

Družbeni fenomen nadarjenosti skozi čas

Polonca Pangrčič

Alma Mater Europaea – ECM

polonca.pangrcic@almamater.si

Maruška Željeznov Seničar

Univerza na Primorskem

maruska.zeljeznov@mib.si

Mojca Kukanja Gabrijelčič

Univerza na Primorskem

mojca.k.gabrijelcic@pef.upr.si

Prispevek obravnava družbeni fenomen nadarjenosti skozi čas: od pojmovanja nadarjenosti v starem veku do sodobnih opredelitev nadarjenosti, s poudarkom na umestitvi nadarjenosti v slovenski prostor. Podrobneje prikažemo tudi zakonodajna in programska izhodišča, ki so v veljavi v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru. Skozi zgodovinska obdobja opazimo različno konceptualizacijo nadarjenosti in vpliv družbenega odnosa ter šolskih politik na nadarjene učence, kjer pa ne gre zanemariti dejstva, da empirična in teoretična dognanja na področju izobraževanja nadarjenih učencev skozi zgodovino prinašajo nove vpoglede v pedagoško znanost ter bogatijo inkluzivno pedagoško prakso. Slovenski izobraževalni prostor nadarjenim učencem ne namenja (pre)potrebne pozornosti in skrbi. Ker uspešno izobraževanje in razvoj učencev terjata drugačno učno okolje ter pedagoške strategije, se bo treba v prihodnosti še bolj posvetiti uvajanju sprememb in izpopolnjevanju dela s populacijo nadarjenih učencev.

Ključne besede: nadarjenost, konceptualizacija nadarjenosti, zgodovinski pregled nadarjenosti, družbena paradigma in odgovornost, nadarjeni učenci v Republiki Sloveniji

Nadarjenost v starem veku

V starem veku so nadarjenost pogosto povezovali z izrednimi sposobnostmi ali talenti, ki so veljali za božansko navdihnjene ali pa so jih pripisovali izjemnim posameznikom. V stari Grčiji se je npr. koncept genija nanašal na izjemne sposobnosti, ki so jih imeli posamezniki na različnih področjih, kot so filozofija, umetnost ali vojskovanje. Zne starogrške osebnosti, kot so Sokrat, Platon, Aristotel in Aleksander Veliki, pogosto veljajo za zgled nadarjenosti na svojih področjih (Persson, Balogh in Joswig 2000, 703). Pri Špartancih je bila nadarjenost pomembna na področju vojskovanja in vodstvenih sposobnosti, v Atenah pa so sinove plemstva pošiljali v zasebne šole, kjer so se

učili branja, pisanja, aritmetike, zgodovine, književnosti, umetnosti in telesne vzdržljivosti (Davis in Rimm 2003, 3; Colangelo in Davis 1997, 5, v Pangrčič 2016). Polonca Pangrčič (2016) navaja, da je bil prvi vidnejši zagovornik razvijanja in negovanja nadpovprečnih sposobnosti Platon (427–347 pr. n. št.), saj je otroke za nadaljnje izobraževanje izbiral na osnovi njihove inteligentnosti in telesne vzdržljivosti. Zagovarjal je ločen program izobraževanja za sposobnejše dečke, kjer bi izmed najboljših lahko izbrali prihodnjega voditelja države (Tannenbaum 2000, 29). Človekove sposobnosti je označil kot darove, ki jih le majhen delež posameznikov pridobi že ob rojstvu (George 1997, 12). Stoletja kasneje so člani kitajske dinastije Tang (618–907) sistematično razvijali talente svojih otrok. V kitajski zgodovini so bile namreč pomembne osebnosti priznane po svojih izjemnih talentih in dosežkih (kot npr. pesnik in državnik Su Shi, ki je bil zelo cenjen zaradi svojega literarnega talenta in prispevkov h kitajski literaturi). Kasneje je Kitajska namenjala poudarek izobraževanju ter prepoznavanju in vzgoji nadarjenih posameznikov; izvajali so različne programe in pobude za podporo izobraževanju nadarjenih, vključno s specializiranimi šolami in programi za razvoj talentov. Kitajska vlada je namreč prepoznala pomen prepoznavanja in podpiranja nadarjenih posameznikov kot sredstva za spodbujanje intelektualne ter gospodarske rasti države (Colangelo in Davis 1997).

Nadarjenost v srednjem veku

Koncept nadarjenosti v srednjem veku so povezovali z višjimi intelektualnimi sposobnostmi in talenti, za katere je veljalo, da so prejeli božansko naklonjenost ali navdih. Duhovništvo, menihi in učenjaki so bili zelo cenjeni zaradi svojega znanja ter pogosto obravnavani kot nadarjeni posamezniki tistega časa. Poleg verskih učenjakov so bili tudi posamezniki, ki so izkazovali izjemne talente na drugih področjih, kot sta umetnost in arhitektura (npr. Giotto di Bondone, Michelangelo, Da Vinci, Dante idr.) (Colangelo in Davis 1997, 5).

Na splošno je bilo razumevanje nadarjenosti v srednjem veku tesno povezano z verskimi, intelektualnimi in umetniškimi sposobnostmi, pri čemer sta bila priznanje in podpora namenjena predvsem posameznikom, povezanim s cerkvijo ali privilegiranimi družbenimi razredi. V tem obdobju je za največjega humanističnega pedagoga veljal Vittorino da Feltre (1378–1477), pogosto prepoznaven po izjemnem izobraževalnem pristopu in negovanju intelektualnih talentov pri svojih učencih (Žlebnik 1969, 60–61). Njegov poudarek na individualiziranem izobraževanju, intelektualni rasti in razvoju talentov je postavil temelje sodobnim praksam izobraževanja nadarjenih.

