

# Stališča študentov pedagoških smeri do nadarjenih in njihovega izobraževanja

Prejeto 25.09.2019 / Sprejeto 10.02.2020

Znanstveni članek

UDK 159.924+37.01:378

**KLJUČNE BESEDE:** nadarjen učenec, izobraževanje nadarjenih, stališča do nadarjenosti, izobraževanje učiteljev, prihodnji učitelji

**POVZETEK** – V prispevku so prikazani izsledki empirične raziskave, v kateri smo na osnovi kvantitativnega raziskovalnega načrta preverili stališča študentov pedagoških študijskih smeri do nadarjenih in njihovega izobraževanja. Podatki so bili pridobljeni z anketnim vprašalnikom na vzorcu 480 študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. V povprečju so se odgovori študentov zgostili pri pozitivnih stališčih do nadarjenih; najbolj pozitivno so izstopala stališča o podpori programom za nadarjene. Študenti so pokazali veliko mero kritičnosti do procesa prepoznavne in izobraževanja nadarjenih. Študenti zaključnega letnika so izrazili večjo podporo programom za nadarjene, manjše zaznavanje elitizma v izobraževanju nadarjenih in nižjo toleranco do družbene hierarhije, medtem ko študij ni bil statistično pomembno povezan z zaznavanjem lastnega znanja o nadarjenih. Prepoznani nadarjeni študenti so sebe zaznavali kot bolj nadarjene in poročali o obsežnejšem znanju s področja obravnave nadarjenih, pogostejših stikov z njimi, prav tako so bili bolj naklonjeni programom za nadarjene. Sklepamo, da tako študij kot prepoznana nadarjenost prispevata k bolj pozitivnim stališčem do nadarjenih in njihovega izobraževanja.

Received 25.09.2019 / Accepted 10.02.2020

Scientific paper

UDC 159.924+37.01:378

**KEYWORDS:** gifted pupil, gifted education, attitudes towards gifted pupils, teacher education, pre-service teachers

**ABSTRACT** – The paper presents the results of an empirical study based on a quantitative research plan, in which we examined the attitudes of pre-service teachers towards gifted pupils and their education. The data was obtained using a questionnaire on a sample of 480 students of the Faculty of Education of the University of Ljubljana. On average, students' answers were oriented towards positive attitudes; the most positive attitudes were expressed towards support for gifted programmes. Students have shown a great deal of criticism towards the process of identifying and educating gifted pupils. The final-year students expressed greater support for gifted programmes, lower perceptions of elitism in gifted education and lower tolerance of social hierarchy, while the year of study was not statistically significantly related to the perceived knowledge of giftedness. The identified gifted students perceived themselves more often as gifted and reported more extensive knowledge in the field of giftedness, more frequent contacts with the gifted, and were fonder of gifted programmes. We conclude that both the year of study and identified giftedness contribute to more positive attitudes towards gifted pupils and their education.

## 1 Uvod

V strokovni literaturi stežka najdemo enotno definicijo nadarjenosti – medtem ko starejše definicije zožujejo nadarjenost na samo inteligentnost, novejše teorije v definicijo nadarjenosti vključujejo tudi dosežke in druge neintelektualne spremenljivke. Trendu širšega opredeljevanja nadarjenosti sledi večina evropskih držav (Juriševič, 2012). V Sloveniji smo nadarjene učence kot samostojno skupino učencev zakonodajno opredelili leta 2011 v dopolnitvi Zakona o osnovni šoli, in sicer: “Nadarjeni učenci so učenci, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke

na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje, tako da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela.” (ZOsH, 11. člen).

Dokumenta Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999) in Operacionalizacija Koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi v osnovni šoli (2000) omogočata, da se k izobraževanju nadarjenih v osnovni šoli pristopa bolj sistematično; prav tako sta h kontinuiteti izobraževanja na srednješolski ravni pripomogla Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (2007) in Operacionalizacija Koncepta: vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (2007). V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 je področje nadarjenih obravnavano v samostojnem poglavju, v katerem so zapisana izhodišča in predlagane rešitve za prepoznavanje in delo z nadarjenimi učenci (Juriševič, 2011). Vsi dokumenti predstavljajo kakovostno pridobitev za slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, saj omogočajo razvoj stroke na tem področju. Za kakovostno implementacijo predlaganih rešitev pa je seveda treba upoštevati interdisciplinarni in holistični pristop k obravnavi nadarjenih učencev, na katerega opozori Blažič (1996, str. 5): “Jasno je, da se skrb za pospeševanje razvoja nadarjenih v šoli ne more omejiti zgolj na posamezne didaktične ukrepe. Prepoznavanje in spodbujanje nadarjenih je povezano z vsemi strukturnimi elementi pedagoškega procesa in zahteva poseganje v celoten razvoj učenčeve osebnosti. Pedagoško-didaktično ravnanje v šoli je treba razumeti in zasnovati kot permanentno poizvedovanje, iskanje, odkrivanje in uveljavljanje individualnih značilnosti učencev.”

Na politiko izobraževanja nadarjenih vpliva odnos družbe do njih. Zakoreninjena prepričanja oz. različni stereotipi in predsodki o nadarjenih in njihovem izobraževanju pogosto zavirajo nadaljnji razvoj izobraževanja in programov za nadarjene, hkrati vplivajo na sisteme financiranja (Subotnik, Olszewski-Kubilius in Worrell, 2011). Subotnik in sod. (2011) kot enega izmed nevarnih prepričanj navajajo enačenje uspeha nadarjenega učenca z delom brez navora, kar zanemarja tako trud in predanost nadarjenega učenca kot tudi vlogo vzgojno-izobraževalnega programa (glej tudi American Psychological Association, 2018). Prav tako se odpor do programov za nadarjene veča zaradi mišljenja, da se vanje uvršča učence družin z višjim socialno-ekonomskim statusom, kar implicira nedostopnost programov za nadarjene učence iz nižjih socialnih slojev ali depriviligiranih kulturnih okolij. Ambivalentnost družbe spodbujajo tudi šolska kultura, ki sprejema nadarjenost le na določenih področjih, in prevladujoči stereotipi o akademsko nadarjenih učencih. Odnos družbe do izobraževanja nadarjenih se z izobraževanjem o pomenu tematike in ozaveščanjem o problematiki spreminja in razvija (IEA, 2018).

