
- specifične akademske sposobnosti,
- kreativno ali produktivno mišljenje,
- vodstvene sposobnosti,
- umetniški talent oz. sposobnost za vizualne in tako imenovane izvajalske (preforming) umetnosti,
- motivacija (Pangrčič, 2016).

Potencialna nadarjenost na **intelektualnem področju** se lahko pokaže na naslednje načine: otrok razvojne mejnike, ki so pričakovani, hitro usvaja, hitro se uči, je dober opazovalec okolja, ki ga obkroža, dražljaje iz okolja aktivno sprejema, sposoben je hitrega in učinkovitega priklica informacij, ki jih je usvojil že pred časom, v primerjavi z vrstniki ima poglobljeno in širše znanje, dobro pomni navodila, razume abstraktne pojme (npr. čas, smrt), izraža zanimanje za probleme odraslih, kot so religija, spolno, socialno raziskovanje, dobro razvito divergentno mišljenje, logično mišljenje, nenavadna domišljija ter dober smisel za humor (Kukanja Gabrijelčič in Gorela, 2018). Robinson in Clinkenbeard (2008) ugotavljata, da se nadarjeni otroci na kognitivnem področju od svojih vrstnikov razlikujejo predvsem v stopnji kognitivnih procesov, ki je pri nadarjenih višja, in ne v vrsti. Lahko bi torej rekli, da spoznavni razvoj nadarjenih otrok najbolj zaznamujejo besede, kot so prej, hitreje, bolje, več. Kukanja Gabrijelčič in Gorela (2018) prikazujeta pomembnost zgodnjega odkrivanja intelektualno nadarjenih otrok, saj se nadarjenost na matematičnem področju prikaže zelo zgodaj v primerjavi z drugimi področji. Pomembno je, da ti otroci pridobijo spodbude že v vrtcu, saj v nasprotnem primeru lahko postanejo anksiozni in frustrirani ter začnejo zavračati matematične interese.

Ustvarjalnost je pojem, s katerim se vse pogosteje srečujemo. Pojem **kreativnost** oz. ustvarjalnost zasledimo v strokovni literaturi, v poljubnih sestavkih v časnikih in revijah. Ob misli na besedno ustvarjalnost takoj pomislimo na umetnost, znanost in inovativno dejavnost, vendar pa je ta predstava zavajajoča, saj bi težko odgovorili na vprašanje, kaj je ustvarjalnost (Jauševc, 1987). E. De Bono (2005, str. 138) pravi o kreativnosti: »Pogosto me vprašajo, ali je kreativnost odvisna od spretnosti, talenta ali osebnosti. Pravilen odgovor se glasi, da je odvisna od vsega trojega. Toda ne odgovorim tako. Če se ne potrudimo razviti kreativnih spretnosti, potem je odvisna samo od nadarjenosti in osebnosti. Ljudje se preradi sprijaznijo z mislijo, da je kreativnost odvisna od talenta ali osebnosti, in ker sami nimajo ne enega ne drugega,

prepustijo kreativnost drugim.« Preučevanje kreativnosti pri posameznem otroku se pogosto primerja z divergentnim mišljenjem. Izpostavljenih pojmov ne moremo primerjati, ker naj bi bilo divergentno mišljenje kognitivna oz. spoznavna osnova ustvarjalnosti, ki dovoljuje izvirne, nove ter nenavadne rešitve in izdelke. Hkrati pa je ob tem poudarek na usklajevanju divergentnega in konvergentnega mišljenja za ustvarjalnost, ki igra pomembno vlogo pri vrednotenju ustvarjalnega dosežka (Hozjan, 2014). Pri spodbujanju ustvarjalnosti in premoščanju socialnih barier, predvsem pa izboljšanju interakcije med posamezniki in znotraj skupine svoj potencial izrazi tudi uporaba IKT. Kot primer tega je z IKT podprto sodelovalno delo in tudi sodelovalno učenje kot izjemen pedagoški pristop. Ta uspešno vključi tako nadarjene posameznike kot tudi otroke s posebnimi potrebami (Hafner, 2024). Avtorica je tovrsten pedagoški pristop uporabila pri izdelavi t. i. stop motion animacije. Izid takega pristopa je skupen izdelek skupine in ne le posameznika.

Vodstvene sposobnosti nadarjenih otrok so pogosto ena izmed izrazitih značilnosti njihove nadarjenosti, saj se kažejo v njihovi sposobnosti vodenja skupin, organiziranja aktivnosti in prevzemanja odgovornosti. Ti otroci imajo pogosto izostren občutek za socialne odnose, razumevanje drugih ter sposobnost vplivanja na sovrstnike, kar jim omogoča, da postanejo naravni vodje (Blažič, 1994). Raziskave kažejo, da nadarjeni otroci pri vodenju kažejo visoko stopnjo empatije, socialne odgovornosti in sposobnosti sodelovanja (Jesenek, 2015). Poleg tega se vodstvene sposobnosti povezujejo z močno notranjo motivacijo in visoko stopnjo samoiniciativnosti (Rostohar in Zagroc Vegelj, 2010). Takšni otroci pogosto razvijejo sposobnosti vodenja že v zgodnjih letih, kar je lahko rezultat hitrega intelektualnega in socialnega razvoja.

Pomembno je, da se pri delu z nadarjenimi učenci te sposobnosti spodbujajo, saj lahko ustrezna podpora in usmeritev pripomoreta k nadaljnjemu razvoju njihovih potencialov. Tako okolje, ki spodbuja sodelovanje in odgovornost, nadarjenim otrokom omogoča, da razvijejo svoje vodstvene sposobnosti na način, ki je koristen zanje in za skupnost (Bojnec in Pangrčič, 2015).

Vodstvene sposobnosti nadarjenih otrok pogosto vključujejo kombinacijo intelektualnih in vedenjskih lastnosti. Takšni otroci imajo pogosto izražene socialne in organizacijske veščine, kot so sposobnost prevzemanja odgovornosti, samozavest, empatija in sposobnost vplivanja na druge. Vodje se med nadarjenimi otroki

odlikujejo z dobro presojo in sposobnostjo, da vidijo širše posledice svojih odločitev (George, 1997).

Raziskave kažejo, da imajo nadarjeni otroci pogosto močno razvito čustveno inteligenco, kar jim omogoča učinkovito delo z drugimi in pridobivanje privržencev. Njihova sposobnost empatije in občutek za čustva drugih jih pogosto naredijo priljubljene v skupinah, saj znajo ustvarjati okolje sodelovanja (Ferbežer idr., 2008b). Sodobne študije, kot jih opisuje Davidson Institute, poudarjajo tudi pomen kognitivnih sposobnosti, kot so izvršilne funkcije, ki vključujejo načrtovanje, organizacijo in reševanje kompleksnih problemov, kar je bistveno za vodstvene vloge. Vendar pa se te sposobnosti lahko razvijajo nekoliko asinhrono, kar pomeni, da nadarjeni otroci včasih hitreje razvijejo intelektualne sposobnosti kot pa socialne in čustvene vidike vodenja (Davidson Institute, 2023). Poleg tega sodobni raziskovalci, kot je Sternberg, poudarjajo, da je vodenje med nadarjenimi večdimenzionalno in vključuje ne le intelektualne sposobnosti, ampak tudi zmožnost vključevanja različnih mnenj in ustvarjanja rešitev, ki upoštevajo potrebe širše skupnosti (Sternberg, 2009). S pravo podporo in usmerjanjem lahko šole in starši tem otrokom pomagajo razvijati vodstvene lastnosti skozi ustvarjalne aktivnosti, skupinske projekte in programe, ki spodbujajo samorefleksijo in sodelovanje (Oak Crest Academy, 2023).

Otrokov **umetniški razvoj** je povezan z okoljem in kulturno pogojen (Wilson, 2004). To se vsaj deloma odraža v razvoju likovnega reda in čuta za lepoto. Čut za likovni red nam pove, kako razporediti stvari v prostoru in v kakšnem razmerju naj bodo posamezni sestavni deli, predmeti in oblike, da tvorijo harmonijo. Občutek vizualnega reda nam narekuje, kam naj postavimo vazo na mizo, kam pritrdimo sliko na steno, v katerem kotu bo roža polepšala prostor, na katero stran in kako premakniti fotoaparat pri fotografiranju, da bo slika najlepša itd. Popolnoma razvit občutek za vizualni red lahko vodi do mojstrovin, kot je jasno vidno v celotni arhitekturi starogrških templjev, kjer so vsi deli, od najmanjše podrobnosti do celote, podvrženi strogim kompozicijskim merilom.

Predšolski otrok Partenona seveda (še) ne zna oblikovati – gre le za začetno prebujanje smisla za vizualno urejanje. Najenostavnejša naloga likovne kompozicije, primerna za predšolsko stopnjo, je postavitev ene preproste oblike na površino. In tako kot mi, odrasli, še vedno postavimo vazo z vrtnicami na sredino mize, so otroci pri tej nalogi svojo obliko postavili na sredino površine. Ko predšolski otrok rešuje

nalogo, da mora postaviti obliko na večjo kvadratno površino tako, da je ne postavi na sredino, ampak nekje na rob ali v kot, je to običajno predstopnja, ki se je še ne zaveda, osnovnega likovnega razmerja med figuro in ozadjem, ne pa nadgradnja, kjer bi se zavestno poigrala z različnimi kompozicijskimi možnostmi. Ker se zavedamo zaporedij razvoja, znamo pedagoško obvladati ta in podobne primere. Otroka ne učimo, kam naj postavi figuro na površino; do te rešitve naj pride sam s svojim razvojem.

Čut za vizualni red je človekova sposobnost, ki se razvija v zgodnjem otroštvu, predvsem pri likovni dejavnosti. To je pomemben razvojni segment, ki ga poudarja kurikulum za vrtce. V slovenskem kurikulumu za vrtce je zapisano, da likovno izražanje odraža »otrokov prirojeni čut za likovno urejenost in privzgojen čut za lepoto, ki ju oblikuje družbeno in kulturno okolje« (Bahovec idr. 1999, str. 23). Likovno izražanje je v svoji primarni vlogi sredstva za spoznavanje prostorskih značilnosti tudi sredstvo za razvijanje čuta za umetnost, likovne prvine ter razmerje med likovnimi in umetniškimi sestavinami. Umetniško razvita oseba je občutljiva za razmerja oblik, barv in predmetov, je sposobna zaznati in razumeti ritme, razmerja in ravnotežja, likovne kompozicije itd. Kljub temu da je osnovni čut za likovno naročilo delno otrokova prirojena lastnost, kot piše v učnem načrtu, ga lahko s pomočjo namenskega in kakovostnega likovnovzgojnega dela še naprej razvijamo in dvignemo na zavirljive ravni.

Imeti občutek za umetniški red ni isto kot imeti občutek za lepoto. Prvo je prirojeno, drugo pa je treba privzgojiti. Občutek za lepoto ali estetski občutek za umetnost je razvita sposobnost posameznika, da občuti, zaznava in uživa v delih z umetniško vrednostjo. Občutek za lepoto lahko razvijemo le v otrokovem stiku z umetnostjo. Brez neposrednega stika z umetninami, slikami, risbami, grafikami, kipi ali prostorskimi instalacijami občutka za lepoto ni mogoče dojeti. Zato likovna didaktika še posebej poudarja negovanje stika z umetnostjo. Sposobnost zaznavanja in uživanja v predmetih in pojavih umetniške vrednosti omogoča človeku, da svojemu življenju da novo kakovost; škoda bi bilo, če bi ostal neuporabljen.

Motivacija je vse, kar nas podžiga oz. spodbuja in usmerja ter ima svoje cilje in vzroke. Motivacijo sestavljajo trije pomembni dejavniki: potreba, dejavnost in cilj. Stari Grki so motivacijo razumeli kot teorijo tristranske človekove narave – afektivnega, kognitivnega in konativnega področja doživljanja. Čez čas so psihološke teorije motivacije govorile, da ta izvira iz instinktov (Hayes in Orrell, 1998).

Motivacijski procesi so lahko zavestni (po naši volji) ali pa nezavedni. Posledično mnoge potrebe zadovoljujemo avtomatsko, nezavedno, druge potrebe pa z zavestnim spodbujanjem in usmerjanjem. Motivacijo prav tako delimo na zunanjo in notranjo. Ko nekaj naredimo samostojno, iz veselja oz. samo zato, ker nam je všeč, govorimo o notranji motivaciji. Ko pa gre za pohvale, spodbude, nagrade ipd., pa govorimo o zunanji motivaciji (Musek in Pečjak, 2001). Kaj je storilnostna motivacija? Je vrsta motivacije, pri kateri želimo doseči nekaj nadpovprečnega, zahtevnejšega, kar smo do zdaj naredili, da bi dosegli več kakor drugi. Takšno motivacijo opazimo pri ljudeh, ki se lotevajo težavnih nalog in jim ni žal truda, ki ga vložijo, da je njihovo delo izdelano čim bolj kakovostno. Tovrstna motivacija se razvije iz spodbude, da naredimo nekaj še bolje kakor do zdaj. Nagrada in priznanje ob tem nista pomembna (prav tam).

Učne sposobnosti so pri usvajanju znanja ključne, vendar le takrat, ko nastopajo v kombinaciji z motivacijo. V sodobnem razumevanju nadarjenosti motivacija nastopa kot samostojna sestavina, ki ima pomembno vlogo pri uresničevanju otrokovih učnih potencialov (Jurišević, 2014). Motivacija je motiv, ki se uporablja pri vseh izkušnjah in je osnova za učenje. Razvojni teoretiki so domnevali, da se vsi otroci rodijo z radovednostjo in želijo, da raziskujejo okolje okoli sebe, saj je ta njihov vir učenja. Majhni otroci so prepričani, da se lahko veliko naučijo in razvijajo svoje sposobnosti, vendar jih pri tem lahko ovirajo težke izkušnje (Saracho, 2019). Nadarjeni otroci potrebujejo spodbude in podporo s strani staršev ali vzgojiteljev. Če jim ti niso sposobni tega zagotoviti, lahko otroci izgubijo nadarjenost in se po lestvici uvrstijo med povprečne. Otrokom moramo dovoliti, da imajo dovolj časa za izvajanje aktivnosti, saj se ideje ne pojavijo takoj. Torej, če otrokom ne damo dovolj časa, do idej sploh ne more priti. Predšolski otroci že sami po sebi veliko sprašujejo in so zelo radovedni. To motiviranost moramo vnaprej na pravilen način spodbujati in usmerjati, saj drugače ta radovednost ne bo trajala dolgo. Ko otroku odgovarjamo na zastavljeno vprašanje, ni nujno, da mu odgovorimo v celoti, temveč ga lahko usmerimo v samostojno iskanje odgovora in pri tem upoštevamo njegove že obstoječe izkušnje (Glogovec in Žagar, 1990).

Nadarjene otroke odkrivamo na podlagi njihovih zmožnosti, sposobnosti in dosežkov na določenih področjih. Po kakovosti njihovih sposobnosti in področju njihove nadarjenosti se razlikujejo od drugih otrok. Da bi razumeli nadarjene otroke, moramo dobro poznati njihovo nevsakdanje vedenje, ki je povezano z različnimi sposobnostmi na različnih področjih – glasbeni talent, dober vodja, športnik z

neverjetnimi rezultati, visoko razvite intelektualne sposobnosti ... (Ferbežer idr., 2006).

V skladu s področji, na katerih so otroci lahko nadarjeni, je tudi Nagel (1987, str. 10) nadarjenost razdelil na štiri vrste:

- **splošna intelektualna nadarjenost**, ki vključuje sposobnosti učenja in dojetanja, dobro razvit spomin, uspehe na različnih predmetnih področjih in tudi logično razmišljanje. Običajno so otroci s tako obliko nadarjenosti uspešni na več kot enem učnem področju;
- **umetnostna nadarjenost**, katere poimenovanje nam pove, da gre za nadpovprečne uspehe na področju umetnosti, glasbe, plesa, ustvarjanja ipd. Pojavi se zgodaj v otrokovem razvoju;
- **psihomotorična nadarjenost**, ki je prisotna takrat, ko otroci na področju gibanja izkazujejo več spretnosti kot vrstniki. Sem sodijo vse vrste telesnih spretnosti, tako pri npr. baletnih plesalcih kot pri mizarjih;
- **socialna nadarjenost**, ki vključuje človekove komunikacijske sposobnosti, sposobnost razumevanja sočloveka in pomoč drugim. Različna področja se med seboj seveda prepletajo, tako prepletena se pojavljajo tudi v večini primerov.

Ne glede na različne delitve pa moramo vedeti, da imajo nadarjeni otroci, ko prepoznamo njihovo splošno ali specifično nadarjenost, pravico do prilagojenega poučevanja, kar je pomembno zaradi njihovega razvoja, ki ga ne smemo prepustiti naključju (Juriševič, 2011).

4 Nadarjenost na socialno-emocionalnem področju

Otroci so lahko nadarjeni na številnih področjih, med njimi je tudi socialno. Za začetek bomo našli nekaj temeljnih značilnosti, po katerih lahko prepoznamo socialno nadarjenost otrok:

- so empatični do drugih ljudi, manj egocentrični,
- imajo željo in napredno zanimanje za igro (z vrstniki),
- hitro so se sposobni igrati igre s pravili,
- zgodaj lahko sklepajo tesne prijateljske vezi, velikokrat s starejšimi – naprednejšimi vrstniki,
- če so njihovi vrstniki preveč »nezreli«, se raje umaknejo in igrajo sami,
- drugi otroci jih prosijo za nasvet in mnenje, saj so zelo ustvarjalni,
- spore rešujejo učinkoviteje, izogibajo se agresiji in jezi,
- imajo močno razvite vodstvene sposobnosti (odgovornost, komunikacija, prilagajanje, kompromisi, samozavest ...),
- zgodnji razvoj presojanja, govora, interesa za socialna vprašanja in dileme (Kukanja Gabrijelčič in Gorela, 2018).

Predšolsko obdobje je za nadarjene otroke težavno obdobje, ker takrat ugotovijo, da se razlikujejo od svojih vrstnikov, ki imajo drugačne interese od njih. Ko se to obdobje za njih konča in začnejo obiskovati osnovno šolo, doživijo ponovno razočaranje, saj je učni načrt za njih prelahak, zaradi česar jim je med poukom dolgčas (Kukanja Gabrijelčič in Gorela, 2018). Nadarjeni otroci imajo v odnosih velikokrat razne težave, ki izvirajo iz njihovih razvojnih problemov. Težave imajo v odnosih z vrstniki, družino, vzgojitelji in tudi s samimi seboj. Nadarjenost otrokom omogoča, da prej uvidijo posledice svojih dejanj, zaradi česar so velikokrat v stiski in dvomih. To vodi v pomanjkanje samozavesti in zaupanja vase, zaradi česar se počutijo manjvredne od svojih vrstnikov (Ferbežer idr., 2008b). Ko se nadarjeni otroci znajdejo v različnih konfliktnih situacijah, velikokrat ne ravnaajo pravilno, čeprav znajo ločiti pravične in nepravične situacije. To traja vse do začetka tretje triade v osnovni šoli. Da jih usmerimo k pravilnemu odzivanju in reševanju konfliktov, jim moramo pomagati le pri usmeritvi k načinom ustrezne komunikacije (Jan, 2021).

Nadarjeni otroci imajo v svojem razvoju dve ključni obdobji, ki sta pomembni za njihov socialni razvoj. Prvo obdobje je vrtec, ko nadarjeni otrok običajno nima veliko vrstnikov, ki so na enaki razvojni stopnji kot on. Drugo obdobje pa je najstništvo oz. puberteta, ko sicer imajo večji izbor posameznikov, ki so na enaki intelektualni ravni kot oni, vendar pa zaradi potrebe po socialni vključenosti svojo nadarjenost raje zatirajo in skrivajo pred drugimi (Kukanja Gabrijelčič in Gorela, 2018). V praksi se velikokrat pojavlja zmotno prepričanje, da so nadarjeni le tisti otroci, ki so poslušni, priljubljeni med vrstniki in imajo visoko motivacijo za delo. Kot nadarjene otroke pa se izključuje tiste, ki se ne obnašajo primerno, tiste, ki so sramežljivi in zadržani, ter otroke, ki nimajo motivacije za delo. To je velika napaka, saj s tem otrokom, ki se ne obnašajo tako, kot bi mi želeli, odvezemo možnost za razvoj nadarjenosti. Če malo bolje pomislimo, so nadarjeni otroci ustvarjalni in kreativni, zato moramo pričakovati, da se nam bodo kdaj uprli, povedali svoje mnenje in probleme reševali na svoj način. Nuditi jim moramo pomoč pri izražanju, vzpostavljanju odnosov, reguliranju svojega vedenja in iskanju notranje motivacije (Cvetković Lay in Sekulić Majurec, 1998).

Kljub nadpovprečno razvitim socialnim sposobnostim imajo ti otroci težave pri vzpostavljanju odnosov. Izvor problema je v socialni zrelosti nadarjenih otrok, saj so razvojno pred svojimi vrstniki, zaradi česar se njihovi interesi razlikujejo. Takšni otroci razvojno nikoli niso vzporedno s svojimi vrstniki, ampak so vedno pred njimi.

S starostjo jim vzpostavljanje odnosov postane lažje, saj se s tem tudi širi krog ljudi, ki jih poznajo, med njimi pa so tudi njim podobni posamezniki. Težave pri vključenosti pa se lahko pojavijo že v družini, ko se otrok počuti drugačnega od vseh članov, starši pa z njim ne znajo ustrezno ravnati. Z zgodnjim razvojem kognitivnih sposobnosti pa se pri otrocih hitro pojavijo tudi strahovi, značilni za starejše. Tudi konflikti jih močneje prizadenejo (Pfeiffer, 2008). Starši svojim otrokom pri socialnem prilagajanju lahko pomagajo tako, da jim za nekaj časa omogočijo druženje z vrstniki, ki so jim podobni (enak nivo miselnega razvoja, interesi ipd.); otrokom, ki so raje sami, omogočijo kotiček za umik; ustvarjajo takšno okolje, ki spodbuja socializacijo z drugimi, in otroke naučijo primernega odzivanja na različne socialne interakcije (npr. kako se odzvati na povabilo in pomagati drugemu) (Kukanja Gabrijelčič in Gorela, 2018).

V raznih študijah so prišli do sklepa, da so nadarjeni otroci s strani vrstnikov kljub njihovim težavam v odnosih običajno dobro sprejeti. Ugotovili so tudi, da nadarjeni otroci prijateljstva prej sklepajo z drugimi nadarjenimi, ki so jim razvojno in mentalno bližje, kot z nenadarjenimi vrstniki, saj se z njimi lažje sporazumevajo (Horvat in Košir, 2013). Kljub raznim težavam, ki jih lahko imajo socialno nadarjeni otroci, pa ne smemo zapostaviti dejstva, da imajo pomembno vlogo pri sodelovanju z vrstniki. Otroci, ki imajo visoko razvite empatične sposobnosti, se znajo vživeti v čustva drugega in imajo razvito socialno ozaveščenost o posledicah svojih dejanj, predstavljajo vzor, ki mu drugi lahko sledijo. To lahko opazimo še posebej v skupinskih projektih, kjer so ti otroci lahko močna spodbuda za doseg skupnega cilja in drugim pomagajo najti skupno nit komunikacije, skozi katero bolje razumejo drug drugega in si med seboj pomagajo. S svojim humorjem lahko sprostijo ozračje in s pozitivno energijo lažje opravljajo skupne naloge. Socialno nadarjenih otrok ne smemo jemati kot samoumevnih, saj lahko veliko prispevajo k naši družbi in so njen pomemben člen, tako kot znanstveniki in zdravniki. Usmerjeni moramo biti v to, da otroke s takšno nadarjenostjo čim bolj razvijamo na tem področju, jih spodbujamo in jim pomagamo, saj s tem ne delamo usluge le njim, ampak tudi nam kot družbi. Da to dosežemo, je treba takšne posameznike odkriti že v otroštvu in z njimi delati, vse dokler ne dosežejo svojega polnega potenciala (Jarecky, 1959).

Področje nadarjenosti, ki je neposredno povezano s socialnim, je emocionalno področje. V literaturi lahko zasledimo, da ga marsikateri avtorji opredeljujejo kot socialno-emocionalno področje.

Splošne značilnosti otrok, nadarjenih na emocionalnem področju, so:

- bolj intenzivno doživljanje čustev,
- razvit občutek za pravico – krivico in poštenost – nepoštenost (upiranje nepravičnim situacijam),
- empatičnost,
- razočaranje, ko ugotovijo, da nenadarjeni vrstniki ne uživajo v enakih stvareh kot oni sami,
- nagnjenost k druženju s starejšimi otroki in druženje v manjših krogih prijateljev (dva otroka),
- pritisk ob vključitvi in prilagajanju v vrstniško skupino,
- velika čustvena občutljivost, razdražljivost in dovzetnost za čustva drugih (Kukanja Gabrijelčič in Gorela, 2018).

Nadarjeni otroci se na številne dogodke odzivajo bolj čustveno kot njihovi nenadarjeni vrstniki. Čustva tudi doživljajo intenzivneje. Dogodki jih zlahka prizadenejo, tega pa ne znajo skrivati. Njihove reakcije pogosto vznemirijo druge prisotne otroke. Tudi v igro se vživljajo čustveno intenzivno ter pri tem odklopijo okolico in dogajanje okoli sebe. Zaradi tega lahko vključenost vrstnikov v igro doživljajo kot motnje in jim ne posvečajo posebne pozornosti. Ker so velikokrat zatopljeni v svoj svet, v dnevni rutini v vrtcu lahko predstavljajo moteči člen, zaradi česar se ne zgodi redko, da so del konfliktna situacije z vzgojitelji ali drugimi otroki (Šumenjak, 2016). V povezavi z emocionalnim področjem imajo lahko ti otroci tudi naslednje značajske lastnosti: zgodaj se pojavljajo različni strahovi, s katerimi se še ne znajo spopadati, zaradi čustvene nezrelosti se zgodaj zavedajo dejstva, da so nadarjeni in da se razlikujejo od svojih vrstnikov, so perfekcionisti in imajo zase visoka pričakovanja, visoko zastavljene cilje in standarde, ne sprejemajo kritike, saj se ob tem počutijo nesposobne in nezmožne, nase prevzemajo odgovornosti in zadolžitve, ki bi jih običajno izvajali starejši otroci. Nadarjenost na čustveno-socialnem področju je zelo zanimiva, saj lahko meji na dve skrajnosti – pozitivno in odklonsko izražanje. Nekateri otroci se znajo zelo dobro čustveno izražati, povedati, kaj čutijo, in so empatični. Na drugi strani pa imamo otroke, ki imajo močne čustvene stiske. Predšolsko obdobje otroku predstavlja obdobje stresa, saj ve in čuti, da je drugačen, ne zna pa si razložiti zakaj. Zaradi tega se lahko počuti nesprejetega in izločenega iz družbe vrstnikov. To vodi v nizko samopodobo in težave pri sklepanju prijateljstev, še posebej z vrstniki (Kukanja Gabrijelčič in Gorela, 2018).

Nadarjeni otroci, ki so čustveno zreli, lažje nadzirajo svoje reakcije ob prisotnosti določenega čustva, si postavljajo realne cilje, ki so jim uresničljivi, nenadarjene vrstnike spoštujejo in jih ne dojemajo kot manjvredne, ob tem pa se ne počutijo izločene in so ponosni na svoje sposobnosti. Takšni otroci se tudi bolje spopadajo z reguliranjem čustev ob konfliktih z drugimi. Nadarjenim otrokom njihove visoko razvite kognitivne sposobnosti omogočajo, da zlahka razrešijo frustracije, napete situacije in stres, saj so sposobni spremeniti oz. se odmakniti od tistih okoliščin, ki so zanje moteče (Ferbežer, 2002). Ferbežer in Kukanja (2008) izpostavljata, da otroci, ki so nadarjeni na emocionalnem področju, zaradi značilnosti nujno potrebujejo dodatno strokovno psihološko pomoč, ki naj bi jo organizirala šolska svetovalna služba. Zaradi velike čustvene občutljivosti je nujno, da otroku nudimo dodatno pomoč pri reguliranju le-te.

Z vidika čustvenih potreb potrebuje nadarjen otrok visoko spoštovanje in potrjevanje v osebnostnem smislu (Ferbežer idr., 2008b). To pomeni, da mora znati povezati lastno vrednost s svojimi uspehi in dosežki. Negativno za take otroke je, če jih ocenjujemo le po njihovi inteligenci in lepih ocenah. Potrebno je, da v pohvali izpostavimo njihove pozitivne karakteristike in lastnosti (prav tam). Nadarjeni otroci lahko postanejo agresivni, če drugi ne zmorejo slediti njihovem tempu dela, govora, zamislim itd. Njihov čustveni odziv je lahko tudi občutek večvrednosti in bahavosti, saj se počutijo dominantni. Zaradi tega jih vrstniki začnejo zavračati (Kukanja Gabrijelčič in Gorela, 2018). Ob visokih pričakovanjih do samega sebe lahko neuspeh pri nadarjenih otrocih privede do nizke samopodobe. Na razvoj osebnostnega in emocionalnega področja imata vrtec in šola velik vpliv. Vzgojno-izobraževalni sistem ves čas vrednoti posameznika in ta tudi sam sebe. Vloga vrtca je, da otrokom omogoči, da si ustvarijo realno predstavo o sebi in svojih zmožnostih ter da tudi zmorejo regulirati svoja čustva (Šumenjak, 2016). »Če vzgojno-izobraževalne okoliščine doma, v šoli in v družbi niso naklonjene optimalnemu razvoju nadarjenih otrok, potem se bodo pri njih razvili le malokateri duševno-higienski problemi« (Ferbežer, 2002, str. 201). Posledica neugodnih okoliščin in nezadovoljenih potreb nadarjenega otroka so lahko hude čustvene motnje in tudi oteženo vključevanje v družbo (prav tam).

5 Nadarjenost na likovno ustvarjalnem področju

Na nadarjenost za likovno izražanje v predšolskem obdobju je treba pogledati skozi vidik, kakšno vlogo in pomen ima likovno izražanje v otrokovem razvoju (Zupančič, 2001). Ta se v bistvenih potezah razlikuje od vloge in namena likovnega izražanja v kasnejših letih. Če v starosti po, recimo, osmem ali devetem letu lahko govorimo o specifičnih nadarjenostih na likovnem področju, pa moramo pri določanju likovno talentiranih in nadarjenih predšolskih otrok biti pazljivi.

Znano je dejstvo, da predšolski otroci radi rišejo. To ugotavljajo domala vsi avtorji, ki se ukvarjajo z razvojem likovnega izražanja (Arnheim, 1954/1974/2009; Lowenfeld in Lambert Brittain, 1964; Belamarič, 1987; Barnes, 2009 ...). Slednje velja še posebej za predšolsko obdobje. Manjši kot je otrok, raje in bolj brez zavor se loti likovnega izražanja. Likovno izražanje je zanj igra in zabava (Watts, 2009). Obenem pa velja, da so si risbe predšolskih otrok precej podobne (Barnes, 1990). Vsi predšolski otroci ččkajo, vsi najprej ne glede na podlago, ki jo imajo na voljo, vlečejo črte, delajo pike, ustvarjajo naključne barvne madeže itd. Malo kasneje vsi na enak način začnejo risati glavonožce, še pozneje sestavljene simbole itd. (Hickman, 2010). Vsi predšolski otroci radi uporabljajo izredno žive barve, skoraj vsi pri petih letih rišejo zeleno travo spodaj in modre oblake zgoraj. Okoli petega leta starosti vsi otroci svoja likovna dela začenjajo tako, da na spodnjem delu podlage narišejo

vodoravno črto, s čimer nakažejo talno črto, kar predstavlja otrokovo temeljno prostorsko orientacijo. V obdobju do petega, šestega leta starosti gredo vsi otroci, ne glede na kulturne, socialne ali geografske razlike, skozi enake likovne razvojne stopnje. To pomeni, da je razvoj likovnega izražanja v veliki meri zapisan v človekovem genetskem zapisu (Arnheim, 1954/1974/2009; Muhovič, 1990). Razvoj likovnega izražanja predstavlja nepogrešljiv pripomoček pri človekovem spoznavnem razvoju. To je osnovna vloga in namen likovnega izražanja v predšolskem obdobju. Ta je primarna in najpomembnejša, druga pa je skrb za likovno ustvarjalno osebnost (Zupančič, 2001).

Eden od bistvenih pomenov likovnega izražanja v predšolskem obdobju je torej spoznavanje in razumevanje prostora, v katerem živimo (Efland, 2002). S svojim rojstvom se otrok znajde v zanj popolnoma novem tridimenzionalnem prostoru, ki ga določajo oblike, barve, površine, razdalje, smeri in odnosi med njimi. Prostor je otroku nerazumljiv, zato ga takoj, ko se ga zave, začne pospešeno raziskovati. To počne vsak otrok, ne glede na to, ali se bo pozneje izkazal za likovno nadarjenega ali ne. Otrok prostor raziskuje in s tem pridobiva izkušnje o zakonitostih, ki vladajo v njem. To najlažje in najbolje počne z gibanjem. Plazi se, hodi, teka, pleza, pada, premaguje razdalje, se dotika predmetov, jih polaga drug na drugega, jih postavlja v soodvisna prostorska razmerja, jih meče, kotali. Obenem pa o teh odnosih razmišlja in se trudi poiskati osnovne zakonitosti, ki vladajo v prostoru. Slednjega – razmišljanja o prostorskih odnosih – se loti tako, da si ustvari lasten simbolni prostor (Muhovič, 1990), v katerem bo prostorske relacije mogoče raziskovati brez bušk ob padcih in brez omejitev zaradi težnosti, majhnosti, šibkosti. Simbolni likovni prostor je otrokova risba, zato se otrok začne likovno izražati. Na začetku si pomaga s čečkanjem, kasneje z risanjem samega sebe, predmetov in ostalega, kar ga privlači, ter razporejanjem tega po prostoru na svojih risbah in slikah. V določenem obdobju otrok začne, kot smo že omenili, graditi prostor na svoji risbi z obvezno vodoravno črto, praviloma na spodnjem robu, s čimer določi tla v svojem simbolnem prostoru. Tako kot otrok ve, da imamo v tridimenzionalnem svetu, v katerem dejansko bivamo, pod seboj trdna tla pod nogami, tako mora biti tudi v njegovem simbolnem, dvodimenzionalnem likovnem prostoru. Pri delu na dvodimenzionalni površini otrok upodobljeno opremlja z različnimi barvami, pri prostorskem likovnem izražanju pa v realni prostor umešča tridimenzionalna likovna dela, gradi stolpe iz kock in zgradbe iz kartonskih škatlic. Obenem pa si otrok skozi rokovanje z likovnimi sredstvi, tehnikami, materiali in orodji, še bolj pa z aktivno uporabo likovnih izrazil (črte, oblike, barve, prostornine ...) ostri svoje čute.