Kasneje je Jan Amos Komenský (1592–1670) v *Vélíki didaktiki* izpostavil

vzgojo in izobraževanje nadarjenih, saj je verjel v notranji potencial in edinstvene sposobnosti vsakega posameznika. Poudaril je pomen izobraževanja in vlogo učiteljev pri prepoznavanju ter razvoju talentov njihovih učencev (Komenský 1995, 49). Izobraževalna filozofija Komenskega se je tako ujemala s sodobnimi predstavami o prepoznavanju in podpiranju potenciala izjemnih posameznikov. Njegovo poudarjanje individualnih talentov in prepričanje, da mora izobraževanje negovati in razvijati edinstvene sposobnosti vsakega človeka, je namreč postavilo temelje sodobnim pristopom pri izobraževanju nadarjenih.

Nadarjenost v novem veku

V 19. stoletju se je začel v javnosti pojavljati pojem »nadarjenost«, ki pa ni bil tako natančno definiran, kot je danes. V tem obdobju je bilo več pomembnih posameznikov, ki so izkazovali izjemne intelektualne sposobnosti in talente ter s svojim delom pomembno prispevali na različnih področjih razvoja (kot npr. J. W. von Goethe, A. Lovelace, L. Pasteur, C. Darwin, M. Curie idr.). Šolanje mladih pa v tem obdobju ni bilo povezano z inteligentnostjo in/ali s sposobnostjo učenja, ampak je bilo namenjeno le premožnejšim (Davis in Rimm 2003, 4). Tudi na slovenskem ozemlju je bilo šolanje praviloma pogojeno s socialno-ekonomskim statusom družine, ki običajno ni bila slovenskega rodu. Vendar je odlok iz leta 1735 določal, da šola lahko sprejme otroke revnejših staršev, če so na sprejemnem izpitu in pri izpitih med šolskim letom izkazali izredno nadarjenost (Pangrčič 2016).

Francis Galton (1822–1911) je bil eden izmed prvih raziskovalcev, ki se je ukvarjal z nadarjenostjo (Galton 1865; 1892). njegovo delo je postavilo temelje na področju psihometrije in raziskovanja individualnih razlik v sposobnostih. Njegov poudarek na merjenju in preučevanju inteligentnosti je utrl pot poznejšim raziskavam ter teorijam, ki še danes oblikujejo naše razumevanje nadarjenosti (Davis in Rimm 2003). V tem obdobju sta vidnejša raziskovalca, Alfred Binet (1857–1911) in Théodore Simon (1873–1961), predstavila prvi praktični test inteligentnosti, Binet-Simonovo lestvico (Binet in Simon 1976), s katero so prepoznali podpovprečno sposobne otroke ter jih vključili v posebno izobraževanje. Lewis Terman jo je modificiral in jo poimenoval »Stanford-Binet Intelligence Scale«. S tem testom je leta 1922 identificiral približno 1.500 otrok z inteligenčnim količnikom (IQ) nad 135 v povprečni starosti 12 let (Čudina-Obradović 1991, 7; George 1997, 27; Grinder 1985, 23; Robinson in Clinkenbeard 2008, 15) in jih več kot 50 let spremljal na psihološkem, socialnem, telesnem ter poklicnem področju. Definicije nadarjenosti iz tega obdobja temeljijo na številki izmerjenega IQ-ja (Hall 1956 v Van Tassel-Baska

1989, 176; Hollingworth 1926, 43). Omeniti velja tudi Leto S. Hollingworth, ki je v tem obdobju razvila strategije za identifikacijo, poučevanje in svetovanje nadarjenim učencem (Hollingworth 1926, 75).

Sodobnejše opredelitve modelov nadarjenosti

Kaufman in Sternberg (2008) navajata štiri različne cikle v procesu konceptualizacije nadarjenosti, zgodovinski razvoj svetovnih teoretikov in njihovih spoznanj pa v svoji obsežni monografiji prikazuje tudi Jane Piirto (2007).

Prvi časovni interval – splošni modeli nadarjenosti

V prvem časovnem intervalu so bili glavni raziskovalci, ki so prispevali k znanstvenemu razumevanju nadarjenosti (Kaufman in Sternberg 2008; Piirto 2007), naslednji:

- Galton (od leta 1869): izda prvo knjigo o teoriji genialnosti, ki je pojmovana kot visoka prirojena sposobnost, njegova opredelitev nadarjenosti se nanaša na koncept izjemne intelektualne sposobnosti. S tem postavi temelje za preučevanje nadarjenosti in inteligentnosti posameznika, kjer izpostavi, da imajo nadarjeni posamezniki visoko stopnjo prirojene duševne sposobnosti.
- Spearman (od leta 1904): ugotovi, da različni testi sposobnosti merijo isti faktor, tj. splošno inteligentnost oz. g-faktor, del variance pa ostaja specifičen za posamezen test, kar je poimenoval specifična sposobnost oz. s-faktor. Spearman opredeli teorijo splošne inteligentnosti, ki nakaže, da je inteligentnost sestavljena iz enega samega osnovnega dejavnika, ki vpliva na uspešnost pri različnih kognitivnih nalogah, kar pomeni, da imajo nadarjeni posamezniki visoko raven splošnih intelektualnih sposobnosti, ki jim omogoča, da se odlikujejo na številnih kognitivnih področjih).
- Binet in Simon (od leta 1916): avtorja prvega standardiziranega testa inteligentnosti za razvrščanje otrok v prilagojene programe. Namen Binet-Simonovega testa je bil identificirati otroke, ki bi lahko imeli težave v šoli in bi imeli koristi od dodatne izobraževalne podpore. Preizkus je ocenil različne kognitivne sposobnosti, kot so spomin, pozornost, reševanje problemov in verbalno razumevanje, ter zagotovil merilo otrokove mentalne starosti v primerjavi z njegovo kronološko starostjo. Vendar je pomembno omeniti, da sta bila Binet-Simonov test in njun koncept nadarjenosti razvita v času, ko je bila inteligentnost primarno razumljena kot enoten konstrukt. Test se je osredotočil na