Na nadarjene ne vpliva zgolj odnos družbe. K učenčevi izobraževalni izkušnji ključno prispevajo učitelji (Swanson in Lord, 2013); ti imajo na učenčeve dosežke pomembnejši vpliv kot kateri koli drugi dejavnik (Flynt in Brozo, 2009). Njihova stališča o učencih pomembno vplivajo na motivacijo in zadovoljstvo učencev pri določenem predmetu. Različni avtorji (po Szymanski, Croft in Godor, 2018) poudarjajo, da so ravno nadarjeni učenci tisti, na katere stališča ter vedenja učitelja vplivajo v največji meri. Stališča učiteljev ne vplivajo le na njihovo poučevalno prakso, ampak posredno na stališča in vedenje vrstnikov ter spodbudno razredno klimo, ki zagotavlja optimalen razvoj nadarjenih učencev (Al Makhalid, 2012). Subjektivne teorije učiteljev, (ne)razumeva-

nje problematike in stališča do nadarjenih, njihovega izobraževanja ter implementacije različnih programov za nadarjene so izjemno pomembni vidiki poučevanja nadarjenih, ki se jih je treba pri načrtovanju izobraževanja nadarjenih zavedati (Ozcan, 2016). Avtorji različnih študij pojasnjujejo, da nadarjeni učenci za svojo uspešnost potrebujejo kompetentne učitelje, ki jim dajejo ustrezne spodbude, da so lahko uspešni in uresničijo svoje potenciale (Ozcan, 2016; Perković Krijan in Borić, 2015). Juriševićeva (2011) poudarja, da inkluzivni pristop od učiteljev zahteva najvišjo stopnjo strokovne usposobljenosti za prepoznavanje in individualizirano vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci. Pangrčič in Blažič (2017, str. 105) poudarjata podobno: "Če želimo iz nadarjenih učencev vzgojiti odgovorne odrasle, ki bodo doprinesli k razvoju naše družbe in države, jih moramo tega naučiti že zgodaj. Pa ne s tem, da bomo delali namesto njih, saj jih bomo tako le ohromili in jim odvzeli dragocene izkušnje. Če pa bomo pouk usmerili v dvig kakovosti znanja in v prevzemanje odgovornosti nadarjenih učencev za svoje znanje, bomo dosegali višje rezultate pri vseh učencih, ne samo pri nadarjenih, s tem pa uresničili tudi poslanstvo učiteljev."

Čeprav je raziskovanje stališč učiteljev do nadarjenih in njihovega izobraževanja predmet zanimanja že od sredine prejšnjega stoletja, rezultati študij še vedno niso enoznačni (Öztürk in Fıçıcı, 2014; Perković Krijan in Borić, 2015). Razloge za to avtorji pripisujejo neenotni opredelitvi nadarjenosti (Mcclain in Pfeiffer, 2012), vrednotam, potrebam in interesom, ki se spreminjajo v času in prostoru (Diezmann, 2002), različnim kulturnim okoljem z različnimi izobraževalnimi sistemi in programi za nadarjene ter neenotni metodologiji v različnih študijah (Al Makhalid, 2012). Öztürk in Fıçıcı (2014) kot enega izmed razlogov za protislovne rezultate različnih raziskav navajata pomanjkanje veljavnih in zanesljivih instrumentov za merjenje konstrukta nadarjenosti.

Perković Krijan in Borić (2015) povzemata izsledke različnih raziskav s tega področja, v katerih je bila uporabljena lestvica Gagnéja in Nadeauove (1985, 1991), in ugotavljata, da pri učiteljih prevladujejo pozitivna stališča, predvsem ko govorimo o prepoznavanju potreb in podpore, podobno kot so to ugotavljali tudi v predhodnih študijah (Allodi in Rydelius, 2008; Jurišević, 2012; Lassig, 2009; Lewis in Milton, 2005; McCoach in Siegle, 2007; Troxclair, 2013; Watts, 2006). Raziskave po drugi strani kažejo, da so stališča učiteljev do akceleracije negativna (Allodi in Rydelius, 2008; Lassig, 2009; Troxclair, 2013; Watts, 2006), medtem ko so stališča do grupiranja po sposobnostih nevtralna (Lassig, 2009) oz. negativna (Allodi in Rydelius, 2008; Troxclair, 2013; Watts, 2006). Troxclair (2013) to pojasnjuje z družbenimi predsodki, povezanimi s pomanjkanjem znanja in izkušenj s tovrstnimi pristopi pri izobraževanju nadarjenih, ter poudarja nujnost izobraževanja prihodnjih učiteljev o omenjenih pristopih.

Jung (2014) v raziskavi napovednikov stališč študentov do programov in dejavnosti za nadarjene kot dejavnike pozitivnih stališč do programov za nadarjene navaja:

- nizko toleranco do razlik v porazdelitvi moči v družbi, kar povezuje z meritokracijo in posledično s fokusom na izobrazbo;
- pogoste stike z nadarjenimi, ki na zavedni in nezavedni ravni vplivajo na zavedanje specifičnih potreb nadarjenih učencev;
- višjo starost učitelja oz. dolžino njegove delovne dobe.

Po drugi strani pomanjkanje predhodnih izkušenj s kurikulumom za nadarjene v redni osnovni šoli in nižjo starost učitelja avtor povezuje z negativnimi stališči ter s pre-

pričanjem, da programi in dejavnosti za nadarjene spodbujajo elitizem. Bégin in Gagné (1994b) v zvezi s tem izpostavljata pogoste stike z nadarjenimi in socialno-ekonomski status kot dejavnika, ki pomembno vplivata na oblikovanje pozitivnih stališč učiteljev (in staršev) do nadarjenih.

Raziskovalci so proučevali tudi povezavo med obsegom strokovnih izkušenj in stališči do nadarjenih, pri tem pa ugotovitve raziskav niso enoznačne. Posamezne raziskave ugotavljajo, da imajo starejši učitelji, ki imajo večji obseg strokovnih izkušenj in posledično več izkušenj dela z nadarjenimi, bolj pozitivna stališča (Bégin in Gagné, 1994a; Jung, 2014), medtem ko rezultati raziskav drugih avtorjev prepoznavajo bolj pozitivna stališča pri mlajših učiteljih (po Perković Krijan in Borić, 2015). Številne raziskave pomembnih razlik v stališčih glede na starost ali obdobje strokovnega dela učiteljev ne ugotavljajo (Allodi in Rydelius, 2008; Cramond in Martin, 1987; Lassig, 2009).

V eni izmed redkih raziskav (Matheis, Keller, Kronborg, Schmitt in Preckel, 2019), ki je proučevala stališča študentov do nadarjenih učencev, avtorji poročajo, da študenti nadarjenost pogosto povezujejo z višjimi intelektualnimi ter z nižjimi socialnimi in emocionalnimi sposobnostmi. Ugotovitve so skladne z raziskavo avtoric Baudson in Preckel (2013) o hipotezi disharmoničnega razvoja (Becker, 1978, v Matheis in sod., 2019), po kateri so za nadarjene značilne različne psihosocialne in čustvene težave. V osnovi hipoteza pojasnjuje stereotipno prepričanje, ki ni v skladu z empiričnimi ugotovitvami (Martin, Burns in Schonlau, 2010; Neihart, Reis, Robinson in Moon, 2002) in predstavlja oviro pri prepoznavanju in uresničevanju potreb nadarjenih učencev. Podobno poudarjata tudi Matrić in Duh (2019, str. 79): “Naše ugotovitve kažejo, da je treba učitelje senzibilizirati za potrebe dvojno izjemnih oziroma nadarjenih učencev /.../”

## 2 Problem raziskave, cilji in raziskovalna vprašanja

Stališča študentov pedagoških smeri do nadarjenih in njihovega izobraževanja so redko predmet znanstvenega raziskovanja. V mednarodnem prostoru so bila stališča študentov že raziskana v nekaterih študijah (npr. Jung, 2014; Matheis in sod., 2019; Ozcan, 2016; Troxclair, 2013), medtem ko je pri nas to področje še neraziskano. Pri tem je treba poudariti, da so stališča prihodnjih pedagoških delavcev ključna za nadaljnji razvoj in uspešnost poučevanja nadarjenih učencev (Ozcan, 2016). Pomembno je, da prihodnji učitelji dobro poznajo učne značilnosti in potrebe ter razumejo pomen diferenciranega in individualiziranega poučevanja za zadovoljevanje učnih potreb in spodbujanje učnih potencialov vseh učencev, med njimi tudi nadarjenih.

