

FILOZOFIJA ZA OTROKE KOT METODIKA DELA Z NADARJENIMI UČENCI ALI KOT PRILOŽNOST ZA SPODBUJANJE POTENCIALNE NADARJENOSTI UČENCEV

MAJA VAČUN

Osnovna šola Selnica ob Dravi, Selnica ob Dravi, Slovenija
maja.vacun@os-selnica.si

Izvedba pouka v osnovni šoli je pogosto omejena na nivo učnih ciljev in standardov znanja, ki ga učitelji preverjajo in ocenjujejo. Učenci morajo predvsem pomniti, največkrat pa poleg 'kaj' ne dobijo možnosti/spodbude za razvijanje drugih nivojev mišljenja. Menimo, da bi morali v učni proces poleg količine informacij vključevati tudi metode in vsebine, ki zahtevajo abstraktno mišljenje in kreativnost ter branje zahtevnejših besedil. V članku se ukvarjamo z vprašanji, kdo so nadarjeni učenci in kakšen je koncept dela z njimi. Pregledali smo nekaj učnih načrtov za osnovno šolo in predstavili temeljne ugotovitve glede v njih vključenega problemskega pouka. Ponudili smo filozofijo za otroke kot priložnost za razvijanje potencialne in/ali že prepoznane nadarjenosti učencev. Ugotavljamo, da je metoda, ki se uporablja pri filozofiji za otroke, primerna pri večini učnih predmetov v razredih osnovne šole in lahko ob kontinuirani izvedbi s strani učitelja pozitivno vpliva na učne in socialne dosežke učencev.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.5](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.5)

ISBN
978-961-299-082-4

Ključne besede:
osnovna šola,
učni načrti,
nadarjeni učenci,
filozofija za otroke,
skupnost raziskovanja



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.5](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.5)

ISBN
978-961-299-082-4

Keywords:
primary school,
curriculum,
talented pupils,
philosophy for children,
community of inquiry

PHILOSOPHY FOR CHILDREN AS A METHOD OF WORKING WITH TALENTED PUPILS OR AN OPPORTUNITY FOR PROMOTING THEIR POTENTIAL TALENT

MAJA VAČUN

Selnica ob Dravi Elementary School, Selnica ob Dravi, Slovenia
maja.vacun@os-selnica.si

Elementary school lesson is often limited by the learning objectives or knowledge standards that teachers review and assess. Students are only required to remember, and most often, in addition to knowing the 'what', they are not given the opportunity to develop other levels of thinking. The learning process should include methods and content that require abstract thinking and creativity, as well as reading complex texts. In this article we address the question of who are the "gifted" learners and the concept of working with them. We have reviewed some elementary school curricula to present the basic findings about incorporating problem-based learning. We offer philosophy for children as a way to develop students' potential and/or already identified talents. We conclude that the working methodology used in Philosophy for Children is appropriate for most subjects in elementary school and can have a positive impact on the learning and social performance of students.



University of Maribor Press

1 Uvod

V sodobnem svetu, kjer so spremembe stalnica in je globalizacija v polnem teku, se vse bolj pojavlja nujna potreba po nove strategije poučevanja in učenja, ki bodo omogočale spopadanje z izzivi razvoja. Vprašanje tako je, kako najbolje opolnomočiti otroke/učence za življenje v 21. stoletju. Kaj potrebuje človek, da lahko polno živi in prispeva v svet? Katere veščine, kompetence in strategije so ključne za refleksijo, boljše razumevanje, presojo in razumno vedenje v svetu, v katerem živimo? Če drži, kot navaja Camhy (2021; po Arendt), da 'svet stoji na mladih', bi moral biti najpomembnejši cilj izobraževanja usposobiti učence za aktivno sodelovanje v družbi. Demokratične skupnosti, v katerih živimo, namreč potrebujejo aktivne državljane, ki se bodo zavedali pomembnosti kulturne in jezikovne raznolikosti in bodo opremljeni z novimi okvirji mišljenja (Camhy, 2021).

O tem, da je potrebna radikalna sprememba šolstva, je bil prepričan tudi ameriški filozof Matthew Lipman. Trdil je, da potrebujemo ljudi, ki bodo znali bolje misliti svet in svoj položaj v njem, zato je treba že otroke naučiti samostojnega in kritičnega mišljenja, da bi tako lahko spremenili svet na bolje. Po Lipmanovem prepričanju je destruktivnost sveta tudi posledica tega, da ljudje ne mislijo (Šimenc, 2018). A postavlja se vprašanje, ali sodobno šolstvo s svojo zasnovo vse to sploh omogoča. V prispevku bomo pregledali, kateri so temeljni cilji, zapisani v Zakonu o osnovni šoli in aktualnih učnih načrtih za osnovnošolsko izobraževanje. Zanimalo nas bo, ali so cilji osredotočeni predvsem na pridobivanje znanja ali tudi na pridobivanje veščin, ki omogočajo razvoj višjih miselnih procesov pri učencih. Izpostavili in predstavili bomo nadarjene učence kot posebno skupino učencev v osnovni šoli, za katere naj bi imela šola še dodatno skrb in odgovornost s tem, ko jim mora omogočati prilagojen pouk in dejavnosti, v/preko katerih lahko razvijajo svojo nadarjenost.

Prej omenjeni ameriški filozof Lipman je izobraževalnemu sistemu ponudil filozofijo za otroke kot način dela z učenci, preko katerega bi se le-ti učili misliti in bi tako prispevali k transformaciji družbe. V nadaljevanju prispevka bomo predstavili osnove programa filozofija za otroke in iskali korelacije med metodiko dela pri tem programu ter konceptom dela z nadarjenimi učenci.

2 Nadarjeni otroci/učenci

V strokovni literaturi ni enotne definicije nadarjenosti. Razlog naj bi bil v tem, da nadarjeni niso neka homogena, temveč so zelo heterogena skupina. Razlike obstajajo znotraj skupine nadarjenih, saj se nadarjenost kaže v različnih oblikah in obsegih (Žagar idr., 1999). Področja, na katerih so otroci prepoznani kot nadarjeni, so lahko zelo različna, različne so tudi njihove vzgojno-izobraževalne ter osebne in socialne potrebe. Nadarjeni prav tako prihajajo iz različno spodbudnih družinskih okolij, šola pa je tista, ki lahko dopolnjuje domače okolje ali celo predstavlja pomemben varovalni dejavnik.