splošne kognitivne sposobnosti in ni upošteval večdimenzionalnosti nadarjenosti, vključno s posebnimi talenti ali močmi na določenih področjih. Čeprav je Binet-Simonov test postavil temelje za ocenjevanje intelektualnih sposobnosti in identifikacijo nadarjenih posameznikov, ga je pomembno upoštevati v zgodovinskem kontekstu in priznati, da so sodobni pristopi k ocenjevanju nadarjenosti močno napredovali.

- Terman (od leta 1916): izenači Galtonovo teorijo dednosti nadarjenosti s splošno inteligentnostjo ter izdela kriterije za klasifikacijo nadarjenost. Najbolj je znan po svoji longitudinalni raziskavi, znani kot Genetic Studies of Genius, ki je spremljala skupino intelektualno nadarjenih posameznikov skozi vse življenje. Nadarjenost je opredelil na podlagi visokih rezultatov na testu IQ-ja in izbral udeležence, ki so na inteligenčnih testih, kot je Stanford-Binet Intelligence Scale (prilagojena različica Binet-Simonovega testa), dosegli rezultat nad določenim pragom.

Drugi časovni interval – specifični modeli nadarjenosti

V tem časovnem intervalu raziskovalci nadarjenosti niso enačili s splošno inteligentnostjo, temveč so pojem nadarjenosti že razširjali tudi na druga področja človekovih sposobnosti. V tem obdobju je bila zasnovana Gardnerjeva teorija raznoterih inteligentnosti. Ti modeli so prispevali spremembe predvsem na področju akceleracije in drugih obogatitvenih programov, namenjenih razvojnim sposobnostim posameznikov. Pomembnejši raziskovalci drugega cikla so (Colangelo in Davis 2003; Kaufman in Sternberg 2008; Piirto 2007):

- Thurstone (od leta 1938): s faktorsko analizo dokaže obstoj sedmih mentalnih sposobnosti – hierarhični faktorski model inteligentnosti – in pomembno prispeva k razumevanju inteligentnosti ter merjenju sposobnosti. Razvije teorijo primarnih mentalnih sposobnosti, ki izpostavlja, da lahko inteligentnost bolje razumemo, če jo razdelimo na več specifičnih kognitivnih dejavnikov, kot so: verbalno razumevanje, numerično sklepanje, prostorska vizualizacija in zaznavna hitrost. V skladu s to perspektivo je lahko oseba nadarjena na določenem kognitivnem področju, medtem ko je na drugih povprečna. Thurstonovo delo ponudi alternativni pogled na inteligentnost in nadarjenost ter poudari večdimenzionalnost kognitivnih sposobnosti. Njegova teorija še naprej vpliva na področje psihometrije in izobraževanja nadarjenih ter oblikuje naše razumevanje nadarjenih posameznikov in njihovih edinstvenih prednosti).

- Horn in Cattell (od leta 1966): dokažeta, da splošna inteligentnost združuje dva faktorja, fluidno in kristalizirano inteligentnost.
- Stanley (od leta 1971): ugotovi, da nadarjenost ni splošna, temveč področno specifična, ki se kaže kot odraz posameznikovega hitrega razvoja.
- Gardner (od leta 1983): avtor teorije raznoterih inteligentnosti, v kateri predpostavlja osem neodvisnih inteligentnosti: jezikovno, logično-matematično, prostorsko, glasbeno, telesno-gibalno, znotrajosebno, medosebno in naravoslovno. Kasneje je bila dodana še deveta, eksistencialna oz. duhovna inteligentnost. Gardnerjeva nadarjenost se nanaša na koncept izjemne intelektualne sposobnosti ali talenta, vsaka vrsta inteligentnosti pa predstavlja drugačen nabor kognitivnih sposobnosti ali spretnosti, ki jih posamezniki lahko posedujejo v različni meri. Nadarjenost tako ni določena le z visokim IQ-rezultatom ali uspešnostjo na tradicionalnih testih inteligentnosti, temveč s prepoznavanjem in z razvojem izjemnih sposobnosti na različnih področjih. Gardnerjeva teorija prispeva k širšemu in bolj vključujočemu razumevanju nadarjenosti s prepoznavanjem in z vrednotenjem širokega nabora sposobnosti ter talentov posameznikov.
- Carroll (od leta 1993): avtor tristratumskega modela nadarjenosti, ki izraža visoke specifične spretnosti posameznika, specifične sposobnosti, ki so prisotne na širšem področju posameznikovega inteligentnega vedenja, ter splošne mentalne sposobnosti.