Univerzitetno okolje, v katerem se izobražujejo prihodnji učitelji, predstavlja temeljni kontekst, v katerem lahko ti usvojijo znanje in izkušnje, ki prispevajo k razvoju strokovnega, na empiričnih dokazih temelječega pedagoškega pristopa. Da bi pedagoške fakultete lahko študente kakovostno strokovno spodbujale, usmerjale in podpirale, je potrebno razumevanje predznanja študentov; imeti znanje o tem, kako študenti razmišljajo o obravnavani problematiki ter kakšne so njihove osebne izkušnje in stališča. Nemogoče je namreč kakovostno kultivirati določeno področje brez upoštevanja predznanja tistih, ki se učijo (Marentič Požarnik, 2018).

Cilj raziskave je bil ugotoviti, kako študenti pedagoških smeri še pred vstopom v pedagoško prakso oz. na trg dela razmišljajo o nadarjenih učencih in njihovem izobraževanju. Pri tem smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšen je odnos študentov do nadarjenih in njihovega izobraževanja?
- Kako se stališča do nadarjenih in njihovega izobraževanja razlikujejo med študenti začetnega in zaključnega letnika študija?
- Kako se stališča do nadarjenih in njihovega izobraževanja razlikujejo med študenti, ki so bili prepoznani kot nadarjeni, in preostalimi študenti?

### **3 Raziskovalna metoda**

#### *3.1 Udeleženci*

V namenski vzorec so bili vključeni študenti Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, in sicer študenti začetnega in zaključnega letnika rednega študija programov dodiplomske stopnje.

V raziskavi je sodelovalo 480 študentov od 731 vpisanih (65,7% osnovne populacije), od tega 284 študentov začetnega letnika (67,6% osnovne populacije) in 196 študentov zaključnega letnika (63,0% osnovne populacije). Med udeleženci je bilo 444 žensk (92,5%) in 36 moških (7,5%), kar odraža stanje na fakulteti (9,8% študentov moškega spola). Povprečna starost udeležencev je bila 20,73 leta. Med sodelujočimi študenti jih je 77% opravilo splošno maturo, preostali poklicno. Med udeleženci jih je bilo 57,9% v svojem izobraževanju pred vstopom na univerzo prepoznanih za nadarjene, 65,7% teh je bilo deležnih dodatnih/razširjenih dejavnosti za nadarjene v osnovni šoli, 11,5% v srednji šoli. 74,2% vseh sodelujočih je svojo (ne nujno prepoznano) nadarjenost razvijalo v okviru zunajšolskih dejavnosti.

#### *3.2 Pripomoček za zbiranje podatkov*

Anketni vprašalnik o stališčih do nadarjenih in njihovega izobraževanja za študente (Jung, 2014) je bil preveden po metodi vzvratnega prevoda (van Widenfelt in sod., 2005). Vprašalnik vključuje uvodni del, ki obsega namen raziskave in razdelek z demografskimi vprašanji. Poizvedovalni oz. vsebinski del vprašalnika vsebuje tri sklope trditev, ki merijo stališča na 7-stopenjski lestvici Likertovega tipa (1 – nikakor se ne strinjam, 7 – popolnoma se strinjam), in odprto vprašanje o odnosu do nadarjenih in njihovega izobraževanja. V tabeli 1 so predstavljena posamezna vsebinska področja vprašalnika.

Ker uporabljeni instrument še ni bil ustrezno prirejen za slovensko kulturno in jezikovno okolje, je bila s konfirmatorno faktorjsko analizo (CFA) predhodno preverjena notranja struktura uporabljenega vprašalnika. Analizo smo izvedli v programu RStudio z uporabo statističnega paketa Lavaan. Pri tem smo kot cenilko parametrov uporabili DWLS, ki je v Lavaanu privzeta cenilka za ordinalne podatke. Pri odločanju o

ustreznosti prileganja modela smo uporabili naslednje mere:  $\chi^2$ , RMSEA, CFI in TLI. Za določanje ustreznosti prileganja modelov smo uporabili naslednje mejne vrednosti: RMSEA < 0,08; CFI > (ali blizu) 0,90; TLI > (ali blizu) 0,90. Prileganje šestfaktorskega modela je bilo zadovoljivo,  $\chi^2$  (260) = 834,38;  $p < 0,001$ ; RMSEA = 0,068; CFI = 0,97; TLI = 0,96. Standardizirane faktorске nasičenosti so bile v povprečju dovolj visoke: *znanje*,  $M(\lambda) = 0,65$ ; *stiki*,  $M(\lambda) = 0,72$ ; *samozaznava*,  $M(\lambda) = 0,88$ ; *podpora*,  $M(\lambda) = 0,67$ ; *elitizem*,  $M(\lambda) = 0,72$ , *razdalja moči*,  $M(\lambda) = 0,71$ .

Tabela 1: Področja oblikovanja stališč do nadarjenosti in izobraževanja nadarjenih

<i>Krajšava</i>	<i>Področje</i>	<i>Primer postavke</i>
Znanje	Dojemanje lastnega znanja o nadarjenosti	Poznam nekatere razredne aktivnosti, primerne za nadarjene učence.
Stiki	Stiki z nadarjenimi	Vsakodnevno se srečujem z nadarjenimi.
Samozaznava	Samozaznava nadarjenosti	Ljudje me imajo za nadarjenega.
Podpora	Podpora programom za nadarjene	Naše šole bi morale ponuditi posebne vzgojno-izobraževalne dejavnosti za nadarjene učence.
Elitizem	Zaznava elitizma	Če nadarjenim učencem posvečamo posebno pozornost, lahko postanejo vzvišeni in egoistični.
Razdalja moči	Zavedanje razlik v porazdelitvi družbene moči	Ljudje, ki zasedajo nižje položaje v ustanovi, ne bi smeli imeti veliko avtoritete.

### 3.3 Zbiranje in obdelava podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo marca 2018. Anketne vprašalnike so študenti izpolnjevali prostovoljno med predavanji po standardnih navodilih. Sledil je prepis podatkov. Kvantitativni podatki so bili obdelani v programih RStudio (2015) in SPSS v23 (IBM Corporation, 2016).