Zakon o osnovni šoli v 11. členu določa, da so »nadarjeni učenci tisti, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu« (ZOsn, 1996). Za nadarjene učence naj bi bilo tudi značilno, da imajo nekatere osebnostne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih učencih ali pa so pri njih bolj izrazite (Žagar idr., 1999).

Žagar in drugi (1999; po Travers, Elliot in Kratochwill, 1993: 447) navajajo, da je ena od najpogostejše uporabljenih definicij na svetu za nadarjene tista definicija, ki je zapisana v ameriškem Zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978.

»Po tej definiciji so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, in kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti« (Žagar idr., 1999).

Na omenjeni definiciji nadarjenosti temelji tudi Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, ki ga je leta 1999 sprejel Strokovni svet Republike Slovenije in po katerem med nadarjene ali talentirane otroke štejemo tiste z dejanskimi visokimi dosežki kot tudi tiste s potencialnimi zmožnostmi za take dosežke, in sicer na naslednjih področjih (Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok ..., 2019):

- splošna intelektualna sposobnost,
- specifična akademska (šolska) zmožnost,

- kreativno ali produktivno mišljenje,
- sposobnost vodenja,
- sposobnost za vizualne in tako imenovane izvajalske (performing) umetnosti.

Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta za odkrivanje nadarjenih otrok, učencev, dijakov in vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (2019) navajajo, da kot nadarjene razumemo tiste posameznike, ki na miselnem področju izkazujejo izjemne dosežke. Osebnostne lastnosti, ki jih najdemo v skupini nadarjenih, se (po Žagar idr., 1999) nanašajo na različna področja:

- miselno-spoznavno (razvito divergentno mišljenje, razvito logično mišljenje, nenavadna domišljija, natančnost opazovanja, dober spomin, smisel za humor),
- učno-storilnostno (široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogato besedišče, hitro branje, spretnost v eni od umetniških dejavnosti, motorična spretnost in vzdržljivost),
- motivacijsko (visoke aspiracije in potreba po doseganju odličnosti, radovednost, raznoliki in močno izraženi interesi, vztrajnost pri reševanju nalog, visoka storilnostna motivacija, uživanje v dosežkih),
- socialno-čustveno (nekonformizem, močno razvit občutek za pravičnost, neodvisnost in samostojnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge, izrazit smisel za organizacijo, empatičnost).

2.1 Odkrivanje nadarjenih učencev

Pri odkrivanju nadarjenih učencev sodelujejo vsi pedagoški delavci in šolska svetovalna služba, po potrebi se šole povežejo tudi s strokovnjaki iz zunanjih institucij. Učinkovita skrb za nadarjene učence predpostavlja tudi ustrezne materialne in kadrovske pogoje ter stalno strokovno izpopolnjevanje zaposlenih na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci. Za koordinacijo, implementacijo in izvedbo na operativni ravni se oblikuje strokovna skupina na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo. Strokovno skupino sestavljajo svetovalci zavoda in zunanji strokovnjaki (Žagar idr., 1999).

Tako imenovano odkrivanje nadarjenih učencev označuje celoten proces, ki vključuje evidentiranje, identifikacijo ter seznanitev in pridobitev mnenja staršev. Odkrivanje teh učencev se praviloma izpelje v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (1.–6. razred), po potrebi pa se ponovi še v 3. VIO (7.–9. razred). S tem se zagotovi, da imajo vsi nadarjeni enake možnosti, da so odkriti (Žagar idr., 1999).

Evidentiranje učencev, ki bi lahko bili nadarjeni, poteka na osnovi različnih kriterijev brez testiranja ali uporabe posebnih ocenjevalnih pripomočkov. Predlagani kriteriji so: učni uspeh (odličen učni uspeh; v 1. VIO se upošteva opisna ocena), dosežki (izjemni dosežki pri likovni, glasbeni, tehnični, športni in drugih dejavnostih), učiteljevo mnenje, ki si ga je oblikoval o učencu med vzgojno-izobraževalnim procesom (posebno pozornost pri presojanju mora posvetiti tistim učencem, ki kažejo znake nadarjenosti in nimajo odličnega uspeha, ki prihajajo iz socialno depriviranega okolja, drugačnega kulturnega okolja ali imajo specifične učne ali vedenjske težave), tekmovanja (udeležba in dobri rezultati na regijskih in državnih tekmovanjih), hobiji (trajnejše aktivnosti, za katere ima učenec močan interes in v katerih dosegla nadpovprečne rezultate), mnenje šolske svetovalne službe (oblikuje ga na osnovi obstoječe evidence o učencu, z vzgojiteljicami iz vrtca, razrednimi in drugimi učitelji, s knjižničarjem in z mentorji interesnih in drugih dejavnosti). V skupino evidentiranih so izbrani učenci, ki izpolnjujejo vsaj enega od navedenih kriterijev in bi lahko bili nadarjeni. Evidenco evidentiranih učencev vodi šolska svetovalna služba (Žagar idr., 1999).

Identifikacija ali spoznavanje nadarjenih učencev zajema poglobljeno in podrobnejšo obravnavo evidentiranih učencev in vključuje naslednja merila: ocena učiteljev (učitelji podajo oceno s pomočjo posebnega ocenjevalnega pripomočka, ki naj bi zajel naslednja področja: razumevanje in pomnjenje snovi, sposobnost sklepanja, ustvarjalnost, motiviranost in interesi, vodstvene sposobnosti, telesno-gibalne sposobnosti, izjemni dosežki na različnih področjih), test sposobnosti (individualni ali skupinski test) in test ustvarjalnosti. Testa sposobnosti in ustvarjalnosti izvede in ovrednoti šolski psiholog. Kot nadarjeni oziroma talentirani so identificirani tisti učenci, ki so vsaj na enem od kriterijev dosegli nadpovprečen rezultat: na testu inteligentnosti je IQ enak ali večji od 120, na testu ustvarjalnosti sodi rezultat med 10 odstotkov najboljših rezultatov evidentiranih učencev, na ocenjevalni lestvici za učitelje pa je učenec dobil nadpovprečno oceno na

posameznem področju nadarjenosti. Ugotovitev o tem, da je učenec nadarjen, se sprejme na sestanku razrednega učiteljskega zbora, na katerem sodelujeta tudi šolska svetovalna služba in koordinator za delo z nadarjenimi, če ta ni šolski svetovalni delavec (Žagar idr., 1999).