Tretji časovni interval – sistemski modeli nadarjenosti

V tretjem časovnem intervalu bistvo modelov nadarjenosti razumemo sistemsko (z odnosi med elementi). Najpomembnejša predstavnika sta (i) Joseph Renzulli in (ii) Robert Sternberg (Colangelo in Davis 2003; Kaufman in Sternberg 2008; Piirto 2007). Renzulli je avtor trikrožnega modela nadarjenosti, kjer nadarjenost opredeli kot produkt interakcije med nadpovprečnimi sposobnostmi, ustvarjalnostjo in motiviranostjo oz. predanostjo nalogi. Teorija je pomembna, saj razlikuje dve različni vrsti nadarjenosti: za šolsko delo (odličnost pri uporabi znanja) in za ustvarjalne produkte (odličnost pri produkciji znanja). Sternberg je avtor modela inteligentnosti, ki se imenuje triarhični model nadarjenosti in je sestavljen iz treh elementov: analitične inteligentnosti, ustvarjalnosti in praktične inteligentnosti. Izhaja iz spoznanja, da za produkcijo izvirnih idej potrebujemo ustvarjalnost, za oceno teh idej analitične zmožnosti oz. akademsko inteligentnost, praktično inteligentnost pa za izvrševanje slednje. Sternbergova teorija poudarja pomen prilagajanja

okolju, reševanja problemov v resničnem življenju in učinkovite uporabe lastnih moči. Kombinacija Sternbergove in Renzullijeve teorije privede do t. i. okvira nadarjenosti Sternberg-Renzulli, ki upošteva širši spekter sposobnosti in značilnosti pri prepoznavanju ter podpora nadarjenih posameznikov. Model priznava pomen negovanja nadarjenosti z ustreznimi izobraževalnimi priložnostmi, zahtevnimi nalogami in s podpornim okoljem.

Četrty časovni interval – sodobni razvojni modeli

Sodobni razvojni modeli so nastali pod okriljem najodmevnejših strokovnjakov, kot so: J. Feldhusen, J. Freeman, F. Mönks, F. Gagné idr. Razlogi za razvoj razvojnih modelov so predvsem v pretiranem poudarjanju genetskih osnov pri raziskovanju in razvijanju nadarjenosti. Razvojni modeli nadarjenost konceptualizirajo veliko širše v primerjavi s predstavljenimi modeli prejšnjih treh ciklov. Vsi namreč vsebujejo elemente zunanjih dejavnikov, za katere se predpostavlja, da v interakciji z notranjimi (lahko) vodijo k razvoju nadarjenosti. Najpomembnejši raziskovalci četrtega cikla so (Colangelo in Davis 2003; Kaufman in Sternberg 2008; Piirto 2007):

- Tannebaum (od leta 1986): k razvojnemu modelu prispeva s spoznanjem, da je nadarjenost produkt interaktivnega delovanja med spremenljivkami, ki povezujejo potenciale posameznikov in realizacijo njihovih talentov. Spremenljivke so izjemno visoka inteligentnost, izjemne specifične sposobnosti, druge spremenljivke in vplivi okolja s »srečo«, ki naj bi jo posameznik imel.
- Feldman (od leta 1992): avtor izpostavi sedem dimenzij, ki imajo izjemen pomen za razvoj nadarjenosti – kognitivne, socialno-emocionalne procese, družino, formalno in neformalno izobraževanje, značilnosti specifičnih področij razvoja, socialno-kulturne vidike in zgodovinska dejstva.
- Mönks (od leta 1992): avtor multifaktorskega modela nadarjenosti, ki je sicer spremenjen model Renzullijevega trikrožnega modela nadarjenosti, v katerega Mönks vključi tudi pomen družine, vrstnikov in šole.
- Feldhusen (od leta 1998): izdelava razvojni model, ki vključuje genetsko pogojene sposobnosti in vpliv socialno-kulturnih vidikov na realizacijo talentov.
- Gagné (od leta 2005): avtor s svojimi raziskovanji prispeva veliko sprememb, predvsem na področju razumevanja razvoja talentov. Izdelava model nadarjenosti DMGT (Differentiated Model of Gifted and Talented), ki poleg kognitivnih elementov vključuje pomembne okoljske

in neintelektualne spremenljivke ter poudari pomen učenja (vaje, treninga, utrjevanja), ki osnovno, prirojeno nadarjenost preoblikuje v specifičen talent na določenem področju človekove aktivnosti. Sodobne teorije nadarjenosti priznavajo, da inteligentnosti ne določa le genetika, ampak nanjo vplivajo tudi okoljski dejavniki, vključno s priložnostmi za učenje, z motivacijo in s kulturnimi dejavniki. Nadarjene posameznike pogosto prepoznamo preko različnih ocen in meritev kognitivnih sposobnosti, kreativnega mišljenja in področno specifičnih talentov.

- Novo paradigmo nadarjenosti, ki presega ozko merilo, tj. visoki inteligentni kvocient, postavi Feldman (1991 v Piirto 2007, 23), ko nadarjenost razširi na številna druga področja. Nadarjenost označi kot razvojni proces, ki se realizira na podlagi številnih domen: splošne, socialno-kulturne, predmetno specifične, idiosinkratične (lastne, specifične) in samosvoje.

Napačno razumevanje nekaterih definicij pogosto vodi v domnevo, da morajo imeti nadarjeni učenci vse zgoraj naštetih sposobnosti, bolj kakor samo eno med njimi, da bi bili ocenjeni kot nadarjeni. Zatorej napačno pojmovanje nadarjenosti dejansko zožuje definicijo le-te, gornja opredelitev pa jo ima namen razširjati (Kukanja-Gabrijelčič in Čotar Konrad 2013).

Pri opredeljevanju izvora nadarjenosti si tako nasprotujejo teoretiki, kot so empiristi in behavioristi, enostranost obeh nasprotujočih si teorij pa presega t. i. dinamična teorija, ki nadarjenost razlaga kot rezultat medsebojnega delovanja dednosti, vzgoje in okolja, pri čemer ima odločilno in najpomembnejšo vlogo lastna aktivnost posameznika (Ferbežer 2002). Pri opredeljevanju nadarjenosti se tudi Strmčnik (1995) opira na sam izvor nadarjenosti, ki še vedno ni dovolj razjasnjen. Ferbežer (2002) meni, da je rezultat danih in pridobljenih dejavnikov, z njo pa se medsebojno prepletajo in povezujejo še ustvarjalnost, nadpovprečna inteligentnost ter specifične osebnostne lastnosti. Gagné (1985) pa nadarjenosti ne pojmuje kot lastnost, s katero se človek rodi ali pa ne, temveč poudarja možnost razvijanja le-te v vzpodbudnem okolju.