Številčni podatki so bili skladno z namenom raziskave analizirani v programu SPSS v23 (IBM Corporation, 2016); uporabljeni so bili ustrezni postopki deskriptivne in inferenčne statistične analize (Levenov preizkus homogenosti varianc, t-test za neodvisne vzorce, Cohenov d, Pearsonov korelacijski koeficient). Odgovori na odprta vprašanja so bili analizirani s pomočjo vsebinske analize; uporabljena je bila primerjalna analiza vsebine z odprtim kodiranjem izbranih kategorij (Vogrinc, 2008).

## 4 Rezultati in razprava

### 4.1 Stališča študentov do nadarjenih učencev in njihovega izobraževanja

Tabela 2 prikazuje opisne statistike po posameznih področjih stališč. Izrazito pozitivna stališča so se pokazala v področju *podpora*, negativno so se študenti opredeljevali

le do zaznavanja družbene hierarhije. Srednje vrednosti rezultatov na preostalih področjih so se zgostile na zgornjem delu ocenjevalne lestvice, kar pomeni, da študentje v povprečju ocenjujejo, da so pogosto v stiku z nadarjenimi, številni sami sebe zaznavajo kot nadarjene, poročajo o znanju s področja nadarjenih in njihovega izobraževanja. Kljub temu v obravnavi nadarjenih številni študenti zaznavajo elitizem.

*Tabela 2: Področja stališč do nadarjenih učencev in njihovega izobraževanja – opisne statistike*

<i>Področje</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>K. A.</i>	<i>K. S.</i>
Znanje	468	4,23	1,08	-0,13	-0,19
Stiki	471	4,93	1,40	-0,62	-0,30
Samozaznava	458	4,14	1,29	-0,34	-0,37
Podpora	476	5,66	0,97	-0,69	0,11
Elitizem	470	4,73	1,25	-0,25	-0,44
Razdalja moči	479	1,56	0,69	1,74	3,60

V tabeli 3 so prikazane korelacije med obravnavanimi vsebinskimi področji stališč. Največ statistično značilnih korelacij se je pokazalo med področjem *znanje* in preostalimi področji. Študenti, ki imajo boljše prepričanje o svojem znanju o nadarjenosti, menijo, da so v pogostejših stikih z nadarjenimi, sebe značilno bolj zaznavajo kot nadarjene in so bolj pozitivno naravnani do programov za nadarjene. Prav tako so občutljivejši na razlike v družbeni moči in zaznavajo statistično značilno manj elitizma v obravnavi nadarjenih. Relativno najvišja korelacija (zmerno pozitivna) se je pokazala med področjema stiki in *samozaznava*. Zaznava elitizma je neznatno, a statistično značilno negativno povezana s podporo programom za nadarjene. Razberemo lahko, da se znanje s področja obravnave nadarjenih izpostavi kot eno najpomembnejših področij stališč, saj se edino statistično značilno povezuje z vsemi drugimi področji stališč.

*Tabela 3: Področja stališč do nadarjenih učencev in njihovega izobraževanja – korelacije*

<i>Področje</i>	<i>Znanje</i>	<i>Stiki</i>	<i>Samozaznava</i>	<i>Podpora</i>	<i>Elitizem</i>
Stiki	0,37*				
Samozaznava	0,40*	0,65*			
Podpora	0,37*	0,27*	0,25*		
Elitizem	-0,14*	0,03	0,03	-0,18*	
Razdalja moči	0,15*	0,01	0,06	-0,05	0,03

*Opomba:* \* statistična značilnost korelacij  $p < 0,01$



#### 4.2 Razlike v stališčih do nadarjenih in njihovega izobraževanja med študenti začetnega in zaključnega letnika

Primerjava med področji stališč študentov začetnega in zaključnega letnika pokaže (tabela 4), da študenti obeh skupin izražajo podporo programom za nadarjene, statistično značilno bolj so ji naklonjeni študenti zaključnega letnika, ki v obravnavi nadarjenih vidijo statistično značilno manj elitizma. Študenti zaključnega letnika imajo prav tako statistično značilno nižjo toleranco do družbene hierarhije, kar sovпада z Jungovo ugotovitvijo, da je nizka toleranca do družbenih razlik v moči napovednik bolj pozitivnih stališč do izobraževanja nadarjenih (Jung, 2014). Izračunana je bila mera velikosti učinka, ki je pokazala najvišjo praktično pomembnost na področju *elitizem* (srednja velikost učinka), majhna velikost učinka se je pokazala na področjih *samozaznava* in *razdalja moči*.

Tabela 4: Razlike med začetnim in zaključnim letnikom na posameznih področjih stališč

Področje	Letnik	n	M	SD	t-preizkus			
					t	df	p	d
Znanje	začetni	259	4,20	1,12	-0,91	452	0,36	0,08
	zaključni	195	4,29	1,06				
Stiki	začetni	261	4,89	1,39	-0,44	454	0,66	0,04
	zaključni	195	4,95	1,42				
Samozaznava	začetni	253	4,14	1,32	0,34	441	0,74	0,04
	zaključni	190	4,09	1,27				
Podpora*	začetni	266	5,48	1,00	-4,35	459	<0,001	0,41
	zaključni	195	5,87	0,90				
Elitizem*	začetni	262	5,06	1,21	6,96	453	<0,001	0,66
	zaključni	193	4,27	1,17				
Razdalja moči*	začetni	269	1,64	0,72	2,88	462	0,004	0,28
	zaključni	195	1,45	0,64				

Opomba: \* statistično značilne razlike na ravni  $p < 0,05$

Zaradi pomembnosti izpostavljenega področja nas je v raziskavi zanimalo, kako študenti razmišljajo o nadarjenih in njihovem izobraževanju glede na svoje konkretne oz. specifične izkušnje. Proste odgovore je na odprto vprašanja o tej temi podalo 200 od 284 anketiranih študentov začetnega letnika (70,4%) in 148 od 196 anketiranih študentov zaključnega letnika (75,5%). V tabeli 5 je podana analiza njihovih odgovorov.



Tabela 5: Vsebinska analiza odgovorov študentov na odprto vprašanje o nadarjenih in njihovem izobraževanju\*