Seznanitev in mnenje staršev je zadnja stopnja odkrivanja nadarjenih, ko svetovalna služba skupaj z razrednikom seznani starše, da je bil njihov otrok spoznan za nadarjenega, in pridobi tudi njihovo mnenje o otroku.

2.2 Delo z nadarjenimi učenci osnovne šole

V Sloveniji poteka delo z nadarjenimi v skladu s Konceptom odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci devetletne osnovne šole, sprejetim leta 1999 na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje (Nadarjeni otroci, učenci in dijaki, 2021).

Delo z nadarjenimi učenci izhaja iz naslednjih temeljnih načel (po Žagar idr., 1999):

- širitev in poglobljanje temeljnega znanja,
- hitrejša napredovanje v procesu učenja,
- razvijanje ustvarjalnosti,
- uporaba višjih oblik učenja,
- uporaba sodelovalnih oblik učenja,
- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov,
- upoštevanje individualnosti,
- spodbujanje samostojnosti in odgovornosti,
- skrb za celostni osebni razvoj,
- raznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire učencem,
- uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa,
- skrb za to, da so nadarjeni učenci v svojem razrednem in šolskem okolju ustrezno sprejeti,
- ustvarjanje možnosti za občasno druženje glede na njihove posebne potrebe in interese.

Po mnenju strokovnjakov naj se delo z nadarjenimi učenci začne čim bolj zgodaj. V 1. VIO poteka delo predvsem v okviru matičnega razreda v oblikah notranje diferenciacije pouka (priporočljivo je le občasno krajše ločevanje nadarjenih učencev iz razreda – npr. samostojno učenje, dodatni pouk, interesne dejavnosti), v 2. in 3. VIO pa naj bi se delo z nadarjenimi razširilo tudi na nekatere druge oblike, ki se večinoma organizirajo v okviru fleksibilne in delne zunanje diferenciacije. Za sodelovanje je treba pridobiti starše in zunanje ustvarjalce ter učence spodbujati k vključevanju v zunanje institucije, kjer lahko uveljavijo svojo nadarjenost.

Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela (ZOs, 1996).

Šolska svetovalna služba v sodelovanju z učitelji, učencem, s starši pa tudi z zunanjimi mentorji v skladu z individualiziranim programom vsakega nadarjenega učenca izvaja prilagoditev dela in pouka (več ali drugačne zadolžitve, dodatni pouk, priprave na tekmovanja, raziskovalne naloge, interesne dejavnosti, dodatne popoldanske aktivnosti ...) in ob koncu vsakega leta program tudi evalvira. V ospredju dela z nadarjenimi so razvijanje višjih miselnih procesov, odprte in prilagodljive metode dela, ki dopuščajo lasten tempo, problemski pouk, okolje, ki nudi čustveno varnost in izziv.

Delo z nadarjenimi učenci je za šolo hkrati izziv in velika odgovornost. Koncept inkluzije nadarjenih učencev vodi k spoštovanju pravic teh učencev za njim prilagojeno poučevanje, obenem pa opozarja tudi na sprejemanje odgovornosti nadarjenih učencev do lastnega učenja in znanja – ne le za osebno, temveč tudi za širšo družbeno korist. »Današnji nadarjeni učenci so jutrišnji socialni, intelektualni, ekonomski, kulturni voditelji, zato njihovega razvoja ne gre prepustiti slučaju« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 2011: 331).

3 Cilji osnovnošolskega izobraževanja

Če se osredotočimo na določilo 11. člena Zakona o osnovni šoli, da so nadarjeni učenci tisti, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, ne moremo mino vprašanja, koliko lahko ti učenci (in seveda vsi ostali učenci) sploh razvijajo svojo potencialno oz.

prepoznano nadarjenost v okviru rednega pouka. Slednji je namreč v naših šolah pogosto omejen zgolj na nivo učnih ciljev ali standardov znanja, torej na nivo, ki ga učitelji preverjajo in ocenjujejo. Učenci tako nimajo priložnosti razvijati višjih nivojev mišljenja in pridobivati višjih nivojev znanja, čeprav so za to sposobni (Umek in Raztresen 2014: 159). V sodobni šoli še zmeraj prevladuje nizanje verbalnih učnih vsebin, ki so premalo povezane v okviru enega učnega predmeta in še manj med predmeti. Preveč je pomnjenja in reproduciranja ter receptivnih učnih poti (Bissachi, 2018, po Strmčnik, 2010).

Če vednost ni zgolj pomnjenje in je poleg vednosti 'kaj', ki meri na kopičenje podatkov, pomembna tudi vednost 'kako' (Šimenc, 1996), je smotrno ugotoviti, kako slednjo določajo temeljni dokumenti za izvajanje osnovnošolskega programa – Zakon o osnovni šoli in učni načrti za posamezne predmete.

Zakon o osnovni šoli (2016) v svojem 2. členu določa petnajst ciljev osnovnošolskega izobraževanja, med katerimi jih je kar nekaj usmerjenih v telesni in osebni razvoj učenca/ev, vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj/vseživljenjsko učenje, narodno identiteto in razvoj pismenosti. Med vsemi cilji je le en, ki se po našem mnenju nanaša konkretno na razvijanje višjih miselnih procesov, in sicer naslednji: »razvijanje zavedanja kompleksnosti in soodvisnosti pojavov ter kritične moči presojanja« (Zakon o osnovni šoli, 2016). Omeniti velja tudi 61. člen istega zakona, ki piše, da se pri učencih v osnovni šoli ocenjuje znanje na opisni (z besedami) in številčni način (z ocenami) – iz tega lahko sklepamo, da se ocenjuje le znanje učencev, ne pa tudi njihove spretnosti in veščine, povezane z metanivoji mišljenja.

Slovenski šolski sistem določa sedemnajst obveznih predmetov, ki so: biologija, državljanska in domovinska kultura in etika, družba, fizika, geografija, glasbena umetnost, gospodinjstvo, kemija, likovna umetnost, matematika, naravoslovje in tehnika, naravoslovje, slovenščina, spoznavanje okolja, šport, tehnika in tehnologija, zgodovina ter angleščina in nemščina, ki se pojavljata kot prvi in/ali drugi tuji jezik.