Kaj se je po 2. svetovni vojni dogajalo na našem ozemlju?

Že v času med 1. in 2. svetovno vojno so se na ozemlju Slovenije dogajale velike družbene, politične, ozemeljske in ekonomske spremembe. Strmčnik (1994, 10) navaja, da nadarjenim prvo povojno obdobje ni bilo naklonjeno, saj je bilo preveč predvojnih izobraževalnih krivic, ki so prizadele predvsem

nadarjene otroke nižjih socialnih slojev. Opaziti je bilo tudi vpliv ideološkega strahu pred nadpovprečnimi ljudmi.

V času po 2. svetovni vojni je bila osrednja skrb na področju šolstva namenjena dvigu izobrazbene ravni učencev srednjega sloja (bodočih industrij-skih in kmečkih delavcev) z neposredno izraženo težnjo, da je treba poskrbeti tudi za to, da se ne izgubijo morebitni talenti v družbi. Izobraževalne ustanove so v tem obdobju vso pozornost posvečale učencem z učnimi težavami in socialno prikrajšanim otrokom. Prvo povojno obdobje nadarjenim ni bilo naklonjeno, prevladovalo je politično prepričanje, da je sicer treba skrbeti, da se talenti ne izgubijo, vendar je pomembneje dvigniti izobrazbeno raven povprečnih učencev (Strmčnik 1987, 131; 1995).

S problematiko nadarjenih otrok so se na ozemlju današnje Slovenije začeli ukvarjati dokaj pozno (leta 1958). Pred tem so pedagogi sicer omenjali nadarjene otroke, vendar se jim večje pozornosti ni namenjal. Zakon o osnovni šoli iz leta 1959 namenja pozornost hitrejšemu razvoju nadarjenih učencev, vendar s svarilom, da zaradi njih ne smejo biti zapostavljeni drugi otroci (Strmčnik 1987, 132; Zakon o osnovni šoli 1959). Osnovnošolski zakon leta 1959 fenomena nadarjenosti še ni zaznal kot pospeševalca družbenih in tehnoloških procesov. Vidna zagovornica te šolske reforme Draga Humek (1956 v Strmčnik 1987) je ponudila daljnosežno zamisel, da se v predmetniku predvidi poseben učni čas, v katerem bi se ukvarjali z dodatnim učenjem, šibkejši z dopolnilnimi in povprečni s svobodnimi aktivnostmi. Vendar desetletje kasneje nov zakon o osnovni šoli tega ni upošteval (Strmčnik 1987, 133).

Pomembnost dela z nadpovprečno sposobnimi učenci je stopila v ospredje v 60. letih 20. stoletja kot posledica gospodarske krize. Leta 1965 sta bila ustanovljen odbor gibanja Znanost mladini, ki je imel nalogo iskanja, vzgajanja in usmerjanja mladih nadarjenih ljudi v poklicno raziskovalno delovanje (Kobal 1994, 43), in sklad Milijoni za talente štipendijskega sklada za nadarjene učence in študente (Makarovič 1994, 30), v katerem so videli možnost za izhod iz gospodarske krize, pri čemer bi lahko talentirani ljudje poskrbeli za uspešen družbenoekonomski razvoj. V tem duhu so oblikovali prvi kakovosten instrumentarij za identifikacijo nadarjenih učencev.

Zakon o osnovni šoli iz leta 1968 oz. 1969 je predvidel možnost šolske akceleracije, vendar nadarjenim ni posvetil posebne pozornosti. Omenjeni zakon je sicer predvideval, da naj osnovna šola svoj smoter dosega tako, da vsebine, oblike in metode dela prilagaja sposobnostim učencev ter njihovim individualnim razlikam in šibkejšim ter nadarjenim zagotavlja napredek z ustrezno prilagojenostjo pouka (Strmčnik 1987, 134).

Na začetku 70. let se je v Sloveniji končalo liberalno obdobje in na področju razvoja nadarjenih ni bilo napredka. Sledilo je obdobje trdega socializma, ki je leta 1972 ukinilo prvo slovensko strokovno publikacijo o nadarjenih (*Skrb za nadarjeno mladino*) in leta 1974 štipendijski sklad. V tem obdobju je veljalo prepričanje, da je treba učence razvijati le »v skladu z razvojem in potrebami socialistične samoupravne družbe« (Strmčnik 1987, 135), nadarjenih učencev pa niso več omenjali.

80. leta so bila v slovenskem prostoru pomemben korak naprej v skrbi za nadarjene učence. Zakon o osnovni šoli iz leta 1980 namreč razširja učne dejavnosti znotraj in zunaj šole, vpelje fakultativne predmete in obogati interesne dejavnosti. Prav tako na predmetni stopnji uzakoni dodatni pouk ter šolo obveže, da nadarjene učence načrtno vključi v svoj delovni program. Individualizacija je uzakonjena kot obvezna pedagoška norma, s čimer so bili večje pozornosti deležni tudi nadarjeni otroci (Zakon o osnovni šoli 1980). Šole so po zakonu morale spodbujati razvoj posameznikove osebnosti in njegove ustvarjalne sposobnosti ter se približati njegovim individualnim zmožnostim, interesom in potrebam (Strmčnik 1987, 135), kar nakazuje na pomembnost dela z nadarjenimi učenci.