Kategorija	Primer	Začetni letnik	Zaključni letnik
		<i>f</i>	<i>f</i>
Pomembnost razvijanja nadarjenosti	“Pomembno je spodbujati razvoj na močnih področjih in jim na splošno ponuditi dodatne spodbude in aktivnosti.”	105	73
Kritičnost do obstoječega izobraževanja nadarjenih	“Šole želijo imeti čim več nadarjenih, a ne poskrbijo za dodatne vsebine, ki bi jih nudile tem učencem.”	61	54
Kritičnost do obstoječega postopka prepoznavanja	“Velik problem je v tem, da ni enotnega sistema oz. metode za prepoznavanje, zato so pogosto spregledani.” “V osnovni šoli so status nadarjenega razdeljevali po tekočem traku.”	60	54
Kritičnost do izpostavljanja in etiketiranja	“Ne smem jim zaradi tega, ker so nadarjeni, dati “nalepke”, saj je nekatere lahko tudi sram tega oz. se ostali počutijo nenadrajene/nesposobne.”	61	21
Napačno razumevanje nadarjenosti	“Menim, da je vsak nadarjen na svoj način in ima sposobnost, ki je drugi nimajo.” “Imajo dobre ocene, so ljubljenci učiteljev, vestno delajo za šolo.”	28	27
Negativne izkušnje o (izobraževanju) nadarjenih	“Težko se je opredeliti do nečesa, o čemer premalo veš in imaš ob tem še zelo slabe izkušnje, saj je bilo v našem razredu kar 15/28 nadarjenih, kar je malo verjetno.”	32	23
Kontekstna pogojenost obravnave nadarjenih	“Nekatere šole nadarjenost zanemarjajo, druge kot nadarjenega učenca identificirajo preveč otrok, da ne bi komu storili krivice.”	18	13
Pomembnost prepoznavanja nadarjenih	“Zdi se mi pomembno, da se nadrajene prepozna /.../”	21	5
Kompetentnost učiteljev	“Učitelji bi morali biti bolj izobraženi za prepoznavanje in poučevanje nadarjenih.”	2	16
Pomanjkanje znanja o nadarjenosti	“O tem vem zelo malo, premalo, da bi se počutila kompetentno pri izpolnjevanju vprašalnika.”	7	12
Pozitivne izkušnje o (izobraževanju) nadarjenih	“Imeli smo krožek, kjer smo se šli različne socialne igre, v razredu so nas učitelji porabili za pomoč šibkejšim, vodili smo medvrstniško pomoč. Vse skupaj je izpadlo pozitivno za ves razred.”	8	4
Pričakovanja staršev	“Preveč staršev si domišlja, da je njihov otrok nadarjen. Otroka porinejo v vse mogoče aktivnosti, ga silijo k učenju, zahtevajo, da ima same petice ..., kar uničuje posameznikovo otroštvo.”	7	3

*Opomba:* \* Kategorije, ki so se skupno pojavile pri manj kot desetih študentih: kritičnost do akceleracije (7), samozadostnost razvoja nadarjenih (7), podpora akceleraciji (4) ...

Odgovori študentov po večini izražajo podporo izobraževanju nadarjenih in razvijanju nadarjenosti. Opazimo lahko, da študenti zaključnega letnika izstopajo v kritičnosti do izobraževanja in prepoznavanja, kar nakazuje na večje zavedanje tudi njegovih negativnih vidikov. Zapisi, kot so “V našem razredu so pozabili narediti teste nadarjenosti.”, so skrb vzbujajoči, saj nakazujejo na izrazito pomanjkljivost v sistemu. Poudariti je vredno tudi razliko pri izpostavljanju nadarjenih v razredu in zaznavi elitizma, ki so jo večkrat omenili študenti začetnega letnika. Ta izsledek se sklada z Jungovo ugotovitvijo (Jung, 2014), da imajo študenti začetnega letnika pedagoških programov izrazitejša stališča, da so programi za nadarjene elitistični. Študenti začetnega in zaključnega letnika so o nadarjenih in nadarjenosti večkrat izpostavili negativne izkušnje kot pozitivne. Videti je, da se študenti zaključnega letnika bolj zavedajo pomena izobraževanja učiteljev za delo z nadarjenimi, prav tako so bolj kritični do svojega znanja o nadarjenosti.

Študenti začetnega in zaključnega letnika so izpostavljali, da je prepoznanih preveč nadarjenih, kar se sklada z Žagarjevo ugotovitvijo (Žagar, 2012), da je odstotek prepoznanih nadarjenih v populaciji previsok. Visoko število lahko pojasnimo z modelom prepoznave, ki velja v Sloveniji in ga določa Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli – ta namreč predvideva prepoznavanje po enem izmed treh meril (test sposobnosti, test ustvarjalnosti, ocena učitelja), medtem ko nadarjene po Rezullijevem trikrožnem modelu prepoznavajo na podlagi vseh treh meril (nadpovprečno sposobni, ustvarjalni, motivirani oz. predani); z drugimi besedami to pomeni, da se namesto načela “in–in” uporablja načelo “ali–ali” (Juriševič, 2012). V skupino nadarjenih je zato mogoče uvrstiti veliko več učencev. Hkrati študenti izpostavljajo, da je prepoznavanje krivično, saj so nadarjeni pogosto spregledani, kar postavlja vprašanje, če kljub prevelikemu številu nadarjenih niso prepoznani vsi, ki bi morali biti.

### 4.3 Razlike v stališčih do nadarjenih in njihovega izobraževanja glede na prepoznano nadarjenost študentov

Tabela 6 prikazuje razlike na posameznih področjih stališč glede na prepoznano nadarjenost študentov v času njihovega izobraževanja pred vstopom na univerzo. Razvidno je, da so med prepoznanimi nadarjenimi in ostalimi študenti statistično značilne razlike: prepoznani imajo boljše mnenje o lastnem znanju o nadarjenosti, izražajo več podpore programom za nadarjene, prav tako so bolj prepričani, da so v stiku z nadarjenimi in da so sami nadarjeni. Izračunana je bila mera velikosti učinka, ki je pokazala najvišjo praktično pomembnost na področju *samozaznava* (srednja velikost učinka), manjša velikost učinka se je pokazala na področjih *stiki*, *podpora* in *znanje*.

Tabela 6: Razlike med prepoznanimi nadarjenimi in preostalimi študenti na posameznih področjih stališč

Področje	Prepoznana nadarjenost	n	M	SD	t-preizkus			
					t	df	p	d
Znanje*	da	275	4,32	1,07	2,16	466	0,03	0,20
	ne	193	4,10	1,09				
Stiki*	da	273	5,20	1,22	4,81	362,26	<0,001	0,46
	ne	198	4,56	1,54				
Samozaznava*	da	271	4,53	1,10	8,11	351,82	<0,001	0,79
	ne	187	3,57	1,32				
Podpora*	da	278	5,81	0,96	4,01	474	<0,001	0,38
	ne	198	5,45	0,96				
Elitizem	da	275	4,66	1,30	-1,37	468	0,17	0,13
	ne	195	4,82	1,17				
Razdalja moči	da	278	1,53	0,68	-0,86	477	0,39	0,09
	ne	201	1,59	0,70				

Opomba: \* – statistična značilnost razlik  $p < 0,05$

## 5 Sklep

Na izobraževanje nadarjenih vpliva odnos družbe do njih, še bolj k učenčevi izobraževalni izkušnji prispevajo učitelji (Swanson in Lord, 2013), ki imajo na učenčeve dosežke pomembnejši vpliv kot kateri koli drugi dejavnik v okviru vzgojno-izobraževalnega konteksta (Flynt in Brozo, 2009). Stališča prihodnjih učiteljev so ključna za nadaljnji razvoj in uspešnost poučevanja nadarjenih učencev, vendar so redko predmet znanstvenega raziskovanja. Cilj raziskave je bil ugotoviti, kakšna stališča imajo študenti pedagoških smeri oz. prihodnji učitelji do nadarjenih učencev in njihovega izobraževanja.