Pomen zgodnjega umetniškega izražanja poudarja tudi Matthews (2004), ko pravi, da je otrokova sposobnost poglobljenega branja različnih načinov, na katere so zapisani njihovi svetovi, lahko v veliki meri odvisna od oblikovanja zgodnjega predstavljanja v otroštvu in od tega, kako dobro je bilo to podpirano in negovano. Bistvo likovne dejavnosti otrok v predšolskem obdobju bi lahko najboljše ponazorili z besedami Jacqueline Goodnow. Ta trdi, da je otrokovo vizualno izražanje vizualno mišljenje (Goodnow, 1977).

Zaradi opisane kognitivno spoznavne vloge, ki jo igra likovno izražanje v predšolskem obdobju, je o specifičnih nadarjenostih na likovnem področju v tem obdobju težko govoriti. Želja po likovnem izražanju je v genetskem kodu zakodirana v vsakem otroku, ne glede na njegovo nadarjenost ali nenadarjenost.

Otrok, ki se v predšolskem obdobju brani likovnega izražanja, ni nenadarjen za to vrsto dejavnosti, ampak najverjetneje le napačno vzgajan. Čeprav je likovno izražanje v predšolskem obdobju otrokova naravna in razvojna potreba, se lahko posamezen otrok, ki je za svoje likovno delo konstantno grajan, zasmehovan ali omalovaževan, od te dejavnosti odkloni. To pa pomeni, da se odpove enemu od pomembnih orodij, ki mu pomaga pri kognitivnem razvoju. Zaradi povedanega velja, da mora osnovni globalni cilj likovnega izražanja v predšolskem obdobju biti gojenje in ohranjanje naravnega nagnjenja do likovnega izražanja (Zupančič, 2001).

5.1 Osnove likovnopedagoškega dela pri skrbi za nadarjene otroke

Kot smo pokazali v prejšnjem poglavju, o specifičnih likovnih nadarjenostih v predšolskem obdobju ne moremo govoriti brez omenjanja kognitivne vloge likovnega izražanja, je pa tudi res, da se določeni vidiki, zametki tega, kar bo pozneje vzbrstelo kot likovna nadarjenost, kažejo tudi v tem zgodnjem obdobju. Tu mislimo na občutljivost za vizualne pojave, povečano zanimanje za videno v primerjavi s slišanim, povedanim ipd., na občutljivost in pojačano čustveno stališče do barvnih pojavov, razvito prostorsko predstavljalnost ipd. Ne glede na specifično pristopa k likovnemu izražanju v predšolskem obdobju pa so osnove dela z nadarjenimi otroki tudi tu podvržene istim osnovam.

Kot rečeno, je likovnopedagoško delo z nadarjenimi otroki v predšolskem obdobju podvrženo istim strokovnim zahtevam kot vsako drugo likovno delo v vrtcu, šoli oziroma drugih pedagoških oblikah. Če želi biti razvoj nadarjenosti kakovosten, se

mora držati enakih napotkov kot katero koli likovno delo v vsakdanjem življenju in delu vrtca, šole itd.

Likovnopedagoško delo z nadarjenimi zato:

- upošteva cilje in usmeritve splošnega predšolskega kurikula, kot ga pojmuje globalna stroka (Barnes, 2009; Zupančič, 2001);
- upošteva konkretne kurikularne zahteve okolja, kjer se izvaja (recimo zakonske zahteve, vzgojne načrte, državne učne načrte ipd.);
- upošteva sodobna likovnopedagoška in likovnodidaktična spoznanja.

Globalne smernice za delo v likovnopedagoškem delu z nadarjenimi, ki je namenjen predšolski populaciji, izhajajo iz sodobnih predšolskih likovnih kurikulumov in sodobne likovnopedagoške stroke zgodnjega obdobja. Znotraj omenjenega so v nadaljevanju predstavljene najvažnejše naloge likovnih dejavnosti in načela sodobne likovne vzgoje.

Naloge likovnih dejavnosti dela z nadarjenimi (sodobni likovni kurikulum)

Naloge likovnih dejavnosti, kakor jih določata sodobni likovni kurikulum (Kurikulum, 1999) in sodobna likovnopedagoška stroka (Zupančič, 2001; Duh in Zupančič, 2003; Barnes, 2009) ter so relevantne (tudi) za delo z nadarjenimi, so naslednje:

- Likovne dejavnosti v predšolskem obdobju izhajajo iz otroka, ne iz produkta dela (Kurikulum za vrtce, 1999). To pomeni, da je v središču zanimanja otrok in njegov razvoj. Rezultat likovne dejavnosti je zavestno in trajno spreminjanje sposobnosti, védenj in zavesti otroka.
- Likovne dejavnosti imajo v prvi vrsti nalogo otroka spoznavati s svetom in prostorom, v katerem živi. S prostorom je mišljeno dvojje, in sicer: 1. realen, otipljiv tridimenzionalni evklidski prostor, v katerem se človek giblje; 2. družbeni prostor (Efland, 1992), v katerega otrok vstopa. Likovne dejavnosti usposabljaajo otroka, da bo razumel kulturni svet okrog sebe. Razumevanje kulturnega okolja vsebuje tudi razumevanje in sposobnost dojemanja umetnosti.
- Sodobni kurikulum poudarja skrb za otrokovo okolje. To naj bi bilo kakovostno, stimulatívno in urejeno. Uvajanje umetniških likovnih del v otrokovo

neposredno okolje poudarja tudi sodobna likovnopedagoška stroka (Zupančič, 2017).

5.2 Načela likovnopedagoškega dela z nadarjenimi

Načela likovnih dejavnosti predstavljajo osnovo likovnopedagoškega dela. So vseobsegajoča in na globalni ravni določajo, kaj se sme in kaj ne. So nekakšna strokovna ustava dela znotraj pedagoških institucij. V likovnopedagoškem delu smo zavezani načelom likovne vzgoje. To so:

- načelo ustvarjalnosti,
- načelo svobode likovnega izražanja,
- načelo interesa in aktivnosti,
- načelo kakovosti in vzgojne usmerjenosti,
- načelo individualnosti in prilagojenosti razvojni stopnji,
- načelo nazornosti,
- načelo življenjske in psihične bližine,
- načelo strpnosti in sistematičnosti,
- načelo eksemplarnosti (povzeto po: Duh in Zupančič, 2003, str. 75–77).

Za delo z nadarjenimi otroki so nekatera načela še posebej pomembna. Izpostavili bi načelo kakovosti. To govori, da

»so za otroka samo najboljši možni vzori primerni in dovolj dobri. Nobenega opravičila ni, da se v otrokovo okolje vnašajo estetsko sporna umetniška dela. Opravičila, da so otrokom všeč, da jih razumejo in jih želijo sprejemati, ne morejo biti razlog, da jih ponujamo otrokom. Razvoj estetskega čuta je dolgotrajen proces učenja in razvijanja občutljivosti, ki ima za posledico trajno bogatitev življenja vsakega posameznika. Razvoj estetskega čuta je mogoč samo v stiku s kakovostnimi likovnimi, glasbenimi, literarnimi deli. Nekakovostna dela lahko začne otrok zavračati samo skozi primerjavo in v konfrontaciji s kakovostnimi umetniškimi deli« (Zupančič, 2001, str. 48).

Seveda je pri delu z nadarjenimi treba upoštevati tudi druga splošna likovnodidaktična načela, so pa nekatera še posebej pomembna. Ob omenjenem načelu kakovosti so to še načela ustvarjalnosti, načelo interesa in aktivnosti ter načelo individualnosti in prilagojenosti razvojni stopnji.

5.3 Človekov prirojeni čut za umetniški red in privzgojen čut za lepo

Ob genetsko pogojeni potrebi po likovnem izražanju je za razmislek o pojavu likovne nadarjenosti v predšolskem obdobju treba imeti v mislih še eno razvojno značilnost. To je specifika in razlika med človekovim občutkom za likovni red in občutkom za to, kaj je lepo, estetsko.

V kurikulumu za vrtce je jasno zapisano, da se pri likovnem izražanju »odražata otrokov prirojeni čut za umetniški red in privzgojeni čut za lepo, ki ga oblikujeta socialno in kulturno okolje« (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 23).

Ob svoji primarni vlogi pripomočka pri spoznavanju prostorskih danosti je likovno izražanje tudi sredstvo za razvijanje občutka za likovnost, za likovne prvine, odnose med vizualnimi in likovnimi elementi. Likovno razvit človek je občutljiv za odnose med oblikami, barvami, predmeti, ima občutek za zaznavanje in dojemanje likovnih ritmov, likovnih sorazmerij in ravnotežij, likovnih kompozicij ipd. Čeprav je, kot poudarja kurikulum, temeljni občutek za likovni red otroku delno prirojen, se ga da z zavestnim in kakovostno usmerjanim likovnovzgojnim delom dodatno razvijati in dvigniti na zavidljive nivoje.

Občutek za likovni red ni isto kot čut za lepo. Prvi je otroku prirojen, drugega mu je treba privzgojiti. Čut za lepo ali estetski občutek na likovnem področju je razvita sposobnost posameznika, da čuti, dojema in uživa v likovnih delih z umetniško vrednostjo. Čut za lepo se lahko razvija samo skozi otrokov stik z likovno umetnostjo. Brez neposrednega stika z umetninami, slikami, risbami, grafikami, kipi, prostorskimi postavitvami se občutka za likovno lepo ne da dojeti. Zato likovne didaktike gojenje stikov z umetnostjo še posebej poudarjajo. Sposobnost dojemanja in uživanja v predmetih, pojavih z umetniško vrednostjo omogoča človeku, da svoje življenje oplemeniti z novo kakovostjo, za katero je škoda, če ostane neizkoriščena.

Kurikulum za vrtce (1999) na področju umetnosti prinaša smernice za delo na različnih umetnostnih področjih. V svojih globalnih in pozneje razdelanih ciljeh za posamezna umetnostna področja poudarja zgoraj opisano vlogo in pomen likovnega izražanja. V nadaljevanju podaja konkretizirane cilje dejavnosti, razdeljene glede na starostno obdobje. Ti cilji so lahko brani kot širši napotki za delo ali kot ozko operativno zastavljeni cilji posameznih likovnih dejavnosti (Kurikulum za vrtce, 1999). Še bolj konkretno cilje likovnih dejavnosti členi strokovna literatura. Ta, ne

glede na to, ali je namenjena predšolski ali osnovnošolski likovni didaktiki, likovne dejavnosti deli po področjih. To so: risanje, slikanje, kiparstvo, grafika in oblikovanje prostora (Zupančič, 2001; Duh in Zupančič, 2003). Aktualni učni načrt za likovno vzgojo v slovenskih osnovnih šolah (Učni načrt. Program osnovna šola. Likovna vzgoja, 2011) v drugem, še posebej pa v tretjem triletju likovna področja združuje in govori o izražanju na dvodimenzionalni in izražanju na tridimenzionalni ploskvi, v prvi triadi pa se ohranja deljenje po področjih. Prav tako, ali še bolj, je to smiselno na predšolski stopnji. Načrtovanje in izvajanje likovnih dejavnosti po posameznih likovnih področjih skrbi za to, da se otrok sistematično in nazorno seznanja in ukvarja s posameznimi likovnimi prvinami. V obdobju, ko je na stopnji začetnega uvajanja v svet likovne govorice, je to še posebej pomembno. Risanje je področje, kjer otrok raziskuje svet oblik. Izraža se s pikami, črtami, oblikami, površinami in svetlo-temnimi odnosi. To je zelo pomembno likovno področje, saj otroku omogoča uvid v najpomembnejša spoznanja o prostoru. Na srečo je tudi področje, ki ga vzgojitelji med vsemi likovnimi področji postavljajo na prvo mesto po pomembnosti (Zupančič idr., 2015; Novaković, 2015). Slikanje je področje, ki skrbi za otrokov stik s svetom barv in njihovih odnosov, pri grafiki (osnovah odtiskovanja) se otroci seznanjajo s fenomenom odtiskovanja na najrazličnejše možne načine, pri kiparstvu se izražajo z volumnom ali prostornino, raziskujejo pojave, kot so vbočeno, izbočeno, oblo, štrleče, pogobljeno, dvignjeno. Pri oblikovanju prostora se igrivo spoznavajo z osnovnimi zakonitostmi prostorske gradnje in spoznavajo pojme, kot npr. odprt prostor, zaprt prostor, polzaprt prostor, pregrada.

Celostno likovno razvit otrok dojema in je sposoben delati z različnimi likovnimi prvinami. Ciljno zasnovane likovne dejavnosti, ki izhajajo iz specifičnih ciljev področja, k temu obilno pripomorejo. Pri predšolskih likovnih dejavnostih prevladujeta risanje in slikanje, upoštevajo in izmenjujejo pa se vsa likovna področja. Seveda se področja lahko tudi mešajo in kombinirajo, kadar je to smiselno in upravičeno, podobno kot se lahko prepletajo in oplajajo dejavnosti različnih vzgojnih področij.

Kakovost izvajanja likovnih dejavnosti je odvisna od strokovnega načrtovanja, ki poudarja načrtovanje na podlagi likovnih ciljev, obenem pa upošteva vse druge specifične predšolskega didaktičnega področja, medpredmetna povezovanja, načrtovanje na podlagi otrokovih interesov, upoštevanje življenjske in psihične bližine.

5.4 Likovno komponiranje kot element likovne nadarjenosti

V predšolskem obdobju je iskanje likovno kompozicijskih rešitev v skladu z otrokovimi kriteriji in nezavednimi predstavami, kaj je to likovni red. Občutek za likovni red je človeku prirojena sposobnost, ki se začne razvijati v zgodnjem predšolskem obdobju, prvenstveno pri likovnih dejavnostih. Gre za pomemben segment razvoja, ki ga poudarja kurikulum za vrtce in ki smo ga že omenjali.

Občutek za likovni red človeku pove, kako naj razporeja reči po prostoru in v kakšnih odnosih naj bodo posamezni deli, predmeti, oblike, da bo njihovo skladje čim bolj harmonično (Arnheim, 1954/1974/2009). Občutek za likovni red nam skozi vse življenje narekuje, kako naj ravnamo, govori nam, kje na mizi naj stoji vaza, kam na steni naj pritrdimo sliko, v katerem kotu bo fikus najlepše popestril sobo, v katero stran in za koliko naj premaknemo fotoaparatus pri fotografiranju motiva, da bo slika najlepša itd. Da do kakšnih mojstrov in lahko privede do vrhunca razvit občutek za likovni red, je nazorno vidno v popolni arhitekturi starogrških templjev, kjer so vsi deli, od najmanjše podrobnosti do celote, podvrženi natančno določenim kompozicijskim merilom.

Predšolski otrok seveda (še) ni sposoben načrtovati Partenona, pri njem gre šele za začetno prebujanje občutka za likovno urejanje. Najenostavnejša naloga likovnega komponiranja, primerna za predšolsko stopnjo, je umestitev ene enostavne oblike na podlago. Otroka soočimo z nalogo *Kam bi položil izrezan krogec na prazen list papirja*. Podobno kot to (še vedno) počnemo mi odrasli, da namreč postavljamo vaze z vrtnicami na sredino mize, tudi otrok pri tej nalogi umesti svoj lik na sredino podlage.

Kadar predšolski otrok nalogo, v kateri mora umestiti eno obliko na večjo četverkotno podlago, reši tako, da lika ne umesti na sredino, ampak ga položi nekje ob robu formata ali v kotu, gre v večini primerov za predstopnjo, kjer se še ne zaveda osnovnega likovnega odnosa med likom in ozadjem, ne pa za nadgradnjo, kjer bi se zavestno poigral z različnimi kompozicijskimi možnostmi. Poznavanje zakonitosti razvoja nam narekuje pedagoško ravnanje v tem in podobnih primerih. Otroka ne učimo, kam mora položiti lik na podlago, do tega naj pride sam skozi svoj razvoj.

Če mora otrok na podlago umestiti dva lika, se bo izognil sredini in en lik postavil na levo (ali spodaj) in drugi na desno (ali zgoraj) stran formata, odvisno pač od njegove lege. V tem primeru je otrok očitno in zavestno nadgradil osnovno

kompozicijsko pravilo med likom in ozadjem ter ustvaril likovni odnos na višji stopnji. Gre za subtilno, uravnoteženo in inovativno kompozicijo, nepričakovano na tej stopnji razvoja. Namesto enega lika, ki bi ga položil na sredino podlage, je otrok umestil nanjo dva lika, ob tem, da se je – najbolj logične – sredine izognil in lika umestil na spodnji in zgornji rob. Ta kompozicija ni nič manj urejena kot enostavna z enim likom na sredini, obenem pa v kompozicijsko gradnjo uvaja dodatno likovno napetost. To je lep, nenavaden in razveseljav likovni dosežek, še posebej za predšolskega otroka.

Odrasli, ki so sposobni v otroških likovnih delih videti to in še množico drugih skritih ustvarjalnih biserov, lahko z dodatnimi nasveti in nalogami bistveno pripomorejo k otrokovemu razvoju na tem področju. V tem delu pa se že da videti tudi zametke likovne ustvarjalnosti in nadarjenosti.

5.5 Razvoj estetskega čuta kot element likovne nadarjenosti

Znotraj sodobne likovne pedagogike velja konsenzualno prepričanje, da je razvoj estetskega čuta pri otrocih ena temeljnih nalog likovne vzgoje (Učni načrt. Program osnovna šola. Likovna vzgoja, 2011; Učni načrt. Likovna umetnost, 2008). Na primer: pomembno načelo likovne vzgoje in drugih izraznih področij je že omenjeno načelo kakovosti. To poudarja, da so za otroka samo najboljši možni vzori primerni in dovolj dobri. Nobenega opravičila ni, da se v otrokovo okolje vnašajo estetsko sporna umetniška dela. Opravičila, da so taka dela otrokom všeč, da jih razumejo in jih želijo sprejemati, ne morejo biti razlog, da jih ponujamo otrokom. Razvoj estetskega čuta je dolgotrajen proces učenja in razvijanja občutljivosti, ki ima za posledico trajno bogatitev življenja vsakega posameznika. Razvoj estetskega čuta je mogoč samo v stiku s kakovostnimi likovnimi, glasbenimi, literarnimi deli. Nekakovostna dela lahko začne otrok zavračati samo skozi primerjavo in v konfrontaciji s kakovostnimi umetniškimi deli (povzeto po: Zupančič, 2001, str. 48).

Smisel poučevanja izraznih predmetov, kamor sodijo likovna vzgoja, glasba, ples, dramska umetnost itd., vidi Efland (1992) v usposabljanju otrok, da bodo razumeli kulturno okolje, v katerem živijo. Če je namen poučevanja znanstveno zasnovanih predmetov, na primer biologije, kemije ali fizike, v tem, da bo človek razumel naravni svet, v katerem živi, je posledično temu namen poučevanja umetnosti, da bo razumel družbeni svet.

Zaradi pomembnosti stika s kulturnimi objekti je likovna pedagogika razvila posebno didaktično metodo, s katero skrbimo za stik med človekom in umetnino. Poimenovali smo jo metoda estetskega transferja (Duh in Zupančič, 2011). Metoda estetskega transferja lahko odigra ključno vlogo pri spodbujanju nadarjenosti na likovnem področju, zato je prav, da jo osvetlimo v samostojnem poglavju.

5.6 Metoda estetskega transferja in njen pomen za razvoj nadarjenosti na likovnem področju

Likovna didaktika se zaveda pomena razvoja nadarjenosti na likovnem področju tudi preko uvajanja otrok v svet umetnosti (Xanthoudaki idr., 2003). Vloga muzejev in umetniških organizacij pri zagotavljanju umetniškega izobraževanja učencem javnih šol se je v zadnjih dveh desetletjih močno povečala (Joo idr., 2011; Strnad, 2017). Zato sodobna likovna didaktika razvija metode, ki umetnost približajo otroku. Namen teh metod je notranje motivirati otroka za natančno in občutljivo opazovanje likovnih del, podaljšati pozornost za umetniško delo, poskušati v njem odkriti zanimive detajle itd. (Bell, 2011). Osnovna metoda na tem področju je metoda estetskega transferja (Duh in Zupančič, 2011), specifična učna metoda, ki jo priporočamo, pa je slikanje na podlagi neposrednega opazovanja umetniškega dela.

Sledenje že upodobljenim motivom, kopiranje risb odraslih in podobni načini ustvarjalnega delovanja so z vidika likovne didaktike odsvetovani, pri delu z nadarjenimi pa tako rekoč prepovedani. Namesto tega sodobna predšolska likovna didaktika poudarja ustvarjalnost, svobodo, neusmerjeno delo brez vpliva na otrokovo uspešnost ipd. (Rönkkö idr., 2016). Predstavljene dejavnosti ne smemo zamenjevati s prej omenjenimi neprimernimi postopki.

Pri tehniki neposrednega gledanja otrok ne kopira kakovostne umetnine, kot se to dogaja pri preprostih slikanicah in neakovostnih pobarvankah. Umetniško delo je umetniška kompozicija, ki je tako zapletena, da jo je nemogoče kopirati. Otrok naj svojo umetnost vedno prevaja v svoj edinstveni umetniški jezik. Tako je na sliki, ki nastane, ohranjen otrokov individualni izraz, razvidne so stopnje razvoja, pa tudi posebnosti otrokove pisave in druge značilnosti, po katerih se otroci med seboj razlikujejo. Slikanje, ki temelji na neposrednem opazovanju umetniškega dela, pomaga predšolskemu otroku razviti svoj edinstven in potreben znak.

Slikanje na podlagi neposrednega ogleda umetniškega dela je priznana metoda muzejske pedagogike, ki v zadnjih letih prežema predšolsko in šolsko likovno dejavnost. S temi dejavnostmi razvijamo celo vrsto likovnih veščin in sposobnosti. Otrok ob stiku z reprodukcijami umetniških del razvija čut za lepoto in estetiko. Čut za estetiko, sposobnost ločevanja umetniške vrednosti od kiča, otroku ni prirojena, ampak je rezultat dolgoletnega izobraževanja, razvoja in izostrenosti njegove občutljivosti. Vse naštetu je pomemben segment dela z otroki, ki izkazujejo nadarjenost na likovnem področju.

5.7 Pomen motivacije pri razvoju likovne nadarjenosti

Pojem motivacija v splošnem pomenu izraža željo, spodbudo, nekaj, kar vpliva na odločitev ali ravnanje. V pedagoški in didaktični stroki zavzema termin motivacija pomembno mesto. Musek in Pečjak (2001) pravita, da je človeško vedenje motivirano – ne pojavlja se samo po sebi, ampak ima vzroke in cilje. Kobal Grum in Musek (2009) razlagata, da so tudi znotraj didaktike vzroki motivacije lahko notranji ali zunanji, Berce-Golob (1993) pa navaja, da je motivacija proces zbujanja človekove aktivnosti, njenega usmerjanja na določene predmete, da bi se dosegli določeni cilji. Žagar (2009) razlaga učno motivacijo kot motivacijo, ki usmerja in spodbuja vedenje učenca, da bi usvojil novo znanje, pridobil dobro oceno ali pohvalo, zadovoljil svoje interese in radovednost. Peklaj (2009) pa navaja, da učenci svoje intelektualne in učne sposobnosti ter zmožnosti uspeha zaznavajo na različne načine.

Motivacijo sestavljajo motivi, potrebe in cilji. »Motivi so tisti psihološki pojavi, ki spodbujajo obnašanje in ga usmerjajo k ciljem« (Musek in Pečjak, 2001, str. 88.) Potrebe so posebna stanja organizma, ki sprožijo vedenje, ki je usmerjeno k cilju. V motivacijskem delovanju obstajajo še objekti in dejanja, ki zadovoljujejo naše potrebe – to so cilji.

Pri človeku se pojavljajo organske (fiziološke) potrebe, ki jih zadovoljujemo na organski (fiziološki) način, in psihološki oziroma psihosocialni motivi, pri katerih gre za psihično neravnovesje. Pri tej vrsti motivov se pojavljajo duševni motivi in cilji, kot je želja po učenju, zmagi na tekmovanju, uspehu, seznanjenju s privlačno osebo.

Zadovoljevanje predvsem fizioloških potreb poteka brez zavestne kontrole – za to skrbijo naši nagoni (goni) oziroma biološki mehanizmi delovanja, razviti skozi evolucijo. Zavestno zadovoljujemo fiziološke potrebe, ko se zavestno odločimo, katero jed si bomo pripravili, ko smo lačni, in psihosocialne, ki jih še pogosteje zadovoljujemo zavestno.

Zavestna motivacija je povezana z voljo, je proces, v katerem zavestno spodbujamo svojo dejavnost in jo zavestno usmerjamo k ciljem. »Zavestna motivacija zajema vse tiste motive, kjer si zavestno postavljamo cilje in zavestno nadziramo doseganje teh ciljev in zadovoljevanje potreb« (Musek in Pečjak, 2001, str. 91).

Ločimo zunanjo in notranjo motivacijo. Za zunanjo motivacijo gre takrat, kadar cilj ni v dejavnosti (npr. igrati inštrument), ampak izven nje, v posledici dejavnosti (npr. pri pohvali, oceni). Ko vir zunanje motivacije izgine, se dejavnost ne nadaljuje, zato ta motivacija ni trajna. Pri notranji motivaciji se vir podkrepitve nahaja v nas, cilj delovanja pa je v sami dejavnosti. Ta oblika motivacije je trajna, saj ne pojenja niti, kadar zunanja podkrepitev ali kontrola izgineta. Dejavnost je bolj kakovostna, boljši so tudi rezultati (Marentič Požarnik, 2000).

Učitelji in starši pogosto poskušajo motivirati najstnika tako, da ga spodbujajo, ga morda podkupijo ali nergajo. Pomembna in najbolj uspešna pa je notranja motivacija – tista, ki pride od njega samega (Fenwick in Smith, 1997). Najbolje je, če ima najstnik sam pred očmi cilj, ki si ga želi doseči, zaradi tega se lažje uči. Nekateri pač nimajo ambicij oziroma se jim te prebudijo šele po izstopu iz šole. Kadar je najstnik še posebej nemotiviran, avtorja svetujeta, da mu ne pokažemo, da smo nad njim obupali (prav tam).

»Pri pouku likovne vzgoje je motivacija ključnega pomena, kajti za doseganje dobrih učnih izidov, ustvarjalnosti in izvirnosti pri izražanju ne zadoščajo samo sposobnosti učencev« (Herzog in Kerin, 2012). Uspešna motivacija učencev od 7. do 9. razreda (od 13 do 15 let) pri likovni vzgoji je podlaga za usvajanje likovnih problemov. Pri tem si učitelj pomaga z več metodami, katerih namen uporabe je doseči, da učenci širijo svojo občutljivost za likovne elemente. Pri tem spodbuja izvirnost učencev in njim lastne rešitve. Prav tako jih spodbuja pri poznavanju likovnih materialov in orodij ter njihovih posebnosti. Obenem se učenci seznanjajo z vizualnimi komunikacijami in sodobno likovno umetnostjo ter njenimi intencami. Učitelj učencem predstavlja likovna dela umetnikov iz različnih umetnostnozgodovinskih

obdobij. Učenci se navajajo kritično ovrednotiti lastna dela in dela sošolcev (Tacol, 2004). Motivacija vpliva na vedenje učencev med poukom likovne vzgoje. »Motivirani učenci pri usvajanju likovnih pojmov izkoriščajo vse svoje likovne zmožnosti in z veseljem rešujejo likovne naloge, uživajo v raziskovanju novega. Nemotivirani učenci pa naloge izvajajo in likovno znanje usvajajo z nezadovoljstvom in brez interesa ter motijo delo v razredu« (Tacol, 1999). Ozaveščanje in spremljanje načinov, ki jih uporabljajo učitelji pri pouku, je podlaga za razvijanje novih načinov motiviranja in komuniciranja med učitelji in učenci. Motivacija je torej za likovno ustvarjalnost učencev odločujoči impulz, nanjo pa odločilno vpliva estetsko-umetniški nivo likovnega pedagoga, ki mora biti usposobljen, da učencem razkriva estetskost likovne umetnosti (Duh, 2004).

Motivacija pri likovnem delu z nadarjenimi otroki podlega vsem zahtevam in ugotovitvam, ki veljajo sploh v likovni didaktiki. Ob tem velja, da je v nekaterih začetnih fazah motiviranje nadarjenih otrok lažje, saj ti kažejo povečano zanimanje za likovno izražanje. Prav tako pa mora motivacija pri delu z nadarjenimi v veliki meri upoštevati likovnodidaktična načela individualnosti in prilagojenosti posamezniku z vsemi njegovimi specifikami in posebnostmi (Zupančič in Dudič, 2013).

5.8 Vloga likovnega pedagoga pri razvijanju likovne nadarjenosti

Za uspešno razvijanje nadarjenosti, kamor na likovnem področju vsekakor sodi tudi razvijanje estetskega čuta pri otrocih, morajo tudi pedagogi izpolnjevati določene pogoje. Eden od njih je uspešno identificiranje nadarjenih (Herzog in Duh, 2021; Kuščević in Brajčić, 2021). Pomembne so tudi delovne izkušnje pedagogov (Zupančič, 2021). V tem poglavju pa bomo spregovorili o še enem, morda ne preveč modnem, a za pristno pedagoško izkušnjo pomembnem liku pedagoga. Lahko bi ga imenovali tudi posameznikov *pedagoški credo* (Zupančič, 2006).

Tukaj ne mislimo na samo po sebi umevne strokovne in vobče pedagoške kompetence učitelja ali vzgojitelja, ampak bi radi osvetlili enega od specifičnih pogojev, ki se pojavlja v sodobni likovnopedagoški misli. Pri delu z nadarjenim otrokom ni dovolj, da pedagog izpolnjuje pedagoške, didaktične, psihološke in predmetno strokovne zahteve svojega poklica, ampak mora biti tudi s srcem pri predmetu svojega dela. To je pomembno še posebej v pogojih sodobne, različne in skrajno heterogene umetnosti.

Sodobni likovni pedagogi, ki bi želeli svojim nadarjenim otrokom, učencem, dijakom nuditi največ, morajo biti osebno zainteresirani in pozitivno usmerjeni do kulturnih objektov, ki jih predstavljajo otrokom (Blohm, 1995). Povprečni splošno izobražen pedagog, ki dela na predšolski in osnovnošolski stopnji, nima problemov z dojemanjem klasičnih del likovne umetnosti. Mona Liza je vseč vsem, izrazno močne krajine Vincenta Van Gogha prav tako. Likovna umetnost preteklih obdobj je bila bolj ali manj ves čas figuralna umetnost. Sprejemanje umetnosti, kjer je mogoče videti (in občudovati) mojstrsko risbo, lepoto portreta ipd., ni problematično.

Problem se pojavi v dvajsetem stoletju, ko začne moderna umetnost ubirati precej nevsakdanja pota (Lynton, 1994). Pablo Picasso in George Braque razbijeta realnost in začneta na sliki združevati poglede z različnih zornih kotov, Vasilij Kandinski negira figuralnost in naslika abstraktno sliko, Jackson Pollock odvrže čopič in poliva barvo po platnih, Lucio Fontana platna reže z nožem itd. Ob vsem tem se v šestdesetih letih dvajsetega stoletja pojavi tako imenovana konceptualna umetnost. Ta namesto likovnega izraza poudarja umetnikovo idejo. Naenkrat v galeriji ni več mogoče videti likovnega dela v klasičnem smislu, ampak samo nekakšne predstavitve idej. Nekdo nekaj piše po zidu, drugi predstavi zvezek z zapisanimi idejami, nekdo razstavlja nekakšne dokumente. Vedno bolj se začnejo uveljavljati hibridne likovne smeri, kot na primer performans, telesna umetnost (Body Art), instalacija. V osemdesetih letih se pojavi postmoderna umetnost, ki pravila in ustaljene načine likovnega izražanja dokončno podre. Postmoderni umetnik ruši pregrade med visoko in nizko umetnostjo, meša tehnike, področja in pristope brez kakršnih koli omejitev, uporablja vse mogoče nelikovne pristope, zavestno ruši stoletja stare principe in železna pravila (Efland, 1992). Umetniki počnejo čisto vse, kar jim pade na pamet. Razvoj sodobne umetnosti je privedel do trenutnega stanja, v katerem so kriteriji za presojanje umetnosti izginili.

Ko smo se odmaknili od bazičnih nalog poučevanja umetnosti in elementarnega predšolskega obdobja ter trčili ob pogoje sodobne umetnosti, je tudi pri razmisleku o delu z nadarjenimi na likovnopedagoškem polju zadeve treba dodatno premisliti.