Od leta 1986 sta bila ponovno omogočeno odkrivanje in štipendiranje nadarjenih ter odobrena sredstva za doslej najobsežnejšo in najtemeljitejšo raziskavo o problemu nadarjenih. Na podlagi rezultatov so izbrali dvanajst kriterijev, ki najbolj diskriminirajo skupino nadarjenih in primerjalno skupino. Štipendije, ki se podeljujejo, so poimenovali po baronu Žigi Zoisu (Makarovič 1994).

Področje izobraževanja nadarjenih v Sloveniji se dotika več zakonodajnih dokumentov, ki pa v šolskem prostoru zaradi različnih pogledov in interpretacij puščajo odprte diskurze ter dileme. Tako npr. Ustava Republike Slovenije (Ustavni zakon o spremembah 121., 140. in 143. člena Ustave Republike Slovenije 2006) kot temeljna listina predvideva, da morajo imeti vsi državljani enake človekove pravice in temeljne svoboščine ter obvezno in svobodno izobraževanje.

Sodobni viri, ki v Republiki Sloveniji zakonodajno urejajo pravice in položaj učno uspešnih učencev oz. nadarjenih in talentiranih, so danes zapisani v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Ministrstvo za šolstvo in šport 1995; 1997; 2011); Zakonu o osnovni šoli (Zakon o osnovni šoli (ZOsn) 1996; Zakon o osnovni šoli (ZOsn-UPB3) 2006) s spremembami in dopolnitvami (Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) 2007; Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-H) 2011; Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli

(ZOSn-I) 2013); »Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli v Sloveniji« (v nadaljevanju »Koncept«) (Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 1999); »Operacionalizaciji Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli v Sloveniji« (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2000) in *Strokovnih izhodiščih posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi* (Bezić in Bucik 2019).

To so predpisi in zakonodaja, ki šolam, ravnateljem in učiteljem določajo, koliko in v kakšni obliki bi morali delati z nadarjenimi učenci. »Koncept«, ki se izvaja v slovenskih osnovnih (in srednjih) šolah, ni zakonski dokument in ostaja le na ravni priporočila. Zavod za šolstvo Republike Slovenije je »Koncept« razširil po slovenskih šolah, ki so ga sprejele kot obvezo. Najdemo pa tudi šole, ki ga prilagodijo glede na svoja prepričanja in potrebe. Postopke, ki se nanašajo na otroke s primanjkljaji v razvoju, pričnemo že zelo zgodaj (v vrtcu). To bi bilo treba storiti tudi za tiste, ki so potencialno nadarjeni. Prepoznavanje nadarjenih učencev se namreč prične šele v 4. razredu, nato pa postopek traja še najmanj pol leta. V tem času pa se dobršen del nadarjenih izgubi, se skrije v množici ipd.

Namesto zaključka: skrb in apel

Ob prebiranju spreminjanja zakonodaje se moramo vprašati, kaj se v Sloveniji dogaja z nadarjenimi učenci, kaj z učno diferenciacijo, individualizacijo, zgodnjim odkrivanjem potencialno nadarjenih, vzpostavljanjem spodbudnega učnega okolja?

Problem fenomena nadarjenosti in močnih področij lahko izpostavimo na dveh ravneh: (i) na ravni splošne usmerjenosti šolskega pouka, ki ni usmerjen v iskanje močnih področij in potencialov učenca, ampak se osredotoča samo na doseganje standardov znanja, ocen in točk; (ii) na ravni konceptualizacije dela z identificiranimi nadarjenimi učenci v osnovni šoli. Kljub temu da so v slovenskemu šolskemu prostoru vzpostavljeni vsi pogoji za razcvet dela z učno uspešnimi in nadarjenimi učenci, ponovno poudarjamo zapis Blažiča (2003), ki pravi, da je v slovenski politiki, pogosto celo med učitelji, trdno zasidrana Ovidova misel »medio tutissimus ibis«, kar pomeni, da je srednja pot najboljša pot. Kot smo prikazali že nekajkrat doslej, se polemike o pravičnosti in enakosti v izobraževanju nanašajo predvsem na učence s posebnimi potrebami, deprivilegirane – iz kulturno in ekonomsko-socialno manj razvitih okolij, tiste s primanjkljaji na različnih področjih ipd. –, vendar se pravičnosti in enakosti nikjer ne obravnava v sozvočju s pojmi nadarjenost, talentiranost in nadpovprečne sposobnosti posameznika. Sprašujemo se, če morebiti to

pomeni, da je v slovenski družbi nadpovprečno sposobnemu, nadarjenemu in talentiranemu posamezniku slabše omogočeno, da v procesu socializacije razvija svoje imanentne dispozicije.

Kljub temu da je v Sloveniji identificiranih veliko nadarjenih, še nimamo konkretnih podatkov oz. specifične, mednarodno primerljive ocene stopnje udejanjanja razvijanja tovrstne skupine učencev. Na podlagi številnih analiz, ki smo jih opravili v zadnjih dveh desetletjih, utemeljeno menimo, da v slovenskem prostoru, kljub številnim napredkom na področju odkrivanja in nadaljnega dela z nadarjenimi učenci, ni dovoljšne normativno sistematizirane skrbi za razvoj njihovih sposobnosti ter mentalne in druge oskrbe. Predvsem pa je težava v sami družbeni mentaliteti, saj v Sloveniji znanje ni dovolj cenjeno, kar potrjuje tudi pereči problem t. i. »bega možganov«, ki pomeni, da najboljši in najambicioznejši posamezniki odhajajo v tujino, kjer so možnosti za njihovo osebno in poklicno rast veliko boljše kot v domači deželi. Sprememb na tem področju ni moč pričakovati v kratkem času, vendar lahko z njihovim uvajanjem pričnemo že na prvi stopnji, tj. v rednem osnovnošolskem izobraževanju, saj lahko s tem preprečimo izgubo potencialov, bodočih strokovnjakov, znanstvenikov, gospodarstvenikov. Znanje je vrednota, ki jo moramo ceniti in hkrati spodbujati. V Sloveniji, kot tudi v drugih demokratično razvitih državah, načelo enakih možnosti predpostavlja, da je vsakdo obravnavan v skladu s klasičnim pravilom pravičnosti, kar pomeni, da je enake treba obravnavati enako in neenake skladno z njihovo različnostjo (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 14). Vsak posameznik ima torej temeljno pravico razvijati svoje sposobnosti in morebitne izjemne potenciale, kar mu mora v prvi vrsti omogočiti država s svojim šolskim sistemom.

Ne glede na koncept pravičnosti v slovenskem šolskem sistemu manjka vizija, ki bi bila povezana z namenom, da pri vseh učencih prepoznavamo njihova močna področja, potenciale, darove in talente, ki bodo osnova za njihovo kariero in kakovostno življenje v prihodnosti – vizija, ki bi bila vpeta v usposabljanje učiteljev, poučevanje, učenje in svetovanje učencem.

Na tem mestu predlagamo predvsem pripravo ustreznega razvitega, specializiranega, enotnega kurikularnega modela oz. alternativne različice le-tega, ki ga bodo šole lahko smiselno uporabile in se s tem izognile prilagoditvi notranjih administrativnih, pedagoških razmer pri pripravi posebnih programov vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci. Nujno pa potrebujemo tudi nacionalno sistemsko ureditev, ki bo šolam omogočala avtonomno materialno in kadrovske razporejanje, ob tem pa ustrezno motivirala in nagradila učitelje za delo z nadarjenimi učenci, ki od njih zahteva več priprave in angažiranosti.

Za resnično učinkovito izobraževanje nadarjenih je odločilno poznavanje in razumevanje njihovih posebnih potreb, interesov ter želja. Pri oblikovanju talentov je torej treba uporabiti takšne učne strategije, ki pomenijo premik od »v učitelja in učno snov« usmerjenega pouka k pouku, »usmerjenem v nadarjenega učenca« (Ferbežer 2002). Po tej učni strategiji naj nadarjeni učenec ne bi le kopicil učne vsebine, ampak jo preoblikoval v učne in spoznavne spretnosti (t. i. učenje učenja).

Čeprav skozi zgodovinska obdobja opazimo različno pojmovanje nadarjenosti in odnosa do nadarjenih učencev, pa ne smemo zanemariti, da vsa spoznanja in raziskave na področju izobraževanja nadarjenih učencev skozi pedagoško zgodovino prinašajo nove vpogled v pedagoško znanost, bogatijo pedagoško prakso, in sicer v delu, kjer ponujajo evidentne pedagoške poučevalne in učne strategije, ki so značilne za nadarjene učence in jih lahko apliciramo v pedagoško prakso na inkluzivni ravni, in to pri delu z vsemi učenci. Zaradi vse večjega števila učencev z različnimi vzgojno-izobraževalnimi in drugimi potrebami se sodobni trend izobraževanja usmerja v personifikacijo ter individualizacijo pedagoških pristopov. Naj citiramo enega izmed pomembnejših avtorjev s področja razvoja nadarjenosti, J. Renzullija, ki pravi: »Zakaj ne bi delali z vsemi učenci tako, kot delamo z nadarjenimi?« (Reis in Renzulli 2016, 1).

Ko naredimo zgodovinski pregled o skrbi za nadarjene učence v Sloveniji, se na prvi pogled zdi, da vse od povojnih časov stopicamo na mestu pa tudi da smo že stopali naprej z dolgimi koraki in padali nazaj s še daljšimi. Pa vendarle je odgovornost pedagoške znanosti, da kritično spremlja, spodbuja ter odpira diskurz o pedagoških spoznanjih o izobraževanju nadarjenih in etično premisli: ali ni nepravilno, da poznamo učinkovite učne in poučevalne strategije, ki spodbujajo razvoj učenčevih potencialov, močnih področij, nadarjenosti in talentov, pa jih ne uporabimo v pedagoški praksi na način, da bi jih bili deležni vsi učenci?

Literatura

- Bezić, T., in V. Bucik. 2019. *Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Binet, A., in T. Simon. 1976. *The Development of Intelligence in Children: The Intellectually Gifted*. Stratton: Grune.
- Blažič, M. 2003. »Spodbujanje razvoja nadarjenih.« V *Nadarjeni: izkoriščen ali prezrt potencial?*, uredil M. Blažič, 28–34. Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene.
- Colangelo, N., in G. A. Davis. 1997. »Introduction and Overview.« V *Handbook of*

- Gifted Education*, uredila N. Colangelo in G. A. Davis, 3–9. 2. izd. New York: Allyn and Bacon.
- . 2003. *Handbook of Gifted Education*. 3. izd. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Čudina-Obradović, M. 1991. *Nadarenost: razumjevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Davis, G. A., in S. B. Rimm. 2003. *Education of the Gifted and Talented*. 5. izd. Boston, MA: Pearson.
- Feldman, D. H. 1991. *Nature's Gambit: Child Prodigies and the Development of Human Potential*. New York: Teachers College Press.
- Ferbežer, I. 2002. *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa.
- Gagné, F. 1985. »Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions.« *Gifted Child Quarterly* 29 (3): 103–112.
- Galton, F. 1865. *Hereditary Talent and Character*. London: MacMillan.
- . 1869. *Hereditary Genius: The Judges of England between 1660 and 1865*. London: MacMillan.
- . 1892. *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*. London: MacMillan.
- George, D. 1997. *Nadarjeni otrok kot izziv*. Prevedla Š. Vintar. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grinder, R. E. 1985. »The Gifted in Our Midst: By Their Divine Deeds, Neuroses, and Mental Test Scores We Have Known Them.« V *The Gifted and Talented: Developmental Perspectives*, uredila F. D. Horowitz in M. O'Brien, 5–35. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hall, T. 1956. *Gifted Children: The Cleveland Story*. Cleveland, OH: World Publishing.
- Hollingworth, L. S. 1926. *Gifted Children*. New York: MacMillan.
- Humek, D. 1956. »Reforma naše obvezne šole.« *Pedagoški zbornik*:5–39.
- Kaufman, S. A., in R. J. Sternberg. 2008. »Conceptions of Giftedness.« V *Handbook of Giftedness in Children: Psycho-Educational Theory, Research, and Best Practices*, uredil S. Pfeiffer, 71–92. New York: Springer.
- Kobal, E. 1994. »Nacionalni program uvajanje ljudi v znanost in tehnologijo ter nadarjeni.« V *Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti*, uredil M. Blažič, 42–48. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Komenský, J. A. 1995. *Velika didaktika*. Prev. V. Majdič, A. Blažič in A. Fink. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Kukanja-Gabrijelčič, M., in S. Čotar Konrad. 2013. »Učno uspešen, nadarjen ali talentiran?« *Pedagoška obzorja* 28 (3–4): 129–143.
- Makarovič, J. 1994. »Kaj smo na slovenskem storili za nadarjene in česa nismo.« V *Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti*, uredil M. Blažič, 26–33. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Uredil J. Krek. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- . 1997. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Uredil J. Krek. 2. natis. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- . 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Uredila J. Krek in M. Metljak. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pangrčič, P. 2016. »Izobraževanje nadarjenih učencev z vidika sodobnih didaktičnih teorij.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.
- Persson, R. S., L. Balogh in H. Joswig. 2000. »Gifted Education in Europe: Programs, Practices, and Current Research.« V *International Handbook of Giftedness and Talent*, uredili K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg in R. Subotnik, 703–734. Oxford: Pergamon.
- Piirto, J. 2007. *Talented Children and Adults: Their Development and Education*. 3. izd. Waco, TX: Prufrock.
- Reis, S. M., in J. S. Renzulli. 2016. »The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests.« V *Reflections on Gifted Education: Critical Works by Joseph S. Renzulli and Colleagues*, uredila S. M. Reis, 251–269. Waco, TX: Prufrock.
- Robinson, A., in P. R. Clinkenbeard. 2008. »History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship.« V *Handbook of Giftedness in Children: Psycho-Educational Theory, Research, and Best Practices*, uredil S. I. Pfeiffer, 13–31. New York: Springer.
- Strmčnik, F. 1987. *Sodobna šola v luči diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- . 1994. »Skrb za razvoj nadarjenih učencev.« V *Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti*, uredil M. Blažič, 9–25. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- . 1995. »Izbrana poglavja iz didaktike.« V *Izbrana poglavja iz didaktike*, uredil M. Blažič, 81–104. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. 1999. »Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli v Sloveniji.« 11. februar.
- Tannenbaum, A. J. 2000. »A History of Giftedness in School and Society.« V *International Handbook of Giftedness and Talent*, uredili K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg in R. F. Subotnik, 23–53. 2. izd. Oxford: Elsevier.
- Ustavni zakon o spremembah 121., 140. in 143. člena Ustave Republike Slovenije (UZ121, 140, 143). 2006. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 68. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2006-01-2951>.
- Van Tassel-Baska, J. 1989. »Research on Curriculum for the Gifted.« V *Excellence in Educating the Gifted*, uredili J. Feldhusen, J. Van Tassel-Baska in K. Seeley, 175–192. Denver, CO: Love.
- Zakon o osnovni šoli. 1959. *Uradni list Ljudske republike Slovenije*, št. 32. <https://dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-9NJMSGoA/451b97f5-29ba-4fcc-bab1-5b99a0b6eab7/PDF>.

- . 1980. *Uradni list Socialistične Republike Slovenije*, št. 5. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-QDWRXETB/e0883e56-1b23-4aa6-837c-de8004af2c30/PDF>.
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn). 1996. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 12. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=1996-01-0570>.
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn-UPB3). 2006. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2006-01-3535>.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F). 2007. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 102. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-5073>.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-H). 2011. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 87. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-3727>.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-I). 2013. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 63. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2013-01-2519>.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2000. »Operacionalizaciji Koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli v Sloveniji.« Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Žlebnik, L. 1969. *Obča zgodovina pedagogike*. 4. izd. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

The Social Phenomenon of Giftedness Over Time

The paper deals with the social phenomenon of giftedness over time – from the conception of talent in antiquity to modern definitions, focusing on the placement of giftedness in the Slovenian space. We also show in more detail the legislative and programmatic starting points that are in force in the Slovenian educational space. Throughout history, we can observe different conceptualizations of giftedness and the influence of social attitudes and school policies towards gifted students, not ignoring the fact that empirical and theoretical findings in the field of giftedness throughout history bring new insights for educational science and enrich inclusive educational practice. The Slovenian educational space does not give gifted students the (too) necessary attention and care. Since successful education and development of such students requires a different learning environment and pedagogical strategies, it will be necessary in the future to pay even more attention to introducing changes and improving work with gifted youth.

Keywords: giftedness, conceptualization of giftedness, historical overview of giftedness, social paradigm and responsibility, gifted children in the Republic of Slovenia