V sklopu prvega raziskovalnega vprašanja smo se vprašali, kakšen je odnos študentov do nadarjenih in njihovega izobraževanja. Odgovori študentov so se večinsko zgostili pri pozitivnih stališčih, pri čemer je izstopalo področje *podpora*, negativno so se študenti opredeljevali le do zaznavanja razlik v družbeni moči. Področje *znanje* se je izpostavilo kot eno najpomembnejših področij stališč, saj se edino statistično značilno povezuje z vsemi preostalimi področji. Na tem mestu je pomembno poudariti, da je znanje o obravnavi nadarjenih pri študentih pedagoških smeri treba spodbujati in ga širiti, saj to pomembno prispeva k naklonjenosti prilagoditvam oz. programom za nadarjene in obenem k manjšemu zaznavanju elitizma v povezavi z izobraževanjem nadarjenih, kar vsekakor lahko pripomore h kakovostnemu izobraževanju nadarjenih v prihodnosti. Analiza odprtega vprašanja je pokazala kritičnost študentov do procesa prepoznave

nadarjenih, predvsem z vidika množičnega prepoznavanja, in do njihovega izobraževanja, v smislu neizvajanja prilagoditev in dejavnosti v praksi. Prav tako je za nadarjene prepoznanih bistveno več udeležencev raziskave v primerjavi z deležem tistih, ki so poročali, da so bili deležni posebne obravnave v šoli. Na pomanjkljivosti pri prepoznavi nadarjenih učencev in potrebo po spremembi na zakonodajni in sistemski ravni opozarja tudi več avtorjev s tega področja (Boben, 2012; Juriševič, 2012; Žagar, 2012). Pogosto se je pojavljalo napačno razumevanje nadarjenosti, češ da je vsak učenec nadarjen. Čeprav imajo vsi otroci svoja močna ali prednostna področja, Juriševič (2012, 2018) poudarja, da o nadarjenih posameznikih v strokovnem pomenu besede govorimo, ko ti dosežejo merila, s katerimi je nadarjenost opredeljena v strokovnem kontekstu.

Zanimalo nas je tudi, kako se stališča do nadarjenih in njihovega izobraževanja razlikujejo med študenti začetnega in zaključnega letnika. Čeprav je primerjava pokazala, da študenti obeh skupin izražajo visoko podporo programom za nadarjene, se je izkazalo, da so jim študenti zaključnega letnika statistično značilno bolj naklonjeni, jih zaznavajo kot manj elitistične in imajo statistično značilno nižjo toleranco do družbene hierarhije. Sklepamo lahko, da dodiplomski študij prispeva k oblikovanju bolj pozitivnih stališč do nadarjenih in njihovega izobraževanja. Kljub temu se v zaznavanju lastnega znanja med študenti začetnega in zaključnega letnika niso pokazale statistično značilne razlike, kar pomeni, da se študij oz. vsebine o nadarjenih učencih in izobraževanju nadarjenih, ki so integrirane v študijske predmete, ne povezujejo s prepričanjem o znanju posameznika. Ugotovitve raziskave in dejstvo, da se področje *znanje* povezuje z vsemi preostalimi področji stališč, nakazujejo na potrebo vključevanja več vsebin o nadarjenih učencih in delu z njimi v študij ter študijske predmete.

Znotraj tretjega raziskovalnega vprašanja smo preverili, kako se stališča do nadarjenih in njihovega izobraževanja razlikujejo glede na prepoznano nadarjenost. Prepoznani nadarjeni študenti so imeli statistično značilno boljše prepričanje o lastnem znanju o nadarjenosti, o lastni nadarjenosti, svoje stike z nadarjenimi so ocenjevali kot pogostejše in do prilagoditev za nadarjene oz. programov izobraževanja nadarjenih so izražali statistično značilno večjo naklonjenost. Iz tega lahko sklepamo, da se prepoznana nadarjenost pozitivno povezuje z zaznavanjem lastnega znanja in posledično s pozitivnejšimi stališči do nadarjenih in njihovega izobraževanja.

Z vidika predstavljenih empiričnih izsledkov se raziskava pomembno umešča v slovenski izobraževalni prostor, saj iz nje izhajajo naslednja spoznanja:

- splošna naklonjenost študentov pedagoških študijskih programov do nadarjenih in njihovega izobraževanja,
- kritičnost študentov do prepoznavanja in izobraževanja nadarjenih,
- višja stopnja pozitivnega odnosa in ozaveščenosti študentov zaključnega letnika v primerjavi s študenti začetnega letnika do izobraževanja nadarjenih ter tistih študentov, ki so bili v svojem predhodnem šolanju prepoznani kot nadarjeni.

Navedena spoznanja so v prid predpostavki o splošnem sprejemajočem kontekstu nadarjenih znotraj slovenskega inkluzivnega šolskega sistema in o vlogi pozitivnih izkušenj ter ustreznega izobraževanja za razvoj pozitivnih stališč (Juriševič, 2012), ki vodijo z deklarativne na transformacijsko raven socialnih interakcij in prispevajo h kakovosti celotnega šolskega sistema.

Vprašalnik, ki je bil preveden in preverjen za namen te raziskave, je bil prvotno zasnovan in uporabljen na Univerzi New South Wales v Avstraliji, kar omogoča mednarodne primerjave različnih vzgojno-izobraževalnih kontekstov, v čemer vidimo izjemno vrednost naše raziskave in še neizkoriščene možnosti nadaljnjega raziskovanja. Dejstvo namreč je, da je to področje, kljub izjemni pomembnosti v smislu izobraževanja prihodnjih učiteljev ne le pri nas, temveč tudi v svetu, še precej skromno raziskano. Zato je aplikativno vrednost te raziskave mogoče prepoznati z vidika konkretne institucije, na kateri študirajo v raziskavo vključeni študenti, saj ta lahko na podlagi predstavljenih empiričnih ugotovitev kritično ovrednoti študijske vsebine s tega področja in odnos, ki ga študentom posredno ali neposredno predaja.

*Maruša Loboda, Nika Bedek, Urška Žerak, Mojca Jurišević, PhD, Janez Vogrinc, PhD*

### **Attitudes of Pre-Service Teachers towards Gifted Pupils and Their Education**

*The gifted education policy is influenced by society's attitudes towards gifted pupils. The continued development of programmes for the gifted is often inhibited by different stereotypes and prejudices, which are also affecting funding systems. Experts note that teachers are key contributors to an individual's educational experience. Their attitudes towards students significantly influence students' motivation in a particular subject. Scientists suggest that the attitudes of teachers, as well as pre-service teachers, are of paramount importance for the continued development of gifted education. It is important that pre-service teachers have a good understanding of the learning characteristics and needs of all pupils, including the gifted, as well as an understanding of the importance of differentiated and individualized teaching to meet learning needs and promote learning potential.*

*Attitudes of education students – pre-service teachers towards the education of gifted pupils are crucial for the development and success of teaching gifted pupils, who need an encouraging environment to cultivate their vast learning potential. Attitudes of pre-service teachers guide their professional thinking, experience and behaviour in pedagogical situations, but until now they have rarely been the subject of scientific research. The result is a lack of empirical evidence of the authentic context of the knowledge and attitudes of pre-service teachers, which would contribute to a more systematic and goal-oriented higher education in this field, meeting the requirements for a higher-quality education of gifted pupils.*