Za namene pričujočega prispevka smo pregledali učne načrte vseh omenjenih predmetov in med navedbo operativnih ciljev iskali besede, ki nakazujejo problemski pouk oz. razvoj višjih miselnih procesov pri učencih. Ugotavljamo, da se med operativnimi cilji obveznih predmetov v osnovni šoli v veliki večini pojavljajo

naslednji termini, vezani na dejavnosti učencev: poslušajo, spoznajo, se ozaveščajo, prepoznajo, razvijajo, pregledujejo, berejo, utrjujejo, uporabljajo, se naučijo, upoštevajo, usvojijo, razumejo, ugotovijo, se seznaniijo, umestijo, poiščejo, izdelajo, predstavijo, prepoznajo, opišejo, skicirajo, razložijo, vedo, znajo ovrednotiti, razlikujejo, ponovijo, izvedejo, poiščejo, raziščejo, narišejo, opredelijo, ugotovijo, izračunajo, izmerijo, primerjajo, naštejejo, določijo, imenujejo, pokažejo, urijo, poglobljajo, zaznavajo, razvijajo, sodelujejo, ustvarjajo, uprizorijo ...

Iz navedenega se zdi, da so učni cilji večine predmetov usmerjeni predvsem v vsebinska znanja (procesiranje/pomnjenje, razumevanje in nekoliko tudi uporabo), ki ne omogočajo aktivne vloge učencev, ne razvijajo višjih nivojev mišljenja in njihovih kompetenc. Po t. i. Bloomovi taksonomiji učnih ciljev, ki jo prikazuje spodnja slika, bi tovrstno znanje umestili v prve tri nivoje mišljenja. Razpon aktivnosti učencev (in posledično mišljenja) se začne z nižjimi miselnimi procesi na levi strani (pomnjenje) in konča na desni (ustvarjanje) z višjimi miselnimi procesi.

Podrobneje smo pregledali še učne načrte treh predmetov z družboslovno-humanističnega področja (domovinska in državljanska kultura in etika, družba, spoznavanje okolja), za katere smo predvidevali, da bi problemski pouk oz. razvijanje kritičnega mišljenja učencev lahko vključevali že med splošnimi cilji predmeta/-ov.

Spoznavanje okolja je predmet, ki se izvaja v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju, tj. 1.–3. razreda osnovne šole. Po opredelitvi v učnem načrtu predmet zajema nadaljevanje in usmerjanje spontanega otroškega raziskovanja sveta in odkrivanja prepletenosti ter soodvisnosti v pojavih in procesih v naravnem in družbenem okolju. »Predmet je vir informacij, zajema tudi spoznavanje in utrjevanje poti, kako več izvedeti, kako znanje povezovati in uporabiti« (Učni načrt. Spoznavanje okolja, 2011: 4). Najpomembnejša splošna cilja (razumevanje okolja in razvijanje spoznavnega področja) se uresničujeta z aktivnim spoznavanjem okolja – spoznavanjem dejstev, oblikovanjem pojmov in povezav. Širše spoznavno področje vključuje razvijanje procesov, sposobnosti in postopkov, ki omogočajo bogatenje izkušenj, njihovo obdelavo in povezovanje za razvoj kompleksnega mišljenja (Prav tam: 5).

Predmet družba se izvaja v 4. in 5. razredu, poudarek predmeta pa je na spoznavanju razmerja med posameznikom, družbo in naravnim okoljem. Pri tem gre za spoznavanje in vrednotenje okolja (družbenega, kulturnega, naravnega), in sicer v vseh njegovih sestavinah ter interakcijah in soodvisnostih med temi sestavinami (Učni načrt. Družba, 2011: 4). Splošni cilji določajo, da učenci razvijajo spoznavne, emocionalne in socialne sposobnosti ter spretnosti (logično in kritično mišljenje, ustvarjalnost, učinkovite strategije za reševanje vprašanj itd.) in strategije vseživljenjskega učenja (Prav tam: 5).

V zadnjem triletnju osnovne šole, natančneje v 7. in 8. razredu, se izvaja predmet domovinska in državljanska kultura in etika. Učni načrt med splošno opredelitvijo predmeta določa, da predmet pri učencih spodbuja razvoj naslednjih veščin: presoja družbenih in etičnih dilem in vprašanj, komuniciranje in argumentiranje v kontekstu demokratičnega javnega prostora, obveščeno, kritično, konstruktivno in angažirano družbeno delovanje, vseživljenjsko izobraževanje. Splošni cilji tega predmeta so usmerjeni v razvoj politične pismenosti in razvoj kritičnega mišljenja, nekaterih stališč in vrednot učencev ter njihovo dejavno vključevanje v družbeno življenje (Učni načrt. Domovinska in državljanska kultura in etika, 2011).

Kot kaže, nekoliko več 'konkretnih' ciljev, ki so usmerjeni v procesno pridobivanje znanja učencev in jih po zgoraj navedeni Bloomovi taksonomiji učnih ciljev lahko umestimo v desne tri kategorije, zasledimo v splošnih ciljih treh omenjenih učnih predmetov (SPO, DRU, DKE). Še vedno pa ostaja odprto vprašanje, ali učitelji, ki te predmete poučujejo, omogočajo učencem aktivno vlogo, ki jo kažejo skozi postavljanje vprašanj (tako učitelju kot samim sebi), preučevanje, raziskovanje, razmišljanje izven okvirjev učnega načrta in učiteljeve priprave na pouk, ali pa tudi ti ponujajo učencem le vedenje/znanje ter ne načrtujejo problemske izvedbe predpisanih vsebin.

Po Šimenc (1996: 26) je ustaljen način posredovanja vednosti v naših šolah posledica prepričanja, da morajo učenci vendarle nekaj vedeti oz. znati: »Osrednja naloga šole je brez dvoma prenašanje vednosti. A če bi šlo tako gladko, šola ne bi bila niti potrebna, učenci bi se učili kar sami.« Učenci pa niso le posode, v katere je potrebno naliti še nekaj znanja, temveč morajo imeti tudi možnosti, da znanje artikulirajo. Učenec mora v procesu učenja prevzeti različne pozicije, tudi tisto, pri kateri je sam svoj učitelj (Šimenc, 1996). Podobno tudi Jaušovec (1983) navaja prepričanje

Brunerja, da nekoga poučevati ne pomeni pripraviti ga do tega, da si zapomni dejstva oz. dogajanja določenega področja, temveč pomeni naučiti ga sodelovati v pridobivanju novih spoznanj. Predmetov ne poučujemo zato, da bi iz otrok naredili potujoče enciklopedije, temveč da bi jih pripravili za sodelovanje v procesu pridobivanja znanja. Znanje, pridobljeno po tej poti, ni produkt, ampak proces (Jaušovec, 1983).

Kot piše Kotnik (1996: 8; po Otto, 1982), bi bilo dobro, če bi se v šoli zavedali potrebe po interdisciplinarnosti predmetov in bi iskali načine, kako bi posamezne predmete med seboj povezovali. »Cilj izobraževanja ne bi smel biti osredotočanje na pridobivanje vednosti ali proces socializacije v obstoječi red, temveč to da posameznik govori s svojim glasom in prinese nekaj novega v svet« (Šimenc, 2016: 67).

Tako pa se zdi, da šole, namesto da bi stimulirale otrokovo radovednost, le-tega od nje odvrčajo. V našem šolskem sistemu je velikokrat preveč konvergentnih vprašanj, ki jih večinoma postavljajo učitelji; odgovori učencev so pričakovani, ne dopuščajo napak in učenci se hitro naučijo, da so napačni odgovori nekaj slabega, nedopustnega (Camhy, 2008). A vsem učencem, še posebej pa (potencialnim ali že prepoznanim) nadarjenim, bi moralo biti omogočeno, da v času pouka aktivno sprašujejo in se sprašujejo, sami preučujejo, raziskujejo, preiskujejo dileme, probleme, izzive, ki jih srečujejo v ožjem ali širšem okolju, razmišljajo 'kaj če', razmišljajo 'izven škatle', s tem pa postavljajo izzive tudi učiteljem in drugim deležnikom izobraževanja.

4 Filozofija za otroke

Začetnik filozofije za otroke, Mathew Lipman, je prišel do ugotovitve, da obstaja potreba po filozofskem kurikulumu, ki bi pomagal otrokom/mladostnikom izboljšati njihove sposobnosti večdimenzionalnega razmišljanja. V ta namen je razvil program, ki vključuje način poučevanja s pomočjo zgodb z izbranimi temami iz zgodovine filozofije, hkrati pa je s pomočjo kolegov pripravil tudi priročnik za učitelje. Po več kot tridesetih letih se tako filozofija za otroke (FzO) izvaja v več kot petdesetih državah po svetu (Camhy, 2008).

Program izhaja iz prepričanja, da so otroci po naravi filozofi, saj se znajo že od malega pristno čuditi in spraševati o svetu okoli sebe. T. i. učenje se po metodiki dela FzO prične s prepoznavanjem problema oz. problemske situacije, ki jo izzove začetni stimul, le-ta pa pri učencih povzroči, da z lastno miselno aktivnostjo pridejo do rešitve problema in posledično novega znanja. Problem pomeni vprašanje, ki ga postavijo in izberejo učenci, je zanje novo in ga ne morejo rešiti zgolj na osnovi spomina, osebnih izkušenj ali znanja, temveč z miselnimi postopki. Problem je tudi stanje radovednosti, napetosti, ki je notranje in zunanje spodbujena (Šimenc, 2018).

Jedro programa je raziskovanje. Poteka v smislu strukturirane diskusije, ki se opira na premislek osebnih stališč posameznega učenca/učenke ter stališč ostalih članov skupnosti. Ključna pri FzO je povezanost s skupnostjo, gre za t. i. skupnost raziskovanja. Od klasičnega pouka se FzO razlikuje v premiku aktivnosti od učitelja k učencu/ki, še bolj pa od učitelja in učenca/ke k skupnosti. Poudarja se skupinsko in ne individualno mišljenje, javnost in ne zasebnost, delovanje in ne pasivnost (Šimenc, 2016). S tem je Lipman v središče izobraževalnega procesa postavil otroka, a ne otroka kot posameznika, temveč otroke kot skupino, ki je pripravljena skupaj razmišljati o tem, kar se jim dogaja in kako to doživljajo.

»Prehod od sprejemanja sveta k spraševanju o svetu tako naredi pomembno transformacijo: del sveta opredeli za neznanega, tujega, čudnega, nenavadnega, za vprašanja vrednega. In otroka postavi za tistega, ki lahko vpraša in ima pravico vprašati – ki ima tak status, da lahko od sveta terjaja odgovor.« (Šimenc, 2018: 33–34)

Pri filozofiji za otroke se filozofija izvaja/dogaja preko diskusije oz. skupnega razmisleka članov skupnosti. Sodelujoči se ne osredotočajo le na lastne misli, temveč spremljajo miselni prispevek vseh udeležencev, ga pretehtajo, poskušajo razumeti, prosijo za pojasnitev, ga presojujejo ipd. (Šimenc, 2018). Veščine, ki jih učenci pridobijo s filozofijo za otroke, so tako poslušanje, spoznavanje različnih perspektiv, empatija in simpatija z ljudmi različnih kultur in ozadij. Pri tem pa morajo imeti učenci enako možnost in spodbudo za kreativnost ter se morajo naučiti dobro kritično razmišljati (Gartner, 2018).

Metodika dela pri filozofiji za otroke ima za enega od ciljev razvijanje posameznih elementov filozofskega razmišljanja, ki naj bi omogočili učencem samostojno filozofsko refleksijo notranjega in zunanjega sveta, vednosti, izkustva, prepričanj, okolja, delovanja, vrednot itn. V ospredju pouka FzO je učenje filozofiranja, proces, ki vodi učenca v samostojno razmišljanje (Kotnik, 1996: 11). Poudarja potrebo po negovanju kritičnega mišljenja v smislu navajanja učencev na utemeljevanje in pretresanje svojih in tujih prepričanj, učenja argumentacijskih strategij in učenja pravil debate. Poseben poudarek pri filozofiji za otroke je prav tako na t. i. izgradnji demokratičnega značaja, tj. spoštovanju mnenj drugih, dopuščanju izražanja drugačnih stališč ipd. (Grušovnik, 2018).

Bistveno je, da se oblikuje takšno okolje, v katerem učenci začnejo sami delovati – poslušajo drug drugega, se samostojno vključujejo v pogovor, izražajo mnenja/stališča v povezavi z mnenjem ostalih itn. (Kotnik, 1996).

»Filozofsko raziskovanje po mnenju teoretikov, ki se ukvarjajo z empiričnim raziskovanjem njegovih učinkov, je, pomagati razviti temeljne spretnosti in dispozicije, ki bodo učencem omogočile dejavno živeti v družbi. Lahko prispeva k večjemu samospoštovanju in intelektualni gotovosti« (Šimenc, 2002: 7).

Učenci razvijajo (Šimenc, 2018):

- kritično mišljenje (samopopravljajoče se mišljenje),
- sodelovalno mišljenje (spodobnost misliti skupaj z drugimi in graditi na njihovih idejah),
- ustvarjalno mišljenje (razvijanje domišljije in ustvarjanje novih pomenov),
- skrbno mišljenje (razvijanje vrednot in čustev, zlasti empatije).

Osnovni dispozitiv programa FzO je torej izredno preprost: skupnost učencev, ki se oblikuje ob razpravljanju o nekaterih vprašanjih. Učinki procesa, ki se začne oblikovati, pa so celoviti in daljnosežni. Otroci z delovanjem FzO v šolskem sistemu veliko pridobijo tako na akademski kot socialni ravni (Hymer in Sutcliffe, 2017: 9).

5 Filozofija za otroke kot priložnost za delo z nadarjenimi učenci

Kot navaja Ferbežer (2002: 167–169; po Čudina, 1990 in Žagar, 1987) so prav radovednost, postavljanje številnih smiselnih in kvalitetnih vprašanj, ki segajo preko ožjega domačega okolja, lahkotnost besednega izražanja, kreativnost, ki izhaja iz divergentnega mišljenja, ene izmed osebnostnih karakteristik predšolskih nadarjenih otrok. Nadarjenost v zgodnjem obdobju življenja pa je mogoče razumeti predvsem kot izjemen učni potencial, ki ga bo učenec v naslednjih življenjskih obdobjih najverjetneje uresničil, v kolikor bo v svojem učnem okolju zaznal in izkusil dovolj učnih priložnosti oziroma spodbud in podpore za osebnostno napredovanje v skladu s svojimi učnimi zmožnostmi (Jurišević, 2004: 15). Za ustvarjanje spodbudnega okolja za otroke, ki kažejo visoke potenciale, se tako priporoča spodbujanje ustvarjalnega mišljenja, reševanje problemov, razmišljanja »kaj če«, ustvarjalni miselni izzivi. Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (2019: 72) med obogatitvene programe vrtca med drugimi dejavnostmi priporočajo tudi uvedbo filozofije za otroke. »To, kar je že od nekdaj dajalo moč filozofom, je njihova sposobnost spraševanja o tem, na kar drugi niti pomislili niso, da bi vprašali« (Camhy, 2008).

Prav za nadarjene je značilno, da so še posebej prodorni opazovalci življenja v svojem okolju. Tako naj bi jim bilo omogočeno, da aktivno sprašujejo, sami preučujejo, postavljajo alternative obstoječim moralnim dilemam, ki jih srečujejo v masovnih sredstvih obveščanja ali v neposrednem okolju ipd. (Ferbežer, 2002: 288). Raziskave naj bi kazale tudi, da je za nadarjene v učni proces poleg večje količine informacij in podatkov primerno vključevati metode in vsebine, ki zahtevajo abstraktno mišljenje in kreativnost ter branje zahtevnih in originalnih besedil (Gostinčar Blagotinšek, 2004: 191).

Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999: 9–10) med načela dela z nadarjenimi med drugim uvršča uporabo višjih in sodelovalnih oblik učenja, upoštevanje individualnosti, spodbujanje samostojnosti in odgovornosti ter omogočanje svobodne izbire učencem. Če pri tem izhajamo še iz mnenja, da imajo nadarjeni učenci velikokrat močno potrebo po svobodi, samostojnosti in možnosti izbiranja, kar jim daje občutek neodvisnosti od drugih ter možnost lastnih odločitev (Umek in Raztresen; 2014: 165), lahko trdimo, da vse

omenjeno nedvomno omogoča metodika dela programa filozofije za otroke. Ker namreč tu nič ni privzeto kot dano in je vse mogoče postaviti pod vprašaj; ker učenci sami določajo vprašanja, s katerimi se bodo ukvarjali, se odpira prostor svobode.

Umek in Rztresen (2014: 157) pišeta o medosebni, interpersonalni inteligentnosti, ki pomeni dobro zmožnost opazovanja in razlikovanja čustev, namer, značajev drugih ljudi in omogoča vživljanje in sodelovanje. Otroci z razvito tovrstno inteligentnostjo razumejo druge ljudi, komunicirajo, najbolje se učijo s povezovanjem in sodelovanjem, radi delajo v skupini. Podobno tudi Ferbežer (2002: 292–293) meni, da se nadarjeni otroci od svojih vrstnikov razlikujejo med drugim v zanimanju za vprašanja vrednot in moralne drže. To zanimanje lahko zadovoljujejo v preizkušanju idej, vrednot in socialnih stališč v skupini vrstnikov (Ferbežer, 2002: 289). Isti avtor piše o t. i. moralnem oblikovanju nadarjenih učencev, v okviru slednjega pa o moralni avtonomiji, ki temelji na produktivnem mišljenju v obliki odločanja na osnovi moralnega razsojanja in etičnih principov. Nadarjeni učenci imajo svojstvene emocionalne potrebe in kognitivno razvojni potencial, ki jih je mogoče uresničiti le z ustreznimi programi moralnega oblikovanja. Smoter moralne avtonomije in moralnega oblikovanja naj bi bil odvisen od sočasnega uresničevanja kognitivnih in afektivnih ciljev v razredu, ki so:

- kognitivni: logična in racionalna evaluacija ter kritično in analitično mišljenje,
- afektivni: empatija, odkritost, odprtost in zaupanje, strpnost, toleranca in sprejemljivost.

Podobno tudi učenci pri pouku FzO razvijajo (Šimenc, 2002):

- empatijo: pripravljenost za razumevanje različnih odgovorov, ki so vsebovani v moralni dilemi, pripravljenost postaviti se v položaj drugih;
- kritično analitično mišljenje: uvidevanje socialnih vrednot, usmerjenost na večje moralne probleme, ki so videni v moralnih dilemah;
- odkritost in zaupanje: svobodno izražanje mnenj in prepričanj, pripravljenost vključiti se v manjše ali večje skupinske diskusije, premišljeno odsevno poslušanje, sodelovanje v nasprotju s tekmovalnostjo;
- strpnost in sprejemljivost: vzajemno spoštovanje, ki se izkazuje s pripravljenostjo sprejemanja in pozitivnega spoštovanja mnenj vrstnikov,

pripravljenost občasno zavreči ali spremeniti svoja stališča, razumeti, ne pa obsojati.

V slovenskih osnovnih šolah se filozofija za otroke lahko ponudi učencem kot eden izmed obveznih izbirnih predmetov v 7. (kritično mišljenje), 8. (etična raziskovanja) in/ali v 9. razredu (jaz in drugi). V primeru, da želi učitelj/ica izvajati program že z mlajšimi učenci, lahko to počne v obliki interesne dejavnosti/krožka ali dejavnosti v okviru razširjenega programa šole (RaP) (seveda lahko to izvaja tudi s starejšimi, če/ki ne obiskujejo izbirnega predmeta). V te se lahko vključijo tudi nadarjeni učenci, lahko pa se dejavnosti organizirajo tudi posebej zanje: npr. na popoldnevih za nadarjene, taborih, v okviru dodatnega pouka ipd. Seveda pa je/bi bilo najbolj smiselno in potrebno, da bi učitelji/ice metodiko dela programa FzO vnašali v svoje redno poučevanje/delo z vsemi učenci, se pravi vsakodnevno pri vseh predmetih. Tako učitelj/ica ne bi bil/a več tisti/a, ki bi učencem (tudi prepoznanim in potencialno nadarjenim) vselej posredoval/a pravilne rešitve problemov, ki se jih bodo učenci sicer naučili, a njihovo mišljenje na ta način ne bo napredovalo. Učitelj/ica bo namesto tega z vodenim pogovorom, s spraševanjem učil/a učence tehnik mišljenja, le-ti pa bodo kasneje sposobni najti problem, predvideti različne načine njegovega reševanja, postavljati domneve ter na osnovi teh logično sklepati, iskati vzroke in posledice itn. Sposobni bodo mišljenja izven konkretne stvarnosti, se pravi, da bodo znali razmišljati tudi o mogočih oz. hipotetičnih problemih/situacijah (kaj bi bilo, če bi se to zgodilo; če bi bil jaz na tvojem mestu, bi ...) (Šimenc, 2018).

6 Zaključek

Skrb za nadarjene učence je del programa osnovne šole, pomemben del njenega načrta in vizije ter s tem tudi pomemben izziv, naloga in odgovornost vodstva šole. Ker nadarjeni učenci prihajajo iz različno spodbudnih družinskih okolij, je šola tista, ki lahko dopolnjuje domače okolje ali celo predstavlja pomemben varovalni dejavnik.

Po določilih 11. člena Zakona o OŠ (1996) je šola dolžna tem učencem zagotavljati ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela. V ospredju dela z nadarjenimi učenci so

razvijanje višjih miselnih procesov, odprte in prilagodljive metode dela, ki dopuščajo učencem lasten tempo, problemski pouk, okolje, ki nudi čustveno varnost in izziv.

Za namene pričujočega prispevka smo pregledali učne načrte vseh obveznih predmetov v osnovni šoli in med navedbo operativnih ciljev iskali besede, ki nakazujejo metodiko dela za problemski pouk oz. razvijanje višjih miselnih procesov pri učencih. Osnovni namen je bil ugotoviti, koliko je v glavnih dokumentih, ki narekujejo izobraževalni del osnovne šole (Zakon o osnovni šoli in učni načrti za posamezne predmete), določeno oz. nakazano vsakodnevno delo z učenci na problemski in ne le vsebinski ravni. Ugotavljamo, da se med operativnimi cilji obveznih predmetov v osnovni šoli v veliki večini pojavljajo predvsem termini, ki so usmerjeni bolj v vsebinska znanja (procesiranje/pomnjenje, razumevanje in nekoliko tudi uporabo), ki ne omogočajo aktivne vloge učencev, ne razvijajo višjih nivojev njihovega mišljenja in kompetenc. Nekoliko več ciljev, ki so usmerjeni v procesno pridobivanje znanja učencev in imajo za produkt razvoj spretnosti, veščin in kompetenc učencev, zasledimo v splošnih ciljih treh učnih predmetov – spoznavanje okolja (1.–3. razred), družba (4. in 5. razred) ter državljanska in domovinska kultura in etika (7. in 8. razred).

Kljub temu pa ostane odprto vprašanje, ali učitelji, ki te predmete poučujejo, omogočajo učencem aktivno vlogo, ki jo kažejo skozi postavljanje vprašanj (tako učiteljem kot samim sebi), preučevanje, raziskovanje, razmišljanje izven okvirjev učnega načrta in učiteljeve priprave na pouk, ali pa tudi le-ti ponujajo učencem zgolj vedenje/znanje ter ne načrtujejo problemske izvedbe predpisanih vsebin. Seveda pa obstaja tudi možnost, da učitelji, ki poučujejo ostale obvezne predmete, pri izvedbi pouka ne sledijo zgolj vsebinskim ciljem iz učnih načrtov, temveč le-te uresničujejo z metodiko problemskega pouka. Ker tovrstna raziskava za namene pričujočega prispevka ni bila opravljena, ne moremo postavljati zaključkov.

Zagotovo pa velja, da je eden izmed ključnih dejavnikov za miselni in učni napredek tako nadarjenih kot vseh ostalih učencev ta, da jih vključujemo v pouk tudi tako, da zavzemajo druge vloge, npr. vlogo učitelja (Umek in Raztresen, 2014: 159). Za ustvarjanje spodbudnega okolja za učence, ki kažejo visoke potenciale, se namreč priporočajo spodbujanje ustvarjalnega mišljenja, reševanje problemov, razmišljanja »kaj če«, ustvarjalni miselni izzivi.

Program filozofija za otroke (FzO), katerega cilj je predvsem samostojno mišljenje učencev ter razvoj višjih kognitivnih in komunikacijskih sposobnosti, je po našem mnenju dober ali pravi način dela z nadarjenimi učenci. Zanimivo je, da uvedbo filozofije za otroke med obogatitvene programe vrtca priporočajo tudi Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (2019: 72). Prednost in smiselnost metodike dela pri FzO je namreč v pristopu, ki se osredotoča na učečega, torej učenca, in uporablja vprašanja učencev ter željo po osmislitvi stvari kot svoj 'učni načrt' (Hymer in Sutcliffe, 2017: 9). Izvaja se kot strukturiran pogovor ali dialog, ki ga vodi učitelj s pomočjo t. i. sokratske metode. Ne gre preprosto samo za sodelovanje otrok v razpravi, temveč tudi za sodelovanje pri organizaciji in vodenju razprave. Gre za pristop, ki oblikuje in omogoča učencem spodbudno okolje, da se izražajo in razmišljajo, zaupajo, spoštujejo in vrednotijo svoje ideje in ideje drugih (Gartner, 2018: 23). Znanje se začne z delovanjem, je aktivno. Zato mora izobraževalni sistem naučiti učence, kako se spraševati, biti radovedni, raziskovati, in jim ne le podajati odgovorov oziroma znanja. Tako postane jasno, kako pomembna je vloga filozofskega spraševanja tudi za ostale znanstvene discipline oz. predmetna področja (Camhy, 2008). Kot piše Kotnik (1996: 8; po Otto, 1982), bi bilo dobro, če bi se v šoli zavedali potrebe po interdisciplinarnosti predmetov in bi iskali načine, kako bi posamezne predmete med seboj povezovali. »Cilj izobraževanja ne bi smel biti osredotočanje na pridobivanje vednosti ali proces socializacije v obstoječi red, temveč to, da posameznik govori s svojim glasom in prinese nekaj novega v svet« (Šimenc, 2016: 67).

Filozofija za otroke lahko pomembno prispeva k uresničevanju nekaterih bistvenih ciljev na področju vzgoje in izobraževanja (kritičnost, ustvarjalnost, pluralnost, avtonomnost, demokratičnost), a v slovenskem šolskem prostoru, žal, nima mesta in veljave, ki bi jo po naši presoji morala imeti. Ocenjujemo, da bi lahko v primeru, če bi bila v predšolski in šolski sistem v večji meri vključena metodika dela, značilna za program FzO, več učencev razvijalo svojo potencialno ali prepoznano nadarjenost. Podobno menita tudi Umek in Rztresen (2014: 155) – namreč, da bi se v šoli, ki bi vsem učencem zagotavljala spodbudno okolje, lahko potenciali nadarjenih učencev razvijali neodvisno od prepoznavanja njihove nadarjenosti.

»Današnji nadarjeni učenci so jutrišnji socialni, intelektualni, ekonomski, kulturni voditelji, zato njihovega razvoja ne gre prepustiti slučaju.« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 2011: 331)

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. <https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf>
- Bissachi, E. (2018). Zastavljanje ustreznih strukturiranih vprašanj pri pouku. V: *Filozofija za otroke: pretekle izkušnje, prihodnji izzivi* (5–6). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Camhy, D. (2008). *Developing Intercultural Dialogue through Philosophical Inquiry*. Institut of Philosophy: Karl-Franzes University Graz.
- Camhy, D. (2021). *Teaching Thinking - Philosophical Inquiry in the Classroom*. Spletno predavanje, 8. 4. 2021.
- Gartner, S. (2018). Spoštovanje individuumov in preseganje individualizma s feministično etiko in s filozofijo za otroke. *Analiza, časopis za kritično misel*, 3 (XXII), 18–31.
- Grušovnik, T. (2018). Filozofija za otroke in vzgoja za etiko mišljenja. V: *Filozofija za otroke: pretekle izkušnje, prihodnji izzivi* (11). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Hymer, B. in Sutcliffe, R. (2017). *Filozofija za otroke: zelo kratek uvod*. Krtina.
- Jaušovec, N. (1983). *Problemski pouk in razvijanje ustvarjalnosti*. Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (2004). Kaj nadarjene učence motivira za šolsko učenje? V M. Juriševič (ur.), *Spodbudno učno okolje: ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli* (15–28). Pedagoška fakulteta.
- Kotnik, R. (1996). Učiti filozofijo ali učiti filozofirati. V M. Šimenc in R. Kotnik (ur.), *Filozofija v šoli: prispevki k didaktiki filozofije* (5–20). Zavod RS za šolstvo.
- Nadarjeni otroci, učenci in dijaki. (2021). <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/ponudba-resitev/nadarjeni-otroci-ucenci-in-dijaki> Datum dostopa: 9. 11. 2022.
- Bezić, T. in Bucik, V. (2019). *Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/strokovna_izhodišca_nadarjeni.pdf
- Šimenc, M. (2002). Filozofija za otroke: osnovni elementi programa. *Filozofija na maturi*, 9 (1–4), 4–11.
- Šimenc, M. (1996). Mesto vednosti v gimnazijskem pouku filozofije. V M. Šimenc in R. Kotnik (ur.), *Filozofija v šoli: prispevki k didaktiki filozofije* (21–30). Zavod RS za šolstvo.
- Šimenc, M. (2016). *Nove prakse filozofije*. Pedagoška fakulteta.
- Šimenc, M. (2018). Potenciali filozofije za otroke kot preventive proti nasilju. *Analiza, časopis za kritično misel*, 3 (XXII), 33–44.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Družba. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-naerti/obvezni/UN_druzba_OS.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Državlanska in domovinska vzgoja ter etika. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-naerti/obvezni/UN_DDE_OS.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-naerti/obvezni/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf
- Umek, M. in Raztresen, M. (2014). Izzivi za nadarjene pri družboslovju – jaz in drugi. V M. Juriševič (ur.), *Spodbudno učno okolje: ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli* (155–175). Pedagoška fakulteta.
- Zakon o osnovni šoli. (2016). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448#>

- Žagar, D., Artač, J., Bežič, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (1999). Koncept. Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>
- Žagar, D., Artač, J., Bežič, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (1999). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci

