
Nadarjeni učenci v Sloveniji, Italiji, Angliji in na Danskem – primerjava zakonodajnih in programskih izhodišč

Mojca Kukanja Gabrijelčič

V prispevku predstavljamo rezultate komparativne kvalitativne analize zakonodajnih in programskih dokumentov na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih in talentiranih otrok v Republiki Sloveniji od leta 1991 dalje ter v izbranih državah Evropske unije: na Danskem, v Italiji in Veliki Britaniji – Angliji.¹ Ugotoviti smo želeli predvsem, ali je slovenski izobraževalni prostor v programskih in zakonodajnih izhodiščih, naklonjen nadarjenim in talentiranim učencem v smislu spodbujanja njihovih potencialov. Zlasti nas je zanimalo, ali in kako šolska zakonodaja opozarja in namenja posebno skrb nadarjenim učencem; ali zakonodajna in programska izhodišča v osnovni šoli v Republiki Sloveniji (RS) in izbranih evropskih državah zagotavljajo možnosti za optimalni razvoj, uresničevanje načela pravičnosti v izobraževanju tudi zanje?

Kratka terminološka opredelitev temeljnih pojmov

Nadarjenost – nadarjeni učenci

Nadarjenost je vseobsegajoč, kompleksen in predvsem dinamičen pojem, ki pri številnih tujih in nekaterih slovenskih strokovnjakih še vedno nima enotne terminološke opredelitve. Od ozko usmerjenega merila, ki je nadarjenost

¹ Pri izboru smo upoštevali zakonodajo, ki se dotika vzgoje in izobraževanja nadarjenih otrok v javnih šolah obveznega izobraževanja. Pri vsaki državi smo dokumente analizirali glede na specifično izrazoslovje, ki ga država uporablja, zato je v mednarodni primerjalni analizi uporabljali termina »nadarjeni in talentirani«, ki smo ju zaradi lažjega razumevanja aplicirali na slovensko izrazoslovje. Dansko smo si izbrali kot eno izmed reprezentativnih skandinavskih držav, ki slovijo po kakovostnem in učinkovitem izobraževanju; Veliko Britanijo – Anglijo kot izjemno napredno izmed držav EU ravno na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih otrok ter Italijo kot tisto, ki je deležna številnih kritik zaradi mačehovskega odnosa, ki ga ima do tovrstne skupine otrok.

enačilo z visokim inteligenčnim kvocientom, se je pojem nadarjenosti konceptualiziral preko številnih razvojnih faz, področij in avtorjev, ki so mu dodajali/odvzemali nekatere vsebinske primesi ter ga dodatno kompleksno terminološko definirali. Omenimo le *nekateri*.² Witty (1940) pravi, da je nadarjen tisti, katerega učni dosežki in storitve so značilno izstopajoče na kateremkoli dragocenem področju človekove aktivnosti; Sumption in Luecking (1960) pravita, da je nadarjen tisti, ki ima razvitejši živčni sistem, okarakteriziran s potencialom za reševanje nalog, ki terjajo visoko stopnjo intelektualne domišljije. Ključno zasnovo k opredelitvi pojma je dodal Renzulli (1978; Renzulli, Reis, Smith, 1981) s svojo razširitvijo teorije nadarjenosti na tri dele (Trikrožni model nadarjenosti), ki se odražajo v interakciji med nadpovprečnimi sposobnostmi, visoko ustvarjalnostjo in visoko stopnjo zavezanosti nalogi (motivacijo). Davis in Rimm (1989) pa pravita, da obstaja več vrst nadarjenosti, nadarjenost kot taka pa se lahko izkazuje v visokih dosežkih (torej je realizirana) ali je samo potencialna. Buttriss in Callander (2005) nadarjenost označujeta na tradicionalni način, ki se je nanašal na visoke sposobnosti posameznika na intelektualnem področju, katere so bile merljive z različnimi standariziranimi instrumenti. V nadaljevanju omenjata tudi nacionalno DfES definicijo (*Department for Education and Skills*, *ibid.*), ki pravi, da so nadarjeni učenci tisti, ki imajo izjemne sposobnosti in dosegajo izjemne dosežke na enem ali več področjih nacionalnega kurikula v Veliki Britaniji. Novo paradigma nadarjenosti, ki sega preko ozkega merila, tj. visokega inteligenčnega kvocienta, je postavil Feldman (1991 v Piirto, 2007: 23), ki ozko intelektualno nadarjenost razširi na številna druga področja. Nadarjenost označi kot razvojni proces, ki se realizira na podlagi številnih domen – splošne, socio-kulturne, specifično predmetne, idiosinkratične (lastne, specifične) in samosvoje. Gross (2010) opredeljuje nadarjenega učenca kot takega, ki ima določene sposobnosti, kompetence ali potencialne sposobnosti za doseganje nadpovprečnih dosežkov na enem ali več področjih človekove dejavnosti v primerjavi z ostalimi vrstniki. V slovenskem prostoru, kot tudi drugod po svetu, je danes najpogosteje uporabljena definicija Marland iz leta 1972, ki navaja, da so nadarjeni in talentirani otroci tisti, ki jih je iden-

2 Konceptualizacija fenomena nadarjenosti se je razvijala skozi štiri zgodovinske cikle in z njimi povezane številne razvojne modele. Čeprav bi lahko predstavili več teoretskih izhodišč nove, porajajoče se interdisciplinarne znanosti o nadarjenosti, smo se v prispevku namensko omejili na ožjo predstavitev nekaterih avtorjev. Poleg slednjih velja omeniti tudi sodobnejše: Sternberg, R. J. (avtor triarhičnega modela nadarjenosti, ki je sestavljen iz analitične inteligence, ustvarjalnosti in praktične inteligence); Gardner, H. (avtor teorije o več vrstah inteligence); Thurstone, L. M. (s faktorsko analizo dokazuje obstoj sedmih mentalnih sposobnosti); Stanley, J. C. (ugotovi, da nadarjenost ni splošna, temveč področno-specifična); Carroll, J. B. (avtor trispartitnega modela nadarjenosti); Feldman, D. H.; Piirto, J.; Van-Tassel Baska, J., idr.

tificiralo usposobljeno strokovno osebje, imajo resnično visoke sposobnosti in zmožnosti visokih dosežkov (Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci, 1999).³ Definicija marland se v slovenskem teoretskem okviru povezuje z Renzullijevim konceptom nadarjenosti. Sodobnejši razvojni modeli nadarjenost konceptualizirajo veliko širše, saj vsebujejo elemente zunanjih dejavnikov, za katere se predpostavlja, da v interakciji z notranjimi dejavniki (lahko) vodijo k razvoju nadarjenosti. Nekateri pomembnejši raziskovalci so (Colangelo, Davis, 2003; Kaufman, Sternberg, 2008; Piirto, 2007); Tannebaum, ki pravi, da je nadarjenost je produkt interaktivnega delovanja med spremenljivkami, ki povezujejo potenciale posameznikov in realizacijo njihovih talentov; Feldhusen zagovarja razvojni model, ki vključuje genetsko pogojene sposobnosti kot tudi vpliv socio-kulturnih vidikov na realizacijo talentov; Gagné preučuje področje razvoja talentov ter izdelal DMGT (Differentiated Model of Gifted and Talented) model nadarjenosti, ki poleg kognitivnih elementov vključuje tudi pomembne okoljske in neintelektualne spremenljivke ter poudarja pomen učenja, ki osnovno, prirojeno nadarjenost preoblikujejo v specifičen talent na določenem področju človekove aktivnosti.

Talentiranost – talentirani učenci

Znanstvena teorija in literatura s področja nadarjenosti oba izraza ne navaja ločeno, temveč integrirano v skupni znanstveno-strokovni terminologiji. Veliko avtorjev uporablja oba koncepta kot sinonima in ju v kontekstu navaja kot »nadarjeni in talentirani«. Pojma nadarjenost in talentiranost se v različnih definicijah venomer ne uporabljata dosledno, kar povzroča nejasnosti pri razumevanju obeh. Ponekod se predpostavlja, da sta to sinonima, drugod pa, da so nadarjeni in talentirani učenci dve različni populaciji, čeprav se izraza prekrivata in je njuna uporaba izmenljiva. S tem smo izpostavili ključno terminološko vprašanje in problematiko, ki je v svetu še vedno zapostavljena. Na specifičnih predmetnih področjih namreč še vedno ni zakonskih terminoloških opredelitev, ki bi ločile nadarjene in specifično nadarjene – talentirane učence. Nekateri avtorji podajajo opredelitev nadarjenosti v primerjavi s talentiranostjo takole: nadarjenost – višja stopnja talentiranosti (nadgradnja); nadarjenost kot nasprotje še nedokončno razvitih talentov (Barnes, 2007; Bates, Munday, 2005; Gagné 1985; 1991; 2003; 2005 idr.). V pedagoškem polju se veliko izobraževalnih programov uradno pojmuje z oznako »programi za nadarjene in talenti-

3 To so otroci z izkazanimi in/ali potencialnimi visokimi dosežki na naslednjih področjih: splošne intelektualne sposobnosti; specifične učne zmožnosti ali sposobnosti (šolske zmožnosti); ustvarjalno ali produktivno mišljenje; voditeljske sposobnosti; umetniške sposobnosti; psihomotorične sposobnosti (Ferbežer, 2002: 33; Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci, 1999; Marland, 1972).

rane« učence/dijake, pri čemer so nadarjeni označeni kot tisti, ki imajo visok inteligenčni kvocient, talentirani pa kot tisti učenci, ki imajo razvite specifične lastnosti (npr. na področju slikanja, plesa, igranja, športa ipd.). Vendar avtorica Piirto (2007: 22) ugotavlja, da posameznikov visok inteligenčni kvocient še ne pomeni, da ima tudi talent na določenem področju. Pomembno spoznanje dodaja Feldhusen (v Piirto, 2007: 24), ki pravi, da človekove nadarjenosti in talentov ne smemo omejevati zgolj na kognitivne sposobnosti, ki se odražajo na akademskem področju, temveč moramo v sodobnem svetu prepoznati širši sklop človekovih talentov, ki so pomembni za družbeno blaginjo in razvoj na številnih področjih. Piirto (2007) pri tem poudarja, da moramo pri opredeljevanju terminov stopiti izven psiholoških merjenj (kot glavnega kriterija oz. merila) ter postaviti v ospredje definicijo talentiranosti, ki bo izhajala iz tipičnih karakteristik, ki jih imajo le-ti na številnih področjih. V Konceptu (2009) pa je navedeno, da so talentirani tisti posamezniki, ki imajo visoke sposobnosti na specifičnih področjih (kot je športno, glasbeno, umetniško, naravoslovno ipd.).

Talentiranost je začel intenzivneje preučevati Gagné⁴ (1985; 1991; 2003; 2005), ki v *Modelu razvoja talentov* (1991) opisuje talentiranost kot razvojni produkt interakcije med sposobnostmi, intrapersonalnimi in okoljskimi katalizatorji. Zasnova je veliko splošnih področij talentiranosti, kamor uvršča akademsko, tehnično, umetniško, medosebno, športno talentiranost idr. Poleg Feldhusnove in Gagnéjeve teorije se pojavlja tudi t. i. teorija PASS, ki sta jo razvila Das in Naglieri (2001 v Piirto, 2007: 33). Ta teorija predstavlja kognitivni pristop, ki bo pripomogel k identificiranju učencev, kateri izstopajo na kognitivnem, predvsem pa na ustvarjalnem področju (ibid.). Piirto (2007)⁵ je ena izmed redkih, ki je na področju talentiranosti v svoji monografiji zajela toliko različnih vidikov in področij, ki pričajo v prid razvoju talentov.

4 François Gagné je profesor psihologije na Univerzi v Quebecu (Kanada), strokovnjak s področja nadarjenosti in talentiranosti, poznan predvsem zaradi svojega izjemnega diferencialnega modela nadarjenosti in talentiranosti (DMGT). Gagné poudarja razliko med nadarjenostjo (ki je prirojena) in talentiranostjo (priučena) ter izpostavlja izreden pomen talentov, ki jih ima sleherni posameznik in so ključ našega preživetja.

5 Izdelala je t. i. »piramido razvoja talenta«, ki vsebuje naslednje osnovne predpostavke: Ustvarjalnost je osnovna domena; Zunanji faktorji so izrednega pomena pri razvoju talenta; Talentiranost je prirojena nagnjenost; Ustvarjalnost in talentiranost lahko razvijamo; Vsako področje talentiranosti ima svojevrstne zahteve in razvojne značilnosti, ki narekujejo smer in intenziteto razvoja; Zakonitosti in zahteve so dobro poznane ekspertom na določenem področju ustvarjanja (npr. trenerjem, glasbenikom ipd.). Piramida razvoja talenta (Piirto, 2007: 39) je sestavljena iz šestih osnovnih elementov, med katerimi štirje sestavljajo ogrodje piramide, peti element predstavlja sonca, zadnji pa vrhunec razvoja talenta oz. trn, ki prinaša tako pozitivne kot negativne posledice.

Ugotavljamo, da je na področju terminološke opredelitve nadarjenosti v primerjavi s talentiranostjo še veliko vrzeli. Glede na predstavljene teoretične podlage lahko izluščimo, da so nadarjeni učenci tisti, ki dosegajo visoke dosežke na številnih (splošnih) akademskih področjih hkrati, talentirani pa so učenci, ki izstopajo na določenem, specifičnem področju – na umetniškem, socialnem, športnem ali drugem (Bates, Munday, 2005; Bezić et al., 1999; Gagné 1985; 1991; 2003; 2005). Vendar ta opredelitev odpira veliko vprašanj v zvezi z drugimi vplivi oz. faktorji, ki vplivajo na realizacijo talenta. Na problematiko konceptualizacije nadarjenosti in predvsem terminološke rabe različnih izrazov v pedagoškem polju opozarja tudi Ferbežer, ki pravi, da moramo doseči soglasje o logično različni pojmovni terminologiji nadarjenosti (2002: 42).

Večina držav EU poimenuje nadarjene kot *mlade osebe z velikim potencialom, izjemnimi sposobnostmi; intelektualno napredne otroke* ipd., najpogosteje zastopana termina pa sta *nadarjeni in talentirani učenci* (mladi).⁶ Kot prikazuje mednarodna študija (Eurydice, 2006), je v Evropi moč zaznati spremembe v opredeljevanju nadarjenosti od strožjih psihometričnih definicij (s poudarkom na (iz)merjenih intelektualnih sposobnosti učenca, potencialu) do razvojnega modela, ki definicijo nadarjenosti razširja (izpostavljeni so predvsem učenčevi dosežki, učna uspešnost). V slovenskem prostoru se uporabljata izraz nadarjenost in talentiranost, medtem ko se izrazi, kot so nadpovprečno sposoben, visoko sposoben, izjemen ipd., redko uporabljajo. Ferbežer (2001: 325) kritično opozarja na pomanjkljivosti definicije v slovenski strokovni literaturi, ki so predvsem v: mehaničnem neustvarjalnem prenašanju tujih neaktualnih izkušenj na naše razmere; premajhni zastopanosti temeljnih raziskav s tega področja; premajhni zastopanosti konativnih oz. motivacijskih dejavnikov; slabši povezanosti s pedagoškimi praktično-operativnimi strategijami; v defini-

6 Nekateri drugi izrazi za poimenovanje nadarjenih otrok v članicah EU so (Eurydice, 2006):

Belgija (fran.): »mlada oseba z velikim potencialom sposobnosti«; *Danska:* »otroci s posebnimi potrebami (otroci, ki terjajo posebne pogoje)«; *Estonija:* »otrok z nenavadnim talentom in sposobnostmi«; *Španija:* »otrok z visokimi intelektualnimi zmoglostmi« oz. »intelektualno nadarjen otrok«; *Francija:* »intelektualno napreden otrok«; *Irska:* »izjemno sposoben učenec«; *Madžarska:* »otrok z izjemnimi sposobnostmi«; *Nizozemska:* izraz »izjemno nadarjen« se uradno ne uporablja. Mladostniki so opisani kot »otroci s posebnimi talenti«; *Slovaška:* psihologi razlikujejo med »nadarjenimi učenci«, tj. tistimi z visokimi intelektualnimi sposobnostmi, in »talentiranimi učenci«, tj. tistimi z visokimi sposobnostmi na umetniškem ali športnem področju; *Finska:* uradno se termin »nadarjen« ne uporablja; nacionalna izobraževalna politika se namreč poskuša izogniti ločevanju otrok po sposobnostih in stremi k spodbujanju enakosti; *Združeno kraljestvo:* uporabljeni so izrazi kot »sposobni; zelo sposobni; zelo ali izjemno sposobni učenci«; *Bolgarija:* »otrok z določenim darom oz. talentom«; *Finska, Švedska in Norveška* nimajo posebnega »izraza« za poimenovanje tovrstne skupine otrok.

cijah ni krajevnih in časovnih opredeljevalcev; ni interaktivnega odnosa med elementi predmeta določanja; prevelik vpliv določanja nadarjenosti preko ustvarjalnosti; nadarjenost je definirana po identifikacijskem instrumentu (največkrat po inteligentnosti); nadarjenost je definirana po vsebini učnega programa idr. Konceptualizacija pojmov nadarjenost in talentiranost je potrebna, saj se še vedno uporablja zastarela definicija Marland, poleg slednje pa v našem prostoru ni ustrezno definiran in v šolski praksi uporabljen pojem talentiranosti.

Zakonodajna in programska izhodišča na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev v Republiki Sloveniji

V Sloveniji, kot tudi v drugih demokratično razvitih državah, ima vsak otrok temeljno pravico razvijati svoje sposobnosti in morebitne izjemne potenciale. Posledično v zadnjih letih narašča zanimanje in predvsem skrb na področju spodbujanja razvoja in vzgojno-izobraževalne skrbi za nadarjene in talentirane učence.

Spoznavni viri, ki v Republiki Sloveniji zakonodajno predstavljajo pravice in položaj učno uspešnih učencev oz. nadarjenih in talentiranih, so zapisani v: *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995, 1997, 2011)*⁷; *Zakonu o osnovni šoli (1996)*⁸; *Zakonu o osnovni šoli (2006)*; *Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli v Sloveniji (1999)*; *Operacionalizaciji Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli v Sloveniji (2000, 2008)*.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) poudarja pomen oz. načelo enakih možnosti in nediskriminiranosti ter možnosti izbire in spodbujanja izvirnosti: Država mora zagotavljati možnosti za optimalni razvoj slehernega otroka; demokratični sistem vzgoje in izobraževanja mora omogočati uveljavljanje načela enakih možnosti s hkratno zahtevo upoštevanja različnosti (ibid.: 22). V nadaljevanju je predstavljeno tudi načelo ohranjanja ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega ter skladnega osebnostnega razvoja, ki ga mora dopolniti tudi načelo izbirnosti, poglobljenosti in večje kvalitete razvoja do-

7 *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju 2011* je izšla junija 2011 (ponatis septembra 2011), ko je bila primerjalna kvalitativna analiza zakonodajnih in programskih izhodišč že opravljena in zaključena. Raziskavo smo namreč zaključili sočasno z izdajo Bele knjige, zato slednje nismo umestili med analizirano dokumentacijo. Kljub temu smo tudi novo različico Bele knjige preučili, na kar bomo v prispevku sproti opozarjali v opombah.

8 *Zakon o osnovni šoli (ZOs)* Ur. l. RS, št. 12/1996, 33/97, 54/2000, Odl. US: U-I-72/96, 59/2001, 71/2004, 23/2005-UPB1, 53/2005, 70/2005-UPB2, 60/2006 (63/2006 popr.), 81/2006-UPB3, 102/2007.

ločenega vidika (ibid.: 24). Kot pravijo avtorji, je za doseganje kvalitete in izjemnih dosežkov otroka treba zgodnjega usmerjanja (ki je v domeni staršev otroka), pri čemer moramo biti pozorni, da se slednje ne sprevrže v pretiran lov za vrhunskimi dosežki (ibid.: 25). Enake možnosti v izobraževanju morajo biti po Beli knjigi (1995) usklajene s pravico posameznika do drugačnosti in s pravico družbe, da optimalno uporabi človeške potencialne.⁹ Naslednje pomembno načelo, ki se dotika tudi nadarjenih učencev, pravi, da mora država vzpostaviti mehanizme za uveljavljanje pluralizma in možnosti izbire na vseh ravneh; pri šolskih dejavnostih pa predvsem s kombinacijo različnih metod, pestrejšim izborom vsebin in dejavnosti, z večjo fleksibilnostjo v prostorski in časovni organizaciji (ibid.: 26). Vsebinsko poglavje, ki govori o osnovni šoli, med cilje uvršča tudi tistega, po katerem naj osnovna šola omogoča optimalen razvoj nadarjenih in drugih otrok s posebnimi potrebami (cilj št. 10, Bela knjiga, 1995: 72). Pri predstavitvi programa osnovnošolskega izobraževanja je tudi dodatni pouk, ki je namenjen nadpovprečno sposobnim in zainteresiranim učencem (ibid.: 95). Bela knjiga navaja tudi problematiko diferenciacije ter težnje, ki se koherentno s slednjo tudi pojavljajo. Gre predvsem za težnje po programski diferenciranosti, s katero naj bi približali zahtevnost pouka različnim zmožnostim, motiviranosti in interesom učencev (ibid.: 114). Vsekakor pa različne oblike učne diferenciacije omogočajo najučinkovitejši razvoj in učenje slehernemu posamezniku, kar je pomembno tudi iz razvojnega vidika nadarjenih in talentiranih učencev. V nadaljevanju so v Beli knjigi predstavljeni tudi učenci s posebnimi potrebami, med katere številni avtorji – poleg ZOsn – uvrščajo tudi nadarjene učence. To naj bi bili vsi učenci, ki potrebujejo posebno izobraževanje, da bi lahko razvili svoje zmožnosti, pri čemer zahtevajo diferencirane in individualizirane oblike izobraževanja (ibid.: 115).

Zakonodaja iz leta 1996 navaja, da moramo skrbno, načrtovano in v skladu z zakonom izvajati delo z nadarjenimi učenci. *Zakon o osnovni šoli* (v nadaljevanju: ZOsn, 1996) z 2. členom opredeljuje cilje osnovnošolskega izobraževanja. Med cilji izstopata dva pomembnejša s področja razvoja nadarjenih učencev: »Omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja« (12. alineja

9 Področje pravičnosti v izobraževanju je posebej poudarjeno tudi v zadnji izdaji Bele knjige (2011), kjer je zapisano, da je slednje nujni pogoj za to, da imajo v sodobnih družbah, temelječih na liberalnih in demokratičnih načelih, vsi njihovi državljani enake možnosti za uspeh v življenju. Enakost možnosti predpostavlja, da je vsakdo obravnavan v skladu s klasičnim pravilom pravičnosti (enake je treba obravnavati enako in neenake skladno z njihovo različnostjo). V nadaljevanju je zapisano, da mora biti omogočena individualizacija šolskega sistema in pouka, ki nudi vsakemu učencu optimalne možnosti za pridobitev kakovostne izobrazbe in formiranje v avtonomnega posameznika.

prvega odstavka); »Razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje« (13. alineja prvega odstavka). Na področju otrok s posebnimi potrebami torej dandanes ne obravnavamo samo otrok z motnjami v razvoju, ampak tudi otroke z učnimi težavami (učno neuspešne učence) ter posebej nadarjene učence (11. čl. ZOsn, UL. št. 12 1996). ZOsn (1996: 879) v 11. členu opredeljuje otroke s posebnimi potrebami in navaja, »da morajo biti otrokom s posebnimi potrebami zagotovljeni ustrezni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje«. Otroci s posebnimi potrebami so po zakonu tudi posebej nadarjeni učenci, ki morajo biti usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo, v prilagojene izobraževalne programe ali v posebne programe vzgoje in izobraževanja, imajo pravico do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja. V nadaljevanju zakon določa, da mora osnovna šola za izvajanje osnovnošolskega programa otrok s posebnimi potrebami zagotoviti strokovne delavce za pripravo, izvedbo in evalvacijo individualiziranih programov. V tretjem odstavku 12. člena ZOsn (ibid.) je opredeljeno (izobraževanje učencev s posebnimi potrebami), kako mora šola izvajati izobraževanje posebej nadarjenih učencev, ki naj bi se izvajalo v skladu z zakonom tako, da jim šola prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči. 18. člen ZOsn (ibid.) prikazuje možnosti prilagoditve obveznih in izbirnih predmetov (prilagojeni programi) za učence s posebnimi potrebami, katerim se lahko le-ti določijo s prilagojenimi izobraževalnimi programi ali posebnim programom vzgoje in izobraževanja.

20. člen ZOsn (ibid.) govori o razširjenem programu OŠ, ki obsega podaljšano bivanje, jutranje varstvo, dodatni pouk, dopolnilni pouk in interesne dejavnosti ter šolo v naravi. Za nas sta pomembna predvsem dodatni pouk in interesne dejavnosti. Dodatni pouk je opredeljen v 23. členu ZOsn (ibid.); organizira naj se za učence, ki pri posameznih predmetih presegajo določene standarde znanja. Vključitev v dodatni pouk in druge dejavnosti je prostovoljna, kar opredeljuje 26. člen ZOsn. 79. člen ZOsn govori o hitrejšem napredovanju (ibid.) za učence, ki dosegajo nadpovprečne rezultate v učenju in katerim mora osnovna šola na predlog staršev, učiteljev ali šolske svetovalne službe omogočiti, da prej kot v devetih letih končajo osnovnošolsko izobraževanje in s tem izpolnijo osnovnošolsko obveznost. O hitrejšem napredovanju učenca odloča učiteljski zbor v soglasju s starši. Od 88. do 92. člena ZOsn (1996: 879) so zapisane določbe o možnostih izobraževanja na domu, kar odpira nove možnosti za nadarjene učence ter tiste, ki terjajo izrazito individualiziran vzgojno-izobraževalni pristop. 95. člen ZOsn (ibid.) pod točko 4 v prvem odstavku

navaja, da mora šola voditi zbirko podatkov o učencih, ki potrebujejo pomoč in svetovanje. Šola mora po zakonu takšno pomoč nuditi tudi nadarjenim učencem (12. člen ZOsn, 1996: 879), zato mora biti zbirka v skladu z zakonom iz 95. člena vodena tudi za nadarjene otroke (Kukanja Gabrielčič, 2011).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) navaja:

- V 2. členu (cilji), I. alineja: »zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo«, II. alineja: »zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami«, 15. alineja: »omogočanje razvoja in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti čim večjemu deležu prebivalstva«;
- V 11. členu je zapisano, da mora biti »javna mreža glasbenih šol organizirana tako, da omogoča zainteresiranim učencem osnovno glasbeno izobraževanje, nadarjenim pa zagotavlja pripravo za nadaljnje glasbeno izobraževanje«;
- V 61. členu: »Oddelčni učiteljski zbor obravnava vzgojno-izobraževalno problematiko v oddelku, oblikuje program za delo z nadarjenimi učenci, vajenci oziroma dijaki in s tistimi, ki težje napredujejo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom«;
- V 81. členu, I. alineja: »osnovnim šolam za izvedbo obveznega programa, dopolnilnega pouka, dodatnega pouka, pol ure drugih oblik individualne in skupinske pomoči na oddelek, dveh ur interesnih dejavnosti na oddelek, programa šole v naravi, podaljšanega bivanja od prvega do četrtega razreda in najmanj 50 % sredstev za podaljšano bivanje od petega do šestega razreda ter sredstva za izvedbo jutranjega varstva učencev prvega razreda«, 33. alineja: »sredstva za tekmovanja učencev, vajencev in dijakov ter študentov višjih šol in za posebne oblike dela z nadarjenimi«.¹⁰

Zakon o osnovni šoli iz leta 2006 (v nadaljevanju: ZOsn) uvršča nadarjene učence med učence s posebnimi potrebami – kar navaja 2. odstavek 11. člena ZOsn (ZOsn, 2006: 8662).

V 3. odstavku 12. člena ZOsn (2006: 8662) je zapisano, da se izobraževanje učencev izvaja v skladu z zakonom, tako, da jim šola prilagaja metode in oblike dela ter omogoči vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.

¹⁰ Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996). [Http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ros/predpis-ZAKO445.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ros/predpis-ZAKO445.html) (15. 12. 2011).

Poleg zakonodajnih izhodišč v nadaljevanju predstavljamo tudi programska, in sicer:

Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli v Sloveniji (1999) natančno opredeljuje nadarjene učence in procese odkrivanja nadarjenih učencev; navaja temeljna načela ter oblike in metode dela z nadarjenimi učenci ter predvidene nosilce posameznih nalog. *Operacionalizacija Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (2000)* je nastala na osnovi Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ.¹¹ V dodatnem dokumentu (poleg slednjega je leta 2006 nastal tudi dokument Operacionalizacija koncepta: Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju) so natančneje predvideni in opredeljeni koraki uvajanja in izvajanja Koncepta, poleg tega so predstavljene tudi osnovne aktivnosti, ki jih ti koraki vsebujejo. Poleg OLNAD07 obstajajo še druge različice ocenjevalnih lestvic, ki jih Ekspertna komisija strokovno dopolnjuje. Postopek prepoznavanja nadarjenih učencev poteka v časovnem zaporedju treh temeljnih korakov: evidentiranje,¹² identificiranje¹³ in seznanitev ter pridobitev mnenja staršev.¹⁴ Vsi koraki so skrbno načrtovani, potekajo v daljšem časovnem obdobju in tako omogočajo več vrst podatkov za pridobitev čim bolj verodostojne ocene o učenčevi nadarjenosti. Operacionalizacija koncepta je bila dopolnjena 30. junija 2008. Koncept temelji na eni najpogosteje uporabljenih definicij v svetu (na definiciji Marland). Poleg tega opredeljuje izhodišča za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ, model odkrivanja nadarjenih in delo z nadarjenimi učenci. V njem so prav tako navedene najpomembnejše naloge, nosilci, izvajalci, sodelavci, oblike in metode dela ter okvirni čas za optimalno izvedbo naloge (Kukanja Gabrijelčič, 2011).

11 Gradivo je potrdila Razširjena programska skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih na 10. seji, dne 25. 5. 2000.

12 V postopku evidentiranja se upošteva prisotnost vsaj enega od naslednjih meril: visok učni uspeh učenca, izjemnost dosežkov, visoko učiteljevo mnenje glede vedenjskih znakov, učenčevih nadpovprečnih sposobnosti, najvišji rezultati na regijskih in državnih tekmovanjih, izjemnost na področju izbranih interesnih dejavnosti (hobiji) ter pozitivno mnenje oz. predlog šolske svetovalne službe.

13 Evidentirani učenci so v drugi fazi postopka vključeni v postopek identifikacije, ki vključuje tri vrste merjenja: učiteljevo oceno učenčeve nadarjenosti na osnovi ocenjevalnega instrumentarija OLNAD07, testa sposobnosti (WISC III – Wechsler Intelligence Scale for Children III ali RPM – Ravenove progresivne matrice) ter testa ustvarjalnosti (TTCT – Torrance Tests of Creative Thinking). Učenci, ki vsaj na enem od teh meritev dosežejo zahtevani nadpovprečni rezultat, so identificirani kot nadarjeni učenci.

14 V tretjem koraku pa se pridobi mnenje staršev o otrokovi nadarjenosti ter se jih seznanj s pridobljenimi rezultati identifikiranja. Oceno o učenčevi nadarjenosti potrdi oddelčni učiteljski zbor v sodelovanju s šolsko svetovalno službo in koordinatorjem za delo z nadarjenimi učenci na šoli.

Mednarodna primerjalna analiza zakonodajnih in izvedbenih rešitev vzgoje in izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev

Pri analizi zakonodajnih in izvedbenih rešitev vzgoje in izobraževanja nadarjenih ter talentiranih učencev smo se sprva osredotočili na osnovno dokumentacijo s področja vzgoje in izobraževanja tovrstne skupine otrok v državah članicah Evropske unije (prikaz študije Eurydice, 2006) ter v nadaljevanju podrobneje analizirali programska in zakonodajna izhodišča v izbranih evropskih državah. Elementi komparativne analize so: zakonska in programska izhodišča javnega osnovnega šolstva, ki obravnavajo področje dela z nadarjenimi učenci; *obveznosti vključevanja in skrbi za nadarjene in talentirane učence; učno diferencirani programi ter možnost akceleracije; možnost alternativnega izobraževanja nadarjenih učencev.*

Splošno o merilih odkrivanja nadarjenih in talentiranih učencev

Najpogostejše merilo v izbranih državah EU so testi sposobnosti, slednje uporabljajo v desetih državah,¹⁵ učni in drugi dosežki pa se kot merilo nadarjenosti pojavljajo v devetih državah.¹⁶ Skorajda v vseh državah¹⁷ je merilo dopolnjeno s preizkusi sposobnosti posameznika v različnih razvojnih obdobjih (Eurydice, 2006). Kot navaja poročilo, v dvanajstih državah oz. regijah¹⁸ izraz nadarjeni uporabljajo, vendar še nimajo opredeljenih meril za odkrivanje nadarjenih učencev. Intelktualna nadarjenost je sprejeta in prepoznavna v vseh državah, najmanj pa medosebna in čustvena nadarjenost.¹⁹ Dosežki na testih sposobnosti se v državah ugotavljajo v različnih razvojnih obdobjih in na različnih razvojnih področjih (kognitivno, umetniško, športno). Medosebna in čustvena nadarjenost se lahko izkazuje preko različnih spretnosti (voditeljske spretnosti, empatija, prepričljivost ipd.). Psihomotorične sposobnosti pa zajemajo različne oblike telesnih sposobnosti, ki se uporabljajo v športne ali umetniške namene (več o tem Eurydice, 2006).

15 Belgija, Češka, Avstrija, Slovenija, Združeno kraljestvo, Liechtenstein, Bolgarija, Nemčija, Irska, Litva.

16 Latvija, Nizozemska, Avstrija, Poljska, Slovenija, Združeno kraljestvo, Bolgarija, Irska, Litva.

17 Z izjemo Latvije, Poljske, Združenega kraljestva (Škotske).

18 V francoski in flamski skupnosti v Belgiji, na Danskem, v Estoniji, Italiji, Cipru, Grčiji, Luksemburgu, Italiji, na Malti, na Nizozemskem, na Slovaškem in Islandiji.

19 Slednja ni prepoznana na Danskem, v Grčiji, Latviji, Veliki Britaniji, Islandiji in Bolgariji.

Vrste organizacijskih pristopov za nadarjene in talentirane v članicah Evropske unije²⁰

V svetu sta se uveljavila dva organizacijska pristopa izobraževanja nadarjenih učencev: izločanje nadarjenih v posebne oddelke oz. šole, kjer se izobražujejo po posebnih, prilagojenih programih, in skupno šolanje nadarjenih z drugimi učenci.²¹ V vseh državah EU se organizacijski pristopi zelo pogosto kombinirajo z drugimi dejavnostmi, tako na primarni kot tudi na sekundarni stopnji.

Diferenciacija je najpogosteje uporabljen organizacijski pristop, ki je tudi v največjem številu držav EU podprt z zakonodajo. Oblike učne diferenciacije so v državah različne, nekatere se izvajajo v heterogenem oddelku, druge v homogenih, ločenih skupinah. V skupine so učenci seveda razporejeni glede na sposobnosti. Diferenciacija je kot organizacijski ukrep uporabljena v številnih državah EU, in sicer: znotraj razreda v heterogenih skupinah²² ali kot delna zunanja diferenciacija – homogene in heterogene skupine.²³ Izvajajo se tudi prilagojene aktivnosti, ki se kombinirajo z drugimi dejavnostmi in pristopi (v homogenih ali heterogenih skupinah) za nadarjene in talentirane učence.²⁴ Izvenšolske dejavnosti so manj pogosto zastopane v zakonodajnih dokumentih držav EU. Dejavnosti se izvajajo predvsem na področju umetnosti in športa. Izvenšolske dejavnosti se v državah EU izvajajo tako v homogenih²⁵ kot tudi v heterogenih skupinah.²⁶

Eden najbolj razširjenih organizacijskih ukrepov na področju dela z nadarjenimi in talentiranimi učenci v državah Evropske unije je *hitrejša napredovanje oz. akceleracija*. Ponekod je slednja tudi splošno določena v zakonodajnih določbah. V štirih državah EU²⁷ je hitrejša napredovanje

20 Povzeto po študiji Eurydice (2006).

21 Čeprav literatura s področja razvoja nadarjenih in talentiranih učencev ponuja še druge možnosti znotraj skupnega šolanja, kot so npr. aktivnosti, prilagojene sposobnejšim učenecem, učna diferenciacija (z diferenciranimi učnimi načrti) ter izvenšolske, obogatitvene dejavnosti (Eurydice, 2006: 15).

22 V Belgiji, Španiji, Italiji, Angliji in na Finskem.

23 Na Češkem, Danskem, v Estoniji, na Cipru, Madžarskem, v Avstriji, na Poljskem, Portugalskem, v Sloveniji, Islandiji. V homogenih, ločenih skupinah pa se dejavnosti izvajajo v Latviji, na Nizozemskem, Slovaškem.

24 Znotraj razreda se odvijajo v naslednjih državah EU: v Belgiji, na Češkem, na Danskem, v Španiji, na Madžarskem, na Poljskem, v Angliji; v delno ločenih homogenih in heterogenih skupinah se dejavnosti odvijajo v Avstriji, Sloveniji in na Portugalskem; v homogenih, ločenih skupinah pa se dejavnosti izvajajo v Litvi in Latviji ter na Nizozemskem.

25 Češka, Danska, Nemčija, Estonija, Grčija, Španija, Irska, Ciper, Litva, Latvija, Madžarska, Nizozemska, Slovaška, Finska in Anglija.

26 Belgija, Slovenija, Avstrija, Poljska, Portugalska in Bolgarija. Na Islandiji so izvenšolske dejavnosti namenjene zgolj heterogenim skupinam otrok.

27 Luksemburg, Švedska, Liechtenstein in Romunija.

edini organizacijski ukrep, ki ga pri delu z nadarjenimi in talentiranimi učenci uporabljajo, v nekaterih državah pa hitrejšega napredovanja nadarjenih učencev ne poznajo oz. slednje ni uporabljeno.²⁸ Ugotavljamo, da so skorajda v vseh evropskih državah nadarjeni učenci vključeni v redne oddelke osnovnih šol, poznamo pa tudi kombiniran model (posebni in redni oddelki) izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev.²⁹

Podroben pregled zakonodajnih in izvedbenih rešitev v izbranih državah Evropske unije³⁰

Podrobneje smo analizirali zakonodajne in sistemske rešitve s področja izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev na Danskem, v Veliki Britaniji – Angliji in Italiji.³¹ Pri izboru smo upoštevali zakonodajo ter programska izhodišča, ki se dotikajo vzgoje in izobraževanja nadarjenih otrok v javnih šolah obveznega izobraževanja.

Danska

Temeljna pravica do osnovnega izobraževanja je tudi na Danskem zapisana v ustavnem dokumentu, saj otrokom zagotavlja možnost vključevanja v brezplačno osnovno šolanje – Folkeskole, kjer imajo možnosti za izkazovanje svojih sposobnosti in potencialov (Eurydice, Organisation of the education system in Denmark 2009/10: 15). Danska osnovnošolska zakonodaja je predstavljena v t. i. zakonu Folkeskole, Zakonu o osnovni šoli (Act on the Folkeskole, Ministry of Education Consolidation Act, No. 55 of 17 January 1995, No. 730 of 21 July 2000, Act No. 300 of 21 October

28 Grčija, Italija, Irska, Ciper, Malta in Norveška (Eurydice, 2006).

29 Kombiniran model imajo Danska, Nemčija, Madžarska, Nizozemska in Švica; na Češkem, Nizozemskem in v Švici imajo posebne oddelke za nadarjene učence znotraj redne osnovne šole. Posebne (državne) šole za nadarjene učence imajo Estonci, Madžari in v Švici, privatne institucije za nadarjene učence pa so v Avstriji, na Danskem in v Estoniji. Večina držav nadarjenim učencem znotraj rednega izobraževanja ponuja izbirne, posebne in/ali dodatne programe; učno individualizacijo, akceleracijo (predmetno, razredno) ter dodatne (obogatitvene) programe, svetovanje ter različne oblike diferenciacije.

30 Temelji izbora držav mednarodne primerjalne analize so bili naslednji: Ali je država članica Evropske unije, ali ima izrazito razvit sistem s področja izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev, ali ima demokratično ter participacijsko ureditev izobraževanja (kot npr. Slovenija). Pri vsaki državi smo dokumente analizirali glede na specifično izrazoslovje, ki ga država uporablja in smo ga že predstavili. V mednarodni primerjalni analizi smo uporabljali termina »nadarjeni in talentirani«, ki smo ju zaradi lažjega razumevanja aplicirali v slovensko izrazoslovje.

31 Dansko smo si izbrali kot eno izmed reprezentativnih skandinavskih držav, ki slovijo po kakovostnem in učinkovitem izobraževanju; Veliko Britanijo – Anglijo kot izjemno napredno izmed držav EU ravno na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih otrok ter Italijo kot tisto, ki je deležna številnih kritik zaradi mačehovskega odnosa, ki ga ima do tovrstne skupine otrok.

2003 in 28 August 2007 no. 1049 ter drugimi poznejšimi spremembami).³² Zakon določa okvir celovitega osnovnošolskega in nižjega sekundarnega sistema (od 1. do 10. razreda), ki ga ureja prisotni občinski svet oz. ministrstvo.³³ Na Danskem stremijo k zagotavljanju visokokakovostnega izobraževanja na vseh ravneh, saj je slednje bistvenega pomena za zagotovitev konkurenčnosti v globalni družbi. Značilnosti sistema izobraževanja na Danskem so predvsem v visoki standardi, načelo vseživljenjskega učenja ter aktivnega državljanstva, projektno delo na vseh nivojih izobraževanja ter multidisciplinarnost (The Danish Education System, Primary and Secondary School, 2006).

Diferenciacija

Po zakonu o Folkeskole se mora poučevanje organizirati tako, da omogoča vsem učencem možnosti urjenja in razvoja pridobljenega znanja, spretnosti in veščin na podlagi interdisciplinarnega povezovanja. Zakon navaja, da morajo učitelji skrbno izbrati učne metode, gradiva in sredstva, da bodo sledili zastavljenim učnim ciljem, vendar sosledno s tem upoštevali raznolike potrebe in sposobnosti posameznih učencev. V nadaljevanju zakon navaja, da morajo učitelji poučevati tako, da ponujajo intelektualne izzive vsem učencem (Consolidation Act on Primary and Lower Secondary Education, Act on the folkeskole, 2003). V zakonodaji ni zaslediti izraza »nadarjeni učenci« oz. kateregakoli drugega izraza, ki ga koherentno povezujemo z nadarjenimi učenci.³⁴ V Zakonu o osnovni šoli je razviden princip odprtosti skupne vzgoje in izobraževanja vseh otrok, pri katerem mora biti upoštevano načelo različnosti, upoštewane morajo biti individualne potrebe otrok. Splošna šola (Folkeskole) je namenjena vsem učencem. Vsekakor je v danskem zakonu zapisano priznavanje individualnih razlik, kar vodi k notranji učni diferenciaciji, katera je tudi vodilo danske vzgoje in izobraževanja. V nadaljevanju Zakon o osnovni šoli dodaja, da je naloga šole, da zagotovi identifikacijo individualnih potreb vsakega učenca

32 Danish ministry of Education (2003). The Folkeskole (Consolidation) Act. [Http://pub.uvm.dk/2003/consolidation.html](http://pub.uvm.dk/2003/consolidation.html) (10. 10. 2011).

33 Sistem osnovnega šolanja oz. Folkeskole vključuje primarno (osnovnošolsko) in nižjo srednješolsko izobrazbo. Javne šole obiskuje približno 84 % vseh učencev, zasebne pa 15 % učencev, manj kot 1 % pa se jih izobražuje na domu (Cirius, 2006, 2009a). Od 1. avgusta 2008 dalje je danski izobraževalni sistem sestavljen iz 10-letnega osnovnošolskega in nižjega srednješolskega izobraževanja, po katerem morajo učenci svojo izobraževalno pot nadaljevati med splošnimi akademsko usmerjenimi srednješolskimi programi in poklicnimi, ki jih ponujajo poklicne šole (Cirius, 2009a: 15).

34 Povzeto po Act on the Folkeskole: Zakon o osnovni šoli. Ministry of Education Consolidation Act, No. 55 of 17th January 1995; No. 730 of 21 July 2000 (10. 10. 2011).

ter ponudi ustrezne rešitve za razvoj njegovega potenciala.³⁵ Zakon o Folkeskole torej opisuje koncept diferenciacije pri pouku, kar pomeni, da temelji na načelu diferenciranega poučevanja, ki je organizirano na način, da krepi in razvija interese, sposobnosti in potrebe posameznega učenca. Zunanja oz. delna učna diferenciacija morata biti ustrezno pedagoško utemeljeni, sicer poteka učna diferenciacija zgolj znotraj oddelka (notranja učna diferenciacija). Zakon poudarja zahtevo po ustrezni strokovni oskrbi in pomoči učencem, ki imajo učne težave, oz. vsem učencem, ki so potrebni pomoči pri svojem napredovanju. Šola mora spodbujati otrokov osebnostni in socialni razvoj v optimalni meri ne glede na otrokove zmožnosti. Pedagoški ukrep pa je podkrepjen z zahtevo po večjem sodelovanju šole s starši (ibid.: 43). Zakon sicer z dodatnimi določbami poudarja pomen posebnih, prilagojenih programov za otroke s posebnimi potrebami, vendar mednje ne sodijo visoko sposobni oz. nadarjeni učenci (The Folkeskole: Special Education Needs).³⁶ Šole morajo organizirati poučevanje, ki bo temeljilo na didaktični učni diferenciaciji, z izbiro učnih metod, gradiva in didaktičnih strategij, ki naj ustrezajo potrebam in sposobnosti učenca. Učitelji pa morajo poučevati tako, da ustrezno izzovejo vse učence (Mönks, Pfluger, 2005).

Leta 2005 so na Danskem ustanovili nacionalno Združenje za nadarjene otroke,³⁷ ki je sprva delovalo v okviru Mense (od leta 2000 dalje). Program je namenjen nadarjenim otrokom, staršem, učiteljem in drugim. Mensa je s prvotno ustanovitvijo želela predvsem širiti zavest o visoki inteligenci in nadpovprečnih sposobnostih posameznikov. Cilj ustanovitve mreže oz. spletne strani za starše je bil v zagotovitvi pretoka informacij, gradiva, pomoči in predvsem vzpostavitvi stikov med visokimi sposobnimi otroki, njihovimi starši, strokovnjaki, učitelji in pedagogi. Na podlagi Mensine ustanovitve so starši pričeli s pritiski na politično področje, saj so želeli, da se tudi na Danskem preoblikuje program vzgoje in izobraževanja, ki bi pozornost posvečal tudi sposobnejšim, nadarjenim učencem.³⁸

35 [Http://pub.uvm.dk/2003/consolidation.html](http://pub.uvm.dk/2003/consolidation.html) The Ministry of Education, 21 October 2003 (10. 10. 2011). Povzeto po Act on the Folkeskole: Zakon o osnovni šoli. Ministry of Education Consolidation Act, No. 55 of 17th January 1995; No. 730 of 21 July 2000 (2. člen) (10. 10. 2011).

36 Povzeto po Act on the folkeskole: Zakon o osnovni šoli. Ministry of Education Consolidation Act, No. 55 of 17th January 1995, 3 (2. člen) (10. 10. 2011).

37 Društvo je predstavljeno na spletni strani: <http://portal.giftedchildren.dk/> (10. 10. 2010) in deluje po principu »mreženja«, kjer starši, otroci in učitelji delijo svoje izkušnje, spoznanja, gradivo idr. preko različnih forumov.

38 Gifted Children, <http://portal.giftedchildren.dk/> (oktober, 2010) Združenje si prizadeva širjenje ozaveščenosti na številnih področjih, pomaga novinarjem, različnim raziskovalcem, vzgojiteljem in drugim, ki si želijo izvedeti več o nadpovprečno sposobnih učencih (10. 10. 2011).

Leta 2004 so na Danskem odprli prvo šolo za nadarjene otroke – Mentiqa.³⁹ Poleg slednje je tudi nekaj šol, ki imajo posebne programe za visoko sposobne otroke pri določenih predmetih (npr. pri matematiki). Idejno-ciljna zasnovanost šol Mentiqa (ustanovili so namreč več istoimenskih šol) je vzpostaviti sistem šole za nadarjene in talentirane otroke, ki bo temeljila na razvoju otrokove čustvene inteligence ter koherentno s tem tudi njegovih visokih intelektualnih sposobnostih. Poučevanje temelji na diferenciranih pristopih, učnih metodah in oblikah, jasnih pričakovanih ter potrebah slehernega učenca. Učitelj skupaj z učenci ustvarja spodbudno učno okolje, ki temelji na intelektualni svobodi, enakosti, demokraciji in veliki stopnji ustvarjalnosti.⁴⁰

Uradnega programa oz. programov izobraževanja nadpovprečno sposobnih, nadarjenih in talentiranih učencev na Danskem nimajo. Nekaj šol sicer posveča posebno skrb nadarjenim in nadpovprečno sposobnim učencem, vendar so vsa področja predmetno specifično usmerjena (glasbena šola, baletna šola ipd.). Prav tako nimajo izdelanih posebnih postopkov identifikacije nadarjenih in talentiranih učencev, z izjemo specifičnih šol, glasbenih in baletnih šol. Sicer se na Statens Pædagogiske Forsøgcenter (SPF) temeljito ukvarjajo z novimi pogledi na spodbujanje razvoja visoko sposobnih učencev (Monks, Pfluger, 2005: 43). Ideje temeljijo predvsem na diferenciaciji izobraževanja, učnih metod in oblik, strategij pouka, raziskovalnega učnega dela ipd.

Italija

Zakonodajo s področja splošnega izobraževanja⁴¹ v Republiki Italiji ureja Ministrstvo za šolstvo, univerze in raziskave. Obvezno izobraževanje v Italiji zajema dva cikla: prvi cikel izobraževanja traja 8 let, drugi cikel pa 2 leti (nižja srednja šola). Šole obveznega izobraževalnega cikla so morale leta 2004 (Zakonski odlok št. 59) sprejeti nove programske smerni-

39 Ime Mentiqa zajema koncept z vrsto stališč in izkušenj izobraževanja nadarjenih otrok na Danskem. Koncept temelji na pravični obravnavi otrok – s tem, da jih obravnavamo drugače.

40 V šole Mentiqa so vključeni nadarjeni in talentirani učenci ter tisti, ki imajo potencial za doseganje visokih dosežkov. Šolo lahko obiskujejo učenci od 1. do 9. oz. 10. razreda, v vsakem razredu je lahko največ 15 učencev. Značilno za šole je, da so vanje vključeni tudi t. i. dvojno izjemni učenci ter tisti, ki ne izkazujejo svojih visokih potencialov v popolnoma razviti obliki, saj so uporniško naravnani proti učenju in poučevanju; imajo dobre govorne sposobnosti, vendar zelo slabe pisne; so hiperaktivni; nemierni in moteči; imajo vedenjske težave ipd. Več o šoli Mentiqa na <http://www.mentiqa-odense.dk/> (10. 10. 2011).

41 Obvezno izobraževanje v Italiji traja do 16. leta starosti, v osnovno šolo vstopijo učenci pri starosti 6 let, obsega pa 5 razredov oz. 5 let (do 11. oz. 12. leta starosti), nato šolanje nadaljujejo v t. i. srednji šoli 1. stopnje (nižji sekundarni stopnji), ki traja 3 leta, naslednjih 5 let šolanja pa opravljajo na srednjih šolah in različnih institutih. Obvezno izobraževanje v Italiji zajema dva cikla: prvi cikel izobraževanja traja 8 let, drugi cikel pa 2 leti (nižja srednja šola).

ce, koherentne s kurikularnimi spremembami iz leta 2007, ki so jih pričeli poskusno izvajati v šolskem letu 2007/2008 ter 2008/2009. Smernice so določene na nacionalni ravni ter prilagojene lokalnim potrebam šole (Eurydice, 2010b: 6).⁴² Ministrstvo za šolstvo, univerze in raziskave je leta 2009 pričelo s celovitim izvajanjem reforme oz. reorganizacije celotnega izobraževanja (64. člen zakona št. 6, n. 133), kar naj bi vodilo v izboljšanje izobraževalnih storitev in v večji profesionalni razvoj učiteljev (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca).⁴³ Italijanska šolska zakonodaja sicer temelji na številnih določbah Ustave Republike Italije, ki navaja, da imajo starši pravico in dolžnost vzdrževati, vzgajati in izobraževati ter šolati otroke, da je država dolžna določiti splošne predpise za izobraževanje in ustanoviti državne šole za vse učence, ki naj bi bile obvezne in brezplačne (Costituzione della Repubblica Italiana, 1947).⁴⁴ Šole imajo popolno avtonomijo pri izbiri učnih gradiv in učnih pripomočkov.

Nadarjeni učenci v italijanski zakonodaji niso omenjeni, uradno so tako rekoč prezrti (Intravaia, 2007; Monks, Pfluger, 2005: 89). Kajti splošna izobraževalna filozofija se v Italiji osredotoča na doseganje minimalnih standardov, večji poudarek sicer namenja otrokom s posebnimi potrebami, vendar med njimi ne omenja nadpovprečno sposobnih, nadarjenih ali talentiranih otrok. Dosežek otroka je odvisen od njegovih sposobnosti in ni pogojen z zunanjo pomočjo, kar pomeni, da načrtno, organizirano in sistematizirano ne spodbujajo razvoja in posebnih potencialov sposobnejših otrok.⁴⁵ Kot navaja poročilo, je sposobnejšim učencem v Italiji omogočen vpis v elitnejše šole, kjer nadaljujejo svojo izobraževalno pot (Monks, Pfluger, 2005: 90). Po podatkih raziskav je v italijanskih razredih veliko učno uspešnih učencev (med 200.000 in 700.000), vendar pa učitelji nimajo nobenega didaktičnega orodja za njihovo evidentiranje in kasnejše postopke identifikacije (ibid.). Poročilo Eurydice izpostavlja velike vrzeli italijanskih šol na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi ter talentiranimi učenci, prav tako v Italiji ni bila sprejeta zakonodaja iz omenjenega področja. Identifikacija je v domeni učiteljev, ki se po lastni od-

42 Povzeto po: Eurydice (2010b). National summary sheets on Education systems in Europe and ongoing reforms. Italy, June 2010. [Http://www.eacea.ec.europa.eu](http://www.eacea.ec.europa.eu) (5. 11. 2011).

43 Povzeto po: Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali. Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi: La scuola statale: sintesi dei dati. Anno scolastico 2009/2010. [Http://www.istruzione.it/web/hub/home](http://www.istruzione.it/web/hub/home) (5. 11. 2011).

44 Povzeto po: 30., 33., 34. in 38. člen, Costituzione della Repubblica Italiana – Ustava Republike Italije. [Http://www.governo.it/Governo/Costituzione/principi.html](http://www.governo.it/Governo/Costituzione/principi.html) (5. 11. 2011).

45 Izjema je svetovno uveljavljen program Reggio Emilia, ki ga na omenjenem področju izvajajo le nekatere ustanove. Izvaja se predvsem na predšolski stopnji. Program ni naveden v nacionalnih zakonodajnih in programskih izhodiščih.

ločitvi soočajo z iskanjem in prepoznavanjem nadarjenih ter talentiranih otrok, na ravni šole pa imajo organizirane obogatitvene programe za sposobnejše učence. Vendar učitelji nimajo identifikacijskih kriterijev, znanja in drugih ustreznih pripomočkov, ki bi jih pri odkrivanju lahko uporabili.

Diferenciacija

Učna diferenciacija v zakonskih določilih ni eksplicitno zapisana oz. omenjena, saj je v domeni sleherne osnovne šole oz. učitelja.⁴⁶ Posebnosti izobraževanja učno uspešnih učencev v Italiji so predvsem na področju zasebnega izvajanja različnih programov, kjer določene lokalne ali zasebne institucije omogočajo optimalni razvoj otrokovih potencialov.⁴⁷ Najpogosteje v obliki štipendij in drugih obogatitvenih programov (taborov, poletnih kampov, mednarodne izmenjave). Izjemni učenci imajo v Italiji možnost akceleracije, saj jim je omogočeno, da predčasno opravljajo zaključne izpite (Monks, Pfluger, 2005: 91). Prav tako se v Italiji izvaja selekcija pri vpisnih pogojih v nekatere elitnejše liceje in kasneje univerze, kamor se lahko vpišejo le najspodobnejši učenci in dijaki. Za nadpovprečno sposobne učence so v Italiji organizirani različni natečaji, tekmovanja in olimpijade (npr. za matematiko, fiziko, liriko ipd.) na lokalni in nacionalni ravni. Poleg tekmovanj pa nekatere šole, ki delujejo v popoldanskem času, nudijo učencem možnost drugačnih oblik izobraževalnega dela, dopolnjevanja in poglobljanja svojega znanja ter ustvarjanja na področju umetnosti, jezika in športa (ibid.: 92). Pred leti se je v Italiji pojavila zasebna pobuda, da bi ustanovili šolo za nadarjene učence v Milanu, vendar se slednja ni realizirala – predvsem zaradi prevelikih finančnih stroškov in premajhnega zanimanja s strani staršev (Intravaia, 2007). Vendar se kljub prikazanemu stanju v Italiji počasi odvijajo premiki, predvsem na področju izobraževanja učiteljev. Na fakulteti za psihologijo v Pavii (Università degli Studi di Pavia) od leta 1994 organizirajo t. i. ECHA⁴⁸ seminarje, kjer izobražujejo učitelje na področju dela z nadarjenimi učenci.

46 V osnovnih šolah vrednotijo in ocenjujejo učenčev napredek vsako leto, vsake dve leti pa preverjajo in ocenjujejo znanje, ki so ga učenci pridobili za nadaljnji prehod na višje stopnje izobraževanja (Eurydice, 2010c: 19). Italijanski šolski sistem predvideva zaključne izpite na koncu vsakega izmed dveh ciklov izobraževanja.

47 Primer Reggio Emilia.

48 ECHA – European Council for High Ability.

*Velika Britanija – Anglija*⁴⁹

Osnovno zakonodajo s področja vzgoje in izobraževanja v Angliji predstavlja Zakon o vzgoji in izobraževanju (Education Act, 1996) z različnimi akti in podatki, ki slednjega dopolnjujejo in nadgrajujejo. Nadarjenost in izobraževanje nadarjenih v zakonodaji Združenega kraljestva ni izrecno omenjeno, imajo pa kljub temu veliko predpisov, izhodišč in smernic na področju izobraževanja tovrstnih otrok. Že leta 1997 so v Beli knjigi zapisali, da načrtujejo razvoj strategij za zgodnje prepoznavanje in podporo posebej sposobnim in nadarjenim učencem, pri čemer bodo stremeli k pospešenemu učenju in napredovanju ter pripravi posebnega izobraževalnega načrta (Excellence in school – The White paper, 1997).⁵⁰ V nadaljevanju so leta 1999 zakonsko določili, da je treba zagotoviti optimalni razvoj vseh učencev v skladu z njihovimi potenciali (Monks, Pfluger, 2005: 150). Še posebej so poudarili pomen spoštovanja razlik med posamezniki, individualnih potreb, diferenciacijo v šoli, fleksibilnost znotraj šolskega sistema in usposabljanje učiteljev za nadaljnje izobraževanja visoko sposobnih, nadarjenih otrok (ibid.). Pristop k izobraževanju nadarjenih in talentiranih otrok je bil celosten. V Angliji sodi v omenjeno skupino otrok 5 % do 10 % učencev vsake šole (Department for Education, 2010).⁵¹ Od leta 2007 do 2010 je v Angliji potekal načrtjen razvoj nacionalnega programa za izobraževanje nadarjenih in talentiranih učencev.⁵²

Od leta 2007 si odgovornost za izvajanje nacionalnega programa tako delijo s CFBT Education Trust,⁵³ ki je pripravil t. i. Young Gifted and Talented Programme (YG&T)⁵⁴ (Dracup, 2010). DCSF deluje na področ-

49 Združeno kraljestvo sestavljata Velika Britanija (Anglija, Wales in Škotska) ter Severna Irska. Večina pristojnosti na področju vzgoje in izobraževanja je v domeni posameznih področjih znotraj oz. dežel Združenega kraljestva, pri čemer smo se tudi sami omejili na področje Anglije.

50 [Http://www.ukchildcare.ca/policy/whitepaper.shtml](http://www.ukchildcare.ca/policy/whitepaper.shtml) (8. 11. 2011).

51 Povzeto po UK Government: Department for Education. [Http://www.education.gov.uk/](http://www.education.gov.uk/) (10. 11. 2011).

52 Skupna načela in vrednote, ki so jih pri tem izpostavili, so: Za strateško razvojno politiko, mednarodno sodelovanje in nacionalno koordinacijo novega Angleškega nacionalnega programa za izobraževanje nadarjenih in talentiranih je odgovorna ekipa s področja izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev, t. i. oddelek za otroke, šolo in družine (oz. DCSF).

53 CFBT Education Trust je vodilna mednarodna neprofitna organizacija s področja svetovanja, raziskovanja, usposabljanja in izobraževalnih storitev. Poslanstvo organizacije je izobraževanje po »meri otroka«, kar pomeni, da stremijo k temu, da vsakršno izobraževanje omogoča posameznikom, institucijam in skupnostim karseda največji optimalen razvoj. Več o programu na: <http://www.cfbt.com/> (8. 11. 2011).

54 Young Gifted and Talented Programme deluje pod okriljem Oddelka za izobraževanje (Department for Education, UK) in zagotavlja informacije, materiale in sredstva, ki so na-

ju koordinacije oz. usklajevanja razvoja na treh nacionalnih standardih kakovosti, ki so implementirani v učinkovite prakse s področja izvajanja programa za nadarjene in talentirane. Pomemben partner pri oblikovanju in izvajanju nacionalnega programa za nadarjene v Veliki Britaniji je tudi NAGTY⁵⁵ (National Academy for Gifted and Talented Youth), ki je 2002–2007 sodeloval z DCSF. Od leta 2008 pa se je na Univerzi v Warwicku Akademija preoblikovala oz. je pričela z izvajanjem pilotnega programa pod imenom Iggy. Osnutek izjave, ki so jo pripravili strokovnjaki DCSF, je zasnovan kot spremljevalec nacionalnih standardov kakovosti v Združenem kraljestvu. Zgradba osnutka t. i. angleškega modela izobraževanja nadarjenih in talentiranih temelji na preprostem dvodimenzionalnem modelu,⁵⁶ ki zagotavlja ustrezno osnovo oz. izhodišče nadaljnega izobraževanja nadarjenih in talentiranih (Dracup, 2010: 3).

Najpomembnejši cilj angleškega nacionalnega programa je izboljšanje dosežkov učencev, realizacija njihovih potreb, želja in potencialov (ibid.: 5).⁵⁷ Šole so bile pozvane, da v populacijo nadarjenih in talentiranih

menjena podpora lokalnih institucij, učiteljev in drugih, ki se ukvarjajo z izobraževanjem nadarjenih in talentiranih učencev. Več o programu na: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/inclusion> oz. <http://www.ygt.dcsf.gov.uk> (10. 11. 2011).

- 55 NAGTY je bila ustanovljena leta 2002 s strani DfES v Warwicku in je delovala do leta 2007, ko se Univerza v Warwicku (kot nosilka) ni odločila za podaljšanje pogodbe. Akademija je delovala na štirih področjih: študentska akademija, profesionalna akademija, svetovalni ter raziskovalni center. V delo in dejavnosti akademije so bili vključeni nadarjeni in talentirani učenci, dijaki in študentje med 11. in 19. letom starosti. Vpis v akademijo je zahteval stroge pogoje, pri katerih so morali z ustrezno dokumentacijo in testi dokazovati svoje visoke sposobnosti, katere so preučili strokovnjaki. V akademijo je bilo vključenih 5 % vseh mladih, ki so izkazovali visoke sposobnosti. Kmalu zatem so stroge vpisne kriterije omilili in spremenili. Dejavnosti, ki jih je NAGTY ponujal nadarjenim in talentiranim, so bile v veliki večini subvencionirane s strani DfES (Department for Education, UK) in so vključevale poletne šole, obogatitvene izvenšolske programe, sobotne šole, različna predavanja, online učna gradiva, tedenske tečaje ipd. Namen NAGTY je bil, da mladi prepoznajo, izkoristijo in v največji meri razvijajo svoje potencialne. NAGTY je skrbel tudi za izobraževanje in usposabljanje nosilcev izobraževalnih programov ter za razvojno in svetovalno dejavnost. <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/giftedandtalented> (10. 11. 2011).
- 56 Model temelji na: individualnem izobraževanju, ki naj bi najbolje razvijalo potrebe in potencialne slehernega posameznika; predpostavki, da je izobraževanje nadarjenih in talentiranih uspešno le pod pogojem, da poteka integrirano, medpredmetno, interdisciplinarno. V izobraževanje je namreč treba vključiti širši del izobraževalne politike, dobre prakse, različne strategije in pristope, strokovnjake ipd. (ibid.). Osrednji del je poleg slednjega okronalo tudi prepričanje, da mora biti izobraževanje nadarjenih in talentiranih v angleškem izobraževalnem sistemu univerzalno. Podporna stebra modela sta usmerjena v delovanje šole, ki naj poskrbi za realizacijo modela ter samostojno delovanje učenca, katerega končni uspeh je odvisen zgolj od njegove samoiniciativnosti in samorealizacije.
- 57 Poleg slednjega so si pri načrtovanju ciljev postavili prioritete naloge: izobraževanje nadarjenih in talentiranih na vseh stopnjah izobraževalnega sistema (tudi na univerzitetni), izboljšanje obsega in kakovosti izvenšolskih dejavnosti ter ustrezna svetovalna, strokovna podpora za učitelje in starše. V nacionalnem programu so tudi postavili identifikacijske

obvezno vključijo vse učence, dijake in študente, ki so bili ustrezno identificirani in sodijo v prvo skupino, v drugo skupino pa naj vključijo tiste, ki so jih evidentirali kot morebitno nadarjene in talentirane. Predvidevali so, da jih bo v obeh skupinah približno 10 %, vendar je omenjeni pristop veliko pomembnejši z vidika odprtosti, fleksibilnosti in večje prožnosti pri prepoznavanju, evidentiranju in identifikaciji številnih področij nadarjenosti in talentiranosti. Učitelji namreč zajamejo večji krog potencialno nadarjenih in talentiranih, med katerimi so tudi dvojno izjemni učenci, učno neuspešni učenci ter tisti, ki v množici ne izstopajo zaradi drugih primanjkljajev (Dracup, 2010). Statistični podatki kažejo, da je bilo leta 2008 v Združenem kraljestvu 780.000 učencev identificiranih kot nadarjenih, leta 2007 pa 733.000 (ibid.). Nacionalni program v Angliji vključuje dva vzporedna in medsebojno odvisna sklopa: podporo oz. izobraževanje učencev in podporo učiteljev (staršev, vodstva šole, lokalne oblasti ipd.). Velik poudarek je predvsem na slednjih, saj program stremi k izobraževanju, spopolnjevanju in strokovni pripravi učiteljev ter drugih pedagoških kadrov, ki so nosilni stebri kakovostnega izobraževanja nadarjenih in talentiranih. Večje spremembe na področju izvajanja programa za nadarjene in talentirane so se odvijale leta 2007, ko je NAGTY s 1. septembrom 2007 zamenjala t. i. Young Gifted and Talented (YG&T).⁵⁸ Akademija od leta 2002 deluje pod okriljem Oddelka za izobraževanje (Department for Education, United Kingdom).

V Angliji imajo od leta 2007 zelo dobro organizirane regijske centre, ki jih vodi konzorcij visokošolskih zavodov v sodelovanju z lokalnimi oblastmi in šolami v določeni regiji. Namen centrov je ozaveščanje in zagotavljanje razvoja nadarjenih in talentiranih učencev, zagotavljanje pravice do izobraževanja za najbolj prikrajšane nadarjene in talentirane učence, priprava dolgoročnih programov, pomoč šolam. Anglija ima tudi t. i.

kriterije in opredelili nadarjene in talentirane, ki sodijo v vrh 5 % populacije mladine med 11. in 19. letom, ki dosegajo vrhunske dosežke na različnih področjih. Za njihovo identifikacijo so na nacionalni ravni že postavili jasne kriterije in merila. Poleg slednjih pa v nacionalni program izobraževanja uvrščajo tudi skupino nadarjenih in talentiranih otrok, starih od 4 do 19 let, ki po sposobnostih izstopajo v primerjavi s svojimi vrstniki, dosegajo oz. imajo potencial za doseganje visokih dosežkov. Takšni izstopajo na ravni šole oz. izobraževalne institucije.

58 Nova akademija je za razliko od NAGTY veliko bolj odprte narave, saj ne sprejema zgolj 5 % visoko sposobne mladine med 11. in 19. letom starosti, temveč vse otroke in mlade od 4. do 19. leta, ki so bili evidentirani kot nadarjeni in talentirani. Akademija je pomembna tudi z vidika starosti njenih udeležencev, saj spodbuja zgodnji razvoj otrokovih potencialov (od 4. leta dalje), hkrati pa je izredno fleksibilna, saj omogoča napredek učencev glede na sposobnosti in ne na starostno omejitvev. Vsebine programa so izredno interdisciplinarne, ozko oz. specifično predmetno usmerjene, poklicno usmerjene ali podjetniško naravnane. Zahtevnost pa je na nivoju njenih uporabnikov – prilagojena je izjemnim sposobnostim članov akademije (Department for Education, 2011).

nacionalne standarde kakovosti, ki zagotavljajo podlago za celostno samo-
evalvacijo in izboljšavo načrtovanja ter izvedbe izobraževalnega dela. Na-
cionalni standardi kakovosti so predpisani za vse šole in učitelje, upo-
rabljajo pa se kot orodja za zagotavljanje kakovosti, izboljšav, razvoja in
podpore učiteljem. Standardi se v Angliji uporabljajo tudi kot merilo pri
sodelovanju učencev za izboljšanje kakovosti v šolah.

Diferenciacija

Posebne določbe izobraževanja nadarjenih otrok v Angliji se nanašajo na
možnost predčasnega vstopa v šolanje in na možnost hitrejšega napredo-
vanja, posebna mentorstva in bogate izvenšolske dejavnosti, ki so name-
njene razvoju otrokovih potencialov. Za nadarjene učence imajo v Angliji
zelo dobro organizirano psihološko svetovanje in drugo svetovalno po-
moč usposobljenih delavcev ter drugih koordinatorjev (Monks, Pfluger,
2005).⁵⁹ Drugi vidiki, ki jih poudarjajo, so mentorstvo, razvoj specifičnih
otrokovih sposobnosti, hitreje napredovanje ter zaključek šolanja. Nacio-
nalni EIC program je leta 2006 sprejelo 40 % srednjih šol in 15 % osnov-
nih šol v Angliji. Leta 2006 si je britanska vlada zadala nalogo, da naj bi se
leta 2007 program implementiral v vsako osnovno šolo v Angliji. Po ugo-
tovitvah HMI raziskav je v angleških šolah najbolje zaživela obogatitve-
na dejavnost za nadarjene in talentirane učence, različne dejavnosti, ki po-
tekajo izven rednega pouka, ter različni poletni tabori, delavnice, šole.⁶⁰

Sklepi

Pri pregledu osnovnošolske zakonodaje v Republiki Sloveniji smo pred-
stavili posamezna področja vzgoje in izobraževanja nadarjenih (in tudi
drugih) učencev, ki jih urejajo različni zakoni in drugi dokumenti. Kljub
enotni uporabi termina »nadarjeni« in ponekod tudi »talentirani« smo
s pregledom nacionalnih zakonodajnih in programskih dokumentov pri-
šli so spoznanja, da slednji kažejo skrb za vključenost nadarjenih učencev
v osnovnem šolstvu. Poudariti moramo dejstvo, da smo pri analizi zakon-
skih in programskih izhodišč izhajali iz kritične analize starejše različice
Bele knjige (1995). Novejša, posodobljena verzija (2011) namreč zajema lo-
čeno poglavje, ki je namenjeno področju vzgoje in izobraževanja nadarje-
nih učencev s temeljito predstavitvijo aktualne problematike, pregleda ak-

59 EIC zahteva, da šolski in lokalni koordinatorji odkrijejo od 5–10 % nadarjenih in talentira-
nih učencev, ki naj se jim pripravi obogatitvene izobraževalne programe. Šole morajo po-
leg slednjega zagotoviti programe in ustrezno podporo tudi učno neuspešnim učencem
ter se pri pripravi programov povezati z drugimi šolami in institucijami v šolske mreže, ki
so posebej specializirane na področju edukacije nadarjenih in talentiranih (ibid.: 151).

60 Več o poročilu raziskave na <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-all-by/Education/Inclusion/Gifted-and-talented> (3. 12. 2011).

tualnega stanja in rešitev.⁶¹ Zakonska izhodišča sicer poudarjajo pomen oskrbe nadarjenih učencev, prav tako se je v Sloveniji konceptualno poenotil postopek prepoznavanja nadarjenih učencev, vendar ugotavljamo, da (še) nimamo razvitega specializiranega, dovolj elastičnega in prožnega kurikularnega modela oz. alternativne različice le-tega. Sledi spoznanje, da se morajo slovenske osnovne šole prilagajati notranjim administrativnim, pedagoškimi razmeram pri pripravi posebnih programov vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci.⁶²

Zagovarjamo stališče, da bodo zametki dolgoletnega udejstvovanja na področju dela z nadarjenimi in talentiranimi učenci učinkoviti le z jasnimi strateškimi smernicami, ki bodo predstavljale temelj integriranemu, medpredmetnemu in interdisciplinarno zasnovanemu modelu edukacije nadarjenih.

Primerjava izbranih držav

Zakonska izhodišča v analiziranih državah, ki omenjajo nadarjene in talentirane učence, so v Sloveniji in Angliji (v slednji so jim tudi najbolj prilagojena z vidika zakonskih in programskih izhodišč, ki obravnavajo področje dela z nadarjenimi učenci), v Italiji nadarjeni učenci niso omenjeni (so prezrti), na Danskem pa izraza prav tako nismo zasledili, čeprav je v zakonskih izhodiščih poudarjen pomen zagotavljanja optimalne oskrbe individualnih potreb učencev.

Obveznost vključevanja in skrbi za nadarjene in talentirane otroke je zapisana v slovenskih zakonskih in programskih izhodiščih; v angleški zakonodaji sodi edukacija nadarjenih in talentiranih učencev med prioritete nacionalne naloge; v danskem zakonu o osnovni šoli nadarjeni niso navedeni, temveč je navedena pomembnost priznavanja in razvijanja individualnih razlik, sposobnosti in potreb posameznika. Nacionalni in programski dokumenti v Italiji ne obravnavajo nadarjenih učencev.

Ugotavljamo, da je prisotnost diferenciacije in individualizacije v izbranih državah precej podobna. V Sloveniji je učna diferenciacija (predvsem notranja) najpogosteje uporabljen pristop pri edukaciji nadarjenih

61 V njej je predstavljeno področje odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v RS in poudarjeno, da v Sloveniji (še) nimamo empiričnih podatkov, s katerimi bi lahko natančneje razumeli in pojasnili kontekst ter dinamiko dela z nadarjenimi učenci, zato to ostaja eno izmed nacionalno prioritetenih področij v prihodnje (ibid.: 338). V nadaljevanju je navedeno, da so doslej opravljene spremljevalne analize v okviru Zavoda za šolstvo RS imele za cilj spremljati uvajanja in izvajanja Koncepta v OŠ (predvsem njegove organizacijske ravni), zato izven tega obsega tako vsebinsko kot metodološko ponujajo le parcialno sliko stanja obravnave nadarjenih učencev v osnovni šoli.

62 Delo s slednjimi je sicer umeščeno v Letni delovni načrt slovenske osnovne šole, izvajajo pa se predvsem programi, ki temeljijo na učni diferenciaciji, individualizaciji, interesnih dejavnostih in dodatnemu pouku.

učencev, na Danskem Zakon o Folkeskole opisuje koncept diferenciacije, ki temelji na načelu takšnega izobraževanja, ki krepi interese, sposobnosti in potrebe posameznega učenca, kjer se pri delu s tovrstno skupino otrok poslužujejo predvsem notranje učne diferenciacije. Angleški model izobraževanja nadarjenih in talentiranih temelji na individualnem izobraževanju in učno diferenciranih programih ter možnosti akceleracije. V Italiji ne uporabljajo različnih diferenciranih pristopov, ki bi bili zakonsko predpisani, saj naj bi se učitelji šol avtonomno odločali, ali bodo izvajali obogatitvene programe za uspešnejše učence. Diferencirani programi so navedeni le pri pripravah na tekmovanja in drugih izvenšolskih dejavnostih.

Med alternativnimi možnostmi izobraževanja, ki jih v slovenskih zakonskih izhodiščih in v slovenskem prostoru nimamo (razen vsebinsko različnih taborov in delavnic za nadarjene učence), je v ospredju predvsem Anglija, ki ima svoj nacionalni model, ki se interdisciplinarno povezuje s številnimi akademijami, univerzami, društvi in drugimi organizacijami, katere delujejo na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev. Poleg Anglije je posebnost alternativnega izobraževanja izkazana tudi na Danskem, kjer so ustanovili nacionalno združenje za nadarjene otroke ter prvo šolo za nadarjene otroke – Mentiqua. V Italiji je sposobnejšim učencem omogočen vpis v elitnejše šole ter zasebne institucije, ki njihove potenciale ustrezno spodbujajo in razvijajo.

Problematika in predlogi, ki jih želimo še posebej izpostaviti, se nanašajo na:

Neenotnost znotraj skupnega področja nadarjenosti in mehansko implementacijo tujih spoznanj in prakse v slovenskem prostoru;

Zakonska izhodišča, ki bi jih morali oblikovati s pravilnikom odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci (slednji je omenjen tudi v Beli knjigi, 2011), ki naj bi vseboval in celostno obravnaval vsa področja odkrivanja in nadaljnje pedagoško-psihološke oskrbe nadarjenih in talentiranih učencev. Pomembno je, da so v pravilniku zajeta različna predmetna področja, z jasnimi teoretskimi izhodišči interdisciplinarne znanosti o nadarjenosti od pojmovanja, identifikacije, edukacije in evalvacije;

Vzpostavitev ustrezne terminologije na področju nadarjenosti in predvsem talentiranosti ter preverjanje razumevanja in uporabe pojmov v praksi;

Vzpostavitev koncepta na učenca usmerjenega učenja, s prilagojenimi standardi znanj, individualiziranimi učnimi pristopi s poudarkom na spodbujanju in zviševanju kvalitete dela za vsakega posameznika;

Vzpostavitev razvojnega kurikularnega modela, ki naj bo dovolj prožen in elastičen ter interdisciplinarno naravnan. Model, ki naj bi v praksi deloval na vseh stopnjah izobraževalnega sistema, naj bi temeljil na individualnem izobraževanju, ki naj bi najbolje razvijalo potencialne slehernega posameznika, ter na ustrezni svetovalni, strokovni podpori za učitelje in starše.

Poleg naštetega izpostavljamo tudi nevrvalgično spoznanje, saj ugotavljamo, da je Slovenija s šolsko prenovno in temeljno šolsko zakonodajo ter z drugim teoretičnim gradivom (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, Zakon o osnovni šoli) poskrbela tudi za nadarjene učence, vendar je na ravni problematike izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela bolj naklonjena učno neuspešnim oz. manj uspešnim učencem.⁶³ V nadaljevanju ugotavljamo, da se polemike o pravičnosti in enakosti v izobraževanju nanašajo predvsem na učence s posebnimi potrebami, deprivilegirane – iz kulturno in ekonomsko-socialno manj razvitih okolij, na tiste s primanjkljaji na različnih področjih ipd., vendar se pravičnosti in enakosti nikjer ne obravnava koherentno s pojmom nadarjenosti in talentiranosti.⁶⁴

Namesto zaključka

Zgledni Angleži, slovenska »srednja pot« in prihodnost naše nadarjene mladine ...

Kljub sorazmerno optimističnim ugotovitvam komparativne analize, ki nas umešča v t. i. »zlato sredino« na področju zakonodajnih in programskih rešitev dela z nadarjenimi in talentiranimi učenci, ostaja grenak priokus. Vsak posameznik ima namreč temeljno pravico razvijati svoje sposobnosti in morebitne izjemne potencialne, kar mu mora povprstno

63 Pri trditvi izhajamo iz: podatkov in študij kritične analize Ferbežerja, ki je po štirih desetletjih raziskovanja razvoja fenomena nadarjenosti v slovenskem pedagoško-psihološkem polju prišel do spoznanja, da je »normativno in nesorazmerno več prostora namenjenega učno, razvojno neuspešnim učencem, kakor nadpovprečno uspešnim in nadarjenim« (2002: 323); preučitve številnih raziskav z omenjenega področja (Epidemiološke raziskave, 1994; OECD, 1998; Poročilo strokovnega posveta UNICEF, 2002; Bezić et al., Analiza uresničevanja koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v OŠ – identificirani nadarjeni v devetem razredu osnovne šole, 2008; Opara et al., Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji, 2010); številnega slovenskega in tujega gradiva, ki obravnava problematiko učno neuspešnih učencev, konceptov (Koncept dela »učne težave v OŠ«, 2008; Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999); nižjih oz. minimalnih učnih standardov, ki jih narekujejo učni načrti, strokovnih posvetov; analize raziskave (Opara et al., 2010), ki priča, da se število ur dodatne učne pomoči učencem z učnimi težavami giblje med 3,673 in 7,640 urami; da ima 97,9 % učencev s posebnimi potrebami (vključno z učnimi težavami) individualiziran program, medtem ko raziskava (Bezić et al., 2008) s področja stanja in oskrbe nadarjenih učencev razkriva, da ima individualiziran program le okrog 63 % in 74 %.

64 Bela knjiga (2011) na omenjenem področju prinaša številne pozitivne spremembe.

omogočiti država s svojim šolskim sistemom. Pri tem pa se odkrito sprašujemo, če je naši nadarjeni in talentirani mladini v trenutni družbeno-politični situaciji dejansko omogočeno razvijati svoje immanentne dispozicije?

V zadnjih letih se sicer počasi, a vztrajno, razvijajo različni pristopi za spodbujanje in celovito oskrbo nadarjenih in talentiranih otrok tudi v Sloveniji (izpostavimo lahko predvsem Center za razvijanje nadarjenosti v Ljubljani in Inštitut za razvijanje nadarjenosti na Ptuj), vendar je praktičnega dela v smislu pomoči otrokom, staršem in učiteljem⁶⁵ še vedno premalo. Prav tako politično stanje v Sloveniji ne odseva optimistične napovedi na področju edukacije nadarjenih, v primerjavi z Anglijo,⁶⁶ kjer vlada posveča veliko večjo skrb razvojni politiki za nadarjene otroke in razvoju njihovih potencialov, področju izobraževanja učiteljev, koordinatorjev in drugih ter razvoju programov za nadarjene in talentirane.

Čeprav »glasniki države« opozarjajo, da so v tako težki ekonomski situaciji talenti nujno potrebni ..., da je od razvijanja ustvarjalnosti, inovativnosti, raziskovanja, odvisna naša prihodnost ..., ugotovljamo, da hipokrizija ni v tem, da znanje in izjemne sposobnosti naše mladine niso cenjene, temveč v tem, da je zanje na izvedbeni ravni s strani države zelo slabo poskrbljeno. Torej: ni države brez izjemnih talentov, je le država, ki slednjim »odreka« pravico do razvoja talenta. V našem šolskem prostoru je namreč ustaljena praksa ta, da učitelji na svoji plečih nosijo odgovornost in skrb za razvoj mladega potenciala, na kar je pred časom opozoril tudi resorni minister. Pri tem se nam poraja vprašanje, ali bodo naši učitelji brez pomoči in podpore še naprej sledili čudoviti misli dr. Ferbežerje, ki pravi, »kjer so talenti, tam so naše naloge«, ali Platonovi, ki govori o tem, da »*kakršni vladarji, takšni državljani*«. Kajti če slednji s svojim skrbnim, srčnim delom zapadejo v vsenacionalno apatijo, se lahko kaj hitro zgodi, da bomo izgubili generacije mladega potenciala. Ravno tistega, ki je za našo prihodnost ključnega pomena. Naj bo Ferbežerjeva misel apel predvsem tistim, ki krojijo usodo naše nadarjene in talentirane mladine in ne zgolj nosilcem vzgojno-izobraževalnega dela, kot je to veljalo doslej.

65 Pri tem izhajamo iz tega, da so na izvedbeni ravni in pri konkretnem uresničevanju zakonodajno-programskih izhodišč ključni nosilci ravno avtonomi, odgovorni in strokovno kompetentni učitelji, ki jim moramo koherentno, poleg novih zahtev po spremenjenem načinu dela, omogočiti tudi bogate priložnosti nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.

66 Poleg skrbi, ki jo v Angliji namenjajo dobri usposobljenosti pedagoškega in drugega osebja, ki sodeluje pri edukaciji nadarjenih in talentiranih učencev, se je v zadnjih letih razvilo precej institucij, ki delujejo na področju nadarjenosti. Nekatere ponujajo svetovalne usluge in mentalno oskrbo nadarjenih, druge obogatitvene programe in dejavnosti, ki so ozko specifično usmerjene v razvijanje otrokovih potencialov. Poleg Nacionalnega združenja za visoko sposobne učence se razvijajo tudi zasebni zavodi, centri in programi, ki se izvajajo v okviru univerz.

Literatura in viri

- Barnes, S. (2007). *Meeting the Needs of Your Most Able Pupils. History*. London, New York: Routledge.
- Bates, J., Munday, S. (2005). *Able, Gifted and Talented*, London: Continuum International Publishing Group.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995), Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011), Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bezić, T., Žagar, D., Artač, J., Nagy, M., Purgaj, S. (1999). *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci*. [Http://www.mss.si/fileadmin/mss.gov.si/podrocje/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenc.pdf](http://www.mss.si/fileadmin/mss.gov.si/podrocje/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenc.pdf) (10. 5. 2011).
- Bezić, T., Blažič, A., Boben, D., Brinar Huš, M., Marovt, M., Nagy, M., Žagar, D. (2006). *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Buttriss, J., Callander, A. (2005). *Gifted and Talented from A–Z*, London: David Fulton Publishers.
- CIRIUS (2006). *The Danish Education System: Primary and Secondary School*. [Http://www.ciriusonline.dk](http://www.ciriusonline.dk) (10. 10. 2011).
- CIRIUS (2009a). *Primary and lower secondary education*. [Http://en.ciriusonline.dk/education-in-denmark/the-danish-education-system/primary-and-lower-secondary-education](http://en.ciriusonline.dk/education-in-denmark/the-danish-education-system/primary-and-lower-secondary-education) (10. 10. 2011).
- CIRIUS (2009b). *Upper secondary education*. [Http://en.ciriusonline.dk/education-in-denmark/the-danish-education-system/upper-secondary-education](http://en.ciriusonline.dk/education-in-denmark/the-danish-education-system/upper-secondary-education) (10. 10. 2011).
- Costituzione della Repubblica Italiana – Ustava Republike Italije*. [Http://www.governo.it/Governo/Costituzione/principi.html](http://www.governo.it/Governo/Costituzione/principi.html) (5. 11. 2011).
- Danish Ministry of Education (2003). *The folkeskole (Consolidation) Act*. [Http://pub.uvm.dk/2003/consolidation.html](http://pub.uvm.dk/2003/consolidation.html) (10. 10. 2011).
- Dracup, T. (2010). *England's National Programme for Gifted and Talented Education: Plans and reforms 2007–2010*. [Http://www.spanglefish.com/mariessite/Documents/.../906-world-conference.doc](http://www.spanglefish.com/mariessite/Documents/.../906-world-conference.doc) (10. 11. 2010).
- Eurydice (2006). *Specific Educational Measure to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe*, Brussels: Working Document. [Http://www.eacea.ec.europa.eu](http://www.eacea.ec.europa.eu) (6. 11. 2011).
- Eurydice (2010a). Structures of Education and Training Systems in Europe – Denmark. V: *The Danish EURYDICE Unit*. Denmark, june

2010. [Http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index-en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index-en.php) (6. 11. 2011).
- Eurydice (2010b). *National summary sheets on Education systems in Europe and ongoing reforms. Italy*, june 2010. [Http://www.eacea.ec.europa.eu](http://www.eacea.ec.europa.eu) (6. 11. 2011).
- Eurydice (2010c). Structures of Education and Training Systems in Europe – Italy. V: Scalmato, V., Angotti, R. (2010). *Italian EURYDICE Unit – Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica*. [Http://www.eacea.ec.europa.eu](http://www.eacea.ec.europa.eu) (6. 11. 2011).
- Ferbežer, I. (2001). Kurikularni model obogatene triade J. S. Renzullija. *Pedagoška obzorja*, 1, 46–51.
- Ferbežer, I. (2002). *Celovitost nadarjenosti*, Nova Gorica: Educa.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103–112.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. V: Colangelo, N., Davis, G. A. (ur.). *Handbook of gifted education*, Boston: Allyn and Bacon, 65–80.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory V: Colangelo, N., Davis, G. A. (ur.). *Handbook of gifted education (3rd ed.)*, Boston: Allyn and Bacon, 60–75.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. V: Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (ur.). *Conceptions of giftedness (2nd ed.)*, New York: Cambridge University Press, 98–119.
- Gross, U. M. (2010). *Miraca Gross. In her own write: A lifetime in Gifted Education*, Sydney: GERRIC.
- Intravaia, S. (2007). La Ue: oltre 200 mila piccoli geni ima l'Italia non sa cosa farne. La Repubblica. *It. Scuola&Giovani*. [Http://www.repubblica.it/2005/j/sezioni/scuola-e-universita/servizi/studentissimi/giovani-talenti/giovani-talenti.html](http://www.repubblica.it/2005/j/sezioni/scuola-e-universita/servizi/studentissimi/giovani-talenti/giovani-talenti.html) (5. 11. 2011).
- Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ* (1999). [Http://www.zrss.si/pdf/SSD-nadarjeni%20koncept.pdf](http://www.zrss.si/pdf/SSD-nadarjeni%20koncept.pdf) (10. 10. 2011).
- Kukanja Gabrijelčič, M. (2011). Pravičnost in enakost ali nadarjen v „družbi za vse“. V: Borota, B., Cotič, M., Hozjan, D., Zenja, L. (ur.). *Social cohesion in education*, Horlivka: Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages, 305–318.
- Marland, S. (1972). *Education of the Gifted and Talented. Report to the Congress of the United States by the U.S Comissioner Education*, Washington D. C: U. S. Government Printing Office.
- Ministero dell'istruzione, dell'universita e della ricerca (2011). *Curriculum scuola primaria*. Storia. [Http://: www.iccazzago.it](http://www.iccazzago.it) (12. 1. 2011).

- Mönks, F. J., Pfluger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*, Radboud University Nijmegen: Center for the Study of Giftedness.
- Opara, B., et al. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut in Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Operacionalizacija koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi* (2000). [Http://www.zrss.si/doc/SSD_SSD_SSD_Nadarjeni%20operacionalizacija%20koncepta.doc](http://www.zrss.si/doc/SSD_SSD_SSD_Nadarjeni%20operacionalizacija%20koncepta.doc) (8. 5. 2011).
- Piirto, J. (2007). *Talented Children and Adults. Their development and Education* (3rd ed.), Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Re-examining a Definition. *Phi Delta Kappan* 60, 180–181. [Http://scholar.google.si/scholar?q=Phi+Delta+Kappan&hl=sl&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar](http://scholar.google.si/scholar?q=Phi+Delta+Kappan&hl=sl&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar) (16. 5. 2011).
- Sumption, M., Luecking, E. (1960). *Education of the Gifted*, New York: Roland Press.
- The white paper – »Excellence in school«.* (1997). [Http://www.ukchildcare.ca/policy/whitepaper.shtml](http://www.ukchildcare.ca/policy/whitepaper.shtml) (8. 11. 2011).
- United Kingdom Government: Department for Education (b. l.)*. [Http://www.education.gov.uk/](http://www.education.gov.uk/) (10. 11. 2011).
- Zakon o osnovni šoli (1996). *Uradni list RS, št. 12/96*.
- Zakon o osnovni šoli (2006). *Uradni list RS, št. 81/2006*, 8662. [Http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535](http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535) (18. 5. 2011).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (1996). *Uradni list RS št. 12/1996* (23/1996 popr.). [Http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis_ZAKO445.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis_ZAKO445.html) (18. 5. 2011).
- Witty, P. (1940). *Intelligence: It's nature and nurture. The thirty ninth yearbook of the National Society for the Study of the Education*, part 2, Bloomington: Public school Publishing, 401–409.

lar schools), or of the interaction of gender and school setting, while controlling the age of the students. In mid-level traits, however, DHH students from regular schools assessed themselves as more considerate than students from special schools. In the robust personality trait *neuroticism* and the specific trait fearful/insecure, the oldest group of DHH students (aged between 19 and 24 years) demonstrated a significantly higher self-assessment than younger DHH students. Individual analysis of robust personality traits showed that the majority of DHH students assessed their own robust personality traits as average and less frequently as above average or below average. Considering the overall results and the analyses, it can be concluded that the personality traits of DHH students do not differ with regard to gender, level of hearing loss or school settings, and that they are similar to the personality traits of the normative sample of adolescents.

Key words: deaf and hard of hearing students, personality traits, comparison with hearing students, level of hearing loss, school setting.

Mojca Kukanja Gabrijelčič

Nadarjeni učenci v Sloveniji, Italiji, Angliji in na Danskem – primerjava zakonodajnih in programskih izhodišč

V prispevku predstavljamo strateško dokumentacijo na področju vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi in talentiranimi učenci v Republiki Sloveniji, Veliki Britaniji – Angliji, Italiji in na Danskem. Namen komparativne raziskave je bil ugotoviti, v kolikšni meri in na kakšen način je slovenski, angleški, italijanski in danski izobraževalni prostor v programskih in zakonodajnih izhodiščih v osnovni šoli naklonjen nadarjenim in talentiranim učencem v smislu spodbujanja in razvijanja njihovih potencialov.¹

Ugotovili smo, da: obstajajo večje terminološke vrzeli pri opredeljevanju pojmov, ki se nanašajo na nadarjene in talentirane učence; v slovenskem prostoru nimamo učnega modela za delo z nadarjenimi in talentiranimi učenci oz. alternativne različice le-tega; ni ustreznih empiričnih podatkov in raziskav s področja dela s tovrstnimi učenci;² obstajajo tehnične in strokovne pomanjkljivosti pri prepoznavanju in nadaljnji pedagoško-psihološki obravnavi nadarjenih učencev; nimamo ustreznih strateških izhodišč, ki bi interdisciplinarno zajela vsa področja odkrivanja in nadaljnje peda-

1 O odnosu do nadarjenih smo sklepali z vidika ustrezne zakonodaje in deklariranih programskih izhodišč.

2 Nekatere spremljevalne analize o stanju nadarjenih učencev v osnovni šoli so sicer bile opravljene, vendar je njihova veljavnost vprašljiva, tako v deskriptivnem kot tudi v kavzalnem oziru.

goško-psihološke oskrbe nadarjenih in talentiranih učencev. Nadarjenim in talentiranim učencem so najbolj prilagojeni v angleškem osnovnošolskem sistemu (z vidika zakonskih in programskih izhodišč, ki obravnavajo področje dela z nadarjenimi učenci; obveznosti vključevanja in skrbi zanje; učno diferenciranih programov ter možnosti akceleracije in alternativnih možnosti izobraževanja), najmanj pa v Italiji. Slovenski izobraževalni prostor v programskih in zakonodajnih izhodiščih sicer upošteva področje odkrivanja in dela z nadarjenimi ter talentiranimi, na izvedbeni ravni pa se razkrivajo nekatere pomanjkljivosti uresničevanja njihovih potencialov.

Ključne besede: nadarjenost, talentiranost, šolski sistemi, šolska zakonodaja, primerjalna analiza.

Gifted students in Slovenia, Italy, England, and Denmark – A comparison of legislative and curricular documents

This paper presents strategic documents in the field of gifted and talented education in the Republic of Slovenia, UK-England, Denmark and Italy. The purpose of the comparative study was to determine the extent to which and in what way the curricular and legislative background of elementary school in Slovenian, English, Italian and Danish educational systems, is favourable to gifted and talented students in terms of promoting and developing their potentials.³

We have found that there are major terminological gaps in the definitions of concepts referring to giftedness and talent; the Slovenian educational system does not have a universal/standard curriculum (educational) model for work with gifted and talented students or its alternative variety; no relevant empirical data and research results on working with these students are at hand⁴; there are shortcomings in the technical and professional recognition and further pedagogical-psychological treatment of gifted/talented students – in the relevant strategic platforms which would cover all areas of scientific discovery and further pedagogical-psychological care for gifted and talented students.

The research has shown that from the perspective of legal and programming guidelines; obligation of inclusion and care for gifted and talented students; learning differentiation and acceleration; alternative learning opportunities the English educational system is the one that is best adapted to gifted and talented students while the Italian one is the least.

3 The attitude towards gifted students was inferred to from the relevant legislative and curricular background.

4 As a matter of fact some monitoring analysis of the situation in the area of gifted learners in basic school has been performed, its validity, however, is questionable from the descriptive as well as from the causal point of view.

In its curricular and legislative bases the Slovenian educational system takes the areas of discovering and working with gifted students into account, yet on the implementation level some shortcomings in the realisation of their potential are revealed.

Key words: giftedness, talent, school legislation, school systems, comparative analysis.

Marija Javornik Krečič, Eva Konečnik Kotnik in Simona Sternad Zabukovšek

Pojmovanja univerzitetnih profesorjev o študentovih pristopih k študiju in lastnem učenju

Članek predstavlja rezultate empirične raziskave, izvedene februarja 2012 na Univerzi v Mariboru, v kateri smo analizirali najprej pojmovanja univerzitetnih profesorjev o študentovih pristopih k študiju, nadalje pa pojmovanja, ki jih imajo univerzitetni profesorji glede lastnega učenja in izpopolnjevanja. Pri tem smo se osredotočili na razlike v pojmovanjih med univerzitetnimi profesorji na družboslovno-humanističnih in naravoslovno-tehničnih fakultetah oziroma študijskih usmeritvah.

Ključne besede: univerzitetni profesorji, pristopi k študiju, učenje, profesorjeva pojmovanja, kognitivno-konstruktivističen pouk, transmisivni pouk.

University teachers conceptions of student's and their own learning

The article focuses on researching teachers' thoughts and concepts about the study of their students and also about their own study (learning). In the second part of the article, we present the results of empirical research conducted in February 2012 on University of Maribor. We focus on the differences in the conceptions of university teachers of their student's and their own learning between professors at social and professors at natural faculties.

Key words: university teachers, teacher perceptions, teacher conceptions, learning, transmission, process-oriented instruction.

Eva Klemenčič

Protirealistične teorije znanja

V članku se osredotočam na protirealistične teorije znanja, pri čemer skušam prikazati različne tipe protirealizma. Protirealistične teorije znanja (oziroma socialni konstruktivizem kot eden izmed tipov protirealizma) ne priznavajo tega, da je realnost od nas neodvisna. Če realnost od nas ni neodvisna, torej tudi znanje ne more obstajati neodvisno od nas. In to je

ena ključnih idej socialnega konstruktivizma: znanje je konstrukcija realnosti. Obstajajo sicer določene razlike med mikro- in makrodružbenim vidikom konstrukcije znanja, pa vendarle oba vidika izpostavljata ravno konstrukcijo znanja (bodisi bolj individualne bodisi bolj družbene vidike). In ta za socialne konstruktiviste nikoli ni zgolj preslikava neke objektivne realnosti, na katero posamezniki in družba nima nobenega vpliva.
Ključne besede: protirealizem, konstruktivizem, teorije znanja

Anti-realistic theories of knowledge.

The article focuses on anti-realistic theories of knowledge and tries to introduce the different types of anti-realism. Anti-realistic theories of knowledge (or social constructivism as one of the anti-realistic type) do not accept the reality which is independent of us. If reality is not independent of us, therefore knowledge can not exist independently of us as well. Furthermore, this is one of the key ideas of social constructivism: knowledge is construction of reality. Although there are some differences between micro- and macro-social aspect of the construction of knowledge, however, both aspects underline the construction of knowledge (either more individual or more social aspects). For social constructivists, this is never merely a mapping of objective reality to which individuals and society have no impact.
Key words: anti-realism, constructivism, theories of knowledge.

Valerija Vendramin

»Globalna« znanost in konceptualni manko: hegemonizacija znanstvenih prostorov skozi prizmo feministične teorije

Kot izhodišče je vzet koncept intersekcionalnosti kot interakcije med spolom in drugimi kategorijami razlike. A ta razlika se (spet) izkazuje kot nezadostno teoretizirana, kljub načelnemu feminističnemu pripoznanju, da so izključitve v oblikovanju feministične vednosti igrale tako resno vlogo. Multiplo pozicioniranje le redko vključuje oblastna razmerja na poenostavljeni evropski osi vzhod–zahod – to »odrinjanje na rob« ni dovolj problematizirano v hegemoni(zirajoči) anglo-ameriški feministični teoriji.

To izhodišče je postavljeno kot relevantno za dva problemska sklopa, ki imata pomembno vlogo pri globalni legitimizaciji »delanja znanosti« in oblikovanja intelektualne agende. Prvi problem je konceptualne narave – kako univerzalni ali kulturno zaznamovani/določeni so pojmi, kategorije ipd., ki jih uporablja feministična teorija? In drugič, kako prevlada določenega kulturnega prostora in jezika (v našem primeru angleščine) vpli-