*The university environment in which pre-service teachers are educated is the fundamental context in which they can acquire knowledge and experience that contribute to the development of a professional, empirical, evidence-based pedagogical approach. For pedagogical faculties to stimulate, guide and support students professionally, they must understand the prior knowledge of students, and know what students think about the issues involved, and what their personal experiences and attitudes are. It is impossible to qualitatively cultivate a certain area of expertise without considering the prior knowledge of those who are learning. Therefore, the aim of the study was to obtain data*

*on the attitudes of pre-service teachers towards gifted pupils and gifted education, and with it learn and understand the students' key inner factors, which influence their professional advancement in teaching gifted pupils.*

*In the study, we examined the relationship between pre-service teachers' attitudes and two potential predictors: year of study and identified giftedness.*

*In the research, we used a translated questionnaire of attitudes toward gifted pupils and gifted education (Survey of Attitudes toward Gifted Students and Gifted Education) by the Australian author Jae Yup Jung, a professor at the University of South Wales. The research involved 480 students of the University of Ljubljana, Faculty of Education (65.7% of the students enrolled), in the 2017/18 academic year; there were 284 first-year students (67.6% of the first-year students) and 196 final-year students (63.0% of the final-year students). Among the participants, there were 444 women (92.5%) and 36 men (7.5%), reflecting the gender ratio at the faculty (9.8% of male students). The average age of the participants was 20.73. Of the participating students, 77% took a general Matura exam, and the rest a vocational Matura exam. 57.9% of participants were identified as gifted pupils in their education before coming to university; 65.7% of them received additional/expanded activities for gifted students in primary school, and 11.5% in secondary school. The majority of participants (74.2%) reported that they had developed their (not necessarily identified) giftedness with extra-curricular activities during their past schooling.*

*The questionnaire of attitudes toward gifted pupils and gifted education was translated according to the back-translation method. It includes an introductory part about the purpose of the research, personal data, and independent variables. The inquiry part includes a 7-point scale of attitudes and an open question about attitudes toward gifted pupils and their education. The questionnaire measures six areas of content in which we have formulated views on giftedness and gifted education: perceived knowledge of giftedness, contact with gifted persons, self-perceptions of giftedness, support for special gifted programmes/provisions, perceptions of elitism, power distance orientation. Based on a confirmatory factor analysis, we preliminarily verified the validity of the assumed theoretical model of attitudes towards gifted education; afterwards, the identified factors or attitude fields were quantitatively analysed by differential analysis. The open question answers were processed qualitatively in terms of content.*

*In the first research question, we researched what the students' attitudes towards gifted pupils and their education were. The attitudes were mostly concentrated in the upper part of the scale, i.e. focusing on positive attitudes, with support for special gifted programmes as the most positive area. The only negatively perceived area was the attitude towards differences in social power. The area of perceived knowledge of giftedness has been highlighted as one of the most important areas of attitudes since it was the only one with a statistically significant correlation with all other areas. At this point, it is important to emphasize that knowledge about gifted pupils should be promoted and spread amongst students in pedagogical studies, as this contributes significantly to their favour of the provisions or programmes for the gifted and at the same time contributes to a lower perception of elitism in connection with gifted education, which in any case can contribute to the quality of gifted education in the future.*



*The analysis of the open question showed the students' criticism towards the gifted identification process, especially from the point of view of the mass screening procedure, and towards gifted education, in the sense of the non-implementation of provisions and activities in practice. Similarly, among the participants, there was a significantly higher number of identified gifted students compared to the number of those who received special treatment at school. Several shortcomings in the identification of gifted pupils and the need for change at the legislative and systemic level were also highlighted by several authors in this field. Furthermore, many participants showed a misunderstanding of giftedness, especially in the sense that each pupil is considered gifted. Although all children have their strong or priority areas, individuals are considered gifted in the scientific sense of the word when they reach the criteria with which giftedness is defined in a scientific context.*

*In the second research question, we researched how attitudes towards gifted pupils and their education differed between the first-year and the final-year students. Although the comparison showed that the students of both groups expressed strong support for gifted programmes, it turned out that the students of the final year were statistically more inclined towards them, they perceived them as less elitist and had a statistically significantly lower tolerance towards social hierarchy. Therefore, we can conclude that undergraduate study programmes contribute to the formation of more positive attitudes towards gifted pupils and their education. Nevertheless, in the area of perception of one's own knowledge among the students of the first and final year, there were no statistically significant differences, which means that undergraduate study programmes or the contents on gifted pupils and the education of gifted students, which are integrated into study subjects, do not relate to the perception of the knowledge of an individual. The findings of the research and the fact that the knowledge area links with all the remaining areas of attitudes point to the need to include more content about gifted pupils and their education in studies and study subjects.*

*In the third research question, we examined how attitudes towards gifted pupils and their education differ depending on the identified giftedness of participants. Identified gifted students showed statistically significantly more positive beliefs about their own knowledge of giftedness, a higher perception of their own giftedness, and evaluated their contacts with gifted individuals as more frequent. Moreover, they were also statistically significantly more inclined towards gifted education provisions or programmes. From this evidence we can conclude that the identified giftedness is positively related to the perception of one's own knowledge and, consequently, with more positive attitudes towards gifted pupils and their education.*

*From the point of view of the presented empirical results, the research has an important place in the Slovenian educational context, since the following findings can be derived from it:*

- General affection of pre-service teachers towards gifted pupils and their education;*
- Criticism of pre-service teachers towards contemporary gifted education in primary and secondary school;*
- A higher level of positive attitudes and awareness of students in the final year compared with the students of the first study year towards gifted education, as well as with students who were identified as gifted in their previous education.*



*The findings are in favour of the assumption of the general acceptance of giftedness within the Slovenian inclusive school system and of the role of positive experiences and appropriate education in the development of positive attitudes, which, last but not least, lead from the declarative to the transformational level of social interactions and contribute to the quality of the entire school system.*

## LITERATURA

1. Al Makhallid, K.A. (2012). Primary teachers' attitudes and knowledge regarding gifted pupils and their education in the Kingdom of Saudi Arabia (doktorska disertacija). Manchester: University of Manchester, School of Education.
2. Allodi, W., Rydelius, P.A. (2008). The needs of gifted children in context: a study of Swedish teachers' knowledge and attitudes. Paper presented at the ECHA conference Prague, Czechoslovakia. Pridobljeno dne 10.09.2019 s svetovnega spleta: <http://www.academia.edu>.
3. American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education (2018). Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje ustvarjalnih, talentiranih in nadarjenih učencev od vrta do srednje šole (prevod Dolšina in Žerak, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani). Pridobljeno dne 10.09.2019 s svetovnega spleta: <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-slovenian.pdf>.
4. Baudson, T.G., Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28, str. 37–46.
5. Bégin, J., Gagné, F. (1994a). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and a blueprint for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, str. 161–179.
6. Bégin, J., Gagné, F. (1994b). Predictors of a general attitude toward gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, str. 74–86.
7. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (ur. Krek, J., in Metljak, M.) (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
8. Blažič, M. (1996). Didaktični vidiki dela z nadarjenimi. *Pedagoška obzorja*, 11, št. 1–2, str. 3–10.
9. Boben, D. (2012). Smo psihologi (edini) kompetentni za identifikacijo nadarjenih? V: Juriševič, M. in Stritih, B. (ur.). *Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih* – 27.01.2012. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 57–76.
10. Cramond, B., Martin, C.E. (1987). Inservice and preservice teachers' attitudes toward the academically brilliant. *Gifted Child Quarterly*, 31, str. 15–19.
11. Diezmann, C.M. (2002). Capitalising on the zeitgeist for mathematically gifted students. *Australasian Journal of Gifted Education*, 11, št. 2, str. 5–10.
12. Flynt, E.S., Brozo, W.G. (2009). It's all about the teacher. *The Reading Teacher*, 62, str. 536–538.
13. Gagné, F., Nadeau, L. (1985). Dimensions of attitudes towards giftedness. V: Roldan, A. H. (ur.). *Gifted and talented children, youth and adults: Their social perspective and culture*. Monro, NJ: Trillium, str. 148–170.
14. Gagné, F., Nadeau, L. (1991). Brief presentation of Gagné & Nadeau attitude scale "Opinions about gifted and their education". Unpublished instrument. Montreal, Canada: GIREDT, Université du Québec à Montréal.
15. IBM Corporation (2016). IBM SPSS Statistics for Macintosh, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corporation.
16. IEA (2018). Public attitudes towards gifted education. Pasadena, CA: Institute for Educational Advancement.
17. Jung, J.Y. (2014). Predictors of attitudes to gifted programs/provisions: Evidence from preservice educators. *Gifted Child Quarterly*, 58, str. 247–258.
18. Juriševič, M. (2011). Vzgoja in izobraževanje nadarjenih. V: Krek, J. in Metljak, M. (ur.). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 329–367.

19. Jurišević, M. (2012). Nadarjeni učenci v slovenski šoli. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
20. Jurišević, M. (2018). Zmorem in hočem več: nadarjen učenec pri pouku. *Fizika v šoli*, 23, št. 1, str. 2–8.
21. Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (2007). V. D. Žagar in sod. (ur.). Razširjena programska skupina za odkrivanje in delo z nadarjenimi.
22. Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999). V: D. Žagar in sod. (ur.). Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Nacionalni kurikularni svet.
23. Lassig, C.J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18, št. 2, str. 32–42.
24. Lewis, E., Milton, M. (2005). Attitudes of teachers before and after professional development. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 14, št. 1, str. 5–14.
25. Marentič Požarnik, B. (2018). Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju. Ljubljana: DZS.
26. Martin, L., Burns, R., Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54, str. 31–41.
27. Matheis, S., Keller, L.K., Kronborg, L., Schmitt, M., Preckel, F. (2019). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47. Pridobljeno dne 10.09.2019 s svetovnega spleta: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1359866X.2019.1576029?needAccess=true>.
28. Matrić, M., Duh, M. (2019). Teachers' perceptions of gifted, talented and EBD students. *Pedagoška obzorja*, 34, št. 2, str. 67–81.
29. McClain, M.C., Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28, št. 1, str. 59–88.
30. McCoach, D.B., Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 5, št. 3, str. 246–255.
31. Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M., Moon, S.M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: The National Association for Gifted Children.
32. Operacionalizacija Koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (2000). V: Tatjana Bezić in sod. (ur.). Razširjena programska skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih.
33. Operacionalizacija Koncepta: vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (2007). V: Drago Žagar in sod. (ur.). Razširjena programska skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih.
34. Ozcan, D. (2016). Predictions and attitudes towards giftedness and gifted education. *International Journal of Educational Sciences*, 15, št. 1–2, str. 126–133.
35. Öztürk, M.A., Fiçıcı, A. (2014). The Development of the educators' attitudes toward gifted education scale. *International Journal of Educational Sciences*, 6, št. 2, str. 349–360.
36. Pangrčič, P., Blažič, M. (2017). Participatorni individualizirani programi dela za nadarjene učence. *Pedagoška obzorja*, 32, št. 1, str. 91–110.
37. Perković Krijan, I., Borić, E. (2015). Teachers' attitudes towards gifted students and differences in attitudes regarding the years of teaching. *Croatian Journal of Education*, 17, št. 1, str. 165–178.
38. RStudio Team (2015). *RStudio: Integrated Development for R*. RStudio, Inc., Boston, MA.
39. Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, str. 3–54.
40. Swanson, J.D., Lord, E.W. (2013). Harnessing and guiding the power of policy: Examples from one state's experiences. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, str. 198–219.
41. Szymanski, A., Croft, L., Godor, B. (2018). Determining Attitudes Toward Ability: A New Tool for New Understanding. *Journal of Advanced Academics*, 29, št. 1, str. 29–55.

42. Troxclair, D.A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35, str. 58–64.
43. Van Widenfelt, B.M., Treffers, P.D.A, De Beurs, E., Siebelink, B.M., Koudijs, E. (2005). Translation and cross-cultural adaptation of assessment instruments used in psychological research with children and families. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, št. 2, str. 135–147.
44. Watts, G. (2006). Teacher attitudes to the acceleration of the gifted: a case study from New Zealand. *Gifted and Talented*, 10, št. 1, str. 11–19.
45. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-H) (2011). Pridobljeno dne 10.09.2019 s svetovnega spleta: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO6129#>.
46. Žagar, D. (2012). Metodologija odkrivanja nadarjenih učencev v Sloveniji: zakaj tako in kaj spremeniti. V: Juriševič, M. in Stritih, B. (ur.). *Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih – 27.01.2012*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, str. 19–26.

---

*Maruša Loboda (1995), študentka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani.*  
*Naslov: Gasilska 44, 1234 Mengeš, Slovenija; Telefon: (+386) 031 597 560*  
*E-mail: marusa.loboda@gmail.com*

*Nika Bedek (1996), študentka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani.*  
*Naslov: Podvin pri Polzeli 34i, 3313 Polzela, Slovenija; Telefon: (+386) 040 248 876*  
*E-mail: nikica.bedek@gmail.com*

*Urška Žerak (1991), asistentka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.*  
*Naslov: Riharjeva 34, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 031 723 528*  
*E-mail: urska.zerak@pef.uni-lj.si*

*Dr. Mojca Juriševič (1968), redna profesorica za področje pedagoške psihologije na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.*  
*Naslov: Jakčeva ulica 27, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 040 587 714*  
*E-mail: mojca.jurisevic@pef.uni-lj.si*

*Dr. Janez Vogrinc (1977), izredni profesor za pedagoško metodologijo in statistiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.*  
*Naslov: Jurčkova cesta 5a, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 040 536 039*  
*E-mail: janez.vogrinc@pef.uni-lj.si*