5.9 Kako razvijati nadarjenost preko razvoja občutka za lepo in kako to početi v pogojih sodobne umetnosti?

Občutek za *lepo*, ali bolje umetniško vredno, je mogoče razvijati skozi stik posameznika z umetnino. Likovna apreciacija (Duh in Herzog, 2020), ki je mogoča le ob stiku z umetnino, je zato nujna sestavina tudi pri delu z nadarjenimi. Najbolje

je, da je ta stik neposreden, estetski transfer, to je proces sprejemanja estetskih vsebin umetnine, pa je mogoč tudi preko kakovostnega reproduciranja. V okviru likovne umetnosti velja to za tista likovna dela, ki temeljijo na vizualnem. To so likovna dela, katerih osnovni nosilec informacij, s čimer mislimo občutkov, idej, simbolov, je vizualna pojavnost, likovna govorica barv, oblik, črt, odnosov med njimi ipd. To so slike, risbe, grafike, kipi itd. To so umetnine, ki jih prvenstveno gledamo, ne pa mislimo. To so vsa likovna dela klasičnih obdobj do približno leta 1960, ko se je pojavila konceptualna umetnost (Lynton, 1994). Konceptualna umetnost zavrže usmerjenost na »likovno«, vizualno ter začne na prvo mesto postavljati idejo. Konceptualna umetnost je tako dobra, kot je dobra ideja, ki jo vsebuje. Konceptualne umetnosti ne gledamo in v tem uživamo, ampak jo mislimo, poskušamo jo razumeti. Konceptualna umetnost prispeva k širši ideji o umetnosti kot nečem, česar ne gre istovetiti s posebnim predmetom, sliko, kipom ali čimer koli že (Lynton, 1994). Z besedami enega od pionirjev konceptualne umetnosti, Lawrenca Weinerja, je značilnost konceptualne ideje kot osnovnega nosilca estetskega sporočila podana v znani izjavi, ko veš za moje delo, ga tudi poseduješ (prav tam).

Sodobna, konceptualno bazirana umetnost je enako (če ne še bolj kot umetnost preteklih obdobj, saj je živa, danes prisotna in aktualna) primerna za pedagoško likovno delo. Dokazano je, da ukvarjanje s sodobno umetnostjo pri nadarjenih posameznikih, in najverjetneje ne samo pri njih, pripomore k razvoju kritičnega mišljenja (Kozjek Varl, 2020).

Problem pedagoške smiselnosti uvajanja konceptualne umetnosti se pojavi na primarnih stopnjah izobraževanja. Koncepti sodobnih umetnin so za razumevanje predšolskega otroka večinoma preveč kompleksni, včasih vsebinsko neprimerni, življenjsko in interesno preveč oddaljeni in mnogokrat tuji otrokovemu zanimanju. Vseeno pa bi bilo zaradi zgornjih omejitev škoda celoten del sodobne, žive umetnosti današnjega časa izločiti iz pedagoškega dela na predšolskem nivoju.

Estetski transfer (Duh in Zupančič, 2011) sporočil, ki jih vsebujejo sodobne umetnine, je pri predšolskem otroku prav tako mogoč, vendar na drugačen, posreden način. Delček tega, kar v sebi nosijo sodobne umetnine, je mogoče prenesti na predšolske otroke preko njihovih vzgojiteljev, tako da so ti sami za sodobno umetnost dovolj odprti, da jo doživljajo, da sprejmejo njene ideje, pristope, občutke in vzdušja. Skratka, preko razvijanja pozitivnega odnosa do sodobnega umetniškega

dogajanja pri pedagogih, ki delajo s predšolskimi otroki, omogočamo estetski transfer na relaciji predšolski otrok – sodobna umetnina. Transfer je mogoč, ne da bi pri tem prišlo do neposrednega stika med otrokom in umetnino. Vzgojitelj, ki je razvil sposobnost dojemati sodobno umetnost in interes za spremljanje umetnosti, bo nekaj tega, kar vsebujejo sodobni umetniški produkti, vsekakor zavestno ali spontano, posredno ali neposredno inkorporiral v likovne dejavnosti z otroki. Pedagog, ki dela s predšolskim otrokom in nima razvitega odnosa do sodobne kulture na katerem koli področju, svojega dela na izrazno ustvarjalnih dejavnostih ne more kakovostno opravljati. Sposobnost dojemati sodobno kulturo je potemtakem pedagoška obveza.

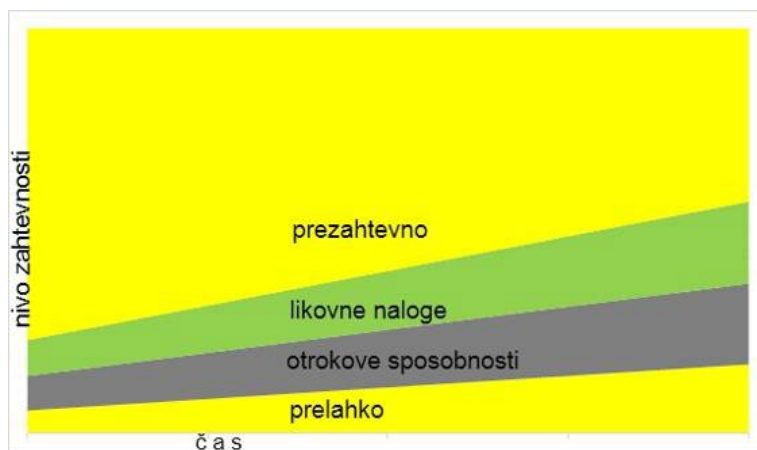
Estetski transfer na relaciji predšolski otrok – sodobna likovna umetnost je mogoč še na enem nivoju. Ena značilnost sodobne umetnosti je, da si je za osnovno metodo izbrala konceptualizem (Brejc, 2000), druga pa, da zelo poudarja vizualno plat. Za razliko od konceptualizma v času visokega modernizma so danes ideje mnogokrat podane na vizualno zelo kričeč način. Sodoben, postmoderen čas je vizualno zasičen, borba za »potrošnikov pogled« je neizprosna in del tega je prevzela tudi umetnost. Vizualna zanimivost je torej drugi aspekt, ki je primeren za likovnopedagoško delo v predšolskem obdobju.

V tem primeru se pri načrtovanju didaktične aplikacije sodobne umetnine zanemari, poenostavi, prilagodi koncept umetnine, njena ideja, sporočilnost ter se poudari njena vizualna plat. Na vizualnem področju ponujajo sodobne likovne umetnine marsikaj: uporabo najrazličnejših, večinoma nelikovnih materialov, vse mogoče likovne postopke, na primer risanje z belo kredo na črno pobarvano steno, risanje v pesek, mešanje pristopov in načinov, uporabo različnih tehnologij, strategij, recimo reklamni panoji, plakati, foto albumi in tako dalje. Seznanjanje otrok s temi vidiki sodobne umetnosti ne pomeni osiromašenja informacij, ampak didaktično upravičeno prilagajanje na nivo dojemanja predšolskega otroka.

5.10 Nivo zahtevnosti pri delu z likovno nadarjenim otrokom

Naslednja didaktična vsebina, ki jo želimo poudariti tudi pri delu z nadarjenimi otroki, je določanje stopnje zahtevnosti. Slednje je del likovnodidaktičnega načela individualnosti, vsebovano pa je tudi v načelih prilagojenosti razvojni stopnji, aktivnosti in načelu interesa.

Likovne naloge v predšolskem obdobju se, podobno kot pozneje v šoli, načrtujejo z upoštevanjem razvojne stopnje otrok ter njihovih doseženih likovnih sposobnosti in spretnosti (Duh in Zupančič, 2003). Naloge različnih likovnih področij vsebujejo zahteve, ki niso prezahtevne, obenem pa ne prelahke. Pomembno je, da jih otroci čutijo kot premagljive izzive. Otroku je izziv tista naloga, za katero čuti, da jo je sposoben rešiti, čeprav z nekaj truda, a vendar. Tako zastavljena naloga v njem vzbudi notranjo motiviranost za delo. Tudi prelahko nalogo otrok sicer reši, a zanjo ni motiviran, saj se mu zdi otročje lahka (Hickman, 2010). Pretežka naloga, pri kateri otrok ne razume, kaj se od njega pričakuje, oziroma ne ve, kako naj se naloge loti, ga ne motivira, prej obratno, odvrne ga od dela. Pomanjkanje ustreznih izzivov s prelahkimi nalogami ali odvrčanje od dela s pretežkimi v daljšem časovnem obdobju vodi do razvoja negativnega odnosa do dejavnosti, kjer se otroku to dogaja. Opisano je grafično prikazano na sliki 1.



Slika 5.1: Nivo zahtevnosti

Pri delu z otrokom, ki kaže znake likovne nadarjenosti, je nivo zahtevnosti lahko višji. Nadarjenost otroka na likovnem področju se kaže tudi v povečanem zanimanju in motivaciji za delo na likovnem področju, kar pomeni, da bo tak otrok hitreje in bolj motivirano pristopil tudi k na videz zelo zahtevnim nalogam, ki bi manj motiviranega otroka slej ko prej odbila in s tem ne dosegla svojega didaktičnega namena.

5.11 Pomen grafičnega izražanja pri skrbi za nadarjenega otroka

Tako kot vsako likovno delo se tudi delo z nadarjenimi realizira v različnih likovnih področjih in likovnih tehnikah. Vprašanje je, ali so katera likovna področja bolj in druga manj primerna za delo z nadarjenimi. Na to zaenkrat še nimamo empirično preverjenih znanstvenih ugotovitev, vsekakor pa lahko predpostavimo, da je to odvisno tudi od specifične posameznikove nadarjenosti in zanimanja. Tukaj lahko pridejo do izraza tudi likovni tipi otrok (Duh in Zupančič, 2003). Vseeno pa velja, da je tudi pri delu z nadarjenimi otroki v ospredju risanje, kot temeljno likovno izrazno področje. Temu sledijo tudi likovni kurikuli, ki področju risanja namenjajo glavno vlogo v izvedbenih predmetnikih.

Grafično izražanje za otroke predšolske starosti, in seveda vseh drugih starosti, pomeni izražanje s točkami, črtami, oblikami, različnimi površinami in razmerji med svetlobo in temo (Zupančič, 2001; Barnes, 2009). Grafični izraz ni vezan na likovno področje grafike in ne pomeni ustvarjanja grafik. Na področju likovne terminologije se termin grafični izraz uporablja za izražanje na področju likovnega področja risbe. Grafika je likovni element, ki se pojavlja v območju oblik in razmerij svetlo-temno. Ko vizualnemu pojavu odstranimo barvo, ostanejo vidni grafični elementi: oblike, črte, ritmi, razmerja svetlo-temno.

Grafično izražanje ne vključuje izražanja z barvo, volumnom ali prostorom. Temu so namenjena likovna področja slikarstvo, kiparstvo in osnove arhitekture, torej izražanje v prostoru. Z likovnim delom v vrtcih in šolah se posamezna likovna področja spreminjajo in hkrati prepletajo. Za normalen likovni razvoj je enako potrebno raziskovanje pojavov oblike, barve, volumna in prostora.

Grafično izražanje je prvinski način likovnega mišljenja. Risba je osnova vsakega likovnega izražanja. Razumevanje grafičnih vrednosti in sposobnost izražanja na področju risanja je zato najpomembnejša likovna dejavnost predšolskih otrok.

Pri otrocih do tretjega leta je primarno zanimanje vidnega polja usmerjeno v analizo oblik. V nalogi, v kateri so otroci pozvani, da v skupini ploščic različnih osnovnih oblik in barv poiščejo enake elemente, bodo otroci do tretjega leta starosti izbirali glede na obliko. Združil bo vse kroge, trikotnike ali štirikotnike, čeprav niso iste barve. Med tretjim in šestim letom starosti se otrokovo zanimanje obrne na barvo,

ki postane v tej starosti najpomembnejši likovni pojav. Otroci po šestem letu uspejo sintetizirati fenomen oblik in barv v edinstven vizualni fenomen.

Vloga otrokovega izražanja s črtami, oblikami in razmerji svetlo-temno je v otrokovem razvoju zelo pomembna. Otroci z risbo razmišljajo o prostorskih odnosih in o tem, kakšna so pravila v tridimenzionalnem evklidskem prostoru, prostoru, ki jih obdaja in kjer bodo živeli. Če lahko rečemo, da je izražanje z barvami, vsaj v predšolski dobi, namenjeno predvsem izražanju čustev, potem je izražanje z grafičnimi vrednostmi v kognitivnem polju.

Povzamemo lahko, da tudi pri delu z nadarjenimi otroki risanje predstavlja temeljno likovno področje, ki pa se lahko tvorno povezuje z drugimi področji, tako likovnega dela kot tudi nelikovnimi področji človekovega ustvarjalnega izražanja.

5.12 Napake pri delu z nadarjenimi otroki pri likovnih dejavnostih

V tem poglavju bomo na kratko predstavili nekaj zgrešenih likovnodidaktičnih postopkov, ki jih stroka na sploh odsvetuje, pri delu z nadarjenimi pa še posebej.

To so nerazumevanje vloge in pomena likovnih dejavnosti kot samostojnega vzgojnega področja, kar smo poimenovali podrejenost likovnih dejavnosti. Nadalje svarimo pred tako imenovano kontrolo javnega diskurza oziroma nepremišljeno terminologijo, povezano z likovnim izražanjem predšolskega otroka. Tako kot to velja za klasično likovno didaktiko, tudi tukaj grajamo metodo učenja risanja, spodbujanja likovnega izražanja s tem, da odrasli otrokom rišemo in jih učimo risati različne motive. Nadalje omenjamo napačno metodo ilustriranja na podlagi neposrednega ogledovanja ilustracij. Tega ne smemo mešati z metodo muzejske pedagogike, ki je zelo dobra in koristna pri delu z likovno nadarjenimi posamezniki, to je metoda likovnega izražanja na podlagi neposrednega ogledovanja umetniškega dela. Med napakami nadalje omenjamo še neprimerno vrednotenje likovnih del otrok in nesmiselnost primerjanja med njimi, svarimo pred neprimernimi kriteriji za vrednotenje, uporabo neprimernih materialov z didaktičnega stališča, tako kot tudi pripomočkov in orodij. Na koncu omenimo še neprimerno ciljno načrtovanje.

5.13 Podrejenost likovnih dejavnosti

Čeprav so likovne dejavnosti že dolgo priznane kot enakovredne drugim vzgojnim področjem dela v vrtcu, v praksi mnogokrat še vedno ni tako. Dojemanje likovnih dejavnosti kot dopolnilne dejavnosti drugih vzgojnih področij se kaže v miselnosti, ki bi jo lahko ilustrirali kot: otroci so si ogledali lutkovno predstavo in potem to narisali, otroci so izvajali gibalno dejavnost in potem to narisali, otroci so peli in plesali in potem to narisali itd. V primerih, ko se načrtovana in ciljno izvajana dejavnost enega od vzgojnih področij zaključi z likovno upodobitvijo le-te, mnogokrat ne gre za integracijo področij, ampak za ilustrativno vlogo likovnega izražanja brez uresničevanja specifičnih ciljev področja. Likovna vzgoja ni dopolnilno področje predšolske vzgoje, katere namen bi bil, da otroci usmerjene dejavnosti drugih področij zaokrožijo še z risanjem ali slikanjem, ampak je samostojno vzgojno področje, ki ima jasno določene cilje, naloge in vsebine, ki izhajajo iz specifičnega – likovnega področja. Cilji načrtovanih usmerjenih likovnih dejavnosti skrbijo za razvoj vizualnega mišljenja. Vizualno mišljenje je integralni del človekovega mišljenja in se ukvarja z razumevanjem vidnega, s prostorskimi predstavami, razumevanjem oblik, odnosov v prostoru, bližnjim in daljnim, velikim in malim, temnim in svetlim. Vse te prostorske relacije je mogoče razumeti le skozi procese risanja oziroma upodabljanja. Za razumevanje tega, kar otrok vidi, je nujno, da poskuša videno tudi upodobiti oziroma narisati. Ne prerisati, ne se naučiti s pomočjo odraslega, ampak samostojno premisliti in samostojno ustvariti lasten likovni znak (Zupančič, 2014).

5.14 Dobronamerna, a nepremišljena terminologija, povezana z likovnim izražanjem predšolskega otroka

Tukaj je mišljeno povečevanje otrokovega likovnega izražanja z uporabo terminov, kot: neverjetna spontanost, izlivanje čustev brez razmišljanja, resničnost, preprostost, enkratnost, nezlaganost ipd. Takšne in podobne, na prvi pogled prijazne in dobronamerne izjave o otrokovem likovnem delu, le delno in nepopolno izražajo naravo likovnega izražanja v predšolskem obdobju. Otrokovu začetno likovno izražanje ni (samo) izražanje čustev in spontanih vzgibov, ampak trdo delo, intelektualno, miselno in fizično, motorično raziskovanje in preizkušanje, ki izredno pomembno vpliva na otrokov razvoj. Likovno izražanje predšolskega otroka je likovno razmišljanje (Goodnow, 1977). Kot je bilo rečeno, si otrok z likovnim izražanjem razlaga in pojasnjuje svet, v katerem živi. Zato, na žalost, tudi ne drži

izjava, da so otroci največji umetniki, izjava, s katero se mnogokrat želi poudariti silovita energija, ki veje iz otroških likovnih del. Otroci in odrasli umetniki nimajo ničesar skupnega, razen tega, da (včasih) uporabljajo podobne materiale in orodja. Medtem ko odrasli umetniki zavestno izbirajo v ogromnem naboru lastnih izkušenj, znanj in informacij ter prav tako zavestno s svojo umetnostjo sporočajo okolici svoje ideje, predšolski otroci pri likovnem izražanju delajo šele prve korake na dolgi poti likovnega izražanja, s katerimi spoznavajo svet okoli sebe in ga upodabljajo na njim edini možen način. Otrok s svojim likovnim delom ne želi svetu okrog sebe sporočati svojih idej in konceptov, ampak uporablja likovni izraz za komuniciranje s samim seboj. Krog, ki ga nariše triletni otrok, je edini krog, ki ga zna upodobiti, rumen obraz človeka pri štirih letih je edina barvna izbira, ki jo razume v tem starostnem obdobju. Odrasli umetniki ravnavo popolnoma drugače, zavestno preoblikujejo svet v skladu z idejami, ki jih želijo povedati z likovnim jezikom. Krog odraslega umetnika bo velik ali majhen, črn ali rdeč, popoln ali krompirjast, narisane s svinčnikom ali odlit v svinec, odvisno, kaj želi z njim izpovedati.

5.15 Risanje otrokom in učenje risanja

Risanje otrokom in učenje risanja je ena od strokovno najbolj odsvetovanih stranpoti sodobne likovne vzgoje in na prvi pogled tako vcepljena v našo pedagoško zavest, da bi je ne bilo treba ponovno omenjati. Žal ni tako in je tu in tam, vsaj v prikriti obliki, v praksi še vedno prisotna. Na trgu se pojavlja vedno več priročnikov, ki korak za korakom učijo otroke risati določene motive, likovni klišeji in stereotipi v najrazličnejših oblikah (ki so prav tako svojevrsten poskus učenja risanja) se ponujajo na vsakem koraku. Čeprav otroci mnoge oblike, ki jim jih odrasli upodobijo, spoznajo in bolj ali manj uspešno prekopirajo, jih v bistvu ne razumejo. Zaradi avtoritete odraslih jih poskušajo posnemati, a večinoma neuspešno. Vsiljevanje likovnih upodobitev odraslih je neprimerno, ker izhaja iz logike odraslega. Ta je kakovostno drugačna od logike mišljenja in dožemanja vizualnih pojavov pri otrocih. Med prikritimi načini vsiljevanja likovnih podob in predstav s strani odraslih sodi vsako nepremišljeno popravljanje oblik, motivov, simbolov, ki jih nariše otrok, sugeriranje, kaj naj določeni motivi še vsebujejo, kako naj bodo upodobljeni ipd. Kakršno koli poučevanje otrok pri njihovih poskusih upodabljanja vidnega sveta je nesmotno, ker ruši otrokov način gledanja in izpodbija njihovo samozavest. Ob tem je večina likovnih upodobitev, ki jih odrasli ponujajo otrokom, likovno nedomišljenih, stereotipnih in šablonskih, kar je v nasprotju z načelom kakovosti, ki govori o pomenu kakovostnega otrokovega vizualnega in likovnega okolja. Tudi

Kurikulum za vrtce omenja vlogo kakovostnega urejanja otrokovega okolja, kamor šablonske upodobitve nikakor ne sodijo, poudarja, da naj »otrok sam išče, raziskuje in najde odgovor, rešitev na idejno, organizacijsko ali izvedbeno nalogo« (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 30), svari pred šabloniziranjem, ko nalaga odraslim, naj otroka »nikoli ne spodbujajo k ustvarjanju shematične, vsečne, običajne prilagojene oblike« (prav tam).

5.16 Ilustriranje na podlagi ogleda ilustracij

Med prikrite načine neprimerne »poučevanja« pri likovnem izražanju lahko štejemo tudi ilustriranje na podlagi ogleda ilustracij, kadar je to nedomišljeno zasnovano. Ilustriranje (zgodb, pravljic, pesmi) je zelo primerna metoda likovnih dejavnosti v predšolskem obdobju, pod pogojem, da jih ne spremlja istočasen ogled originalnih ilustracij. Med poslušanjem branega literarnega besedila si otroci ustvarjajo svoje lastne predstave. Te so bogate, raznolike in individualno pogojene. En otrok ima več izkušenj, drugi večjo afiniteto do barv, tretjega zanima spet nekaj drugega. Če si pred začetkom likovnega izražanja ogledajo, kako se je ilustriranja lotil odrasel umetnik, njegova upodobitev zamenja predstave v otrokovi glavi. S tem se (sicer v najboljši veri) vceplja otroku določen pogled na motiv in s tem zavira razvoj domišljije.

5.17 Nepremišljeno vrednotenje in primerjanje otroških likovnih del

Vsako nepremišljeno ocenjevanje, vrednotenje in primerjanje otroških likovnih izdelkov pred otroki uničuje njihov občutek svobode in s tem tudi njihovo spontanost oziroma sposobnost ustvarjanja. Dobro ocenjen otrok bo sicer vesel pohvale, vendar bo naslednjič razočaran, če pohvala ne bo enaka ali boljša od prejšnje. Razlikovanje med talentiranimi in netalementiranimi otroki v vrtcu je nesmiselno, saj se za osnovno likovno izražanje lahko usposobijo vsi otroci, podobno kot velja za govor ali hojo.

Likovno delo ne sme imeti tekmovalnega značaja. Pri vrednotenju otroških likovnih del se izogibamo kriterijev, ki temeljijo na (neizdelanih) estetskih sodbah, namesto na poznavanju in upoštevanju razvojne psihologije in vloge ter pomena likovnega izražanja predšolskih otrok.

Komentiranje med likovnim izražanjem naj bo omejeno na minimum oziroma zelo premišljeno. Pokazano ali prikrito nezadovoljstvo in podcenjevanje naredi otroke nesigurne in jim ruši interes za likovno izražanje.

5.18 Čistost, urejenost in natančnost likovnega izdelka

Vztrajanje na čistosti in »urejenosti« otrokovega likovnega dela ima večinoma negativne posledice.

Strah, da ne »zapaca« papirja ali okolice, otroka pri likovnem delu zavira. Zahteve po čistoči in urejenosti v veliki meri blokirajo otrokove ideje. Slučajne packe nikakor ne zmanjšujejo vrednosti likovnega dela, prej pričajo o spontanosti med nastankom dela. Preciznost, čistost in urejenost ne predstavljajo cilja likovnega dela, pomembni so notranji procesi, ki se odvijajo v otroku med delom.

Preciznost sama po sebi ne predstavlja nobene vrednosti. Pomembna je le, kadar predstavlja otrokovo značajsko potezo in predstavlja sestavni del otrokovega likovnega izraza. Prav tako, kakor sta nepreciznost in dinamičnost sestavni del likovnega izraza nekega drugega otroka.

5.19 Izbiranje neprimernih materialov za likovno delo

Kakovost materialov, pripomočkov in orodij za likovno delo je pomemben segment kakovostnega dela. Kakovost in obilje materiala za likovno delo je povezano s finančnimi zmožnostmi vrtcev in zato nanj ne moremo kaj dosti vplivati. A vsaj na enem področju bi se dalo narediti več in stroki je vsaj delno nerazumljivo, zakaj se ne. Gre za uporabo osnovnega kiparskega materiala – gline.

V likovnem razvoju igrata vid in tip primarno vlogo. Taktilni občutki se najbolje razvijajo skozi neposreden stik z različnimi materiali, zato je v predšolskem obdobju igra z gnetljivimi materiali izredno pomembna. Gnetljivi materiali, ki jih danes srečujemo v slovenskih vrtcih, so plastelin, slano testo, umetne mase (Fimo masa, Dass masa ...) in glina. Med temi je glina daleč najprimernejši gnetljivi kiparski material. Glina je naraven material, njena gnetljivost je popolna. Ljudje se gline radi dotikamo in pri delu z njo uživamo. Gnetljivost gline je stimulativna in otroka dobesedno sili, da iz nje nekaj ustvari. Glina se človekovemu dotiku ne upira, ampak z njim sodeluje, ga podpira in spodbuja. Glini, kot najprimernejšemu kiparskemu

mehkemu materialu, se umetniki priklanjajo že tisočletja. Z likovnega stališča nima glina nobene slabe lastnosti, zaradi česar je še toliko bolj nerazumljivo, zakaj ni v vrtcih bolj prisotna, še manj pa je razumljivo, zakaj jo zamenjujejo drugi, po sestavinah neprimerni in precej dražji materiali.

5.20 Cilj likovnega dela je likovni izdelek

Ne, cilj likovnega dela v predšolskem obdobju ni likovni izdelek. Usmerjanje likovnih dejavnosti izključno v likovni izdelek namesto v sam proces ustvarjanja lahko prav tako vodi v nabor napačnih pristopov k likovnovzgojnemu delu, zaradi česar to zgreši svoj smisel. Še posebej v predšolskem obdobju namreč velja, da pri likovni dejavnosti končni izdelek lahko nastane, nujno pa to ni! Prav tako ni nujno, da je likovno delo trajno (kot ni trajen živ kip, ki ga na sredini igralnice uprizorijo otroci). Kar šteje, je otrokovo počutje, njegovi miselni in ustvarjalni vzgibi med samim delom. Likovne dejavnosti se izvajajo zaradi otrok in njihovega razvoja, ne pa zaradi likovnih izdelkov, risb, slik ali kipcev.

Strategije likovnodidaktičnega dela za spodbujanje nadarjenosti na likovnem področju

Za spodbujanje nadarjenosti na likovnem področju v predšolskem in tudi osnovnošolskem obdobju lahko uporabimo širok nabor strategij, ki jih ustvarjalno usmerjene didaktike svetujejo in priporočajo za dvig otrokove ustvarjalnosti. Na likovnem področju na predšolskem in osnovnošolskem nivoju so to naslednje strategije (povzeto po Zupančič, 2001).

(1) Spodbujanje samostojnosti pri nastajanju idej.

Nadarjenost na likovnem področju se kaže tudi v otrokovi samostojnosti pri dejavnostih, do katerih ima posebej razvito zanimanje. Ker se mnogo likovnih dejavnosti še vedno načrtuje na podlagi vodilne vloge pedagoga pri določanju temeljnih parametrov učne priprave, je to lahko zaviralni moment pri razvoju nadarjenosti. Dober likovni pedagog, ki želi spodbujati nadarjenost na likovnem področju, se zaveda pomena samostojnosti miselnih tokov otrok in jih pri tem spodbuja.

(2) Sprejemati in upoštevati še tako »čudne«, nenavadne, originalne otrokove izdelke.

Likovne dejavnosti v šolah so načrtovane ter izvajane na podlagi likovnega problema in jasno podane likovne naloge. Nadarjeni otroci so znani po tem, da pri reševanju likovnih nalog ubirajo nenavadna in samosvoja pota. Pedagog, ki ne želi stati na poti razvoja nadarjenosti, mora biti odprt za sprejemanje vseh, tudi z njegove strani nepričakovanih rešitev likovnih problemov.

(3) Ne podcenjevati otrokovih idej in jih nikoli ne označevati kot napačne in neprimerne.

Gre za podobno kot zgoraj. Pri likovnem delu že na splošno velja, da zmote in napake niso mogoče. Pri likovnem izražanju gre lahko kvečjemu za večjo ali manjšo uspešnost pri realizaciji likovne ideje.

(4) Z alternativnimi vprašanji usmerjati otroke k drugačnim rešitvam.

Alternativno vprašanje je, na primer, kaj počne veter, kadar ne piha. Prispodoba je sposojena iz konkretne situacija pri uvodni motivaciji za likovno dejavnost v vrtcu. Vprašanje je zastavil predšolski otrok. Alternativna vprašanja vprašanega silijo (v dobrem smislu), da razmišlja drugače, da na zadane probleme pogleda z drugega zornega kota. Strategija alternativnih vprašanj se uporablja pri spodbujanju originalnosti in fleksibilnosti, uporabna pa je tudi pri delu s potencialno nadarjenimi posamezniki.

(5) Usmerjanje otrokovega opazovanja na posebnosti, značilnosti, različnosti.

Natančno opazovanje je eden od pogojev za uspešno likovno izrazno delo. Likovno nadarjeni posamezniki so vizualno občutljivi, torej je dodatno urjenje njihovega natančnega, usmerjenega in intencionalnega opazovanja še toliko pomembnejše.

(6) Aktiviranje otrokovega spomina, domišljije, pravljичnosti.

Med likovne sposobnosti, ki omogočajo in spodbujajo likovno ustvarjalnost, štejemo ob vizualnem spominu tudi domišljijo. Pravljīčnost je sposobnost posameznika, da v svojem miselnem sistemu zgradi nove svetove, kjer veljajo drugačni zakoni kot v realnem. Nadarjenost na likovnem področju je tudi sposobnost zamisliti si svetove,

ki jih danes lahko vidimo v množici izdelkov popularne kulture (Harry Potter, Avatar, Gospodar prstanov itd.).

(7) Spodbujanje otrokove bogate in neomejene predstavljivosti.

Sposobnost vizualizacije, zamišljanje vizualnih predstav ipd. so vsekakor sposobnosti, ki so značilne za likovno nadarjenega posameznika. Pri delu z nadarjenimi je spodbujanje predstav pomemben del njihovega razvoja. Za delo z nadarjenimi na tem področju pozna likovna didaktika mnogo metod dela. V glavnem so tukaj mišljene vizualne in verbalne metode, manj pa tehnično manipulativne. Na področju verbalnih metod so to spodbujanje opisovanja videnega, zamišljanje na podlagi slišane ipd. Na področju vizualnih metod pa omenimo na primer metode ogledovanja, primerjanja in razvrščanja (Zupančič, 2001; Duh in Zupančič, 2003; Barnes, 2009).

(8) Popolnoma svobodno igranje z likovnimi materiali.

Nadarjenost, podobno kot ustvarjalnost, ne pozna omejitev, kadar se popolnoma preda delu. Seveda tudi likovnodidaktično delo z nadarjenimi poteka po didaktičnih zakonitostih, katerih le en del temelji na popolni svobodi in metodi eksperimentiranja. Razlika je le v tem, da pri delu z nadarjenimi zaradi njihovega večjega zanimanja za delo lahko metode svobodnega raziskovanja uporabljamo večkrat.

(9) Ohranjanje zavesti o popolni svobodi likovnega ustvarjanja!

Čeprav gre pri tem za podobno kot zgoraj, je med obojima vseeno razlika. Če je prejšnje pravilo usmerjeno v pedagoga in njegove pristope k didaktičnemu vodenju, je tukaj poudarek na otroku. Če se, še posebej če gre za likovno nadarjenega posameznika, zaveda svoje svobode, bo lažje in plodneje razvijal svoje likovne potenciale. Zagotavljanje občutka svobode pedagog doseže s skupkom likovnodidaktičnih ravnanj in prijemov, o katerih govorijo mnogi likovnodidaktični priročniki (Belamarić, 1987; Zupančič, 2001; Duh Zupančič, 2003; Barnes, 2009).

(10) Vpletanje v likovno delo raznoraznih ustvarjalnost spodbujajočih iger

Ena od takšnih iger je splošno znana pogruntavščina gibanja nadrealistov v likovni umetnosti v prvi četrtini dvajsetega stoletja. Igro so poimenovali Slastni mrlič, kar je produkt takrat popularne metode naključnega združevanja besed, podob in podobnega. Pri tej igri dva ali trije posamezniki ustvarijo skupno podobo bitja, tako da prvi nariše glavo, drugi trup in tretji spodnje okončine. Bistvo igre je v tem, da nihče med njimi nima vpogleda v delo ostalih dveh, kolaž vseh treh risb pa je produkt čistega naključja. Mnoge napredne možnosti uporabe na naključju temelječih likovnih iger omogoča tudi izražanje v digitalnih, elektronskih, današnjemu otroku bližnjih medijih (Matthews in Soew, 2007).

(11) Nevsiljivo potrjevanje vrednosti vsakega posameznega otroškega izdelka

Likovno nadarjeni posamezniki k likovnemu izražanju že tako vstopajo z veliko mero notranje motivacije, vseeno pa je določena mera pohvale oziroma bolj pozitivno naravnane pozitivne povratne informacije o njihovem delu nujna. S tem se kot prvo zaključí ustvarjalni proces, kot drugo pa nudi spodbudo za nadaljnje delo.

6 Nadarjenost na motoričnem področju

Nadarjenost in talentiranost otrok se po mnenju Stritih (2012) rado zamenjuje oz. enači z izrazom otrokova močna področja, ki se je začel uporabljati na področju dela z otroki s posebnimi potrebami ali celo s priljubljenim ljudskim prepričanjem, da je čisto vsak (otrok) za nekaj nadarjen in talentiran. Oboje skupaj pa se potem v strokovnih krogih še poenostavljeno najlažje zagovarja kar z Gardnerjevo teorijo o več inteligencah. Predšolska stroka in zakonodajalec so bili po mnenju avtorice prepričani, da je za mlajše, potencialno nadarjene predšolske otroke ter njihove morebitne drugačne izobraževalne potrebe dovolj uzakoniti odprt in procesno naravnan predšolski kurikulum ter se je dovolj zanesti še na strokovno avtonomijo vsakega posameznega vzgojitelja v vrtcu, pa bo dovolj dobro poskrbljeno skoraj za vse otroke, ki so nadarjeni na različnih področjih. V zvezi z nadarjenimi predšolskimi otroki je takrat obveljalo strokovno prepričanje, da je treba take otroke, podobno kot otroke z različnimi razvojnimi primanjkljaji in posebnostmi, umestiti v ustrezno skupino otrok s posebnimi potrebami ter bo tako za njihove drugačne izobraževalne potrebe tudi zakonsko poskrbljeno.

Splošni modeli nadarjenosti se nanašajo na zgodnje znanstveno raziskovanje nadarjenosti in temeljijo na splošnejši razlagi nadarjenosti, kjer so bili termini, kot so »nadarjenost«, »genialnost« in »talentiranost« razumljeni kot sinonimi (Kukanja Gabrijelčič, 2017).

Ključno zasnovo k opredelitvi pojma »nadarjenost« je dodal Renzulli (2016), ki trdi, da so za izjemne dosežke na specifičnih področjih aktivnosti nujne nadpovprečne sposobnosti, nadpovprečna ustvarjalnost in nekatere osebnostne lastnosti, zlasti zavzetost za opravljanje nalog, pogojena s specifično motivacijo. Avtor razmeji nadarjenost in potencialno nadarjenost, saj identifikacija posameznika, da »je nadarjen«, še ne pomeni trajne lastnosti, prav tako pa ne zagotavlja, da bo posameznik dejansko realiziral svoje sposobnosti.

Nadarjenost je prirojena lastnost, ki se nanaša predvsem na sposobnost biti dober v določenih stvareh ali na določenih področjih, kar omogoča hitrejšo rast kot pri drugih z enakimi izkušnjami ali celo brez predhodnih izkušenj. Talent je predvsem izrazita naravna sposobnost, ki jo je treba šele razviti. V nasprotju z nadarjenostjo, ki jo prepoznamo po hitrosti učenja, talent prepoznamo po stopnji sposobnosti. Te stopnje so kontinuiteta, postopnost, dopolnjevanje in vzajemnost. Vsaka stopnja se ne razvija samostojno, temveč je sestavni del procesa vzgoje motorično nadarjenih otrok. Boljše razlikovanje in krepitev povezav med različnimi stopnjami vzgoje motorično nadarjenih otrok naj bi prispevala k razvoju vrhunskih športnikov (Zhao idr., 2024).

Gabrijelčič in Volmut (2020) navajata, da so nadarjeni tisti, ki dosegajo visoke dosežke na več področjih hkrati, talentirani pa so tisti, ki izstopajo na določenem, specifičnem področju – v našem primeru na motoričnem/športnem področju. Avtorici tudi navajata, da posameznik, ki ima razvito specifično nadarjenost (talent) na motoričnem področju, ima motorične sposobnosti in spretnosti zelo dobro razvite ter jih zna ustrezno uporabiti za doseganje vrhunskih športnih dosežkov.

Talentiranih posameznikov je v zgornjih 10 % porazdelitve v referenčni skupini (Vaeyens idr., 2008).

Novo paradigmo nadarjenosti, ki sega preko ozkega merila, tj. visokega inteligenčnega kvocienta, je postavil Feldman (1991; v Piirto, 2007), ki ozko intelektualno nadarjenost razširi na številna druga področja.

V svojem trikrožnem modelu nadarjenosti Renzulli (2016) razlikuje med splošnimi sposobnostmi (procesiranje informacij, povezovanje izkušenj, abstraktno mišljenje) in specifičnimi (sposobnost pridobivanja znanja, izvrševanja nalog oziroma aktivnost).

Nadarjenost na splošno velja za izjemno naravno sposobnost doseganja ciljev, zato bi logično morala biti motorična nadarjenost (talent) izjemna naravna sposobnost posameznika za opravljanje s športom povezanih nalog in dejavnosti (Gray in Plucker, 2010).

Raziskovanje motorične nadarjenosti, ki ga opravljajo znanstveniki na različnih področjih, od fiziologije in biomehanike do razvojne in športne psihologije, se je po mnenju Baker idr. (2020) v zadnjih 30 letih precej razširilo.

Bistvo fenomena motorične nadarjenosti oz. talenta razloži Arsić (2017): »Talent je ključen, poglobljen in odločilen pri ustvarjanju šampionov, vendar tudi pod pogojem dobrega treninga in discipline ni vrhunskega rezultata brez treninga talentiranega športnika in tudi ni vrhunskega rezultata, če je samo trening športnika brez talenta; z veliko treninga brez talenta se lahko doseže svetovni nivo rezultata, svetovni vrh pa nikoli; samo talent brez veliko treninga lahko doseže dober rezultat, v nekaterih primerih tudi svetovni nivo, svetovnega vrha pa nikoli.«

6.1 Motorična nadarjenost in motorična ustvarjalnost

Wyrik (1968) je med prvimi opredelil motorično ustvarjalnost kot sposobnost proizvajanja številnih in izvirnih motoričnih odzivov na določeno spodbudo. Ugotovil je, da se nov motorični problem naslanja na raziskovanje ideje ali čustva s pomočjo človeškega telesa.

Motorična ustvarjalnost je po mnenju Wyrik (1968, povz. po Sturza Milić, 2014) sposobnost za ustvarjanje številnih in izvirnih motoričnih odzivov na dražljaj. Leta 1981 je Vigotski (povz. po Ourda idr., 2017) namignil, da vzpostavitev motoričnega razvoja vpliva na ustvarjalnost in da se ena rešitev gibalnega problema lahko razvije preko drugega. Učenje je učinkovitejše, ko otroci dajo nečemu svoj pomen, do katerega pridejo skozi eksperimentiranja, postavljanja vprašanj in iskanja rešitev. Reprezentativen rezultat motoričnega razvoja in ustvarjalnosti je motorična ustvarjalnost, ki jo lahko opišemo kot otrokovo prizadevanje za ustvarjanje gibanj, ki omogočajo rešitev motoričnih težav (Ourda idr., 2017). Po mnenju Bournelli idr. (2009) predšolski otroci v senzomotoričnem in predoperativnem obdobju lažje izražajo ustvarjalnost skozi gibalne in simbolne igre. Guilford (povz. po Sternberg in O'Hara, 1999) je prvi razdelil mišljenje na konvergentno in divergentno ter s tem spodbudil raziskovanje ustvarjalnosti. Večina znanih konceptov motorične

ustvarjalnosti temelji na Guilfordovi teoriji in divergentnem faktorju proizvodnje, kamor uvrščamo *fluentnost*, *originalnost* in *fleksibilnost*. Dominguez idr. (2015) opredeljujejo *fluentnost* kot sposobnost za nove zamisli, izmerjena pa je kot število opravljenih ustreznih odgovorov, *originalnost* pa kot sposobnost za nove, edinstvene ali nenavadne motorične odzive. Trevlas idr. (2003) pojasnjujejo *fleksibilnost* kot raznolikost odgovorov, ki temeljijo na spremembah pomena, na interpretaciji in na uporabi predmeta.

Motorična ustvarjalnost je bila doslej zelo skromno raziskana. Eden od razlogov je lahko nesoglasje glede definicije gibalne ustvarjalnosti, pa tudi metodološke težave pri ugotavljanju veljavnosti, objektivnosti in zanesljivosti testov za ocenjevanje gibalne ustvarjalnosti (Sturza Milić idr., 2018).

Torranceov test kreativnega mišljenja (Torrance's Tests of Creative Thinking – TTCT) je najbolj razširjen test kreativnosti. Omogoča nam merjenje števila različnih vaj, njihove originalnosti in povezanosti s predhodnim dejanjem. Je izjemno primeren za merjenje kreativnosti pri predšolskih otrocih, saj ne zahteva verbalne komunikacije (Zachopoulou idr., 2009). Ob predpostavki, da otroci lažje izražajo svoje misli skozi gibanje, je Torrance (1981, povz. po Dominguez idr., 2015) oblikoval test TCAM (Thinking Creatively in Action and Movement). Test vsebuje štiri problemske gibalne naloge (žoga, žogice, kolebnica, obroč), ki omogočajo izmeriti tri vrste gibalnih odgovorov – *fluentnost*, *fleksibilnost* in *originalnost* (Zachopoulou idr., 2009). Avtorji so *fluentnost* definirali kot sposobnost oblikovanja in izvajanja alternativnih načinov gibanja, *originalnost* je predstavljena kot sposobnost oblikovanja novih in nevsakdanjih načinov gibanja, *fluentnost* pa je seštevek različnih odzivov pri gibalni/motorični aktivnosti. Po mnenju avtorjev test TCAM predstavlja veljaven in zanesljiv instrument, s pomočjo katerega je mogoče meriti ustvarjalno gibanje pri predšolskih otrocih.

Scibinetti idr. (2011) ugotavljajo, da ni povezave med motorično ustvarjalnostjo in motorično kompetenco, obstaja pa pomembna povezava med ustvarjalnim gibanjem in ustvarjalnim mišljenjem za vse njune razsežnosti, razen za izvirnost (originalnost). Po mnenju avtorjev to nakazuje, da obstaja določena podobnost v procesih, ki so odgovorni za tekoče (fluentnost) in prožno (fleksibilnost) proizvodnjo velike količine ustvarjalnih misli in gibov. Dominguez idr. (2015) dodajajo, da se gibalna tekočnost (fluentnost) še posebej hitro poveča med 6. in 9. letom starosti.

Najnovejša spoznanja o razvoju in delovanju možganov ter nastajanju in utrjevanju možganskih povezav od rojstva do približno desetega leta starosti so temelj programa NTC, ki ga je razvil Ranko Rajović. Za program so značilne tri uporabne faze. Sestavni deli prve faze so evolutivno podporne aktivnosti, za katere so značilne kompleksne motorične aktivnosti vključno z veščinami fine motorike, dinamične akomodacije očesa, rotacije, ravnovesje in gibanje. Druga faza programa NTC vključuje aktivnosti abstraktne klasifikacije, seriacije in asociacije. Tretja faza programa NTC so razvoj divergentnega, konvergentnega mišljenja in funkcionalnega znanja. Vse tri faze ponazarjajo senzorno-motoričen in kognitiven razvoj otrok.

Program s pomočjo različnih vaj koordinacije gibanja in motorike ugodno vpliva na preprečevanje motenj koncentracije in pozornosti ter na ta način stimulira intelektualni razvoj v predšolskem obdobju, kar predšolskim otrokom omogoča dodatni razvoj sinaps in s tem tudi razvoj specifičnih sposobnosti učenja, spomina in miselnih procesov (funkcionalna znanja, reševanje problemov). Obenem pa program kaže dobre rezultate v zgodnji detekciji nadarjenosti otrok (Rajović idr., 2010).

6.2 Prepoznavanje motorično nadarjenih otrok

Prepoznavanje motorične nadarjenosti je prvi korak pri delu z motorično nadarjenimi otroki.

Namen prepoznavanja motorično nadarjenih otrok v predšolskem obdobju je identificirati motorično nadarjene otroke in jim s kakovostnimi gibalnimi/športnimi vsebinami ponuditi možnost razvoja vseh motoričnih potencialov ter tako ustvariti pogoje za kasnejše vključevanje teh otrok v tekmovalni šport in doseganje vrhunskih športnih rezultatov (Muhič, 2017).

Eden od razlogov za težave pri prepoznavanju nadarjenih otrok je po mnenju Pfeiffer in Petscher (2008) poleg tega, da ni soglasja o definiciji nadarjenosti, tudi to, da na tem področju ni bilo tehnično zanesljivih instrumentov za prepoznavanje nadarjenih otrok, ki bi dopolnili IQ-test.

Nagel (1987) navaja, da je zanesljiva znamenja velike nadarjenosti mogoče ugotoviti zelo zgodaj, včasih že proti koncu prvega leta starosti. Štemberger in Filipčič (2014) pa ugotavljata, da se tudi motorična nadarjenost pri otroku pokaže zelo zgodaj. Prvi

znaki širine in bogastva motoričnega potenciala so po njunem mnenju čutno odzivanje ter dobro zaznavanje oddaljenih slušnih in vidnih dražljajev. V prvem letu starosti se pri otrocih hitreje razvija področje fine in grobe motorike. Pri otrocih od 2. do 6. leta starosti pa se pokažejo znaki motorične nadarjenosti: dober motorični transfer (prenos iz naučene motorične veščine na drugo), hitro motorično učenje (rolanje, smučanje) in ustvarjalnost v gibanju.

Sistemi za prepoznavanje in razvoj talentov (TIDS – Talent Identification and Development Systems) usklajujejo številne vadbene (npr. obremenitev), psihološke (npr. identiteta, samostojnost) in socialne (npr. občutek pripadnosti) kontekste ter kulturne (npr. vrednote) dejavnike (Till in Baker, 2020), hkrati pa imajo ob usposobljenih vzgojiteljih/učiteljih/trenerjih poleg pozitivnih učinkov na psihomotoričnem področju tudi pozitiven učinek na zdravje in dobro počutje otrok (Rongen idr., 2018). V tem kontekstu se pojavi pojem »pozitivno zdravje« Seligman (2008), ki ga pri vzgoji talentov na področju športa nikakor ne smemo spregledati ali zanemarjati.

Zdravje in izobrazba sta splošno priznana kot dejavnika, ki sta ključnega pomena za uspeh nadarjenih otrok, vendar je relativno malo raziskav skušalo ugotoviti, kako zdravje in izobrazba medsebojno vplivata pri določanju razvojne poti nadarjenih otrok. Zdravje in izobraževanje nadarjenih otrok lahko olajšata sistematična skrb in podpora, ki vključuje tradicionalno in inovativno zdravstveno nego, promocijo zdravja in preprečevanje bolezni v vseh starostih ter uporabo znanstvenih načel o tem, kako se nadarjeni otroci učijo in razvijajo (Sturza Milić idr., 2021).

Univerzalne in absolutne metode za prepoznavanje motorične nadarjenosti ni, saj na prepoznavanje vplivajo številni dejavniki, kot so strokovno znanje odraslih, ki delajo z otrokom, prostori, oprema in obstoječe načrtovanje učnega procesa na gibalnem/športnem področju.

Tradicionalni programi prepoznavanja in razvoja talentov so bili namenjeni prepoznavanju in izbiri najbolj obetavnih otrok kot športnikov prihodnosti, da bi jim omogočili specializirano usposabljanje in pripravo na vrhunske športne dosežke že v zgodnjem otroštvu. Ribeiro idr. (2021) ugotavljajo, da so tradicionalni modeli prepoznavanja in razvijanja motorične nadarjenosti praviloma linearni in poudarjajo število ur, porabljenih za specializirano vadbo, ne upoštevajo pa telesnega in

psihičnega počutja otrok. Po mnenju avtorjev programi zgodnje specializacije pri otrocih lahko povzročijo psiho-čustvene in telesne težave.

Rešitev ponujajo Wormhoudt idr. (2017) z uporabo *Modela športnih veščin* (ASM – Athletic Skills Model), ki je nastal iz prepričanja, da lahko otroci postanejo vsestranski športniki, če jim ponudimo raznolike in razvoju primerne izzive na telesni in psihosocialni ravni. ASM ponuja alternativo prevladujočim teorijam razvoja nadarjenosti v obliki celostnega gibalnega izobraževanja, ki temelji na široki osnovi in se osredotoča na zdravje in dobro počutje. Poudarek je na agilnosti, gibljivosti in ravnotežju – s prilagodljivimi in raznolikimi programi vadbe, s katerimi se oblikuje spreten športnik, preden se uvede športna specializacija. Ribeiro idr. (2021) namreč menijo, da če so športniki že v splošni razvojni fazi zgodaj izpostavljeni nekaterim specializiranim izkušnjam, jim v bolj specializirani fazi vadbe koristijo nekatere splošne športne obogatitvene izkušnje.

Predlagani model ASM po mnenju Collins in MacNamara (2022) krepi potrebo po za šport ključnih »spretnostih«, kot so izboljšana funkcionalnost, sposobnost reševanja problemov in prilagodljivost.

Bailey in Morley (2006) za kakovostnejše prepoznavanje motorične nadarjenosti in odkrivanje talentov na področju športa predlagata preverjanje psihomotoričnih, medosebnih, intrapersonalnih, kognitivnih in ustvarjalnih sposobnosti.

Za identifikacijo motorično nadarjenih otrok se uporabljajo metode, ki so ustrezno znanstveno podprte, npr. uporaba testnih baterij s področja morfologije, osnovne in specialne motorike, situacijska in funkcionalna diagnostika ter psihološki in sociološki testni protokoli (Čoh, 2017).

Vse bolj se uveljavljajo opazovalne tehnike za prepoznavanje nadarjenosti otrok. Pri tej tehniki mora opazovalec zabeležiti otrokove značilnosti, ker pa to najbolje vedo tisti, ki se veliko ukvarjajo z otrokom, so te tehnike v prvi vrsti namenjene otrokovim staršem in vzgojiteljem (Golovec in Žagar, 1990).

K prepoznavanju in kasneje razvijanju motorične nadarjenosti bi morali pristopiti večdimenzionalno. Abbott in Collins (2004, cit. Gray in Plucker, 2010) menita, da bi morali za določanje motorične nadarjenosti upoštevati telesne (biometrične) značilnosti, telesno (motorično) zmogljivost in psihološke dejavnike – odvisno od

tega, ali želimo identificirati trenutno zmogljivost delovanja ali predvideti uspešnost v prihodnosti.

Tudi Štemberger in Filipčič (2014) menita, da je prepoznavanje nadarjenih otrok kompleksen proces, pri katerem sodelujejo učitelji/vzgojitelji, svetovalna služba, starši in po potrebi zunanji strokovnjaki (športni trenerji in raziskovalci na področju kineziologije). Vsak od njih lahko prispeva pomembne informacije o motoričnih sposobnostih in spretnostih otrok.

Za psihološko dimenzijo prepoznavanja motorično nadarjenih otrok lahko uporabimo *Krafft-Semke metodo* (Von Kraft in Semke, 2008). Rezultati, ki jih dobimo s pomočjo vprašalnika za prepoznavanje motorične nadarjenosti po tej metodi, naj bi pokazali potencialno motorično nadarjenost otroka v primerjavi z vrstniki. Ključnega pomena je, da se ocena izdela iz sistematično pripravljenih vprašanj, raziskava pa mora biti obsežna in primerjava neodvisna. Vprašalnik zajema dvanajst vprašanj za starše in pet vprašanj za njihove otroke. Dobljen seštevek točk razkrije potencialno motorično nadarjenost, in sicer v treh kategorijah: (1) *komaj in rahlo motorično nadarjeni* otroci; (2) *precej motorično nadarjeni* otroci; (3) *zelo motorično nadarjeni* otroci.

Pri tej metodi starši dodajo koristne informacije o zgodnjem razvoju potencialno motorično nadarjenega otroka (Golovec in Žagar, 1990), saj o svojem otroku vedo največ, vendar zaradi podzavestnih predsodkov in ozke usmerjenosti ne znajo objektivno oceniti lastnega otroka.

Pomembno vlogo pri prepoznavanju motorično nadarjenih otrok v predšolskem obdobju imajo vzgojitelji. Muhič (2017) ugotavlja, da vzgojitelji, ki so v svojem prostem času več športno aktivni (vsak dan ali večkrat na teden), pri gibalnih/športnih dejavnostih v vrtcu prepoznajo motorično nadarjene otroke, vzgojitelji, ki so v svojem prostem času manj športno aktivni (nekajkrat na mesec ali samo med letnim dopustom) ali pa v svojem prostem času sploh niso športno aktivni, pa motorično nadarjenih otrok ne prepoznajo. Avtor predlaga dodatno usposabljanje vzgojiteljev za spremljanje motoričnega razvoja otrok, kar bi jim s pomočjo različnih metod omogočilo lažje prepoznavanje motorično nadarjenih otrok. Tako bi vzgojitelji pridobili tudi potrebne podatke za pripravo in načrtovanje kakovostnih gibalnih/športnih dejavnosti za dodatne gibalne/športne spodbude

motorično nadarjenih otrok, kar bi tem otrokom omogočilo razvoj talenta v predšolskem obdobju in v kasnejših letih doseganje vrhunskih športnih rezultatov.

Ob predpostavki, da otroci lažje izražajo svoje misli skozi gibanje, bi lahko za eno od dimenzij prepoznavanja motorično nadarjenih otrok uporabili motorično kreativnost – tudi ob upoštevanju, da je potencialno motorično nadarjenih otrok v tistih zgornjih 10 % porazdelitve znotraj referenčne skupine.

6.3 Razvoj motorične nadarjenosti pri otrocih

Razvoj talenta je odvisen predvsem od okolja, v katerem otrok živi (vrtec/šola, družina, vrstniki). Breg in Muhič (2017) na osnovi *VonKraft&Semke metode* ugotavljata, da je v ruralnem okolju prepoznanih več zelo motorično nadarjenih otrok kot v urbanem okolju, v urbanem okolju pa več manj motorično nadarjenih otrok kot v ruralnem okolju.

Divergentno mišljenje, ki posamezniku ponuja iskanje sprejemljivih rešitev v različnih smereh, je v športu vedno bolj cenjena sposobnost, ki določa najboljši športni rezultat. *Guilfordov model* (v Marentič Požarnik, 2000) opredeljuje tri sestavine divergentnega mišljenja: (1) *fluentnost* ali tekočnost mišljenja predstavlja zmožnost posameznika, da hitro proizvede večje število idej (Guilford je fluentnost opredelil kot sposobnost odkrivanja velikega števila rešitev); (2) *fleksibilnost* mišljenja predstavlja hitro spreminjanje zornega kota oziroma vidika reševanja določenega problema ali hitro spreminjanje dela in strategije; (3) *originalnost* kot sposobnost posameznika, da išče nove, redke, neobičajne rešitve. Te tri sestavine so osnova za razvoj ustvarjalnosti, ki je tudi v športu vedno bolj prisotna.

V sodobnih zahodnih družbah večina otrok, ki živijo v urbanem naselju, nima dovolj prostorov in priložnosti za motorično igro, zaščiteni so tudi s strani staršev, ki jih vozijo v šolo in se z njimi igrajo v notranjih prostorih. Vse to pripelje do večje povezanosti otrok z informacijsko-komunikacijskimi tehnologijami. Te povzročijo, da otroci postanejo manj aktivni, v daljšem obdobju pa pride tudi do zmanjševanja ustvarjalnega mišljenja. Redna gibalna/športna aktivnost je bistvena za normalno rast in razvoj otrok, še posebej v zgodnjem otroštvu, ko je učenje skozi telo in gib glavni del otrokovega učenja. Zgodnje otroštvo je tako idealno obdobje, da se privzgoji zdrav življenjski slog ter pozitiven odnos do vadbe in gibanja, prav tako je lahko tudi most med otrokovo potrebo po motorični igri in ustvarjalnem izražanju

ter formalnimi pristopi učenja v vrtcih in šolah. Ustvarjalnost je kompleksen sindrom, ki izhaja iz kognitivnega, afektivnega, socialnega in fizičnega področja, zato je lahko uporaba ustvarjalnega poučevanja v gibalnih/športnih dejavnostih v zgodnjem otroštvu pomoč vzgojitelju pri ustvarjanju učnega okolja, osredotočenega na otrokov telesni, kognitivni in socialni razvoj (Zachopoulou idr., 2006).

6.4 Kako naprej in ne nazaj

Na izbiro določenega športa, s katerim se bo otrok ukvarjal, po mnenju Spies idr. (2022), vplivata otrokova volja (pripravljenost sodelovati), kar predstavlja profil otrokove osebnosti in profil njegovih motoričnih sposobnosti. Avtorji na tem mestu poudarjajo prednosti vsestranskih gibalnih/športnih ponudb in posledično široke palete gibalnih izkušenj, ki jih je otrok deležen v svojem okolju. Gibalne izkušnje namreč predstavljajo osnovo za oblikovanje interesov, motivacije in motoričnih spretnosti, torej volje in sposobnosti.

Vrhunski športni rezultat je po mnenju Zhao idr. (2024) pogojen z interakcijo med štirimi stopnjami razvoja talenta/motorične nadarjenosti: (1) odkrivanje tistih, ki imajo potencial za uspešnost, vendar se trenutno ne ukvarjajo s športom (TAD – talent detection); (2) prepoznavanje trenutnih udeležencev, ki imajo potencial, da se izkažejo v določenem športu (ID – talent identification); (3) zagotavljanje najprimernejšega učnega/vadbenega okolja za uresničitev tega potenciala (TDE – talent development); (4) izbor/selekcija najprimernejšega športnika oz. skupine športnikov za udeležbo na določenem športnem tekmovanju (TSE – talent selection).

Podoben koncept, ki ga imenujeta *Model prizadevanja za odličnost* (The »pursuit of excellent« model), predlagata Williams in Reilly (2000). Avtorja dodajata, da (1) morajo vsi, ki sodelujejo v procesu razvijanja in prepoznavanja nadarjenosti, v prvi vrsti skrbeti za otrokov splošni razvoj in dobro počutje; (2) da prizadevanje za odličnost ne sme potekati na račun otrokovega telesnega in čustvenega zdravja, rasti in razvoja in (3) da je ustrezno družinsko, izobraževalno in družbeno-kulturno okolje temelj uravnoteženega pristopa k otrokovemu razvoju, zlasti ko gre za razvijanje talenta.

Verbeek idr. (2023) menijo, da ozka specializacija oz. ukvarjanje samo z eno športno panogo v otroštvu omejuje naše znanje o razvoju nadarjenosti, saj sta časovni in individualni razvojni proces večinoma spregledana. Avtorji dodajajo, da bi morale bodoče študije izhajati iz dinamičnega in intraindividualnega pristopa (Kupers idr., 2019), saj bi tako zagotovile nove priložnosti za izboljšanje našega razumevanja razvoja nadarjenosti in posledično pripomogle k razvoju znanja o razvoju nadarjenosti v športu.

Malina (2010) pa celo podvomi o smiselnosti izkušenj na en sam celoletni šport kot najboljšo pot do elitnega statusa športnika, saj so poudarjeni le uspešni, a zgodnji uspeh ni zagotovilo za kasnejši uspeh v vrhunskem športu. Avtor dodaja, da je šport treba obravnavati z vidika perspektive: mladi udeleženci v športu so otroci s potrebami otrok, njihov cilj je »odrasti« – biološko rasti in dozorevati ter se vedenjsko razvijati. Svoje razmišljanje zaključuje z dejstvom, da so nadarjeni mladi športniki pogosto tudi figurice v zapleteni matrici – šport, odrasli, ki vodijo šport, starši, šole, industrija športnih izdelkov in storitev, mediji in v nekaterih primerih tudi mednarodna politika.

Za objektivnejše prepoznavanje motorično nadarjenih otrok v predšolskem obdobju Breg in Muhič (2017) predlagata dodatno izvedbo motoričnih testov, s katerimi bi pridobili še podatek o motorični strukturi otrok. Tako bi lažje naredili drugi korak pri delu z motorično nadarjenimi otroki – pripravo in izvedbo kakovostnih gibalnih/športnih dejavnosti za motorično nadarjene otroke, s pomočjo katerih bi ti otroci pridobili dodatne motorične kompetence in široko motorično osnovo za nadgradnjo svoje motorične nadarjenosti ter za doseganje vrhunskih športnih rezultatov v kasnejših obdobjih.

Če želimo dobiti res kakovosten gibalni/motorični odgovor (v tekmovalnem športu bi temu rekli *vrhunski rezultat*), je treba potenciale, ki omogočajo tak odgovor, prepoznati čimprej.

Osrednje prizadevanje za prepoznavanje motorične nadarjenosti oz. talenta otrok mora iti v poskuse razvoja, testiranja in izdelave bolj celovitih in integriranih modelov, ki bodo omogočali celosten vpogled v delovanje in odzivanje otrok z namenom prepoznati motorično nadarjene otroke ter jim nato omogočiti kakovostno podporo pri nadaljnjem razvoju njihovega motoričnega potenciala.

7 Nadarjenost ob uporabi IKT in z njo

7.1 Ustvarjalnost

V vsakdanji vzgojni in izobraževalni praksi se pogosto srečamo s pojmom ustvarjalnost in nadarjenost. Oba pojma se ob nepravilnem razumevanju razlik med njima mešata ali razumevata kot sinonima za isti dejavnik, kar ni na mestu. Ustvarjalnost najlažje pojasnimo kot mentalno aktivnost oziroma kot proces, posledica česar je nova, originalna ideja ali rešitev določenega problema (Mamužić in Marinković, 2022). Včasih je rezultat kreativnosti kot procesa odkritje. To je lahko nekaj novega za ustvarjalnega posameznika in tudi za širše okolje. Nekateri avtorji odkritje kot posledico ustvarjalnosti vidijo kot usmerjevalca družbe ali celo civilizacije.

Z vidika predšolskega otroka se je iz omenjenih visokoletečih ciljev treba omejiti na ustvarjalnost posameznika, ki otroku omogoča odkrivanje, reševanje problemov in intelektualni razvoj.

Kadar opisujemo sposobnosti, kognitivni stil, afektivne in motivacijske vzorce, namere, stališča, vrednote, mislimo na ustvarjalno osebo. Pri opisu procesa razmišljanja, doživljanja, motivacije pri nastanku izdelka kot posledice kreativnosti

govorimo o ustvarjalnosti kot procesu. Če opisujemo izdelek, pojmujeemo kreativnost tega kot rezultat procesa in pristopa posameznika. Pod kreativnim okoljem pa opisujemo značilnosti okolja, ki omogočajo ali ne omogočajo kreativnega izražanja (Richards, 1999).

Med ustvarjalnostjo in nadarjenostjo obstaja močna povezava, vendar ne moremo govoriti o enakosti (Mamužić in Marinković, 2022). Medtem ko se nadarjenosti ni mogoče naučiti, se je ustvarjalnega mišljenja mogoče naučiti. Oba vidika vključujeta divergentno mišljenje, ki vključuje izvirnost, fluentnost in prilagodljivost. Izvirnost razmišljanja pomeni sposobnost ustvarjanja nenavadnih zamisli. Fluentnost pomeni ustvarjanje idej in sposobnost iskanja večjega števila različnih rešitev. Prav zato je divergentno mišljenje treba začeti spodbujati že v zgodnjem otroštvu in ta proces mora trajati ves čas. Prilagodljivost oziroma fleksibilnost obsega neobičajne pristope k reševanju problema in sposobnost spremembe v razmišljanju o problemu.

V sodobnem času je pri spodbujanju ustvarjalnosti in nadarjenih ključna sodobna paradigma v vzgoji in izobraževanju. Ta je usmerjena v razvoj tistih miselnih procesov, ki otroke spodbujajo k ustvarjalnim idejam, preizkušanju, preverjanju in eksperimentiranju. V praksi to pomeni zagotavljanje širokih možnosti za raziskovanje različnih področij, eksperimentiranje in uveljavljanje lastne domišljije.

Spodbujanje ne sme temeljiti na prisili, ampak na otroku najbližji poti, igri.

7.2 Igra

Pojem igra nas običajno asociira na predšolsko obdobje, ki predstavlja sproščeno dejavnost ter možnost izražanja ustvarjalnosti in domišljije. Ob tem otroci izražajo svoje razumevanje okolja, skupnosti in medvrstniške povezanosti. Igra spodbuja zavzetost, koncentracijo, razvoj ustvarjalnosti, izvirnost, inovativnost, vzdržljivost. Otrok uživa v idejah, občutkih, dejanjih, priložnostih, da preizkuša ideje na različne načine. Nenehno ponavljanje in preizkušanje je mogoče le v igri, v kateri je otrok osvobojen pritiska posledic v realnosti. To otroku omogoča, da gradi razumevanje med tem, kar se je naučil prej, in novimi oblikami znanja (Veselinov in Dujić, 2022). Z igro in ustvarjalnostjo ustvarjamo zamišljene prostore kot vzporedno realnost. Otroci uporabljajo izkušnjo vsakdanjega realnega prostora, iz katerega se udeležujejo, jo prenašajo v domišljijski prostor, kjer se križajo pomeni in ideje, ter razvijajoč igro skupaj preiskujejo, raziskujejo, poskušajo razumeti, spreminjati, najti

smisel. Igra ni uresničevanje načrtov odraslih z otrokom – izhaja iz možnosti izbire, pogajanja in skupnega razvoja.



Slika 7.1: Igra v zgodnjem otroštvu

Igra obstaja, odkar obstaja človek. Številne definicije človeka in kulture omenjajo, da je človek *homo ludens* – človek igre. Odvisno od konteksta in kulture okolja se je igra skozi čas spreminjala in razvijala. Ne glede na to, da je igra svobodna izbira posameznika, je bila in je omejena v kulturni okvir in okolja, v katerem človek živi. Kljub svobodi je igra lahko omejena skladno s pravili, ki jih je treba spoštovati. Pravila igre so ključna za pravilen potek igre, vzgojitelju pa omogočajo prilagajanje, katerega cilj je doseganje zelenih ciljev – od vzgojnih do izobraževalnih ciljev, razvijanja mišljenja, pridobivanja novih spoznanj in izkušenj ter tudi znanja. Po mnenju avtoric Veselinov in Dujić (2022) je igra več kot le aktivnost. To avtorici utemeljujeta z dejstvi, da igra otroku omogoča in ga spodbuja k raziskovanju svojega okolja, preučevanju različnih materialov, v interakciji z različnimi ljudmi, ki jim je dovoljeno včasih narediti napake, postanejo bolj prilagodljivi. Z izgradnjo igralnega vzorca se otroci naučijo prilagajanja različnim situacijam in tako postanejo sposobnejši za soočanje z življenjskimi izzivi. V igri otrok gradi identiteto in odnose, raziskuje in (re)konstruira pomene, ustvarja simbole, uživa in se veseli svojih na novo odkritih potencialov.

Prav zato je igra ena temeljnih orodij pri spodbujanju nadarjenih. Nadarjeni otroci lahko ob igri izrazijo »nekaj več«, se poistovetijo s problemom ali prevzamejo vodilno vlogo v skupini. S tega vidika so zelo pomembni prepoznavanje

nadarjenosti, pravilna izbira igre in ciljno usmerjanje nadarjenih posameznikov. Toda nikoli kot ekskluzivni pristop in izključevanje drugih otrok. Z vidika omenjenih možnosti, ki jih ponuja igra, lahko pritrdimo mnenju omenjenih avtoric, da igra predstavlja neskončen vir pri spodbujanju nadarjenosti predšolskih otrok.



Slika 7.2: Domašljjska igra

7.2.1 Igra in (ob) IKT

Ob tradicionalnih oblikah igre je v sodobnem času pogosto prisotna igra ob uporabi IKT. Kljub pogostemu odporu in nerazumevanju širše družbe se uvajanju IKT v vzgojni in izobraževalni proces ni mogoče izogniti. Otroci se z IKT srečajo že v domačem okolju na bolj ali manj primerne načine. Večinoma so prvi stiki neproblematični, saj gre pri mlajših otrocih za radovednost in navdušenje nad premikajočimi elementi, živahnimi barvami in zvoki. V tej fazi še ne moremo govoriti o igri, ki spodbuja ustvarjalnost ali nadarjenost. Ob pretirani ali nepravilni uporabi IKT kot igrače dosežemo nasprotni učinek, ko igra ni več proces raziskovanja, spodbujanja ustvarjalnosti in nadarjenosti, temveč IKT kot igrača postane nadomestek za pomanjkanje pozornosti staršev, nadomestek za interakcijo in aktivnost z otrokom ter zaposlitev otroka. Pojav cenovno dostopnih tehnoloških sredstev v vrtcih omogoča njihovo uporabo tudi za spodbujanje sodelovanja med vrstniki in pristop k reševanju problemov skozi igro. Pri dobro načrtovani uporabi IKT se lahko vzgojitelj izogne znanim nevarnostim pretirane ali nepravilne uporabe. Hkrati pa lahko vzgojitelj z določeno stopnjo lastnih kompetenc prepozna elemente nadarjenosti pri posameznikih, čeprav to ni glavni namen tega pristopa. Ker so otroci

v ustrezni starosti dovolj spretni pri uporabi IKT, ima vzgojitelj možnost njihova znanja usmerjati v izobraževalne namene.

Z vidika vzgojitelja lahko IKT ob pravilni uporabi vnese v vzgojni proces višjo stopno nazornosti in spodbuja razvoj mišljenja, ustvarjalnosti, sodelovalnega učenja in medvrstniške interakcije. Naloga vzgojitelja je pravilno vključevanje IKT, kar zajema tudi izogibanje tistim izpeljankam, ki ne spodbujajo ustvarjalnosti otrok (Zore in Lepičnik Vodopivec, 2005). Zaradi specifičnosti in širokega nabora možnosti uporabe IKT spreminja neposredno pedagoško prakso in načine pridobivanja znanja (Hozjan, 2018). Sama uporaba IKT obenem gradi pozitivno naravnan odnos do tehnologije in povečuje možnost izboljšanja vzgojiteljeve digitalne kompetence ter povečanja samozaupanja pri uporabi IKT v pedagoškem procesu (Gavriloski idr., 2018).

7.2.2 Igrifikacija

Učinkovit pristop k spodbujanju ustvarjalnosti, učinkovitosti pri pridobivanju izkušenj in znanja ter delu z nadarjenimi predstavlja igrifikacija (angl. gamification). Pojem obsega učenje in reševanje problemov skozi igro in je kot pristop v sodobni paradigmi poučevanja vse pogostejše prisoten (Matijević in Topolovčan, 2019). Prav tako igrifikacija posega na področje priprave učnih vsebin, ki jih otroci spoznavajo in razrešujejo skozi igro ali z igro povezanimi dejavnostmi. Igrifikacijo kot učni in vzgojni pristop ob uporabi IKT lahko uporabimo v vseh fazah vzgojiteljevega dela. Potrebno je le skrbno načrtovanje s poudarkom na ciljih in namenu. Didaktično osmišljena uporaba orodij IKT prinaša otrokom zabavo, kot nagrado pa znanje in spretnost (Brian, 2014). Inovativen pristop pri spodbujanju nadarjenosti s pomočjo IKT lahko daje zelo ugodne rezultate. Vsekakor je treba poskrbeti za ustrezno vključenost virov IKT, kar je izključno v domeni učitelja oziroma vzgojitelja. Ta vidik je mogoče doseči le, če ima učitelj ustrezno raven usposobljenosti za IKT oziroma digitalne kompetence, saj je nujno potrebna kritična presoja izbire vsebin in pripomočkov. V nasprotnem primeru se lahko zelo hitro zgodi, da se priložnosti in prednosti IKT spremenijo v nasprotje in da bodo rezultati nepričakovano negativni namesto pozitivni, kar je pravzaprav glavni cilj. Omenjena problematika je povezana s celotno vzgojno-izobraževalno vsebino dejavnosti vzgojitelja in otrok v procesu. V poplavi IKT-vsebin in naprav vzgojitelj potrebuje dobro poznavanje in sposobnost presoje možnosti, v kateri del vzgojno-izobraževalnega procesa jih lahko vključi in če sploh. Pozitivna stran možnosti uporabe IKT v izobraževalnem procesu

je, da otroci poznajo samo tehnologijo in da ni strahu ali odpora do vseh oblik IKT-vsebin. Poleg tega je pomembna visoka stopnja motivacije in radovednosti. Ravno v tem delu je vloga vzgojitelja ključna v smislu usmerjanja v želeno smer in moderiranja dela. Z vidika nadarjenosti ima vzgojitelj zelo težko nalogo pri prepoznavanju nadarjenosti posameznikov, saj sama stopnja motiviranosti in zanimanja ne moreta samodejno nakazovati nadarjenosti. V tem delu ponovno pride do izraza nivo digitalnih kompetenc vzgojitelja, ki ima možnost povečati zahtevnost nalog ali zastavljenih problemov, ki jih otroci rešujejo z uporabo IKT – v celoti ali samo v določenih delih izobraževalnih vsebin.

7.3 Uporaba IKT kot pristopa – pogled vzgojiteljev

Digitalne kompetence so izjemno pomembne pri delu vzgojiteljev z nadarjenimi otroki. Ob kompetencah prepoznavanja nadarjenih je pravilna uporaba IKT pri delu ključnega pomena, česar se sodobni vzgojitelji vse bolj zavedajo. Škoda, ki bi jo nepravilna uporaba ali nepoznavanje povzročila, je lahko nepovratna. Zavedanje vzgojiteljev o pomenu digitalnih kompetenc pri delu z nadarjenimi kažejo tudi izidi analize podatkov v okviru raziskave o pomembnosti kompetenc in didaktičnih pristopov za spodbujanje nadarjenosti in ustvarjalnosti predšolskih otrok v Srbiji in Sloveniji (Bratina in Veselinov, 2022). Raziskava je potekala v okviru mednarodnega projekta GIFTED in je obsegala 787 vzgojiteljev predšolskih otrok v obeh državah.

V praksi in literaturi so opisani pedagoški in didaktični pristopi, ki so se izkazali za ustrezne in so bili vključeni na seznam. Vzgojitelji so jih razvrščali skladno z njihovo oceno pomembnosti za delo z nadarjenimi tako, da so posameznemu pristopu določili rang od najpomembnejšega do najmanj pomembnega. Pri tem so najvišjo stopnjo pomembnosti označili z 1, najnižjo pa s 5, zato v prikazanih izidih nižji povprečni rang pomeni višjo ocenjeno pomembnost določenega pedagoško-didaktičnega pristopa. Tabela prikazuje razvrstitev pedagoških in didaktičnih pristopov po pomembnosti.

Tabela 7.1: Pedagoško-didaktični pristopi, razvrščeni po oceni pomembnosti

Pedagoško-didaktični pristopi	$\bar{R}$	χ^2
Uporaba IKT	3,11	9,475
Postavljanje odprtih vprašanj, ki ne zagotavljajo vedno pravih odgovorov (hevrstične metode)	3,09	
Organiziranje delavnic in dodatnih aktivnosti, v katerih aktivno sodelujejo starši otrok	3,03	
Ustvarjanje dejavnosti, ki spodbujajo izvirnost, tekočnost in fleksibilnost idej pri reševanju problemov	2,90	
Vključevanje otrok v oblikovanje načrta dejavnosti in postavljanje ciljev pri projektnem pristopu k učenju	2,88	
* p < 0,05; df = 4		

Vzgojitelji iz Srbije in Slovenije skupaj so po pomembnosti najvišje uvrstili pedagoški in didaktični pristop z uporabo IKT ter postavljanje odprtih vprašanj. Slednja so pomembna pri razvijanju fluentnosti. Podrobna analiza rezultatov pokaže, da med pedagoško-didaktičnimi pristopi ni izstopajočega »favorita«. V povprečju so namreč bili vsem postopkom dodeljeni rangi okrog 3. Če se omejimo na pristop uporabe IKT, se pokaže, da se vzgojitelji zavedajo možnosti in posledično pomembnosti njenega vključevanja, hkrati pa ta pristop ni prevladujoč. Zelo blizu po pomembnosti je pedagoško-didaktični pristop spodbujanje divergentnega razmišljanja, ki je ob drugih pristopih pomemben del dela z nadarjenimi. Ker zgornja tabela prikazuje le ocene vzgojiteljev iz obeh držav v celoti, v nadaljevanju prikazujemo analizo ocen pomena pedagoško-didaktičnih pristopov ločeno po državi. Spodnja tabela prikazuje razlike med rangi ocen pomembnosti pedagoško-didaktičnih pristopov, kjer nižji rang pomeni višjo oceno pomembnosti.

Tabela 7.2: Pomembnost pedagoško-didaktičnih pristopov glede na državo

Pedagoško-didaktični pristopi	Država	$\bar{R}$	U
Uporaba IKT	SRB	255,76	29711,0
	SLO	263,40	
Postavljanje odprtih vprašanj, ki ne zagotavljajo vedno pravih odgovorov (hevrstične metode)	SRB	269,10	28440,0
	SLO	246,40	
Organiziranje delavnic in dodatnih aktivnosti, v katerih aktivno sodelujejo starši otrok	SRB	268,59	28446,5
	SLO	247,10	
Ustvarjanje dejavnosti, ki spodbujajo izvirnost, tekočnost in fleksibilnost idej pri reševanju problemov	SRB	251,15	28265,5
	SLO	268,88	
Vključevanje otrok v oblikovanje načrta dejavnosti in postavljanje ciljev pri projektnem pristopu k učenju	SRB	258,19	29802,5
	SLO	254,86	
* p < 0.05			

Pri razvrščanju pedagoško-didaktičnih pristopov po pomembnosti nismo ugotovili statistično pomembnih razlik med vzgojitelji predšolskih otrok iz Srbije in Slovenije ($p > 0,05$). Nekoliko višji pomen uporabi IKT pripisujejo vzgojitelji v Srbiji, medtem ko vzgojitelji v Sloveniji nekoliko višje ocenjujejo pomembnost hevrističnih metod kot njihovi srbski kolegi. Vzgojitelji v Srbiji didaktičnemu in pedagoškemu pristopu, ki vključuje sodelovanje staršev v delavnice in druge dejavnosti, dajejo višji pomen kot v Sloveniji. Tudi pri drugih pristopih razlike med ocenami pomembnosti niso statistično značilne ($p > 0,05$) in se spreminjajo med državama le v manjši meri. Tudi analiza pogostosti dodeljenih rangov posameznemu pedagoškemu in didaktičnemu pristopu ni pokazala pomembnega favoriziranja katerega koli posameznega pristopa v nobeni izmed držav. Rangi za vsak pristop so bili dokaj enakomerno razporejeni v območju med 18 % in 23 %. Izidi kažejo, da delo z nadarjenimi otroki v Srbiji in Sloveniji poteka ob uporabi enakih pedagoško-didaktičnih pristopov. Z vidika uporabe IKT pri delu z nadarjenimi lahko sklepamo, da se vzgojitelji ne glede na državo zavedajo pomena uporabe pri sodobnem delu z nadarjenimi otroki in pri spodbujanju ustvarjalnosti.

7.4 Pričakovanja glede uporabe IKT v vrtcih v Sloveniji

Uporaba IKT kot pedagoško-didaktičnega pristopa v vrtcih, tako pri delu z nadarjenimi kot tudi z drugimi otroki, je brez dvoma odvisna od strokovne presoje vzgojitelja, od osebnega pogleda na pomembnost pristopa. Pogled vzgojitelja na možnost uporabe IKT kot pedagoško-didaktičnega pristopa lahko razberemo iz pripisane pomembnosti temu vidiku. Na podlagi tega lahko ocenimo pričakovanje ali verjetnost, da se bo pri delu z nadarjenimi otroki uporabljal pedagoško-didaktični pristop uporabe IKT. V do sedaj predstavljenih izidih so bile predstavljene analize vezane na vzgojitelje iz Srbije in Slovenije, pri čemer je mnenje o pomembnosti pri slovenskih vzgojiteljih nekoliko nižje, vendar se od srbskih ne razlikuje statistično značilno.

V nadaljevanju bo pozornost namenjena ocenam pomembnosti pedagoško-didaktičnega pristopa uporabe IKT vzgojiteljev v Sloveniji. Med vzgojitelji iz Slovenije smo analizirali razlike v oceni (rangu) pomembnosti pedagoško-didaktičnega pristopa dela z IKT z nadarjenimi. Razen že ugotovljene povprečne ocene slovenskih vzgojitev nas je zanimala še ocena pomembnosti pristopa glede na delovne izkušnje in izobrazbo slovenskih vzgojiteljev. Tudi v nadaljnjih analizah je

bila ocena pomembnosti pedagoško-didaktičnega pristopa izražena z rangiranjem posameznega pristopa med drugimi naštetimi.

Tabela 7.3 Ocena pomembnosti pristopa uporabe IKT glede na delovne izkušnje

Delovne izkušnje v vrtcu	$\bar{R}$	H
1 do 5 let	84,93	2,895
6 do 10 let	83,93	
11 do 15 let	92,71	
16 do 20 let	96,17	
21 let ali več	99,78	
* p < 0,05; df = 4		

Vzgojitelji z izkušnjami v razponu od 1 do 10 let višje ocenjujejo pomembnost pristopa z uporabo IKT. Malenkost višjo oceno pomembnosti zasledimo pri vzgojiteljih z izkušnjami med 6 do 10 leti ($M = 2,93$), kar pripisujemo izkušnjam in poznavanju možnosti, pridobljenih skozi prakso. Razlika med ocenami pomembnosti ni statistično značilna. Povprečne vrednosti ocen pomembnosti pristopa, ne glede na delovne izkušnje, so v razponu med 2,90 in 3,50. Na temelju izida je mogoče sklepati, da tako manj izkušeni kot vzgojitelji z večletnimi izkušnjami pedagoško-didaktični pristop vidijo kot enega od primernih za delo z nadarjenimi, ki pa ne prevladuje. Zato je pri delu z nadarjenimi v vrtcih mogoče pričakovati uporabo vseh pristopov, vključno z uporabo IKT. Izid je ugoden in pričakovan, saj je IKT smiselno vključevati v delo občasno in premišljeno, pristopi, ki nadarjenim omogočajo razvoj še drugih spretnosti, znanj in kompetenc, pa ne smejo biti zanemarjeni ali zapostavljeni.

Poleg delovnih izkušenj nas je zanimala še ocena pedagoško-didaktičnega pristopa del z IKT glede na pridobljeno izobrazbo v raziskavo zajetih vzgojiteljev. Izobrazbena struktura je raznolika, prevladujejo vzgojitelji, ki imajo izobrazbo, pridobljeno na visokošolskem strokovnem programu (54,1 %). Sledijo vzgojitelji s pridobljeno srednješolsko izobrazbo (23,3 %). Vzgojiteljev s pridobljeno univerzitetno izobrazbo 1. stopnje je 15,2 % in 7,4 % vzgojiteljev z univerzitetno izobrazbo 2. stopnje. Spodnja tabela prikazuje oceno pomembnosti (rangiranje) pristopa uporabe IKT, kot so jo podali vzgojitelji z različnimi stopnjami izobrazbe.

Tabela 7.4: Ocena pomembnosti pristopa uporabe IKT glede na delovne izkušnje

Pridobljena izobrazba	$\bar{R}$	H
Srednja šola	78,94	3,420
Visokošolski strokovni program	97,75	
Univerzitetni študijski program	91,43	
Univerzitetni program (2. stopnja)	89,10	
* p < 0,05; df = 4		

Pedagoško-didaktičnemu pristopu uporabe IKT najvišji rang pripisujejo vzgojitelji s srednješolsko izobrazbo ($M = 2,82$), ki v vzorcu tudi prevladujejo. Sledijo vzgojitelji z 2. stopnjo univerzitetne izobrazbe ($M = 3,13$). Podobno pomembnost pristopa ocenjujejo drugi vzgojitelji. Ne glede na razpon ocen razlika med ocenami pomembnosti ni statistično značilna. Tudi z vidika izobrazbe je ocenjena pomembnost pristopa dela z IKT na enakem nivoju kot ocena pomembnosti, vezana na delovne izkušnje vzgojiteljev.

Vzgojitelji so ocenjevali nivo lastnih kompetenc, vezanih na prepoznavanje in identifikacijo nadarjenosti, spodbujanje nadarjenosti in kreativnosti, komunikacijo z nadarjenimi in njihovimi starši ter usmerjanjem nadarjenih otrok. Ocena pomembnosti pristopa dela z IKT se ne spreminja tudi glede na ocene nivoja lastne kompetentnosti za delo z nadarjenimi.

Tabela 7.5: Raven kompetenc za identifikacijo nadarjenosti in ocena pomembnosti pedagoško-didaktičnega pristopa dela z IKT

Ocena ravni lastnih kompetenc za <i>identifikacijo nadarjenosti</i>		
	$\bar{R}$	H
Najnižji nivo kompetenc	95,30	5,457
Nizek nivo kompetenc	61,32	
Srednji nivo kompetenc	89,74	
Visok nivo kompetenc	93,99	
Najvišji nivo kompetenc	95,30	
* p < 0,05; df = 4		

Vzgojitelji neodvisno od ocene lastne ravni kompetenc za identifikacijo nadarjenosti podobno visoko rangirajo pomen pedagoško-didaktičnega pristopa za delo z IKT. Povprečni rang, na katerega so uvrstili pristop in ga dodelili pristopu, je 3,25. Sklepamo lahko, da ne glede na raven kompetence za prepoznavanje nadarjenih sodi pristop dela z IKT po mnenju vzgojiteljev med enakovrednega mogočim pristopom, ki jih uporabijo pri delu z nadarjenimi. Pričakujemo lahko, da bodo vzgojitelji, ki

dobro prepoznavajo nadarjene otroke, pristop dela z IKT uporabili skladno s cilji in pričakovanimi rezultati dela.

Tabela 7.6: Raven kompetenc za delo, spodbujanje in usmerjanje nadarjenih ter ocena pomembnosti pedagoško-didaktičnega pristopa dela z IKT

Ocena ravni lastnih kompetenc <i>za delo z nadarjenimi</i>		
	$\bar{R}$	H
Najnižji nivo kompetenc	95,30	5,457
Nizek nivo kompetenc	91,32	
Srednji nivo kompetenc	89,74	
Visok nivo kompetenc	93,99	
Najvišji nivo kompetenc	95,30	
Ocena ravni lastnih kompetenc <i>za spodbujanje nadarjenosti in ustvarjalnosti</i>		
	$\bar{R}$	H
Najnižji nivo kompetenc	116,88	4,309
Nizek nivo kompetenc	71,50	
Srednji nivo kompetenc	95,08	
Visok nivo kompetenc	93,99	
Najvišji nivo kompetenc	80,95	
Ocena ravni lastnih kompetenc <i>za usmerjanje in vodenje nadarjenih</i>		
	$\bar{R}$	H
Najnižji nivo kompetenc	102,23	5,091
Nizek nivo kompetenc	88,68	
Srednji nivo kompetenc	85,76	
Visok nivo kompetenc	92,72	
Najvišji nivo kompetenc	116,89	

Raven kompetenc za različne oblike dela z nadarjenimi otroki, od spodbujanja, usmerjanja in vodenja, je pomemben vidik za njihov uspešen razvoj. Ne glede na raven kompetenc posameznega vidika dela z nadarjenimi so vzgojitelji pedagoško-didaktični pristop dela z IKT enotno rangirali na povprečni rang 3,20. Tak izid ponovno pokaže, da se razširjeno mnenje javnosti o vlogi in pomenu uporabe IKT ne sklada z videnji vzgojiteljev. Ne glede na ocenjeno raven lastnih kompetenc za delo z nadarjenimi pristop dela z IKT sodi med enakovreden nabor drugih pedagoško-didaktičnih pristopov in bo tako tudi uporabljen. Na podlagi izidov lahko pričakujemo, da bo pedagoško-didaktični pristop dela z IKT vključen v delo z nadarjenimi otroki v slovenskih vrtcih, ob hkratni uporabi drugih pristopov; ob predpostavki, da bo uporaba pristopa izbrana premišljeno in skladno s cilji, predvidenimi v učnem in vzgojnem procesu.

7.5 Možnosti uporabe IKT za spodbujanje ustvarjalnosti in nadarjenosti

7.5.1 Didaktični robot v vrtcu

Za reševanje problemov je ključnega pomena problem prepoznati in ga razgraditi na manjše dele. Pri praktičnih problemih je rešitev običajno praktična ali konstrukcijska (Bratina, 2012). Tudi kodiranje je postopek, pri katerem je treba serijo navodil smiselno prilagoditi posameznim delom (korakom) celotnega problema. V bistvu govorimo o algoritmu oziroma algoritmičnem razmišljanju. Prav pri reševanju teh problemov je mogoče učinkovito prepoznati nadarjenost in dvigniti stopnjo zahtevnosti pri posameznikih. Didaktični robot, ki omogoča kodiranje, otrokom pomaga razviti svoje algoritmično razmišljanje, ki je pomembno za analiziranje jedra problemov, in s tem krepi sposobnost reševanja problemov (Why TRUE, 2017). Didaktični robot je naprava, ki služi kot didaktično orodje, katerega gibanje je voden po korakih. Te korake imenujemo kode, postopek uporabe kod je kodiranje, ki ga pri starejših otrocih lahko nadgradimo v programiranje. Samo vodenje lahko na začetku izvajamo z aplikacijo, ki jo otrok uporablja na mobilni napravi. Didaktičnih robotov je več vrst in so prilagojeni starosti otrok in stopnji zahtevnosti problema. Njihova vizualna značilnost je ljubkost in takoj pritegne pozornost (Prtljaga in Bratina, 2020). Z vidika razvijanja pismenosti s področja naravoslovnih znanosti je didaktični robot učinkovito orodje pristopa STEM.

Vzgojiteljem omogoča smiselno uporabo tega IKT-pripomočka za doseganje izbranih učno-vzgojnih ciljev. Tudi z vidika razvojne psihologije je uporaba robotov v vrtcu upravičena. Razvojni psihologi poudarjajo pomen uporabe predmetov v otroštvu kot spodbudo za razvoj kognitivnih veščin. Pri tem pa otroka ne smemo preobremeniti (Stoeckelmayer idr., 2011). Kot meni Papadakis (2020), je zaradi uporabe fizičnih predmetov, v našem primeru didaktičnega robota, učenje manj abstraktno in bolj neposredno in s tem učinkovitejše. Avtor tudi trdi, da konstrukcija in kodiranje robotov od otrok zahtevata vključitev v kompleksno reševanje problemov. Ta proces vključuje širok nabor kognitivnih funkcij višjega reda, kot so na primer obdelava informacij, abstrakcija, sklepanje, odločanje itd.

Vzgojitelji v praksi celo opažajo, da za dejavnost z robotom postanejo bolj zainteresirani otroci, ki v večini dejavnosti redkokdaj sodelujejo oziroma so med dejavnostmi zadržani. Podobno velja za otroke s težavami na učnem področju; tudi pri teh vzgojitelji opažajo, da ob uporabi didaktičnega robota dalj časa vzdržujejo

pozornost kot pri običajnih nalogah. Prednost uporabe didaktičnih robotov je spodbujanje aktivnega sodelovanja namesto statičnega sedenja pred računalnikom, razvijanje koordinacije in finomotorike ter spodbujanje timskega dela (Sullivan in Bers, 2016). Uporaba didaktičnih robotov v zgodnjem izobraževanju otrok se ukvarja predvsem z rokovanjem in ne gradnjo robotov.

7.5.2 Didaktični roboti, primerni za delo v vrtcu

Vsi v nadaljevanju predstavljeni roboti imajo izdelane primere didaktičnih vsebin in nalog, s katerimi si vzgojitelji lahko pomagajo pri prvih korakih ali pa jih predelajo skladno z lastnimi zamislimi.

Bee-Bot in Blue-Bot

Proizvajalec TTS Group ga priporoča otrokom od 4. leta starosti in omogoča prve korake pri krmiljenju oziroma kodiranju. Na hrbtni strani ima smerne tipke – levo (90°), desno (90°), naprej, nazaj ter gumb za potrditev sekvence gibanja OK. Zapomni si do 200 korakov in tako omogoča ustvarjanje nekoliko bolj razgibanih načinov premikanja. Ker ne vsebuje neposredne povratne informacije, si morajo otroci ob pomoči vzgojitelja najprej zamisliti pot gibanja in jo vizualizirati na podlogi, razdeljeni na kvadratke, nato pa s pritiskom na prave gumbe kodirati robota. Po pritisku na gumb OK začne robot gibanje po kodirani poti. Zdaj lahko otroci preverijo, ali so gibanje robota kodirali pravilno.

Blu-Bot je nadgradnja robota Bee-Bot, ki omogoča kodiranje oziroma krmiljenje robota s pomočjo prenosnih naprav. Kode se vnesejo v aplikacijo in posredujejo robotu čez Bluetooth povezavo, kar omogoča lažje popravke. Zaradi vgrajenih senzorjev bližine omogoča izogibanje oviram in določeno stopnjo interaktivnosti. Ohišje robota je iz prozorne plastike, tako da je mogoče videti njegove komponente in s tem boljše razumevanje tehnologije, ki robota sestavlja.



Slika 7.3: Robotki Bee-Bot, Blue-Bot in mTiny

TrueTrue

Robot proizvajalca i-Scream Media je primeren za otroke od 4. leta starosti. Omogoča krmiljenje s pomočjo aplikacije na mobilni napravi, kar je primerno za spoznavanje. Za kodiranje se lahko uporabljajo programske ali kodne kartice, ki vizualno prikazujejo ukaz (korak, kodo), ki ga bo robot izvedel. Ta pristop je zelo učinkovit, saj otroci dobijo vizualno informacijo o prihodnjih korakih oziroma premikanju robota in tako vnaprej preverijo pravilnost predlagane rešitve. Hkrati pa otroci na ta način razumejo, da je premikanje povsem preprosto sestavljeno iz cele vrste natančno določenih korakov. Povratno informacijo otroci prejmejo takoj, ko se robot začne premikati. Morebitne napake lahko hitro opazijo in popravijo s ponovnim vnosom kartic.

Prav tako lahko fizične kartice nadomestijo s karticami enakega videza v aplikaciji za mobilne naprave. Po zlaganju kartic v pravilni vrstni red sekvenco pošljejo robotu preko Bluetooth povezave. Ker pravilno premikanje robota predstavlja za otroke nagrado, povzroča jasen čustveni odziv reakcija – navdušenje. Reševanje napak hkrati vodi v razmišljanje o novih rešitvah, prebuja domišljijo in ustvarjalnost ter spodbuja raziskovanje.

Robot ima senzor za sledenje črti, kar omogoča gibanje po različnih podlagah, in senzor bližine za izogibanje oviram. S pomočjo aplikacije za notni zapis lahko vzgojitelj »napiše« krajšo skladbo, ob kateri otroci skupaj z robotom to zapojejo. S starejšimi otroki se lahko vzgojitelj loti spoznavanja tako imenovanega programiranja z bloki v okviru izpeljanke programskega jezika Scratch, od koder

sestavljeno sekvenco pošlje robotu v izvedbo. Proizvajalec ponuja številne primere in izdelane učne enote za različne naloge in vaje.



Slika 7.4: TrueBot in krmiljenje s karticami



Slika 7.5: Krmiljenje z aplikacijo in bloki

mTiny

Robot mTiny je zelo primeren za predšolske otroke že od 3. leta starosti. Omogoča interaktivne igre in pripravo zgodb za razvijanje logičnega razmišljanja. Dostopen je v Sloveniji in ima navodila ter podporo v slovenskem jeziku. Sicer pa sodi pod okrilje proizvajalca LEGO. Kodiranje se vrši z uporabo posebnega pisala, ki otrokom pomaga razumeti zaporedje navodil, in kodnimi karticami, ki vizualno predstavijo zaporedje korakov. Ti se nato posredujejo robotu. Proizvajalec tovrstno dejavnost razlaga kot programiranje brez zaslona. Na voljo je priročnik z vnaprej pripravljenimi aktivnostmi. Prav tako ponudnik za delo z robotom ponuja izobraževanja za vzgojitelje in učitelje.

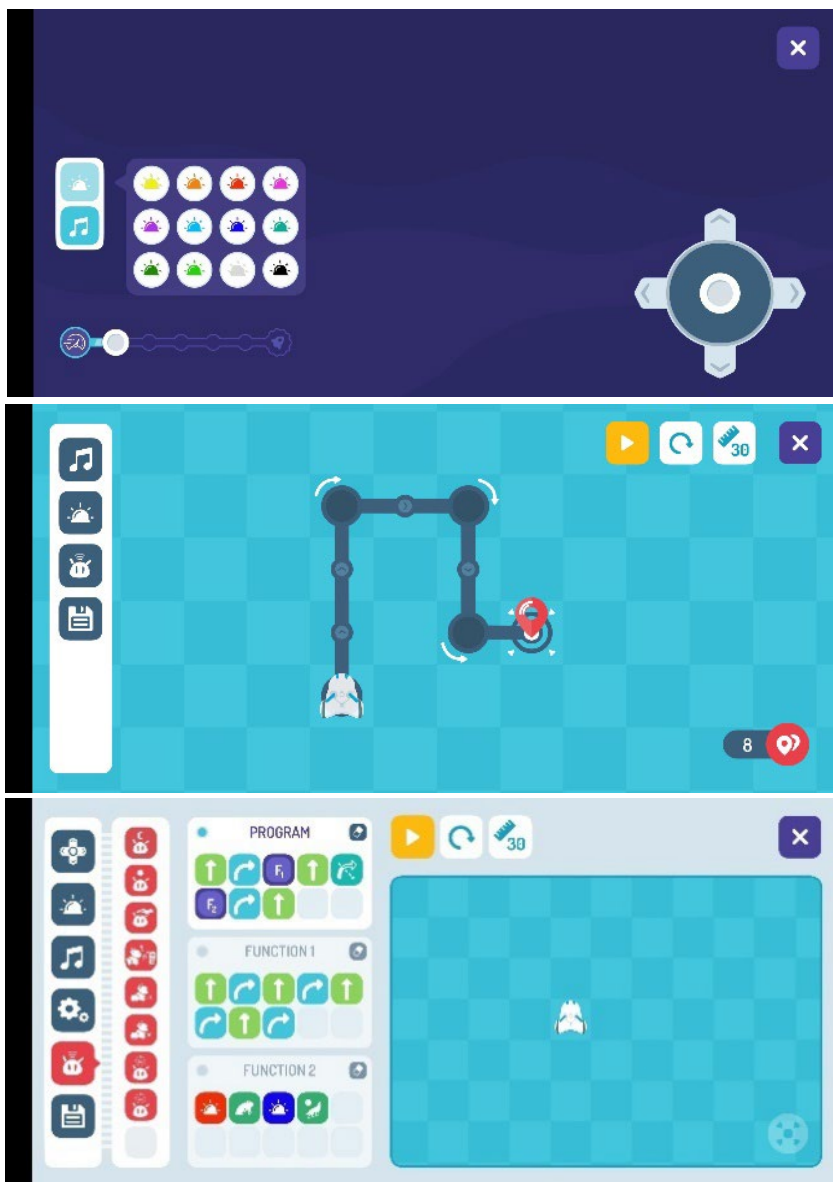
Robot Photon

Robot Photon je izrazito didaktično orientirano orodje, saj je sestavljen iz različnih kompletov, ki so izrazito namensko orientirani. Vsak komplet vsebuje robota ter učne predloge in načrte. Komplet za zgodnje otroštvo vključuje dejavnosti za kognitivni, socialni, čustveni in telesni razvoj. Poleg robota je vključenih 50 učnih načrtov. Učni načrti so organizirani po ključnih področjih: kognitivno, socialno, čustveno, fizično. Vsak načrt nudi natančna navodila, kako izvajati dejavnosti.



Slika 7.6: Photon komplet za UI in Photon robot

Robot je fizično nekoliko večji od običajnih, vendar ga je zaradi intuitivno naravnanih funkcij zelo preprosto upravljati. Otroci lahko robota upravljajo z možnostjo igralne palice, risanjem poti gibanja s prstom ali s kodirnimi karticami, ki so znotraj aplikacije in ne obstajajo v fizični obliki. Prav tako je robota mogoče krmiliti z uporabo programskega jezika Scratch, kar je primerno za starejše otroke.



Slika 7.7 Photon robot, možnosti krmiljenja

7.6 Možnosti uporabe didaktičnih robotov

7.6.1 Dejavnosti z didaktičnimi roboti

Preden začnemo z dejavnostmi, je treba spoznati funkcije in omejitve robota, preučiti načine dela z otroki ter izbrati primerne aktivnosti za doseglo namena in ciljev. Aktivnosti morajo biti smiselno načrtovane, tako z vidika časa izvedbe kot potrebnih pripomočkov. Vsak otrok mora dobiti možnost spoznati in upravljati robota. Osredotočeni moramo biti na dejstvo, da gre pri uporabi za učenje ob igri oziroma igrifikacijo. Za razvoj osnovnih veščin kodiranja in upravljanja robota sta primerni dejavnosti Labirint in Lov na zaklad (Metin, 2022). Obe dejavnosti lahko vzgojitelj smiselno prilagodi z namenom dela v večji skupini ali zvišanja stopnje motivacije.

7.6.2 Zgodnje učenje matematike z didaktičnim robotom

Na področju zgodnjega učenja matematike na predšolski stopnji lahko didaktične robote koristno uporabimo pri vzbujaanju zanimanja za problem in kot pomoč pri reševanju problema. Prav v procesu reševanja matematičnih problemov se pojavi potreba po strukturiranem razmišljanju. Glavnino problema predstavlja njegov posamezni segment, ki predstavlja del celotnega problema in s tem del rešitve (Bratina, 2012). Rešitev lahko iščemo le, če problem razčlenimo na posamezne dele, saj drugače ostane preveč kompleksen.

Ko imamo v mislih uporabo IKT, je lahko uporaba didaktičnih robotov zanimiva možnost v procesu zgodnjega učenja matematike na predšolski stopnji (Prtljaga in Bratina, 2020).

Uporaba didaktičnega robota bi lahko koristila tako v fazi motiviranja otrok za reševanje matematičnega problema kot v končni fazi prepoznavanja rezultatov matematičnega problema. Osnova je lahko izdelava tematskih ozadij (Prtljaga in Bratina, 2020), ki predstavljajo matematični problem v obliki porazdeljenih števil in operatorjev. Sledi zastavljanje problemov, ki jih lahko otroci rešujejo sami ali v obliki sodelovalnega dela. Glede na problem se robot po najdeni rešitvi z izbranim načinom vodenja pripelje na mesto na podlogi, kjer se nahaja rešitev.

Na primer: otroci iščejo rezultat seštevanja dveh števil med tistima, ki ju vidijo na tabli. Po izračunu in dobljenem rezultatu eden od otrok ali učitelj z aplikacijo za vodenje usmeri robota do števila, ki predstavlja rešitev. Pri starejših otrocih lahko robota pripeljemo na izbran položaj tudi s programskimi koraki. Ta naloga se lahko izvede tudi v nasprotnem vrstnem redu od rešitve do števil, ki dajejo ta rezultat. Spet tako, da se robotu določi pot premika v to smer.



Slika 7.8 Vodenje robota k rešitvi – z aplikacijo in s kodiranjem

Na podoben način in z določenimi modifikacijami je mogoče pripraviti zahtevnejše matematične probleme ter iskati rešitve. Učitelj v nobenem trenutku ne sme pozabiti na stopnjo, torej težavnost problema in ga prilagoditi starosti otrok. V nasprotnem primeru bi stvari zlahka šle v neželjeno smer in bi bil namen dela izgubljen. Prav tako lahko preveč preprosti problemi povzročijo preveliko poenostavitve in zabrišejo resnično kompleksnost rešitve. V tem primeru bi se lahko celoten proces zreduciral na nivo igranja in programiranja robota; s tem bi se izgubila cilj in namen, za katerega smo robota uvedli v učni proces.

Na predstavljenem primeru uporabe didaktičnega robota kot orodja IKT v procesu učenja osnov matematike lahko vsak učitelj prepozna možnosti takšnega pristopa in z določeno mero diferenciacije pridobi možnost za prepoznavanje nadarjenosti. Odziv posameznikov lahko služi kot pokazatelj potencialne nadarjenosti, seveda pa igrajo ob tem pomembno vlogo opazovanje ter vzgojiteljeva sposobnost prepoznavanja in razločevanja pokazateljev.

7.6.3 Kodiranje

V nadaljevanju bodo prikazani praktični primeri za spoznavanje pravil pri kodiranju didaktičnega robota. Vsaka izmed nalog služi kot ideja in mogoče jih je prilagoditi.

Oprema za aktivnosti: Didaktični robot (DRO), tablica ali mobilni telefon, aplikacije za upravljanje izbranega robota.

Preprosti premiki

Otrokom zadamo nalogo, da DRO usmerijo tako, da se premakne dva koraka naprej in se ustavi.

- Otroci najprej sami opravijo podobno pot po igralnici in razmišljajo, kako so se premikali.
- Na podlagi vizualne informacije s kodirnih kartic izberejo tiste kartice, ki bodo DRO omogočile opraviti enako pot. Opozarjamo na ključni kartici START in END, sicer se navodila ne bodo izvedla.
- Kodirne kartice otroci vstavljajo v DRO, lahko pa zaporedje kodirnih kartic sestavijo tudi v pripadajoči aplikaciji in nato pošljejo robotu.

Zaključena pot

Otroci poskusijo razdelati problem, da bi se DRO premikal v obliki kvadrata, kjer se njegova pot zaključi na začetni točki. Otroci najprej sami naredijo podobno pot po igralnici in razmišljajo, kako so se premikali.

- Na podlagi vizualne informacije s kodirnih kartic izberejo tiste kartice, ki bodo DRO omogočile opraviti enako pot. Pojavi se potreba po novi kartici za

obračanje v levo ali desno. Opozarjamo na ključni kartici START in END, sicer se navodila ne bodo izvedla.

- Kodirne kartice otroci vstavljajo v DRO, lahko pa zaporedje kodirnih kartic sestavijo tudi v pripadajoči aplikaciji in nato pošljejo robotu.

Zanka

Otroke spodbudimo k razmisleku, ali je za premikanje v obliki kvadrata DRO mogoče uporabiti manj kartic oziroma katera opravila se ponavljajo. Na podlagi postavljenih kodirnih kartic otroci ugotavljajo, katere kartice se ponavljajo in kolikokrat. Otrokom pokažemo kodirno kartico REPEAT START in REPEAT END ter kartico s številko, ki ustreza številu ponavljanj, ter skupaj ugotavljamo, kaj to pomeni. Posebej poudarimo pomen skrajšanja dolžine zaporedja kartic, ko uporabimo funkcijo REPEAT.

- Na podlagi vizualne informacije s kodirnih kartic izberejo tiste kartice, ki bodo DRO omogočile opraviti nalogo. Pojavi se nova kartica za obračanje v levo ali desno. Opozarjamo na ključni kartici START in END, sicer se navodila ne bodo izvedla.
- Kartice otroci vstavljajo v DRO ali zaporedje kartic sestavijo v aplikaciji in nato pošljejo robotu.
- Po možnosti uporabimo še kodirno kartico LED LIGHT, da DRO v izbrani fazi ali fazah utripa z vgrajeno LED-lučko.

Sledenje črti

DRO ima vgrajen tudi senzor za sledenje črti. Otroke pozovemo, da na list papirja narišejo pot, po kateri naj se DRO premika. Pogosto otroci narišejo »nemogoče« sledi, iz česar spoznajo omejitve. Ko spoznano delovanje sledenja črti, lahko to funkcionalnost vgradimo v izbran del zaporedja kodirnih kartic.

Na podlagi vizualne informacije s kodirnih kartic izberejo tiste kartice, ki bodo DRO omogočile opraviti nalogo.

- Otroci vstavijo kodirno kartico LINE TRACING v DRO in ugotavljajo učinek. Lahko pa zaporedje kodirnih kartic sestavijo tudi v pripadajoči aplikaciji in nato pošljejo robotu.
- Po možnosti uporabimo še ostale kodirne kartice.

Predvajanje tonov in tvorjenje skladbe

Dodatna funkcionalnost DRO je tudi predvajanje tonov. Te je mogoče v omejenem obsegu določiti s kodirnimi karticami, vendar je uporaba aplikacije veliko lažja, ker omogoča določanje oktav, glasnosti in drugih funkcionalnosti.

- Otroci ob pomoči vzgojitelja izberejo znano pesmico.
- Vzgojitelj z uporabo aplikacije naredi notni zapis pesmice in ga pošlje na DRO, ki to zaporedje zaigra. Notni zapis lahko pomagajo sestavljati tudi otroci.
- Vzgojitelj otroke pozove, da skupaj z DRO pesmico tudi zapojejo.

Tematska predloga 1

DRO vključimo v proces učenja. Odločimo se za neko temo, na primer Živalski vrt.

Skupaj z otroki izdelamo tematsko podlago živalskega vrta, po kateri se bo DRO premikal. Podlaga je lahko razdeljena na različne skupine kletk, v katerih se nahajajo izbrani predstavniki živali iz različnih delov sveta.

Otroke razdelimo na manjše skupine po 5 do 6 in jim pojasnimo namen, da bi se DRO premaknil do kletke z izbrano živaljo.

- Najprej za vodenje DRO uporabimo krmilnik v aplikaciji na tablici ali telefonu.
- V nadaljevanju za usmerjanje DRO uporabimo kodirne kartice ali aplikacijo.
- Otroci izberejo žival, DRO usmerijo do njene kletke. Vzgojitelj žival opiše in pove nekaj o tej živali.
- Otroci izberejo žival, DRO usmerijo do njene kletke in povedo nekaj o tej živali.



Slika 7.9: Primer tematske predloge in predloge za sledenje črti

Tematska predloga 2

Uporabimo vgrajen senzor za sledenje črti. Otroke pozovemo, da DRO usmerjajo po predlogi od izbrane stavbe do druge stavbe po cesti.

- Otroci uporabijo fizične kodirne kartice ali tiste v aplikaciji, vključno z LINE TRACING, in usmerjajo DRO.

7.6.4 Nadarjeni in uporaba didaktičnega robota

Didaktične robote kot napredno izobraževalno orodje je mogoče uporabiti za vključitev in izziv nadarjenih otrok na različne načine. Nadarjene otroke lahko spodbujajo h kreativnemu in inovativnemu razmišljanju, prinašajo odprte izzive in

priložnosti za eksperimentiranje ter raziskovanje. Z uporabo didaktičnih robotov je mogoče spodbujati individualizirano učenje tako, da pri kodiranju predvidimo izzive ter jih prilagodimo potrebam in sposobnostim posameznega nadarjenega otroka. Pri tem pridobijo individualizirane učne izkušnje, delajo v svojem tempu in na lastni ravni ter tako pridobijo ustrezne izzive. Kot obogatitev jih za nadarjene otroke uporabimo v situacijah, ki presegajo tisto, kar delajo drugi, in reševanje takih situacij jim ponudi nove spodbude in stremenje k rešitvi. Problemi kodiranja in izbrani matematični problemi so zelo primerni kot spodbude. S pravilno definiranimi povratnimi informacijami jim pomagamo prepoznati področja, na katerih so odlični, in področja, kjer se morajo izboljšati. Didaktični roboti lahko olajšajo in izboljšajo sodelovalno učenje med nadarjenimi otroki in vrstniki in s tem omogočijo skupno delo pri reševanju kompleksnih problemov ter izmenjavo znanja in zamisli.

7.7 Sodelovalno delo in učenje z IKT

Sodelovalno delo in učenje med otroki v vrtcu je lahko zabaven in privlačen način, da se učijo in razvijajo pomembne socialne veščine. Ima številne prednosti tako za majhne kot za nekoliko starejše otroke. Pomemben vidik sodelovalnega dela in učenja je razvijanje socialnih veščin. Otroci se naučijo komunicirati, dogovarjati in posledično učinkovito sodelovati z drugimi. Laal in Ghodsi (2012) povzemata, da sodelovalni pristop spodbuja občutek skupnosti in spoštovanja do drugih, kar je pomemben temelj za družbeni in čustveni razvoj. Med številnimi vidiki, ki jih ta pedagoški pristop spodbuja, so krepitev veščin reševanja problemov, spodbujanje ustvarjalnosti in neodvisnosti. Možnosti uvedbe dejavnosti v okviru sodelovalnega dela in učenja so številne in vzgojitelj jih lahko smiselno in v skladu z možnostmi uvaja v različnih fazah dela. Te so lahko konstrukcijske (kocke, sestavljanke), oblikovalske (risanje in slikanje), dramske (petje, ples), senzorične (tipanje, raziskovanje vonjev, okusov, materialov) ipd. Uporaba IKT je mogoča praktično v vsaki izmed omenjenih dejavnosti ali v kombinaciji teh. Zanimiva kombinacija dejavnosti ob uporabi IKT je izdelava stop motion animacije. Postopek namreč zahteva doprinos vseh članov skupine. Obenem vsak posameznik skozi proces dela pridobi nove izkušnje, znanja in spoznanja.

Razen spodbujanja ustvarjalnosti izdelava stop motion animacije ob vključevanju otrok zelo spodbuja tudi sodelovalno delo. Pomembna značilnost sodelovalnega dela je namreč v tem, da je skupina usmerjena k cilju, vsak posameznik pa ima v tej dejavnosti svojo vlogo. Izdelek je zato rezultat celotne skupine, kljub temu pa se

posameznik zaveda svoje vloge pri izdelku. Izdelava stop motion animacije za pripravo elementov vključuje uporabo različnih tehnik, tehnoloških pripomočkov in materialov. Zato lahko izdelavo vključimo v okvir razvoja naravoslovne pismenosti STEM, vendar že v razširjen pojem STEAM, ki vključuje še umetniško komponento. Slednja je v procesu priprave stop motion animacije poudarjeno prisotna.

7.7.1 Stop motion animacija

Angleški izraz stop motion opisuje postopek animacije statičnih sličic elementov, ki so običajno izdelani v ta namen. Vsak tak element moramo dobro načrtovati in predvideti njegovo vlogo ter oceniti smiselnost uporabe. Elementi so lahko iz različnih materialov, od gline, plastelina, plastike ali papirja itd. Izdelane elemente običajno postavimo na pripravljeno ozadje in jih premikamo. Za vsak premik oziroma spremembo lokacije ustvarimo novo sličico. Nato posamezne sličice povežemo v zaporedje in ustvarimo iluzijo gibanja. Animaciji lahko dodajamo tudi zvočne zapise v obliki glasbe ali razlage.



Slika 7.10: Izdelava stop motion animacije v aplikaciji

Medtem ko za konstrukcijo elementov ne potrebujemo IKT-opreme, pa brez nje izdelava ni mogoča. Najlažje za izdelavo uporabimo mobilne naprave ali prenosni oziroma stacionarni računalnik. Uporaba mobilnih naprav je preprostejša in lažja za uporabo, omejitve predstavlja le velikost zaslona. Ker se pri izdelavi stop motion animacije na tem starostnem nivoju ne posvečamo visoki kakovosti končnega izdelka, je uporaba mobilnih naprav upravičena. Ne glede na vrsto mobilne naprave

in operacijski sistem potrebujemo še aplikacijo, ki statične sličice poveže v navidezno gibanje. Na voljo so številne aplikacije za izdelavo stop motion animacij, od brezplačnih do plačljivih. Plačljive sicer omogočajo nekoliko širši nabor dodatnih funkcionalnosti, ki pa so za potrebe dela v vrtcu zlahka pogrešljive. Primer tovrstne aplikacije je Stop Motion Studio, ki je bila uporabljena tudi za primere v nadaljevanju.

Izdelava preproste stop motion animacije

Na sliki je prikazan kader stop motion animacije, pri kateri so otroci premikali modelčke vozil po podlagi in ustvarili izdelek, ki prikazuje promet v mestu. V tem primeru otroci niso izdelali nobenega elementa, ampak so v skupini razpravljali o zamisli končnega izdelka in se dogovorili, kdo bo premikal kateri modelček vozila in kam. Izid sodelovalnega dela je bila zanimiva izkušnja, spoznavanje postopka in končni izdelek. Razen stojala za mobilno napravo in mobilne naprave same drugih IKT-pripomočkov niso potrebovali.



Slika 7.11: Kader iz preproste stop motion animacije

Izdelava zahtevnejše stop motion animacije

V tem delu je predstavljen proces izdelave stop motion animacije po posameznih stopnjah. Pri izdelavi je sodelovalo devet otrok, starih od 4 do 6 let. Postopek izdelave, opisan in kratko povzet v nadaljevanju, je bil izveden v okviru diplomskega dela (Kelhar, 2022).

Otroci so si najprej ogledali tri različne primere stop motion animacije, s čimer so si ustvarili predstavo o svojem bodočem izdelku. Otroci so v pogovoru z vzgojiteljem razmišljali, spraševali in predstavili svoje mnenje o tem, kako so nastale animacije, ter spoznali postopke pri izdelavi. Ob namigu vzgojitelja so se odločili, da bo tematika njihove animacije promet. Po teoretični osvetlitvi pojma promet so začeli z izdelavo scen in elementov. Pri izdelavi so uporabili različne likovne tehnike. Vsak izmed otrok si je izbral, kaj bo izdelal, kar je pomemben motivacijski vidik. Sledil je dogovor o scenariju, zaporedju scen in načrtovanih premikih elementov. Glede na različne vrste prometa so se otroci razvrstili v skupine, zadolžene za izbrano vrsto prometa. Posamezne scene s postavljenimi elementi so ob pomoči vzgojitelja ter z uporabo mobilne naprave in nameščene aplikacije fotografirali ter postopek ponovili za vsak naslednji premik. Vzgojitelj se je trudil, da je otroke čim manj usmerjal pri odločitvi, kako in kam premakniti element na podlagi.



Slika 7.12: Izdelava elementov, fotografiranje scen in snemanje zvoka
Vir: Kelhar, 2022

Ko je bil proces zaključen, so si otroci že lahko ogledali nastalo stop motion animacijo. V pogovoru o nastalem izdelku in ob namigu vzgojitelja so ugotovili, da bi animaciji lahko dodali še zvok. S tem je izdelava pridobila na zahtevnosti, ker so bili potrebni dodatni pripomočki. Po spoznavanju dodatnih pripomočkov so pripravili mikrofona, stojalo, računalnik in aplikacijo za snemanje in obdelavo zvoka. Ob ogledu animacije so se dogovorili, katere zvoke želijo vstaviti in na katero mesto v animaciji. Zvoke vozil so oponašali otroci, prav tako tudi spremljajočo pesmico. Posnete glasove otrok so vstavili v animacijo in na ogled povabili še otroke drugih oddelkov vrtca.

Analiza opravljenega dela je pokazala, da je izdelava stop motion animacije primerna za predšolske otroke. Pri ustvarjanju zamisli je potrebno vzgojiteljevo usmerjanje. Otroke pristop zelo pritegne, pozornost pa je usmerjena in dolgotrajna. Otroci so pri uporabi IKT spretni in ne izkazujejo strahu ali odpora (Kelhar, 2022).

7.7.2 Stop motion animacija v praksi

V nadaljevanju bodo prikazani praktični primeri za izdelave stop motion animacije različnih stopenj zahtevnosti. Vsak izmed primerov služi kot ideja in jih je mogoče prilagoditi po presoji vzgojitelja. V nadaljevanju bomo za pojem stop motion animacija uporabljali kratico SMA.

Oprema za aktivnosti: tablica ali mobilni telefon, stojalo, aplikacija za izdelavo SMA, montažo zvoka, obdelavo slike.

Aktivnost izdelava SMA 1

Otrokom prikažemo nekaj primerov SMA ter se z njimi pogovorimo o zgodbi, likih in mnenjih o tem, kako takšna animacija nastane. Napovemo cilj: izdelava SMA ter omenimo potrebno IKT.

Z otroki se dogovorimo za tematiko SMA, določimo elemente in likovne tehnike ter jih pozovemo, da si izberejo, kateri element bo kdo izdelal. Določimo tudi potrebno IKT. Obliko in druge lastnosti elementov čim bolj prepustimo otrokom, vzgojitelj le usmerja in svetuje. Sledi še scenarij, pri čemer je vloga vzgojitelja zelo pomembna.

- Otroci izdelujejo izbrane elemente.
- Po dokončanju elementov skupaj izdelamo prvo sceno in jo fotografiramo.
 - Otroci svoje elemente polagajo na podlago. Vzgojitelj naj čim manj posega.
 - Delajo po skupinah, da preprečimo gnečo.
- Otroke napeljemo na ugotovitev, da manjka še zvok.
- Z izbrano aplikacijo (npr. Audacity) posnamemo zvok, ki je lahko glasba ali govor
 - Predvidimo več ponovitev snemanja.
- Z izbrano aplikacijo (npr. Stop Motion Studio) iz fotografij sestavimo animacijo
- SMA si ogledamo, jo komentiramo in se pogovarjamo o procesu izdelave

Alternative oziroma enostavnejši pristopi

Aktivnost izdelava SMA 2

Otrokom prikažemo nekaj primerov SMA ter se z njimi pogovorimo o zgodbi, likih in mnenjih o tem, kako takšna animacija nastane. Napovemo cilj: izdelava SMA ter omenimo potrebno IKT. Z otroki se dogovorimo za tematiko SMA in izberemo obstoječe elemente (npr.: avtomobilčki, lutke, škatlice itd.). Otroke pozovemo, da si izberejo, kateri element bo kdo postavljaj na sceno. Sledi še scenarij, pri čemer je vloga vzgojitelja zelo pomembna.

- Za začetek skupaj izdelamo in fotografiramo prvo sceno.
 - Otroci izbrane elemente polagajo na podlago. Vzgojitelj naj čim manj posega.
 - Delajo naj organizirano, da preprečimo gnečo.
- Uporabljamo načrtovano IKT
- Z izbrano aplikacijo (npr. Stop Motion Studio) iz fotografij sestavimo animacijo
- SMA si ogledamo, jo komentiramo in se pogovarjamo o procesu izdelave

Aktivnost izdelava SMA 3

Otrokom prikažemo nekaj primerov SMA in se z njimi pogovorimo o zgodbi, likih in mnenjih o tem kako takšna animacija nastane. Napovemo cilj: izdelava SMA ter omenimo potrebno IKT. Z otroki se dogovorimo za tematiko SMA, in se odločimo

za nekaj slik, ki jih lahko izdelajo samo ali jih natisnemo s spleta. Vzgojitelj naj le usmerja in svetuje

- Otroci zmečkajo ali preložijo sliko in naredimo fotografijo
- Sliko postopoma razvijajo ali odvijajo in vsak korak fotografirajo.
 - Delajo naj organizirano, da preprečimo gnečo.
- Uporabljamo o načrtovano IKT
- Z izbrano aplikacijo (npr. Stop Motion Studio) iz fotografij sestavimo animacijo
- SMA si ogledamo, jo komentiramo in se pogovarjamo o procesu izdelave

7.7.3 Nadarjeni in izdelava stop motion animacije

Nadarjeni otroci imajo pogosto specifične učne potrebe in sposobnosti, ki zahtevajo posebno pozornost v razredu. Sodelovalno delo in učenje sta lahko dragoceno orodje za izpolnjevanje teh potreb, saj nadarjenim otrokom nudita priložnosti, da sodelujejo s svojimi vrstniki, se učijo od drugih ter razvijajo pomembne socialne in čustvene spretnosti. V okviru izdelave stop motion animacije pri nadarjenih in tudi sicer vzgojitelj smiselno uporabi holistični pristop. Holistični pristop v predšolskem obdobju namreč vzgojitelju nalaga, da otroka vodi namesto nadzoruje, oblikuje otrokovo obnašanje s spodbujanjem in razumevanjem in sočutjem. Na ta način bo otrok dosegel višji nivo znanja in izkušenj ter bolje razvijal svoj potencial (Nedimovićdr., 2022).

Sodelovalno delo in učenje sta lahko v različnih oblikah, med drugim tudi kot skupinski projekti ali sodelovalne dejavnosti. Med oboje lahko uvrstimo tudi izdelavo stop motion animacije. Nadarjenemu otroku lahko v tem postopku dodelimo vlogo vodje skupine in s tem dodatno usmerimo njegove potenciale. Na ta način lahko nadarjenemu otroku pomagamo razviti veščine timskega dela in komunikacije, se naučiti učinkovite izmenjave idej in znanja ter zgraditi občutek skupnosti z vrstniki. Zagotoviti je treba, da je postanejo sodelovalno delo in dejavnosti za nadarjene otroke ustrezen izziv, sicer lahko postanejo manj zavzeti ali celo razočarani, sploh če ocenijo, da delo ni dovolj zahtevno. Pri izdelavi stop motion animacije lahko ta vidik s pridom izkoristimo, kar se bo na koncu odrazilo na končnem izdelku in zanesljivo še povečalo zadovoljstvo in samopodobo vseh članov skupine. Izdelava stop motion animacije kot učni pristop sodelovalnega dela

in učenja lahko služi kot učinkovito orodje za delo z nadarjenimi otroki, hkrati pa spodbujata pomembne socialne in čustvene veščine.

7.8 Učenje ob gibanju

Znanstvene raziskave in pedagoška praksa kažejo, da učenje ob gibanju prinaša številne kognitivne, fiziološke in psihosocialne koristi (Mandolesi idr., 2018).

Gibanje kot aktivnost zvišuje raven koncentracije in motivacije učencev, kar se odraža v večji osredotočenosti na učne naloge, boljšem pomnjenju ter uspešnejšem reševanju problemov.

Hkrati ima gibanje še neposreden vpliv na duševno in telesno počutje (Basso in Suzuki, 2017). Vključevanje gibanja v učni proces obenem zmanjšuje stres in izboljšuje psihofizično kondicijo učencev. Ko se otroci učijo v gibanju, postanejo bolj ustvarjalni in razvijajo sposobnosti kritičnega razmišljanja ter prilagajanja različnim situacijam, kar je ključno za njihovo prihodnje uspešno soočanje z izzivi. Obenem otroci ob učenju z gibanjem in ustrezno pripravljenimi problemi razvijajo boljše komunikacijske veščine in posredno tudi empatijo, kar vodi do boljšega sodelovanja pri reševanju problemov in oblikovanja pozitivnih medosebnih odnosov. To je mogoče dobro zaznati v športu (Jiayu in Weide, 2022).

Ob pomoči IKT je mogoče z namensko specifično opremo gibanje in učenje združiti med samim izvajanjem učnega procesa ter izvajanje prenesti v učilnico. Ob sicer bolj zaželenem prenosu aktivnosti na prosto lahko tovrstno dejavnost izvajamo nekoliko bolj fleksibilno in bolj nadzorovano. IKT-pripomočki, ki omogočajo take aktivnosti, so na trgu prisotni; izberemo jih lahko glede na zastavljene cilje in preference.

7.8.1 Active Floor

Primer opreme za integracijo gibanja, učnih vsebin in igre je Active Floor, ki ponuja dinamično in privlačno učno izkušnjo. Uporaba opreme ni starostno omejena in jo za učenje in delo lahko uporabljamo tako na predšolski stopnji kot na razredni stopnji in tudi pri starejših otrocih. Uporabnost pa nikakor ni omejena le na otroke, temveč je primerna tudi pri delu z odraslimi osebami, tako v terapevtske namene kot tudi za spodbujanje gibalnih aktivnosti v situacijah, ko delo na prostem ni mogoče. Tako lahko Active Floor s pridom uporabijo športni trenerji za načrtovanje in

izvedbo gibalnih aktivnosti in treningov v fazi priprave športnikov. Ob ustrezni prilagoditvi učne snovi in aktivnosti je oprema primerna tudi za delo na področju inkluzije v izobraževanju ter tudi širše. Glede na izvedbo je opremo mogoče uporabljati statično v namenskem prostoru ali jo v mobilni izvedenki prenašati na željeno lokacijo.

Programska oprema omogoča dostop do stalno osveževane zbirke že pripravljenih aktivnosti oziroma nalog za različna predmetna področja. Aktivnosti so izdelali učitelji, kar jim daje še posebno težo. Učitelj uporabnik lahko aktivnosti izbira in si izdela lokalne zbirke, ki jih nato uporabi v izbranem delu učnega procesa. Aktivnosti iz zbirke je mogoče strojno prevesti, če so te izdelane v tujem jeziku. Prav tako lahko učitelj na podlagi predlog in video navodil izdela lastne aktivnosti in jih po želji deli z drugimi uporabniki tako, da jih objavi v glavni zbirki. Obenem lahko obstoječe aktivnosti priredi svojim potrebam tako, da določene dele izključi ali jim vsebino deloma spremeni. To še posebej velja za slikovne in video gradnike, ki bi bili za učiteljev šolski sistem manj uporabni.

Uporaba opreme pa razen prednosti prinaša tudi določene omejitve in težave. Pri tem gre tako za prostorske omejitve, osvetlitev in druge tehnične ovire kot tudi za zagotavljanje discipline pri izvedbi. Slednje utegne biti velik zalogaj, ker so otroci pogosto zelo motivirani in razigrani ter težje sprejmejo čakanje v vrsti. Pri skupinskem delu na aktivnosti se lahko pojavijo tudi pretirana tekmovalnost, nagajanje in drugi neželeni odzivi. Zato sta priporočljiva dobra priprava in predvidevanje.

Z vidika nadarjenih učencev učenje ob gibanju za njih predstavlja možen način za vključevanje kognitivnih in fizičnih izzivov na višji ravni. Lahko jih spodbuja pri ohranjanju visoke stopnje angažiranosti in motivacije ter se jim ob premišljenem vodenju in prilagoditvah vsebine dodelijo specifične vloge, ki bodo koristile vsem sodelujočim. Ne smemo pa spregledati možnosti, da bo sama aktivnost za take učence premalo zanimiva ali celo kontraproduktivna. To učitelj lahko učinkovito prepreči s selekcijo vsebin glede na zahtevnost in obseg. Verjetnost stranpoti je po našem mnenju dokaj majhna, vendar je ne moremo v celoti izključiti.



Slika 7.13: Gibanje in učenje z Active Floor

8 Spodbudno okolje ter aktivna vloga otrok in vzgojiteljev

Okolje v vrtcu je pomemben dejavnik, ki »otroku nudi občutek varnosti, sproščenosti, sprejetosti, kar je predpogoj za otrokovo aktivno vključevanje in udejstvovanje v različnih dejavnostih« (Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2019, str. 13). Beseda spodbuda je v Slovarju slovenskega knjižnega jezika opredeljena kot nekaj, kar povzroča, da je nekdo (boli) delaven in prizadeven, oziroma kot nekaj, kar povzroča kako dogajanje in delovanje (Fran, b. l.). Shoval idr. (2017) navajajo ugotovitve različnih avtorjev, ki okolje razdelijo na naslednje tipe: okolje, ki spodbuja avtonomno učenje in odločitve; okolje, ki otroke spodbuja k učenju s pomočjo motivacije in pozitivne vključenosti; okolje, ki zagotavlja priložnosti za samostojno raziskovanje o spoštljivih subjektih; okolje, ki zagotavlja priložnosti za usvajanje sposobnosti samoregulacije; okolje, ki onemogoča pritiske za hitrejši dosežke; okolje, ki prispeva k občutku uspeha ob učenju, ter okolje, ki otrokom omogoča igro in učenje z vrstniki.

Dobro počutje je eden temeljnih dejavnikov dobrega učenja oziroma spodbudnega učnega okolja. Pomembno je, da z dobrim počutjem ne spodbujamo lenobnosti in pasivnosti otrok, temveč jim omogočimo zadovoljitev naslednjih dejavnikov (Rutar

Ilc, 2020):

- občutek kognitivne in socialne varnosti ter posledično orientiranosti na področju strukture in določenih pravil,
- smiselnost pouka z aktivno participacijo otrok,
- upoštevanje in sprejemanje individualnih posebnosti otrok in njihove osebnosti,
- povezanost z učiteljem in občutek zanimanja za otroke,
- odprta in spoštljiva komunikacija ter
- občutek podpore in pozitivnih pričakovanj s strani odrasle osebe.

Pri spodbudnem okolju pa ni pomembno samo dobro počutje, temveč tudi občutek varnosti. Okolje mora biti fizično varno, hkrati pa se mora posameznik v njem počutiti varno tudi v smislu spoštovanja idej vsakega posameznika. Diamond (2015) poudarja, da okolje aktivnega učenja (angl. *learner-centered teaching*) izhaja iz aktivne vloge otroka v procesu učenja. Takšna vzgoja temelji na vsestranskem razvoju otroka, ki spodbuja tako otrokovo moč izražanja kot tudi akademske sposobnosti. Otrokovo zanimanje in veselje ob učenju pripomore k oblikovanju odprtih in radovednih odraslih oseb.

Ustvarjanje spodbudnega učnega okolja

Šolska oziroma vrtčevska kultura je razumljena kot vrednostni sistem izobraževalne ustanove in vseh sodelujočih v njej ter kot sistem vrednot, prepričanj, norm in stališč posameznikov. Kultura šole oziroma vrtca je v veliki meri prepletena s šolsko klimo. Ta temelji na skupnih zaznavah in doživljanju ter je v primerjavi s kulturo manj trajna zaradi spreminjanja okoliščin (Krajnc idr., 2019). Za učenje je zelo pomemben razvoj nekognitivnih socialno-emocionalnih vidikov učnega okolja. Sem spadajo otrokova motivacija, samopodoba, usmerjenost v nalogo, hkrati pa tudi ozračje skupine in odnosi med otroki ter med otroki in odraslimi. Saracho (2019) navaja, da je motivacija pogost fenomen v interakciji otroka s svetom, ki ga obdaja. Otroci kar hrepenijo po spoznavanju sveta, zato njihova motivacija temelji predvsem na izkušnjah. Naloga odrasle osebe je, da motivacijo prilagodi vsakemu posamezniku ter njegovim sposobnostim in znanju. Tako lahko prispevamo k razvoju. Rutar Ilc (2020) navaja, da lahko z odnosi med odraslimi osebami in otroki vplivamo na počutje in učno okolje. Tako lahko učitelj oziroma vzgojitelj s svojim pozitivnim,

spodbudnim odnosom vpliva na dobre odnose z otroki, na boljšo klimo in boljšo uspešnost na akademskem področju. Shoval idr. (2017) navajajo, da na spodbudno učno okolje in posledično tudi na otrokove akademske dosežke vpliva tudi gibanje. V svoji raziskavi so primerjali rezultate otrok v treh skupinah. V prvi skupini so otroci sodelovali v športnih aktivnostih, ki so se povezovale z drugimi področji dejavnosti, v drugi so se otroci gibal na igriščih in s klasičnimi športnimi rekviziti, v tretji pa so imeli gibanje striktno ločeno od učenja. Raziskava je pokazala, da so otroci razvili boljše rezultate na akademskem področju ob integraciji gibanja z ostalimi področji.

Pomen participacije in aktivnega učenja

Sodobni koncept poučevanja predvideva aktivno udeležbo učenca v procesih učenja. Tradicionalno pojmovanje poučevanja pa predvideva načrtno in aktivno vlogo ter odgovornost predvsem tistega, ki organizira poučevanje, zato se v klasičnem pojmovanju poučevanja od otrok pričakuje avtonomija v procesih učenja kot končni rezultat vzgoje (Rutar, 2013).

Soudeležba otrok v procesu vzgajanja in izobraževanja oziroma participacija je vedno bolj zastopana tema, ki se pojavlja v zadnjem času. Po mnenju Antolin in Batistič Zorec (2010) je še vedno premalo uveljavljena, saj v vzgojnih ustanovah prevladuje vodenje odraslih in njihova popolna avtoriteta, kar postavi otroka v vlogo objekta, ki nima pravice odločanja. Tudi Turnšek (2009) navaja, da je pri vzgoji otrok pomembno zaupanje v sposobnosti in potencialne otrok ter spoštovanje, kar lahko dosežemo z vključevanjem različnih konceptov, kot so koncept participacije, pedagogike poslušanja, krepitve moči in aktivnega državljanstva. Lepičnik Vodopivec in Hmelak (2019, str. 99) navajata, da »sedanje razlage predšolske vzgoje vedno pogosteje poudarjajo načelo aktivnega učenja. Predšolski otrok se namreč najbolje uči s konkretnimi izkušnjami in z aktivno udeležbo.« Avtorici (prav tam) tako poudarjata, da je naloga odraslega, da otroku ponudi material, pripravi prostor in dejavnost časovno opredeli. Med aktivnostjo spremlja otroke, ki izbirajo materiale, jih opazujejo, opisujejo svoje izkušnje, odrasli pa jih medtem spodbujajo k samostojnosti, le če je to potrebno.

Omenjene spremembe v vzgoji in izobraževanju so se razvile z oblikovanjem Konvencije o otrokovih pravicah, ki je bila sprejeta 20. novembra 1989 na Generalni skupščini Združenih narodov. Glavni cilj konvencije je enakopravnost vseh ne glede

na raso, spol, barvo kože, jezik, veroizpoved, prepričanje, poreklo in da je vsakemu otroku omogočeno varstvo za skladen razvoj ter izboljšanje življenjskih pogojev. Otrok ima tako pravico, da izrazi svoje mnenje in je slišan (Konvencija o otrokovih pravicah, 1989). Zagovornica te konvencije, Lansdown (2001, v Rutar, 2013), poudarja, kako pomembno je, da otroke slišimo in ne zgolj vidimo. Konvencija po njenem mnenju otroku daje možnost, da izrazi svoje mnenje, vendar pri tem ne izrablja popolne avtonomije, nima nadzora nad vsemi odločitvami, hkrati pa tudi spoštuje pravice svojih staršev. Zagovornica izpostavlja tudi pomen konvencije na ravni participacije otrok in pri tem izpostavi naslednje poudarke (prav tam):

- vsak otrok je zmožen izraziti svoje poglede na različne načine (ne glede na starost in sposobnosti);
- pravica do svobodnega izražanja svojega pogleda (naloge odraslih je spodbujanje in vzpostavljanje priložnosti in ne siljenje otrok v izražanje mnenja);
- pravica biti slišan v vseh stvareh, ki zadevajo otroka (nanašajoč se na otrokovo življenje v družini, šoli, lokalni skupnosti ter nacionalni politični ravni, hkrati pa tudi poudarek na vplivu področij javne zakonodaje na življenje otrok);
- pravica resnega odnosa do otrokovega mnenja (otrok ni samo slišan, njegovo mnenje je spoštovano in upoštevano);
- skladnost z zrelostjo in starostjo otrok (pomembno je, da mnenje otroka odseva njegovo stopnjo razumevanja problema).

Participacija otrok pozitivno vpliva na otroka, saj mu omogoča priložnosti, v katerih je poslušan in vključen v aktivnosti. Hkrati mu omogoča, da lahko izraža svoja mnenja, da so slišana, ter hkrati omogoča tudi pridobivanje opore od soudeležencev. Najpomembnejši vidik participacije je spoštovanje (Weckström idr., 2020). Participacija otrok se tako pojavi tudi kot kazalnik kakovosti vrtca. Opazimo jo lahko kot dejavnik procesne kakovosti, kjer se otroci s soudeležbo tako v načrtovanju, izvedbi in evalvaciji dela aktivno vključujejo. To predstavlja temeljni element demokratizacije procesa vzgoje in izobraževanja ter hkrati omogoča napredek in spremembe na tem področju. Razvidna pa je tudi kot raven vrednotenja programa in izobraževalne politike (Rutar, 2013).

Otroci se najbolje učijo takrat, kadar so pri dejavnosti aktivni; kadar prebudimo njihovo radovednost, kadar sprašujejo, odkrivajo nove zamisli in čutijo navdušenje nad neko vsebino, ki jo obravnavajo (Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2019).

Vzgojno-izobraževalno okolje je pri otrocih pomembno, a mora biti zanje zanimivo. Če pa imamo še dobro pripravljen prostor in same dejavnosti, bi morali otroci posledično pridobiti priložnost, da odkrivajo, kaj jih zanima, kaj zmorejo, ter se učijo razvijati medsebojne odnose in skupni način dela (Sutherland, 2015). Vsi otroci bi morali imeti možnost, da se razvijajo na najrazličnejših področjih že od zgodnjih let. Ferbežar (1991) meni, da je najugodnejše obdobje za prepoznavanje nadarjenih otrok v predšolski dobi. Za razliko od njega je Jurman (2004) mnenja, da je primeren čas šele med 11. in 18. letom, saj je pred tem odkrivanje manj zanesljivejše. Opazimo lahko velike razlike med mnenji znanstvenikov in med tem, kako delujejo javni vrtci danes. V javnih vrtcih posebnih smernic za načrtno vzgojo s predšolskimi otroki nimamo. Prevladuje prepričanje, da je nacionalni program za vrtce dovolj, saj vzgojitelju omogoča dovolj ustvarjalnega prostora, da lahko poskrbi za potencialno nadarjene otroke (Stritih, 2012).

Kot najosnovnejše je za učenje nadarjenih otrok pomembno že samo učno okolje, ki je samo po sebi lahko strategija dela. Da je učno okolje spodbudno, moramo vanj vključiti metodo prostovoljstva in dejavnosti za učenje socialnih veščin (Bojnec in Pangrčič, 2015). »Tudi Mönks, Katzko in Boxtel (1992, po Coleman in Cross, 2000) navajajo, da je šolsko okolje pomemben dejavnik pri razvijanju socialnih in emocionalnih kompetenc učencev« (prav tam, str. 79). Ker se otrok v šoli oz. vrtcu prvič sreča z nekim socialnim okoljem, mu moramo omogočiti čim več socialnih situacij, skozi katere razvija socialne sposobnosti. To lahko otrokom omogočimo z metodo prostovoljstva, skozi katero otrok pridobi predstavo o solidarnosti. Prostovoljec si sam organizira čas, ki ga prostovoljnemu delu nameni in mu predstavlja tudi skrb zase, ne le skrb za druge. Prostovoljec doživlja osebno zadovoljstvo, ker se zaveda, da je pomagal nekomu v stiski, hkrati pa izboljšuje kakovost življenja drugih v njegovem socialnem okolju (prav tam).

Poleg standardnega učnega okolja lahko za nadarjene organiziramo tudi Klub nadarjenih. Tam otroci zadovoljujejo svojo potrebo po druženju, lahko sodelujejo v skupinah in so kreativni. Upoštevat se otrokov socialni in emocionalni razvoj, zaradi česar lahko rešujejo svoje stiske, ki pri nadarjenih otrocih niso redkost. Cilji, ki jih v Klubu nadarjenosti uresničujejo, so prosta izbira delavnic, vzpostavitev pozitivnih odnosov med otroki in mentorji, sodelovanje, ustvarjalno delo, upoštevanje individualnih interesov otrok in njihovih sposobnosti ter pridobivanje izkušenj, ki so pomembne za razvoj in življenje nadarjenih (Težak idr., 2008).

Pri vsem skupaj pa je najpomembnejša otrokova notranja motivacija, varno okolje pa je tisto, ki jo pri otroku spodbuja. Otrok si mora sam postavljati cilje, ki so njemu dosegljivi, in nato vztrajati, dokler jih ne doseže. Okolje naj bo otroku ob neuspehih v oporo, da ne obupa in poskusi znova, saj mora verjeti v svoje sposobnosti. Ko otrok nekaj doseže, moramo to opaziti, ga pohvaliti in mu s tem dati motivacijo za nadaljnje delo. Ko skupno sodelujejo nadarjenost, ustvarjalnost, motivacija in okolje, se otrokova možnost za razvoj vseh potencialov lahko uresniči (Ferbežer idr., 2006). Simonton (2005) piše, da večina manifestacij nadarjenosti ni odvisna od dedovanja le ene lastnosti. Ker nadarjenost sestavlja več lastnosti oz. komponent, je ta odvisna od podedovanja številnih različnih lastnosti. Najpreprosteje obrazloženo, podedovane sposobnosti so običajno sestavljene iz več komponent. Te komponente zajemajo vse fizične, fiziološke, kognitivne in dispozicijske sposobnosti posameznika, ki pripomorejo k uresničevanju izjemnih dosežkov na področju, na katerem oseba izkazuje nadarjenost.

»Strmčnik navaja, da skrb za potencialno nadarjene osebe obsega celoten življenjski prostor, v katerem otrok živi in odrasča. Vključeni so družina, vzgojno-izobraževalne institucije in širše okolje« (Kukanja Gabrijelčič in Gorela, 2018, str. 22). Pomembno je, da vsi ti dejavniki skupaj sodelujejo in se dopolnjujejo, saj je drugače njihov vpliv neuspešen (prav tam). Starši in družina so tisti, ki z otrokom preživijo največ časa. Posledično imajo največji vpliv na otrokovo vzgojo in razvoj. Pomembno je, da oba starša med seboj sodelujeta in se dopolnjujeta. Negativen odnos staršev do šolskih obveznosti vodi do prenosa enakega odnosa na otroka. Starši pa morajo paziti tudi na drugo skrajnost, da do otroka nimajo previsokih pričakovanj. Nadarjenost za otroka v tem primeru lahko postane veliko breme ter se spremeni v strah pred neuspehom in razočaranjem. Kasneje se lahko začnejo tudi izogibati novim izzivom, ki pa so bistvenega pomena pri razvoju in napredovanju na področju nadarjenosti. Poleg staršev ima vpliv na nadarjene otroke tudi odnos s sorojenci. Če so med njimi vzpostavljeni pozitivni odnosi, to veliko bolje vpliva na njihovo samopodobo (Ferbežer idr., 2008b). Žal so v številnih raziskavah ugotovili, da starši o nadarjenosti niso ozaveščeni dovolj, zaradi česar s svojimi nadarjenimi otroki ne znajo pravilno sodelovati. Večina staršev nadarjenosti sploh ne opazi, zato otroci niso deležni nikakršnih spodbud. Velik pomen ima ohranjanje ravnovesja med spodbudo in podporo ter omogočanjem svobode. Koristno je tudi, da se starši z otroki čim več pogovarjajo, se z njimi igrajo, berejo ipd. Pravila, ki bi se jih starši morali držati, so dajanje občutka varnosti in ljubezni, omogočanje samostojnosti in

ustvarjalnosti ter skupno postavljanje otrokovih ciljev, ki so zanj primerni in uresničljivi (Glogovec in Žagar, 1990).

Pomembno vlogo pri kakovostnejšem učenju nadarjenih otrok ima tudi splošna pedagoška klima v razredu oz. vrtčevski skupini. Tukaj je v ospredje postavljena komunikacija – verbalna, neverbalna, formalna, namerna ... Če je vzpostavljena komunikacija pozitivno naravnana, ta vpliva na grajenje pozitivne samopodobe pri otroku in tudi motivacije pri delu. Vzgojitelj mora biti sposoben uvideti otrokove potrebe, želje, interese in počutje. Paziti mora na to, da se nadarjen otrok v razredu počuti sprejetega, saj v nasprotnem primeru lahko pride do skrivanja nadarjenosti v izogib zbadanju in izstopanju. Učni načrt naj bo zato fleksibilen, z omogočanjem individualizacije in prilagoditev, saj nadarjeni otroci potrebujejo zahtevnejše izzive (Ferbežer idr., 2008a). Vrtec je tisti, ki lahko ogromno prispeva k razvoju otrokove ustvarjalnosti in domišljije. Če vrtec prislukne otrokom in upošteva ter spodbuja njihovo ustvarjalnost, s tem naredi ogromno. Otroci imajo veliko originalnih rešitev za probleme, vrtec pa jim mora omogočiti okolje, v katerem se lahko izražajo, počutijo sprejete in ljubljene. V vzgojnem delu mora vzgojitelj ugotoviti stopnjo razvoja ustvarjalnosti pri posameznih otrocih. To ugotovi s pomočjo opazovanja v raznih aktivnostih, delo pa potem prilagodi otrokom glede na njihove sposobnosti (Glogovec in Žagar, 1990). Delavci, zaposleni v vzgoji in izobraževanju, morajo paziti, da otrok pri označevanju za nadarjene ne ločijo le glede na stereotipne značilnosti, npr. se znajo izražati, so samozavestni, dobro berejo, imajo karizmo ... Pomembno je, da se osredotočimo na otrokove sposobnosti in spretnosti ter mu ponudimo pogoje in priložnosti, da se dokaže (Sutherland, 2015). Vzgojitelji se v svojem poklicu vsak dan soočajo z novimi izzivi in nalogami, za reševanje katerih je ključnega pomena njihova strokovna usposobljenost. Otroci so si med seboj zelo različni, zato morajo svoje delo in pristope prilagajati okoliščinam. Vzgojitelji bi v okviru svojega izobraževanja morali pridobiti znanja, ki jim omogočajo spopadanje s sodobnimi pedagoškimi izzivi, med katere sodi tudi delo z nadarjenimi otroki (Kukanja Gabrijelčič in Gorela, 2018). »Z nadarjenimi otroki je treba torej delati drugače kot z ostalimi. Največja napaka bi bila, če delo s temi otroki ne bi razumeli kot našo posebno nalogo« (Glogovec in Žagar, 1990, str. 24). Opažamo, da se nadarjeni otroci zaradi svoje drugačnosti lahko počutijo nesprejete, kar posledično vpliva na njihovo samopodobo, ki je zaradi tega nizka. V nadaljevanju se bomo podrobneje posvetili samopodobi nadarjenih otrok in temu, na kaj moramo biti pozorni, da bo ta pozitivna.

Aktivna vloga otroka in vzgojitelja

Ko govorimo o nadarjenosti v predšolskem okolju, imamo v mislih predvsem **kompetentnega otroka**, ki za svoj razvoj potrebuje **spodbudno okolje**, kjer lahko uveljavi potrebo po **aktivni participaciji**. Ob tem pa je ključna uporaba drugačne metodike vzgoje, tudi drugačna vloga odraslega, ki naj bo predvsem **reflektivni praktik**.

Pripoznanje otrokovih mnogoterih kognitivnih in socialnih zmožnosti je nujen pogoj za uveljavljanje otrokove participacije v procesih odločanja o njegovem življenju. Šele ko otroku priznamo zmožnost, da je občutljiv, da je zmožen vzpostaviti socialne interakcije z drugimi, da se zmore o mnogih stvareh dogovoriti, da je zmožen prevzeti odgovornost za svoja ravnanja, katerega glas je vredno upoštevati in mu prisluhni, ga vzeti zares, lahko pripravimo spodbudno okolje, v katerem bo poleg pravice po zaščiti in oskrbi lahko uresničeval tudi pravico do participacije in imel možnost artikulirati samega sebe v svojem izrazu že danes in ne zgolj v nedoločeni prihodnosti (Rutar, 2012). T. i. *participatorni pedagoški modeli* temeljijo na raziskovanju otrokove perspektive in otroškega glasu (Clark in Moss, 2001; Clark, 2010), v katerih je otrok povabljen kot sogovornik in soraziskovalec lastnega življenja. V ospredje postavijo pomen pogleda na otroka kot zmožnega posameznika in pomen vzpostavljanja raznolikih, spoštljivih odnosov z drugimi in okoljem ter poslušanja otroka. V okviru teh modelov je osrednji pojem participacija otrok, pri čemer avtorji (Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2019; Hart, 1992; Lansdown, 2010) ločijo različne stopnje vključevanja otroka v vzgojno-izobraževalni proces, prav tako poudarjajo, da o pravi participaciji govorimo takrat, ko otroku neposredno zagotovimo aktivno vlogo v procesih odločanja v vzgojnih dejavnostih ter v samih vzgojnih interakcijah.

Zavedanje, da je podoba o otroku družben konstrukt (Dahlberg idr., 2005) ter da se je skozi vpliv sociokulturnih teorij in skozi premišljevanje ob pedagoški dokumentaciji, ki zajema izdelke otrok, zapise situacij, fotografije dejavnosti ..., spremenil pogled na otrokove zmožnosti in priložnosti za učenje (glej prav tam in MacNaughton, 2009), je prineslo tudi drugačen pogled na vlogo vzgojitelja. Govorimo o **vzgojitelju kot reflektivnem praktiku** (MacNaughton, 2009; Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2018), ki skozi celoten pedagoški proces reflektira svoje delo in delo otrok ter se sprašuje sam in z drugimi o nameri (kaj sem želel s svojim dejanjem doseči), o načinih (kako otroci tvorijo svoje pomene, svoje teorije;

kako načrtovati, kako pripraviti spodbudno okolje, ki bo apliciralo koncepte in načela, za katera si prizadevam, kako nadaljevati z delom) in o potrebah (kaj otrok, otroci potrebujejo, kaj jih vznemirja, preseneča, kaj jaz potrebujem). Pomembno je, da odnosno vstopa v pedagoški proces, da namesto vnaprejšnjih razlag ali celo »moralk« otrokom daje priložnosti za izražanje doživljanj, idej, misli, pogledov preko različnih izraznih jezikov, jih spodbuja k razlagam in tako ustvarja prostor za učenje od drugega, znotraj katerega se manjšajo strahovi in stereotipi, povezani z drugačnostjo.

Prav ta del sistematičnega reflektiranja je bistven tako za otroka kot tudi vzgojitelja, saj številne raziskave potrjujejo, da je spraševanje in reflektiranje svojega dela nujno za profesionalno, osebno in poklicno rast vzgojiteljev (Jug Došler, 2013; Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2018) in da na delovanje močno, v večji meri kot kompetenčna znanja, vplivajo globlje plasti osebnosti. Tovrstne načine vzgojiteljevega delovanja dobro podpira koncept formativnega spremljanja, katerega cilj je zagotavljanje najbolj ustrezne podpore za otrokov razvoj in učenje v danem trenutku, spodbujanje razvoja njihovih veščin učenja in spodbujanje razvoja metakognitivnih zmožnosti (Wiliam, 2013; Hattie, 2012). Zato je ključno, da otrokom omogočimo takšne pogoje, da bodo svojo potencialno nadarjenost lahko razvili v največji mogoči meri. Ob tem Glogovec in Žagar (1990) poudarjata, kar je aktualno še danes, in sicer da ima vsak vrtec in vsak vzgojitelj izjemne možnosti za ustvarjalno vzgojo in spodbujanje ustvarjalnosti otrok. Te možnosti mu nudijo tudi otroci sami s svojimi neobičajnimi sposobnostmi za ustvarjalne načine učenja.

Tako sodelovanje kot dialog med vzgojiteljem in otrokom pa sta ključna za uspešno pedagoško delo v vrtcu. To se ne začne šele s prihodom v vzgojno skupino in neposredno komunikacijo z otroki, ampak takrat, ko vzgojitelj pripravi prostor, namenjen otrokovi igri, dnevni rutini in bolj usmerjenim učnim dejavnostim (Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2020). Koncept prostora tako presega zgolj razmišljanje o ustrezni opreми, materialih in oblikovanju igralnice ter razstavljanju predmetov. Gre za koncept, ki je povezan z našo podobo o otroku, z našim razumevanjem podpore otrokovemu učenju, z našo rabo pedagoške dokumentacije ter z našim načinom razmišljanja o organizaciji časa in odnosov med vsemi člani učne skupnosti.

Organizacija **prostora kot spodbudnega učnega okolja** naj tako sledi nekaterim pomembnim načelom, kot so:

- zagotavljanje podpore otrokovemu učenju (upoštevanje zmožnosti otroka, postavljanje izzivov, spodbujanje k radovednosti),
- organizacija zdravega, varnega in estetskega prostora (tako notranjih prostorov kot zunanjih površin),
- omogočanje ustvarjanja različnih socialnih stikov,
- zagotavljanje zasebnosti in intimnosti,
- zagotavljanje inkluzivnosti,
- zagotavljanje fleksibilnosti prostora (ureditev igralnice naj se spreminja glede na starost otrok in glede na dejavnosti, ki v igralnici potekajo),
- zagotavljanje participacije (otroci naj sodelujejo pri oblikovanju prostora),
- sodelovanje z okoljem.

Če bomo uspeli zagotoviti spodbudno vrtčevsko okolje in organizacijo kakovostnih dejavnosti, bomo nadarjenim otrokom omogočili maksimalen razvoj potencialov. Zato mora organizacija okolja nujno slediti strategijam, ki so se po mnenju nekaterih avtorjev (Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2020; Cvetkovič-Lay in Sekulić Majurec, 1998; Glogovec in Žagar, 1990) izkazale kot učinkovite pri delu z nadarjenimi v predšolskem obdobju: projektno delo, delo v majhnih skupinah ali individualno delo, otrok kot aktivni soustvarjalec vsebin in vzgojno-izobraževalnega procesa, povezovanje s širšim družbenim okoljem preko dodatnih aktivnosti, širši nabor materialov in vzgojnih sredstev ...

Vloga odrasle osebe v vzgojno-izobraževalnem procesu se je z leti močno spremenila zaradi vseh sprememb v zvezi z razvojem pomena znanja in življenja posameznika. Kljub temu pa dandanes vzgojitelj predstavlja pomemben dejavnik v učno spodbudnem okolju. Razumeti mora pojem učenje oziroma znanje, pri čemer v ospredje postavlja proces izgrajevanja znanja s poudarkom na razumevanju, oblikovati mora ustrezen didaktični pristop ter se profesionalno in osebno izpopolnjevati. Naloga vzgojitelja je, da spremlja in vrednoti vsakega posameznika in njegov napredek ter da prilagodi dejavnosti sposobnostim otrok. V procesu učenja mora postaviti visoka pričakovanja za vse otroke ter jim zagotoviti, da se vsi učimo in da ni nič narobe, če imamo kakšne težave pri tem. Eden pomembnih dejavnikov,

ki vplivajo na oblikovanje pozitivne in vključujoče klime, je tudi empatija. Ta pozitivno vpliva na odnose in vedenje, predvsem na prosocialno vedenje.

Okolje v vrtcu je treba zaradi nenehnega spreminjanja ustrezno načrtovati ter ga sproti preoblikovati glede na potrebe, interese in dejavnosti. Pri tem ima vzgojitelj zelo pomembno vlogo, saj oblikuje okolje, v katerem otrok sam raziskuje in se uči ter je prilagojeno njegovim sposobnostim, razvojnim stopnjam in interesom (Bertok, 2006). Uspešno učno okolje omogoča učenje z razumevanjem otrokovih potreb in zanimanj. Vloga vzgojitelja je pri tem zelo pomembna tako v fazi načrtovanja in izvedbe kot tudi v fazi evalvacije. Med dejavnostmi se vključuje zgolj kot opazovalec in otrokom pomaga, če to potrebujejo. Zato je zelo pomembno, da strokovni delavec razume in razišče interese otrok, njihove sposobnosti in spretnosti, delovne navade in tudi najučinkovitejši stil učenja. S tem otroke navaja na samostojnost in svobodo pri izvajanju dejavnosti (Brown, 2010).

9 Zaključek

Čeprav poznamo nekaj splošnih značilnosti, ki jih pripisujemo nadarjenim, se moramo zavedati, da so si ti otroci med seboj zelo različni. Njihove nadpovprečne spretnosti ne izkazujejo vedno na način, ki je v družbi sprejemljiv. Prav tako vsi otroci ne začnejo izkazovati svoje nadarjenosti v zgodnjem otroštvu, ampak se ta lahko pojavi kasneje. Če želimo na kratko strniti področja, kje se ta pojavi, so to: intelektualno, akademsko, kreativno, družbeno-vodilno in psihomotorično področje (George, 1997). Splošne osebnostne lastnosti nadarjenih otrok, ki jih lahko opazimo že navzven, so radovednost, številna vprašanja, bogat besedni zaklad, obvladanje števil, želja po branju in dober spomin, še posebej za razne melodije in navodila. Večje razlike, ki jih lahko opazimo med nadarjenimi in njihovimi vrstniki, pa so podrobno zastavljena vprašanja, obširni odgovori z razlagami, razumevanje kompleksnih pojmov, uporaba znanja za reševanje novih problemov in samoiniciativno učenje, zapomnitev ter razvrščanje informacij. Poznamo pa tudi nekaj osebnostnih lastnosti, ki se pojavijo le pri nekaterih nadarjenih, to so kreativnost, humor in razumevanje humorja, vztrajnost in motivacija, povezana z identifikacijo modela (Ferbežer, 2002).

Kar se tiče umetniške nadarjenosti na likovnem področju v predšolskem obdobju, je treba v zaključku ponovno poudariti naslednje: likovno izražanje v predšolskem obdobju ima zelo specifično vlogo ter ga ne gre enačiti in primerjati z drugimi oblikami ustvarjalnega ali celo umetniškega izražanja. Likovno izražanje v

predšolskem obdobju je namreč eden temeljnih nosilcev otrokovega kognitivnega razvoja, ki nima nič skupnega z umetniških izražanjem. Likovno izražanje otroku omogoča, da spozna vidni svet okoli sebe. S pomočjo likovnega izražanja otrok spozna in razumeva prostorske odnose v tridimenzionalnem evklidskem prostoru, v katerem živimo živa bitja na Zemlji. Kot tako je likovno izražanje izvzeto iz izključne domene nadarjenih otrok in je lastnost vseh otrok. Seveda pa se v likovnem izražanju, ob njegovi vlogi kognitivne potrebe, nuje, skriva tudi ustvarjalni, če želite tudi umetniški moment. In v tem delu lahko s primernimi pedagoškimi ter didaktičnimi prijemi otroku v veliki meri pomagamo.

Prepoznavanje motorično nadarjenih otrok je še vedno preveč fragmentarno, konceptualni aparat pa izjemno raznolik in poteka predvsem tako, kot da bi bilo mogoče vsak posamezni del fenomena motorične nadarjenosti razumeti ločeno od vseh drugih delov.

Če želimo dobiti res kakovosten gibalni/motorični odgovor (v tekmovalnem športu bi temu rekli *vrhunski rezultat*), je treba potenciale, ki omogočajo tak odgovor, prepoznati čim prej.

Osrednje prizadevanje za prepoznavanje motorične nadarjenosti otrok mora iti v poskuse razvoja, testiranja in izdelave bolj celovitih in integriranih modelov, ki bodo omogočali celostni vpogled v delovanje in odzivanje otrok z namenom prepoznati motorično nadarjene otroke ter jim nato omogočiti kakovostno podporo pri nadaljnjem razvoju njihovega motoričnega potenciala.

Raziskovalci motoričnega prostora otroka se morajo še naprej truditi ustvariti zanesljive in veljavne strategije za prepoznavanje motorične nadarjenosti.

Vzgojitelji, starši in trenerji pa so dolžni poiskati načine, kako motorično nadarjenim otrokom ponuditi kakovostne možnosti, priložnosti in izzive za polno uživanje v gibanju ter (mogoče) kasneje ukvarjanju s športom in doseganju vrhunskih športnih rezultatov.

Literatura

- Antolin, P. in Batistič Zorec, M. (2010). *Participacija otrok v slovenskih vrtcih z vidika stališč in izkušenj vzgojiteljev*. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/108/>
- Armstrong, T. (1999). *Prebudite genija v svojem otroku. Spodbujanje radovednosti, ustvarjalnosti in učnih sposobnosti*. Učila.
- Arnheim, R. (1954/1974/2009). *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. Berkeley: University of California Press.
- Arsić, J. (2017). Identifikacija talenta u sportu. *SPORT – Nauka i Praksa*, 7(1), 73–86.
- Bailey, R. in Morley, D. (2006). Towards a model of talent development in physical education. *Sport, education and society*, 1(3), 211–230.
- Baker, J., Wilson, S., Johnston, K., Dehghansai, N., Koenigsberg, A., de Vegt, S. in Wattie, N. (2020). Talent research in sport 1990–2018: *A scoping review*. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Barnes, R. (1990/2009). *Teaching Art to Children 4–9*, London: School of Education, University of East England.
- Basso, J. in Suzuki, W. (2017). Brain Psaticity. *The Effects of Acute Exercise on Mood, Cognition, Neurophysiology and Neurochemical Pathways: A Review*, 2(2), 127–152.
<https://doi.org/10.3233/BPL-160040>
- Belamarić, D. (1987). *Dijete I oblik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bell, D. (2011). Seven Ways to Talk About Art: One Conversation and Seven Questions for Talking About Art in Early Childhood Settings. *International Journal of Education Through Art*. 7(1), 41–54.
- Berce-Golob, H. (1993). *Likovna vzgoja. Načini dela pri likovni vzgoji*. Priročnik za učitelje na predmetni stopnji osnovne šole. Ljubljana: DZS.
- Blažič, M. (1994). Didaktični vidiki pospeševanja razvoja nadarjenih. V M. Blažič (ur.), *Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti: zbornik* (str. 55–61). Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Blohm, M. (1995). Vermittlung zeitgenössischer Kunst in Kunstunterricht - Probleme, Fragen und Denkalternativen. Heidelberg: RAAbits Kunst. Abteilung V, Beitrag 1.
- Bojnec, S. in Pangrčič, P. (2015). Prostovoljstvo kot oblika razvijanja socialnih veščin nadarjenih učencev. V M. Juriševič in P. Gradišek (ur.), *Prepoznavanje nadarjenih in delo z njimi v vrtcu in šoli* (str. 33–41). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Bournelli, P., Makri, A. in Mylonas, K. (2009). Motor creativity and self-concept. *Creativity Research Journal*, 21(1), 104–110.
- Bratina, T. (2012). Multimedia learning material in pedagogical methodology and problem solving strategies. V M. Stokiene (ur.), *Electronic learning, information and communication : theory and practice* (str. 1–18).
- Bratina, T. in Veselinov, D. (2022). Preschool teachers' competencies for encouraging and creativity of preschool children. V J. Herzog (ur.), *Giftedness as an educational and scientific challenge* (str. 87–99). Dr. Kovač.
- Breg, K. in Muhič, M. (2017). Recognition a motoric talented children in the kindergarten. In *9th International Scientific and Professional Conference A Child in Motion* (str. 165–168).
- Breg, K. in Muhič, M. (2017). Prepoznavanje motorično nadarjenih otrok v vrtcu. V Plevnik idr. (ur.), *Aktivno otroštvo – vzvod za uspešno življenje* (str. 165–168). Znanstveno-raziskovalno središče Koper.

- Brian J. A. (2014). Gamification in Education. *Proceedings of ASBBS* 21(1), 32–39.
- Brown, M. B. (2010). *The Role of the Kindergarten Teacher in the Classroom*. AuthorHouse.
- Clark, A. (2010). *Transforming Children's Spaces. Children's and adults' participation in designing learning environments*. Routledge.
- Clark, A. in Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. National Children's Bureau.
- Collins, D. in MacNamara, A. (2022). *Talent development: a practitioner and parents guide*. Routledge.
- Cross, T. L. in Cross, J. R. (2017). *Social and Emotional Development of Gifted Student: Introducing the School-Based Psychosocial Curriculum Model*.
<https://scholarworks.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1142&context=educationpubs>
- Cvetkovič-Lay, J. (2002). *Darovito je – što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu*. Alinea.
- Cvetkovič-Lay, J. in Sekulić Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim? Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. Alinea.
- Čoh, M. (2017). Identifikacija talentov (talentiranosti – nadarjenosti) v športu. V Kovač, M. in Plavčak, M. (ur.), *Zbornik 30. strokovnega in znanstvenega posveta športnih pedagogov Slovenije* (str. 23–32).
- Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (1999) *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Falmer Press.
- Davidson Institute. (2023). *Leadership characteristics in gifted children*. Davidson Institute for Talent Development. <https://www.davidsongifted.org>
- De Bono, E. (2005). *Šest klobukov razmišljanja*. New Moment, d. o. o.
- Devjak, T., Berčnik, S. in Plestenjak, M. (2012). *Alternativni vzgojni koncepti*. Pedagoška fakulteta Ljubljana.
- Diamond, J. (2015). Learner-Centered Teaching. V J. Diamond, B. Grob in F. Reitzes (ur.), *Teaching Kindergarten: Learner-Centered Classrooms for the 21st Century* (str. 5–28). New York: Teachers College Press.
- Dominguez, A., Diaz Pereira, P. M. in Martinez-Vidal, A. (2015). The Evolution of Motor Creativity during Primary Education. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(2), 583–591.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Pedagoška fakulteta Maribor.
- Duh, M. in Herzog, J. (2020). *Likovna apreciacija v vzgoji in izobraževanju: primeri kvalitativnih raziskav*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Duh, M. in Zupančič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole*. Rokus.
- Duh, M. in Zupančič, T. (2011). The Method of Aesthetic Transfer. An Outline of a Specific Method of Visual Arts Didactics. *Croatian Journal of Education*. 13(1), 42–75.
- Edwards, C. (2002) Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia, https://www.researchgate.net/publication/26390918_Three_Approaches_from_Europe_Waldorf_Montessori_and_Reggio_Emil
- Efland, A. (1992). Curriculum Problems at Century's End: Art Education and Postmodernism. V L. Piironen, (ur.), *Power of Images - A Selection of Papers given at the European Regional Congress of INSEA in Helsinki 9-13 August 1992 and at the INSEA Research Conference in Tampere 6-8 August 1992* (str. 114–120). Helsinki: INSEA Finland, The Association of Art Teachers in Finland.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York, Teachers College Columbia University.
- Fenwick, E. in Smith, T. (1997). *Adolescenca: priročnik preživetja za starše in mladostnike*. Kres.
- Ferbežer, I. (2002). *Celovitost nadarjenosti*. EDUCA.
- Ferbežer, I. (2008). *Posebne potrebe nadarjenih otrok*. V I. Ferbežar, S. Težak in I. Korez (ur.), *Nadarjeni otroci* (str. 24–50). Didakta.
- Ferbežer, I. in Kukanja, M. (2008). *Svetovanje nadarjenim učencem*. Zavod RS za šolstvo.
- Ferbežer, I., Korez, I. in Težak, S. (2006). *Ali je ta otrok nadarjen?* OŠ Cirkovce, OŠ Borisa Kidriča Kidričevo.
- Ferbežer, I., Težak, S. in Korez, I. (2008a). *Nadarjeni otroci*. Didakta.
- Ferbežer, I., Težak, S. in Korez, I. (2008b). *Samopodoba nadarjenih otrok*. Radovljica: Didakta.
- Fran, *Slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU*.
<https://fran.si/iskanje?View=1&Query=spodbuda>

- Gabrijelčič, K. (2015). *Nadarjeni in talentirani učenci. Med poslanstvom in odgovornostjo*. Univerza na Primorskem.
- Gabrijelčič, M. K. in Volmut, T. (2020). Poskus konceptualizacije talentiranosti na športnem področju. *Journal of Elementary Education*, 13(4), 475–496.
- Gavriloski, M., Lepičnik-Vodopivec, J. in Hmelak, M. (2018). Mnenja bodočih vzgojiteljic in vzgojiteljev o uporabi IKT v vrtcu. V T. Štemberger, S. Čotar Konrad, S. Rutar in A. Žakelj (ur.), *Oblikovanje inovativnih učnih okolij* (str. 151–161). Založba Univerze na Primorskem.
- George, D. (1997). *Nadarjeni otrok kot izjuna*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Glogovec, Z. in Zagar, D. (1990). *Nadarjeni otroci v vrtcu*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gomerčič, L. (2016). *Nadarjen otrok – otrok, ki potrebuje več*. V M. Željeznov Seničar (ur.), *Nadarjeni in talentirani predšolski otrok* (str. 92–93). Mib.
- Goodhew, G. (2009). *Meeting the needs of gifted and talented students*. Network Continuum.
- Goodnow, J. (1977). *Children's drawing*. London: Fontana, Open Books.
- Grant, B. in Piechowski, M. (1999). *Theories and the Good: Toward Child-Centered Gifted Education*.
- Gray, H. J. in Plucker, J. A. (2010). "She's a natural": Identifying and developing athletic talent. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 361–380.
- Habe, K. in Bratina, T. (2021). Recognition of musically talented pupils by class teachers in primary schools in Slovenia. V J. Herzog (ur.), *Giftedness in a variety of educational fields* (str. 79–98). Dr. Kovač.
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. *Papers inness* 92(6). Innocenti Essay.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. Routledge.
- Hayes, N. in Orrell, S. (1998). *Psihologija*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Herzog, J. (ur.). (2020). *Contemporary aspects of giftedness*. Dr. Kovač.
- Herzog, J. (ur.). (2021). *Giftedness in a variety of educational fields*. Dr. Kovač.
- Herzog, J. (ur.). (2022). *Giftedness as an educational and scientific challenge*. Dr. Kovač.
- Herzog, J. in Duh, M. (2021). Primary school teachers' identification of and work with artistically gifted pupils in Slovenia. V J. Herzog (ur.), *Giftedness in a variety of educational fields* (str. 99–124). Dr. Kovač.
- Herzog, J. in Kerin, T. (2012). Vloga in pomen uvodne motivacije za uspešno likovno-pedagoško delo učitelja razrednega pouka. V *4th International scientific and expert conference Education for the future*. Zenica, Faculty of Education, University of Zenica, 24.–25. 5. 2012.
- Hickman, R. (2010). *Why We Make Art and Why Is It Taught*. Intellect.
- Horvat, M. in Košir, K. (2013). Socialna sprejetost nadarjenih učencev in učencev z dodatno strokovno pomočjo v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 13(22), 156–166. http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2013/horvat_kosir.pdf
- Hozjan, D. (2014). Konceptualizacija pojma ustvarjalnosti v šolskem prostoru. *Didakta*, 24(171), 2–4.
- Hozjan, D. (2018). Didaktični vidik uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije. V T. Štemberger, S. Čotar Konrad, S. Rutar in A. Žakelj (ur.), *Oblikovanje inovativnih učnih okolij* (str. 13–29). Založba Univerze na Primorskem.
- Institute of Medicine. (2011). *Early childhood obesity prevention policies*. Washington, DC: National Academies Press.
- Jan, P. (2021). Nadarjenost, talentiranost, delo z učenci, ki želijo in hočejo vedeti več. *EDUCA*, 25(5), 97–100. <http://www.educa-izobrazevanje.si/wp-content/uploads/2013/09/Primo%C5%BE-Jan.pdf>
- Jarecky, R. K. (1959). Identification of the Socially Gifted. *Exceptional children*, 25(9), 415–419. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440295902500905?journalCode=exxc>
- Jauševc, N. (1987). *Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti*. Državna založba Slovenije.
- Jekovec, J. F. in Bucik, V. (2015). *Odnos med ustvarjalnostjo in igralnim materialom v kontekstu simbolne igre*. *Psihološka obzorja*, 24(1), 33–43.
- Jesenek, V. (2015). Krepitev organizacijskih in komunikacijskih veščin pri nadarjenih učencih. V M. Juriševič in P. Gradišek (ur.), *Prepoznavanje nadarjenih in delo z njimi v vrtcu in šoli* (str. 33–41). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Jiayu, L. in Weide, S. (2022). International Journal of Environmental Research and Public Health. *Influence of Sports Activities on Prosocial Behavior of Children and Adolescents: A Systematic Literature Review*, 19(11), 1–20. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116484>
- Joo, E., Keehn Il, J. in Ham-Roberts, J. (2011). *Rethinking Contemporary Art and Multicultural Education*. New York and London: Routledge.
- Jug Došler, A. (2013). Researching and directing the hidden curriculum: a case study. *Sodobna Pedagogika*, 64(4), 32–51.
- Jurišević, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Pedagoška fakulteta Ljubljana.
- Jurišević, M. (2014). *Spodbudno učno okolje. Ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli*. Pedagoška fakulteta.
- Jurman, B. (2004). *Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost*. Center za psihodiagnostična sredstva.
- Karaca, N. H., Uzun, H. in Metin, Ş. (2020). The relationship between the motor creativity and peer play behaviors of preschool children and the factors affecting this relationship. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100716.
- Kelhar, A. (2022). *Praktična raba IKT v vrtcu pri izvajanju dejavnosti in vsakodnevnih situacijah: diplomsko delo*. Digitalna knjižnica Univerze v Mariboru: <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=81779>
- Kobal Grum, D. in Musek, J. (2009). *Perspektive motivacije*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Ljubljana.
- Komensky, J. A. (1995). *Velika didaktika*. Pedagoška obzorja.
- Konvencija o otrokovih pravicah* (1989). <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/a/clovekove-pravice/porocila-SLO-po-instrumentih-o-clovekovih-pravicah/73241a9c65/Konvencija-o-otrokovi-pravicah.pdf>
- Kovačič, B. (2021). The latent structure of teachers self-assessments of understanding the criteria of the music talent. V J. Herzog (ur.), *Giftedness in a variety of educational fields* (str. 149–170). Dr. Kovač.
- Kozjek Varl, K. (2020). Contemporary fine arts as an incentive for critical thinking by gifted students. V J. Herzog (ur.), *Contemporary aspects of giftedness*, (str. 145–158). Dr. Kovač.
- Krajnc, T., Drolc, A., Nose Pogačnik, Š., Pevec, M., Slivar, B., Uranjek, J. in Weilguny, M. (2019). *Varno in spodbudno učno okolje*. Šola za ravnateljce.
- Kukanja Gabrijelčič, M. in Gorela, K. (2018). *Nadarjenost na predšolski stopnji*. Založba Univerze na Primorskem.
- Kukanja Gabrijelčič, M. (2017). *Poučevanje nadarjenih učencev v osnovni šoli*. Založba Univerze na Primorskem.
- Kupers, E., Lehmann-Wermser, A., McPherson, G. in Van Geert, P. (2019). Children's creativity: A theoretical framework and systematic review. *Review of educational research*, 89(1), 93–124.
- Kurikulum za vrtce. (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf
- Kuščević, D. in Brajčić, M. (2021). Giftedness assessment in the visual arts among students in teacher and preschool studies. V J. Herzog (ur.), *Giftedness in a variety of educational fields* (str. 209–224). Dr. Kovač.
- Laal, M. in Ghods, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 486–490.
- Lansdown, G. (2010). *The realisation of children's participation rights: Critical reflections*. Routledge Abingdon.
- Lepičnik Vodopivec, J. in Hmelak, M. (2019). *Spodbudno okolje in participacija predšolskega otroka v vrtcu*. Založba Univerze na Primorskem.
- Lepičnik Vodopivec, J. in Hmelak, M. (2018). *Vzgojitelj predšolskih otrok in skrb za lastni profesionalni razvoj*. Založba Univerze na Primorskem.
- Lepičnik Vodopivec, J. in Hmelak, M. (2020). *Dnevna rutina v vrtcu in njen pomen za razvoj predšolskega otroka*. Založba Univerze na Primorskem.
- Locke McLendon, M. (2008). *Rousseau, Amour Propre, and Intellectual Celebrity*. <https://philpapers.org/archive/MCLQAA.pdf>

- Lowenfeld, V. in Lambert Brittain, W. (1964). *Creative and mental Growth*. Fourth edition. The Macmillan Company.
- Lynton, N. (1994). *Zgodba moderne umetnosti: pregled likovne umetnosti 20. stoletja*. Cankarjeva založba.
- MacNaughton, G. (2009). *Professional learning – taking a capacity building approach*. CEIC. University of Melbourne.
- Malina, R. M. (2010). Early sport specialization: roots, effectiveness, risks. *Current sports medicine reports*, 9(6), 364–371.
- Mamužić, J. in Marinković, L. (2022). V T. Bratina & in Danica (ur.), *Inovativni pristupi u podsticanju darovitosti kod dece od tri do šest godina: priručnik za vaspitno-obrazovne stručnjake i roditelje* (str. 14–17). Udruženje vaspitača Vojvodine
- Mandolesi, L., Polverino, A., Montuori, S., Foti, F., Ferraioli, G., Sorrentino, P. in Sorrentino, G. (2018). Frontiers in Psychology. *Effects of Physical Exercise on Cognitive Functioning and Wellbeing: Biological and Psychological Benefits*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00509>
- Marentić Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. DZS.
- Matijević, M. in Topolovčan, T. (2019). Informal learning among teenagers through video games: a qualitative analysis of experiences, game modes and didactic benefits. *Journal of Elementary Education*, 12(1), 1–26.
- Matthews, J. (2004). The Art of Infancy. V E. W. Eisner in M. D. Day (ur.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (str. 253–298). Routledge.
- Matthews, J. in Soew, P. (2007). Electronic Paint: Understanding Children's Representation through Their Interaction with Digital Paint. *International Journal of Art and Design Education*, 26(3), 251–263.
- Mercillotti Hewett, V. (2001). *Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. <https://static1.squarespace.com/static/51ed94d0e4b03bd18bdcc998/t/526c8eabe4b0f35a9f0216e3/1382846123076/ExaminingtheReggioEmiliaApproach.pdf>
- Metin, S. (2022). Activity-based unplugged coding during the preschool period. *International Journal of Technology and Design Education*, 169–165.
- Moss, P. (2016). *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: Provocation and hope for a renewed public education*. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1365480216651521>
- Muhič, M. (2017). Prepoznavanje motorično nadarjenih otrok v vrtcu. V Plevnik idr. (ur.), *Aktivno otroštvo – vzvod za uspešno življenje* (str. 100–103). Znanstveno-raziskovalno središče, univerzitetna založba Annales.
- Muhovič, J. (1990). Odnos med otroškim likovnim izražanjem in likovno ustvarjalnostjo odraslih. *Athropos*, 22(3–4), 9–20.
- Munro, J. (b. l.). *Psychology of gifted learning: Intellectual development and gifted learning*. <https://students.education.unimelb.edu.au/selage/pub/readings/psyglearn/PGL-Intellectdevel.pdf>
- Musek, J. in Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Educy.
- Nagel, W. (1987). *Odkrivanje in spodbujanje nadarjenih otrok: svetovalec za starše in učitelje*. Državna založba Slovenije.
- Nedimović, T., Đorđev, I. in Činč, E. (2022). Assessing the importance in holistic procedures in identifying and encouraging gifted children at an early stage. V J. Herzog (ur.), *Giftedness as an educational and scientific challenge* (str. 205–219). Dr. Kovač.
- Oak Crest Academy. (2023). *Does your gifted kid have leadership characteristics?* Oak Crest Academy. <https://oakcrestacademy.org/gifted-kid-leadership-characteristics/>
- Ourda, D., Gregoriadis, A., Mouratidou, K., Grouios, G. in Tsoarbatzoudis, H. (2017). *A motor creativity intervention in the Greek early childhood education settings: Effects on beliefs about health*.
- Papadakis, S. (2020). International Journal of Interactive Mobile Technologies. *Robots and Robotics Kits for Early Childhood and First School Age*, 34–56. <https://doi.org/https://doi.org/10.3991/ijim.v14i18.16631>
- Pangrčič, P. (2016). *Izobraževanje nadarjenih učencev z vidika sodobnih didaktičnih teorij*. Doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta.

- Pfeiffer, S. I. in Blei, S. (2008). Gifted identification beyond the IQ test: Rating scales and other assessment procedures. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (str. 177–198). Springer Science + Business Media.
- Pfeiffer, S. in Petscher, Y. (2008). Identifying Young Gifted Children using the Gifted Rating Scales – Preschool/Kindergarten Form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19–29.
- Piirto, J. (2007). *Talented Children and Adults: Their development and Education*. Prufrock Press.
- Planinšec, J., Puhalič, S. in Matejek, Č. (2021). Physically talented students in late childhood. V J. Herzog (ur.), *Giftedness in a variety of educational fields* (str. 251–272). Dr. Kovač.
- Pogačnik Toličič, S. (1966). *Otrok in igra*. Cankarjeva založba.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. Open University Press.
- Prtljaga, P. in Bratina, T. (2020). *Primena informaciono-komunikacionih tehnologij u vaspitno-obrazovnom radu*. Vršac: Visoka škola stukovnih studija za vaspitač "Mihailo Palov" Vršac.
- Pulko, S. in Valh Lopert, A. (2021). Slovene for gifted students: examples of good practice in primary school. V J. Herzog (ur.), *Giftedness in a variety of educational fields* (str. 287–316). Dr. Kovač.
- Radulović, L. in Stančić, M. (2017). *What is Needed to Develop Critical Thinking in Schools?* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156618.pdf>
- Rajović, R. (2021). *IQ otroka – skrb strašen*. Mensa Slovenija.
- Rajović, R., Kamenarac, O. in Čikoš, D. (2010). Razvoj sposobnosti dece predškolskog uzrasta i detekcija darovite dece (Primena programa NTC sistem učenja). V Zbornik radova, 4. *Međunarodna konferencija o negovanju talenata, Kanjiža*, 1–4.
- Renzulli, J. (1978). What Makes Giftedness? *The Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184.
- Renzulli, J. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition. *The Phi Delta Kappan*, 92(8), 81–88.
- Renzulli, J. S. (2016). The Role of Blended Knowledge in the Development of Creative Productive Giftedness. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 4, 13–24.
- Ribeiro, J., Davids, K., Silva, P., Coutinho, P., Barreira, D. in Garganta, J. (2021). Talent development in sport requires athlete enrichment: contemporary insights from a nonlinear pedagogy and the athletic skills model. *Sports Medicine*, 51, 1115–1122.
- Richards, R. (1999). Four P's of creativity. V M. Runco in S. Pritzker (ur.), *Encyclopedia of creativity* (str. 733–742). Academic Press.
- Robinson, A. in Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. V S. I. Pfeiffer (ur.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (str. 13–31). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_2
- Robinson, K. in Aronica, L. (2015). *Creative Schools: Revolutionizing Education from the Ground Up*. Penguin.
- Rongen, F., McKenna, J., Copley, S. in Till, K. (2018). Are youth sport talent identification and development systems necessary and healthy?. *Sports medicine-open*, 4, 1–4.
- Rostohar, D. in Zagroc Vegelj, M. (2010). Dejavnosti za spodbujanje socialnega in čustvenega razvoja nadarjenih učencev na OŠ Leskovec pri Krškem. V M. Željeznov Seničar (ur.), *Socialne in čustvene potrebe nadarjenih in talentiranih* (str. 30–42). MiB.
- Rutar Ilc, Z. (2020). Spodbudno in varno učno okolje v perspektivi psihosocialnih odnosov. V S. Sloka, B. Kečanović in V. Logaj (ur.), *Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja* (str. 134–151). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar, S. (2012). Kako razumeti in uresničevati participacijo otrok v vrtcu? *Sodobna pedagogika*, 63(3), 86–98.
- Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Saracho, N. O. (2019). *Contemporary perspectives on research on motivation in early childhood education*. University of Maryland.
- Scibinetti, P., Tocci, N. in Pesce, C. (2011). Motor creativity and creative thinking in children: The diverging role of inhibition. *Creativity Research Journal*, 23(3), 262–272.
- Seligman, M. E. (2008). Positive health. *Applied psychology*, 57, 3–18.

- Seme, T. (2014). *Potrebe potencialno nadarjenega otroka v predšolskem obdobju: Študija primera*. Diplomaska naloga. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Shoval, E., Sharir, T., Arnon, M. in Tenebaum, G. (2017). The Effect of Integrating Movement into the Learning Environment of Kindergarten Children on their Academic Achievements. *Early Childhood Education Journal*, 46 (2018), 355–364.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-017-0870-x>
- Simonton, D. K. (2005). Giftedness and Genetics: The Emergent-Epigenetic Model and Its Implications. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3), 270–286.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.4219/jeg-2005-338>
- Spies, F., Schauer, L., Bindel, T. in Pfeiffer, M. (2022). Talent detection – importance of the will and the ability when starting a sport activity. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52(4), 647–656.
- Sternberg, R. J. (2009). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. in O'Hara, L. A. (1999). *13 Creativity and Intelligence. Handbook of creativity*, Cambridge University Press.
- Stoekelmayer, K., Tesar, M. in Hofmann, A. (2011). Kindergarten Children Programming Robots: A First Attempt. *2nd International Conference on Robotics in Education (RIE)*.
- Stoltz, T., Ribeiro Piske, F. H., Fatima Quintal de Freitas, M., D'Acroz, M. S. in Machado, J. M. (2015). *Creativity in gifted education: Contributions from Vygotsky and Piaget*. Creativity in Gifted Education: Contributions from Vygotsky and Piaget (scirp.org).
- Stritih, B. (2012). Nadarjeni predšolski otroci – kaj se dogaja z njimi v javnih vrtcih? V M. Juriševič in B. Stritih (ur.), *Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih* (str. 97–106). Pedagoška fakulteta Ljubljana.
- Strmčnik, F. (1994). *Skrb za razvoj nadarjenih učencev*. V Blažič, M. (ur.), *Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti: zbornik* (str. 9–25). Pedagoška obzorja.
- Strnad, B. (2017). Children's Engagement with Contemporary Art in the Museum Context. V M. J. Narey. *Multimodal Perspectives of Language, Literacy, and Learning in Early Childhood* (str. 169–190). Springer.
- Sturza Milić, N. (2014). The influence of motor experience on motor creativity (fluency) of preschool children. *Kinesiology*, 46(Supplement 1), 82–87.
- Sturza Milić, N., Nedimović, T. in Muhić, M. (2018). Istraživanje kreativne metaspoznaje studenata u motoričkom domenu. V G. Gojkov in A. Stojanović (ur.), *Darovitost i kreativni pristupi učenju – Tematski zbornik br. 23* (str. 350–361). Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“ Vršac.
- Sturza Milić, N., Nedimović, T. in Višacki, M. (2021). Fizička aktivnost i mentalno zdravlje darovite dece. V G. Gojkov in A. Stojanović (ur.), *Daroviti: lična i socijalna perspektiva – Tematski zbornik br. 26* (210–218). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Sullivan, A. in Bers, M. U. (2016). Robotics in the early childhood classroom: learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, 26, 3–20.
- Sutherland, M. (2015). *Nadarjeni v zgodnjem otroštvu: dejavnosti za otroke, stare od 3 do 6 let*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti (CRSN).
- Štemberger, V. in Filipčič, T. (2014). Nadarjeni učenci na področju športa v šolskem sistemu. V Juriševič, M. (ur.), *Spodbudno učno okolje: ideje za delo z nadarjenimi v osnovi šoli* (str. 241–249). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Šumenjak, D. (2016). Emocionalne in socialne značilnosti mlajših nadarjenih otrok. V M. Željeznov Seničar (ur.), *Nadarjeni in talentirani predšolski otroci: zbornik*. MiB.
- Tacol, T. (1999). *Didaktični pristopi k načrtovanju likovnih nalog, izbrana poglavja iz likovne didaktike*. Debora.
- Tacol, T. (2004). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Likovna vzgoja*. Kočevski tisk d. d.
- Takaya, K. (2008). *Jerome Bruner's Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner*.
https://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/8931/mod_resource/content/1/7su.pdf

- Težak, S., Željeznov Seničar, M. in Vtič, V. (2008). Razvijanje čustvenega in socialnega področja nadarjenih učencev v klubu nadarjenih. V I. Ferberžer in F. J. Mönks (ur.), *Holistični pogled na nadarjenost*. MiB.
- The Montessori Method*. (2014). <https://jual.nipissingu.ca/wp-content/uploads/sites/25/2014/06/v4284.pdf>
- Till, K. in Baker, J. (2020). Challenges and [possible] solutions to optimizing talent identification and development in sport. *Frontiers in psychology*, 11, 664.
- To grow up healthy, children need to sit less and play more*. (24. 4 2019). <https://www.who.int/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>
- Torrance, E. P. (1981). Predicting the Creativity of Elementary School Children (1958-80) – and the Teacher Who "Made a Difference". *Gifted Child Quarterly*, 25(2), 55–62.
- Trevlas, E., Matsouka, O. in Zachopoulou, E. (2003). Relationship between playfulness and motor creativity in preschool children. *Early Child Development and Care*, 173(5), 535–543.
- Turnšek, N. (2009). *Vrtec – prostor aktivnega demokratičnega državljanstva*. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/1367>
- Učni načrt. Likovna umetnost*. (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_likovna_umetnost_gimn.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Likovna vzgoja*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf
- Vaeyens, R., Lenoir, M., Williams, A. M., & Philippaerts, R. M. (2008). Talent identification and development programmes in sport: current models and future directions. *Sports medicine*, 38, 703–714.
- Verbeek, J., Van Der Steen, S., Van Yperen, N. W. in Den Hartigh, R. J. R. (2023). What do we currently know about the development of talent? A systematic review in the soccer context. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1–23.
- Veselinov, D. in Duić, N. (2022). Podrška darovitosti kroz igru i učenje. V T. Bratina in D. Veselinov (ur.), *Inovativni pristupi u podsticanju darovitosti kod dece od tri do šest godina* (str. 21–27). Udruženje vaspitača Vojvodine.
- Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Von Kraft, T. in Semke, E. (2008). *Odkrijmo in razvijmo otrokovo nadarjenost*. Mladinska knjiga.
- Vonta, T. (2009). *Razvoj pedagoških idej v organizirani predšolski vzgoji*. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-PZ2ZSLID/6770f9f8-c1b6-405f-9c7e-ba46ab964662/PDF>
- Watts, R. (2009). Attitudes to Making Art in the Primary School. V S. Hern, S. Cox, in R. Watts (ur.), *Readings in Primary Art Education* (str. 287–299). Intellect.
- Weckström, E., Karlsson, L., Pöllänen, S. in Lastikka, A. (2020). Creating a culture of participation: Early childhood education and care educators in the face of change. *Children & Society*, 00, 1–16. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/chso.12414>
- Why TRUE*. (2017). TRUETRUE: <http://www.truetruebot.com/eng/whytrue>
- William, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V Dumont, H., Instance, D. in Benavides, F. (ur.), *O naravi učenja* (str. 123–197). Zavod RS za šolstvo.
- Williams, A. M. in Reilly, T. (2000). Talent identification and development in soccer. *Journal of sports sciences*, 18(9), 657–667.
- Wormhoudt, R., Savelsbergh, G. J., Teunissen, J. W. in Davids, K. (2017). *The athletic skills model: optimizing talent development through movement education*. Routledge.
- Wyrick, W. (1968). The development of a test of motor creativity. *Research Quarterly*. American Association for Health, *Physical Education and Recreation*, 39(3), 756–765.
- Xanthoudaki, M., Tickle, L. in Sekules, V. (ur.). (2003). *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries*. Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers.

- Zachopoulou, E., Makri, A. in Pollatou, E. (2009). Evaluation of children's creativity: psychometric properties of Torrance's 'Thinking Creatively in Action and Movement' test. *Early Child Development and Care*, 179(3), 317–328.
- Zachopoulou, E., Trevlas, E., Konstadinidou, E. in Archimedes Project Research Group. (2006). The design and implementation of a physical education program to promote children's creativity in the early years. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 279–294.
- Zajec, J., Videmšek, M., Štihec, J., Pišot, R. in Šimunič, B. (2010). *Otrok v gibanju doma in v vrtcu: povezanost gibalne/športne dejavnosti predšolskih otrok in njihovih staršev z izbranimi dejavniki zdravega načina življenja*. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave, Univerzitetna Založba Annales.
- Zhao, J., Xiang, C., Kamalden, T. F. T., Dong, W., Luo, H. in Ismail, N. (2024). *Differences and relationships between talent detection, identification, development and selection in sport: A systematic review*. Heliyon.
- Zore, N. in Lepičnik-Vodopivec, J. (2005). *Otrok in računalnik v vrtcu*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zupančič, T. (2017). Art and artists in kindergarten - assumptions and examples. *Acta Academiae Artium Vilnensis* = Vilniaus dailės akademijos darbai, 84, 35–51.
- Zupančič, T. in Dudič, D. (2013). Visual art as communication and motivation in the classroom. V V. Janikova in R. Seebauer (ur.), *Bildung und Sprachen in Europa, Education and languages in Europe*. Lit Verlag.
- Zupančič, T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Debora.
- Zupančič, T. (2006). *Metoda likovno-pedagoškega koncepta*. Zavod za šolstvo.
- Zupančič, T. (2014). Aktualni problemi likovnih dejavnosti v predšolskem obdobju. *Vzgojiteljica*, 16(1) 7–10.
- Zupančič, T. (2021). The role of work experiences of art educators in working with artistically gifted students. V J. Herzog (ur.), *Giftedness in a variety of educational fields* (str. 345-360). Dr. Kovač.
- Zupančič, T., Čagran, B. in Mulej, M. (2015). "Preschool Teaching Staff's Opinions on the Importance of Preschool Curricular Fields of Activities, Art Genres and Visual Arts Fields". *CEPS*, 5(4), 9–29.
- Žagar, D. (2009). *Psihologija za učitelje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Žist, D. in Oblak, I. (2004). Razvojna teorija Leva Semjonoviča Vigotskega. *Socialna pedagogika*. <https://www.revija.zzsp.org/2004/04-2-197-226.pdf>

PREDŠOLSKO OBDOBJE IN NADARJENOST

MAJA HMELAK, TOMAŽ ZUPANČIČ,

MIRAN MUHIČ, TOMAŽ BRATINA

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

maja.hmelak@um.si, tomaz.zupancic@um.si,

miran.muhic@um.si, tomaz.bratina@um.si

Predšolski otroci se po sposobnostih, znanju in spretnostih med seboj razlikujejo, njihov razvoj pa poteka različno intenzivno na posameznih področjih. Zgodnje naslavljanje področij nadarjenosti je pomembno, da se lahko ustvarijo pogoji, ki otrokom omogočajo čim boljši razvoj. Okolje, v katerem otroci odraščajo, igra pomembno vlogo, saj jih stimulira v intelektualnem, družbenem in gibalnem razvoju. Poseben poudarek je na ustvarjalnosti, ki se najpogosteje izraža skozi umetnost, gibanje in igro. Sodobni pristopi v predšolski vzgoji vključujejo tudi uporabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij, ki pri otrocih razvijajo računalniško mišljenje. V tem obdobju je treba zagotoviti ustrezne izzive in podporo odraslih potencialno nadarjenim otrokom. Z ustrezno usmeritvijo in pedagoškimi pristopi otroci dosežejo svoj potencial.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.11.2025](https://doi.org/10.18690/um.pef.11.2025)

ISBN

978-961-299-087-9

Ključne besede:

nadarjenost,
predšolsko obdobje,
ustvarjalnost,
motorika,
IKT



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.11.2025](https://doi.org/10.18690/um.pef.11.2025)

ISBN
978-961-299-087-9

Keywords:
giftedness,
preschool period,
creativity,
motor skills,
ICT

PRESCHOOL PERIOD AND GIFTEDNESS

MAJA HMELAK, TOMAŽ ZUPANČIČ,

MIRAN MUHIČ, TOMAŽ BRATINA

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenija
maja.hmelak@um.si, tomaz.zupancic@um.si,
miran.muhic@um.si, tomaz.bratina@um.si

Preschool children differ in abilities, knowledge, and skills, and their development progresses at varying intensities across different domains. Early identification and addressing of areas of giftedness are crucial to create conditions that allow children to develop optimally. The environment in which children grow plays a significant role, stimulating their intellectual, social, and motor development. Special emphasis is placed on creativity, which is most often expressed through art, movement, and play. Modern approaches in preschool education also integrate information and communication technologies, fostering computational thinking in children. During this period, it is essential to provide appropriate challenges and adult support to potentially gifted children. With proper guidance and pedagogical approaches, children can realize their full potential.



University of Maribor Press



Pričujoča monografija, spričo povedanega, predstavlja pomemben prispevek k razvoju nadarjenosti v predšolskem obdobju in tako izpolnjuje vrzel, saj doslej v našem okolju nimamo publikacije, ki bi celostno naslavljala nadarjenost v predšolskem obdobju. Je aktualno delo na področju pedagoške znanosti, ki bo pripomoglo k izboljšanju kakovosti teorije in prakse.

Jurka Lepičnik Vodopivec
Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

Monografija *Predšolski period i talenat* na primeren i veoma čitljiv način kombinuje sadržaj iz različitih oblasti. Talenat je glavna tema monografije, a očito je da je napisana na osnovu ogromnog znanja autora u oblasti predškolskog vaspitanja, kao i na osnovu iskustva dobijenog kroz proučavanje/istraživanje predškolskog vaspitanja i teme talenta i darovitosti dece, čemu svedoči veliki broj autocitata. Uvidom u listu korišćene literature stiče se prvi utisak da je korišćen veliki broj referenci, što je ujedno jedan od preduslova za sačinjavanje kvalitetne monografije sa određenom temom.

Milenko Janković
**Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u
Novom Sadu**



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta