

Mojca Juriševič

Nadarjeni učenci v slovenski šoli

ANALIZA
KLJUČNIH
DEJAVNIKOV
ZAGOTAVLJANJA
KAKOVOSTI ZNANJA
V VZGOJNO-
IZOBRAŽEVALNEM
SISTEMU

Nadarjeni učenci v slovenski šoli

Mojca Juriševič

Ljubljana 2012

Nadarjeni učenci v slovenski šoli

Avtorica Mojca Juriševič
Recenzenta Drago Žagar in Marjan Blažič
Jezikovni pregled Gregor Tasič
Izdala in založila Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Za izdajatelja Janez Krek, dekan
Tehnična urednica Mira Metljak
Oblikovanje naslovnice Roman Ražman
Priprava Igor Cerar
Tisk Tiskarna Littera picta d.o.o. Ljubljana
Naklada 200 izvodov (prva izdaja, prvi natis)

Publikacija ni plačljiva.

Izid publikacije sta sofinancirala Evropski socialni sklad Evropske unije in Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.



Univerza
v Ljubljani
Pedagoška
fakulteta



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DEJNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.21:159.924-053.5

JURIŠEVIČ, Mojca

Nadarjeni učenci v slovenski šoli / Mojca Juriševič. - 1. izd.,
1. natis. - Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2012

ISBN 978-961-253-094-5

262075904

VSEBINA

Uvod	5
1 VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE NADARJENIH UČENCEV DOMA IN V MEDNARODNEM PROSTORU	9
1.1 Značilnosti vzgoje in izobraževanja nadarjenih v Sloveniji	19
2 KONCEPTUALIZACIJA NADARJENOSTI	25
2.1 Značilnosti nadarjenih učencev	32
2.2 Stereotipne predstave o nadarjenih učencih	37
3 NADARJENI UČENCI V SLOVENSKI ŠOLI	39
3.1 Predstavitev empiričnega konteksta	39
3.1.1 Raziskovalna metoda	39
3.2 Strokovni delavci v šoli in starši o nadarjenih učencih in njihovem izobraževanju	46
3.2.1 Pojmovanje nadarjenosti	46
3.2.2 Odnos do nadarjenih učencev in njihovega izobraževanja	48
3.2.3 Predstave o vedenju nadarjenih učencev	50
3.2.4 Socialna pravičnost prilagajanja izobraževanja nadarjenim učencem	51
3.2.5 Stanje glede izobraževanja nadarjenih učencev	54
3.2.6 Primernost nekaterih oblik prilagajanja izobraževanja nadarjenim učencem	56
3.2.7 Družbena koristnost skrbi za nadarjene učence	60
3.3 Nadarjeni učenci o sebi in svojem izobraževanju	62
3.3.1 Kako se nadarjeni učenci počutijo v šoli?	63
3.3.2 Kaj nadarjenim učencem pomeni dejstvo, da so bili identificirani kot nadarjeni?	64
3.3.3 Kakšne spremembe nadarjeni učenci opažajo pri sebi zaradi identificirane nadarjenosti?	70
3.3.4 Kako nadarjeni učenci ocenjujejo skrb šole za nadarjene oziroma prilagoditve, ki so jih deležni v šoli?	78

3.3.5	Kako nadarjeni učenci ocenjujejo prilagoditve, ki jim jih zagotavljajo v šoli?	81
3.3.6	Katere dejavnosti v okviru šole so nadarjenim učencem najljubše in kaj predlagajo?	85
3.3.7	Kaj nadarjene učence v šoli najbolj motivira za učenje?	90
3.3.8	Kakšno samopodobo imajo nadarjeni učenci?	100
4	RAZPRAVA IN SKLEPNE USMERITVE	105
4.1	Odnos do nadarjenih učencev in njihovega izobraževanja	105
4.2	Nadarjeni učenci o sebi in svojem izobraževanju	108
5	LITERATURA	117
	Imensko in stvarno kazalo	125

*Nič ni bolj neenakega kot enaka obravnava neenakih.
Aristotel*

UVOD

V uvodniku k *Methodologies for Conducting Research on Giftedness* (Sternberg, 2010) sem zasledila zanimiv premislek o protislovju na področju sprejemanja nadarjenosti oziroma do »daru nadarjenosti«, češ da se pogosto obnašamo tako, kakor da nismo čisto prepričani, kaj naj z njim počnemo. Avtor uvodnika Robert J. Sternberg se v njem resno sprašuje, ali ne gre odnosa ameriškega vzgojno-izobraževalnega sistema do nadarjenih primerjati s tistim, ki ga dobimo, če nadarjenega učenca postavimo v vlogo bogataša, nas, manj premožne, pa v vlogo tistih, ki mu moramo pomagati, da le še bolj obogati. Iz tega gledišča namreč veliko učiteljev meni, razlaga avtor, da nadarjeni učenci v šoli nikakor ne potrebujejo dodatnih oziroma posebnih prilagoditev, zahteva po posebni obravnavi pa jih celo vznemirja. Po drugi strani pa se zaradi istega razloga veliko nadarjenih učencev ne želi izpostavljati zaradi svoje nadarjenosti in posledično odstopati od vrstnikov, četudi bi vzgojno-izobraževalne prilagoditve v razredih, ki so umerjeni na zahtevnostno raven pod njihovimi dejanskimi zmožnostmi, prispevale k razvoju njihovih potencialov. Po avtorjevem mnenju je opisani odnos do nadarjenosti eden glavnih krivcev za pomanjkanje raziskovalnih izsledkov na tem področju vzgoje in izobraževanja v primerjavi z drugimi področji, denimo s področjem učencev s posebnimi potrebami, vpliva pa tudi na (ne)financiranje različnih dejavnosti, na podlagi katerih bi nadarjenost natančneje razumeli ter v šoli tudi bolj strateško razvijali.

Če prvi del Sternbergovega premisleka o nesprejemanju nadarjenosti na področju vzgoje in izobraževanja kaj hitro ovržemo s predpostavko, da v slovenski šoli skrbimo za nadarjene učence, pa je treba njegov drugi del sprejeti kot dejstvo, ki velja tudi v našem znanstvenoraziskovalnem prostoru. Čeprav v slovenskih šolah že dobrih deset let obstaja sistematično pedagoško delo z nadarjenimi učenci, še vedno nimamo potrebnih empiričnih raziskav, ki bi pripomogle k bolj enoznačnim odgovorom na temeljna vprašanja, ki usmerjajo vzgojno-izobraževalno politiko na tem področju, kot denimo: Kakšen odnos imamo kot družba do izobraževanja nadarjenih učencev? V čem so si nadarjeni učenci in njihovi sošolci podobni, v čem se razlikujejo? Kakšna naj bo učinkovita sodobna vzgoja in izobraževanje nadarjenih? Zaskrbljenost je umestna, ker sta vidika med seboj dinamično povezana: raziskovalni izsledki usmerjajo, sprem-

ljajo in vrednotijo strokovna prizadevanja na področju dela z nadarjenimi učenci v šoli, ta narekujejo nadaljnje raziskave, ugotovitve, ki iz njih izhajajo, pa razvojno bogatijo in optimizirajo vsebinske vidike prakse. Brez vključevanja raziskovalnih spoznanj v vzgojno-izobraževalni kontekst nadarjenih učencev lahko v Sloveniji sicer izvajamo širokospektralne dejavnosti na ravni prepoznavanja nadarjenosti in dela z nadarjenimi učenci, za katere predvidevamo, da pozitivno prispevajo k njihovem razvoju, ne moremo pa potrditi stopnje njihove učinkovitosti ne za nadarjene učence ne za družbo, ki se razvija z njihovimi dosežki. Povedano drugače, na podlagi empiričnih dejstev kaže čimprej skrbno premisliti, ali niso slovenske šole po analogiji s Sternbergovo metaforo morda v vlogi radodarneža, za katerega pa ne vemo niti, kako občutljiv je za potrebe tistih, ki jim daje darila oziroma namenja strokovno pozornost, niti kako točno usmerja svoja prizadevanja v njihovem prepoznavanju in v različnih oblikah dela, ki jim jih prilagodi.

Monografija *Nadarjeni učenci v slovenski šoli* predstavlja »glas« 954 nadarjenih učencev, 2872 njihovih sošolcev, 1960 staršev, 1451 učiteljev, 121 šolskih koordinatorjev za delo z nadarjenimi in 129 ravnateljev iz osnovnih šol in gimnazij o tem, kakšna je obravnava nadarjenih učencev v slovenski šoli oziroma kako jo doživljajo učenci, ki jim je namenjena. Čeprav smo se pri raziskovanju soočili z metodološkim problemom manjkajočih vrednosti ter (pričakovano) nehomogenostjo skupine nadarjenih učencev, je iz predstavljenih raziskovalnih rezultatov mogoče razbrati osnovno linijo, ki nadarjene učence razlikuje od sošolcev ter šoli sporoča, da nadarjeni učenci v šoli potrebujejo predvsem učitelje, ki razumejo njihove dodatne oziroma posebne izobraževalne potrebe, občutek socialne sprejetosti, učne izzive ter medsebojno druženje in sodelovanje v sklopu obogatitvenih dejavnosti (dejavnosti, namenjene nadarjenim učencem z namenom razširjanja različnih vidikov znanja in spodbujanja celostnega osebostnega razvoja izven rednega pouka, kot na primer tabor za nadarjene, sobotna šola ali tematska ekskurzija).

Verjamem, da bo vsebina te knjige pripomogla k natančnejšemu razumevanju obstoječega stanja obravnave nadarjenih učencev z vidika učencev ter socialnega konteksta, hkrati pa spodbudila kritični premislek ter nove strokovne in raziskovalne zamisli, ki bodo v prihodnje pripomogle k večji kakovosti pedagoške prakse. Val t. i. pozitivne psihologije se pri nas in v svetu namreč počasi, a zanesljivo širi tudi na področje vzgoje in izobraževanja nadarjenih učencev; če smo se še nedavno ukvarjali predvsem z nudenjem pomoči v šoli oziroma se osredinjali na učne težave in pomanjkljivosti, ki učence ovirajo pri učenju, je sedaj

nastopil čas, v katerem postajamo čedalje bolj pozorni na različne sposobnosti, spretnosti in vrline oziroma močna področja učencev ter skrbimo za njihov optimalen osebnostni razvoj v družbi. Nadarjeni učenci na poti svojega učnega razvoja in uresničevanja izjemnih potencialov v šoli prednostno namreč ne potrebujejo »po-moči«, temveč predvsem ustrezne zahteve in spodbude, pa tudi sodelovalno socialno okolje in podporo kompetentnih odraslih.

~

Zahvaljujem se ravnateljem osnovnih šol in gimnazij, ki so omogočili raziskavo o obravnavi nadarjenih učencev. Hvala tudi vsem učencem, njihovim staršem, učiteljem in koordinatorjem za delo z nadarjenimi učenci za aktivno sodelovanje v raziskavi. Hvala Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani za podporo in zaupanje v raziskovalno idejo ter sodelavcem in prijateljem za krajše in daljše pogovore, skozi katere sem oblikovala jasnejše in bolj točne misli. Hvala recenzentoma za skrbno recenzijo.

Mojca Juriševič

1 VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE NADARJENIH UČENCEV DOMA IN V MEDNARODNEM PROSTORU

Razumevanje pomena izobraževanja nadarjenih učencev v osnovnem in srednjem šolstvu ter nacionalni interes, ki iz tega izhaja, sta danes vodilni smernici šolskih politik v različnih državah za opredelitev nadarjenosti v vzgojno-izobraževalnem kontekstu. Od opredelitve pojma nadarjenosti je namreč odvisna metodologija prepoznavanja nadarjenih učencev v šoli ter strategija dela z njimi. Pri tem ne gre samo za spoštovanje pravic nadarjenih učencev do njim prilagojenega poučevanja v smislu inkluzivnega pedagoškega pristopa in spodbujanja celostnega osebnostnega razvoja nadarjenih, temveč tudi za skrb, da nadarjeni sprejmejo odgovornost do lastnega učenja in znanja za osebno, predvsem pa tudi širšo družbeno korist (Armstrong, Armstrong in Spandagou, 2010; Kerr, 2009; Smith, 2006; Subotnik, Olszewski-Kubilius in Worrell, 2011); ker so »... današnji nadarjeni učenci jutrišnji socialni, intelektualni, ekonomski in kulturni voditelji, njihovega razvoja ne gre prepustiti slučajju« (Campbell s sod., 2004, cit. v Robinson in Campbell, 2010, str. 8).

Sodobnejše mednarodne študije (Eurydice, 2006; European Agency for Development in Special Needs Education, 2009; Freeman, Raffan in Warwick, 2010; Mönks in Pfluger, 2005) izražajo določene smernice v izobraževanju nadarjenih, ki jih kaže upoštevati pri prepoznavanju nadarjenih učencev ter načrtovanju in izvajanju individualiziranega pristopa med učitelji in nadarjenimi učenci (Robinson in Campbell, 2010). V teh študijah gre najprej zaznati zelo jasen trend opredeljevanja nadarjenosti, in sicer od strožjih psihometričnih definicij in poudarjanja potencialov učencev, merjenih izključno s testi intelektualnih sposobnosti, k razvojni paradigmi, ki definicijo nadarjenosti (*giftedness*) razširja v socialni prostor ter poleg intelektualnih sposobnosti izpostavlja učenčeve dosežke, ki implicirajo delo, marljivost in znanje kot pogoje uspešnosti, torej realizirane potencialne, ter še nekatere druge, neintelektualne spremljivke (Kaufman in Sternberg, 2008; Subotnik, Olszewski-Kubilius in Worrell, 2011). Temu trendu širšega opredeljevanja nadarjenosti sledi večina evropskih držav, med njimi Avstrija, Belgija (francosko govoreči del), Češka, Danska, Estonija, Francija, Grčija, Irska, Litva, Malta, Španija, Wales in tudi Slovenija, čeprav gre iz dostopnih virov zaključiti, da tudi med temi državami (še) vlada precejšnja terminološka in metodološka neenotnost (Eurydice, 2006; European Agency for Development in Special Needs Education, 2009; Györi in Nagy, 2011). Po izsledkih

Eurydicove študije (Eurydice, 2006) je v evropskih državah v povprečju prepoznanih med 3 % in 10 % nadarjenih učencev, po podatkih Nacionalne zveze za nadarjene otroke – NAGC (*National Association for Gifted Children*) v Združenih državah Amerike med 2 % in 15 % nadarjenih učencev,¹ medtem ko za našo državo spremljevalne analize Zavoda Republike Slovenije za šolstvo kažejo bistveno višji odstotek, ki se giblje okrog 25 % identificiranih nadarjenih učencev (Bezić, 2011; Bezić in Deutsch, 2011), kar sproža določene pomisleke, ki jih je potrebno natančneje raziskati.

Naslednji pomemben trend, ki označuje sodobno mednarodno raven, je oblikovanje nacionalnih strategij oziroma vzgojno-izobraževalnih politik za delo z nadarjenimi. Ta v osnovi izhaja iz razumevanja posebnih izobraževalnih potreb nadarjenih učencev; za razliko od učencev s posebnimi potrebami, ki imajo primanjkljaje oziroma težave pri učenju, nadarjeni učenci izstopajo zaradi svojih potencialov oziroma učnih presežkov ter za svoj nadaljnji razvoj ne potrebujejo v prvi vrsti pomoči, temveč premišljene spodbude za uresničevanje svoje nadarjenosti. Tako je denimo iz primerjave mednarodnih raziskav iz leta 2006 in leta 2009 opazen upad števila držav, ki nadarjene učence uvrščajo v skupino učencev s posebnimi potrebami (*special needs*); leta 2006 so bili po dokumentu *Specific Educational Measures to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe* (Eurydice, 2006) nadarjeni uvrščeni v skupino učencev s posebnimi potrebami v devetih evropskih državah (Češka, Estonija, Francija, Grčija, Irska, Slovaška, Slovenija, Škotska, Španija, Portugalska), leta 2009 pa po dokumentu *Gifted Learners: A Survey of Educational Policy and Provision* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009) le v petih državah, ki tudi sicer različno opredeljujejo sam pojem »posebne potrebe«: v Sloveniji, Estoniji, Franciji, Grčiji ter le delno tudi na Irskem, kjer so nadarjeni učenci sicer uvrščeni med učence s posebnimi potrebami, a zanje zakon ne predvideva oziroma ne predpisuje nikakršne prilagoditve. V Sloveniji smo v skladu z mednarodnimi trendi zato jeseni leta 2011 sprejeli zakonodajno odločitev o opredelitvi nadarjenih učencev kot samostojne skupine učencev, ki se obravnava neodvisno od drugih skupin učencev s posebnimi potrebami (ZOsn-H, št. 87/2011, str. 11317),² in sicer:

¹ Spletni vir 1.

² Zakon o osnovni šoli iz leta 1996 je nadarjene učence v 11. členu opredelil kot skupino učencev s posebnimi potrebami (ZOsn, št. 12/1996, str. 879).

»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.«

Na Škotskem nadarjene učence obravnavajo kot učence s potrebami po dodatnih spodbudah (*additional support needs*), zato so za delo z njimi oblikovali nacionalno strategijo »Scottish Support Network for Able Pupils«;³ podobna politika je v Walesu prispevala dokument »Meeting the Challenge – Quality Standards in education for More Able and Talented Pupils«,⁴ na Nizozemskem »Policy Letter for Stimulating Excellence in Primary Education«, na Irskem »Exceptionally Able Students: Draft Guidelines for Students«, v Švici pa imajo na ravni konsenza med kantoni v zakonodaji akt, ki obravnava delo z nadarjenimi učenci.⁵ V Sloveniji posebne nacionalne strategije za spodbujanje nadarjenih (še) nimamo, vzgojno-izobraževalno delo na ravni osnovne in srednje šole temelji na dveh programskih dokumentih, in sicer Konceptu: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999) in Konceptu vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (2007).

Sodobna paradigma vzgoje in izobraževanja nadarjenih, v kateri je poudarjena razvojnost ter kontekstna pogojenost realizirane nadarjenosti (Kaufman in Sternberg, 2008; Subotnik, Olszewski-Kubilius in Worrell, 2011), določa kriterije za identifikacijo ter stopnjo inkluzije nadarjenih učencev. Na tem področju sta izjemi Norveška in Švedska, ki izvajata »popolno« inkluzijo, zato na ravni osnovnega šolanja nimata ne posebne opredelitve nadarjenih učencev ne določenega postopka njihove identifikacije. Persson (2009) ocenjuje, da ima med skandinavskimi državami na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih vodilno vlogo Finska, ki je še najmanj egalitaristično naravnana. Podobno tudi Ciper, Litva, Malta, Švica ter Škotska nimajo določenih postopkov identifikacije. V večini drugih evropskih držav, kot izhaja iz dokumenta *Gifted Learners: A Survey of Educational Policy and Provision* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009), pa izvajajo postopek identifikacije nadarjenih učencev, pri čemer uporabljajo več virov ter vrst podatkov; med njimi prevladujejo

³ Spletni vir 2.

⁴ Spletni vir 3.

⁵ Spletni vir 4.

diagnostični instrumenti, ki pa se čedalje pogosteje kombinirajo z drugimi postopki, na primer mnenjem učitelja ali staršev (tabela 1a). O podobnih izsledkih glede postopkov identifikacije poročajo tudi J. Freeman, J. Raffan in Warwick (2010); avtorji ugotavljajo, da v različnih državah po svetu kombinirajo različne postopke identifikacije (več kot polovica jih uporablja šest ali več različnih postopkov); najpogosteje se uporablja ocena učitelja (80 %), sledijo učenčeve šolske ocene in testi znanja (62 %), podatki staršev in skupnosti (62 %), testi intelektualnih sposobnosti (54 %), drugi testi (51 %), ocene šolskega psihologa (48 %), učenčevo delo v okviru pouka (45 %) in testi ustvarjalnosti (23 %).

Inkluzija postaja čedalje bolj prisotna v različnih državah (Freeman, Raffan in Warwick, 2010), povečuje se skrb za celostni osebni razvoj nadarjenega učenca in ne le za razvoj njegovih sposobnosti ter skrb za različne skupine nadarjenih učencev. V prvi vrsti se v večini evropskih držav nadarjeni učenci po principu inkluzije šolajo v rednih oddelkih osnovnih šol, pri tem pa se spodbuja različne oblike diferenciacije za individualizirano poglobljanje in spodbujanje učenja znotraj učnega načrta ter obogatitvene programe za razširjanje učenja izven obsega učnega načrta, in sicer z vidika upoštevanja individualnih razlik, ne pa spodbujanja elitizma (Hymer in Michael, 2002). Izpostavlja se partnersvo in demokratične odnose med različnimi udeleženci, ki sodelujejo v vzgoji in izobraževanju nadarjenih (Montgomery, 2006). V 23 evropskih državah (tabela 1b) so nadarjeni učenci vključeni v redne oddelke osnovnih šol, »mešan« model (med posebnimi in rednimi oddelki) imajo Danska, Nemčija, Madžarska, Nizozemska in Švica, medtem ko imajo na Češkem, Nizozemskem in v Švici posebne oddelke za nadarjene učence znotraj redne osnovne šole; posebne (državne) šole za nadarjene učence imajo Estonci, Madžari in Švicarji, posebne (privatne) institucije za nadarjene učence pa so v Avstriji, na Danskem in v Estoniji; Madžari in Litovci imajo organiziran »mešan« model, in sicer med posebnimi in rednimi osnovnimi šolami (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009). Iz istega vira izhaja (tabela 1b), da večina držav nadarjenim učencem znotraj rednega izobraževanja ponuja izbirne posebne in/ali dodatne programe; individualizacija je osnova dela z nadarjenimi učenci v 20 evropskih državah, akceleracija – predmetna, razredna – pa se izvaja v 19 evropskih državah, prav tako se pogosto izvajajo dodatni (obogatitveni) programi, svetovanje ter različne oblike diferenciacije. O podobnih izsledkih poročajo tudi J. Freeman, J. Raffan in Warwick (2010), ko na osnovi mednarodne študije povzemajo trend k inkluzivni vzgoji in izobraževanju nadarjenih; v različnih državah po svetu je namreč najpogostejše šolanje nadarjenih učencev znotraj rednih

oddelkov osnovne šole, najpogostejša metoda dela z nadarjenimi pa so obogatitveni programi in različne oblike diferenciacije.

Persson (2009) poroča o podobni ureditvi dela z nadarjenimi tudi v Rusiji; pri tem poudarja, da se Rusi raje izogibajo terminu »nadarjeni« in zato različne iniciative za delo z nadarjenimi v šolah enostavno imenujejo »obogatitveni programi«; tudi sicer pa imajo v Rusiji bogato ponudbo različnih posebnih šol za visoko sposobne učence na učnem (akademskem), športnem, glasbenem in drugih umetniških področjih, prav tako tudi na področju posebnih poklicnih in praktičnih spretnosti; imajo tudi posebne šole za učence, nadarjene za matematiko, ki prihajajo iz podeželja in oddaljenih krajev v državi.

Evropske države po podatkih Eurydiceove študije (Eurydice, 2006; tudi v European Agency for Development in Special Needs Education, 2009) različno skrbijo za izobraževanje učiteljev za delo z nadarjenimi učenci; v približno polovici evropskih držav v dodiplomskem izobraževanju prevladuje integrativni pristop (vsebine o nadarjenosti in nadarjenih učencih so vključene v različne predmete), podobno kot v Sloveniji (Razdevšek Pučko in Juriševič, 2007). Ponekod, na primer v Nemčiji, na Slovaškem in v Avstriji, pa imajo študenti na izbiro poseben predmet z vsebinami o nadarjenih učencih. Kot v Sloveniji (Bezić, 2011) je tudi drugod po Evropi poskrbljeno za izobraževanje učiteljev za delo z nadarjenimi učenci v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja; v večini evropskih držav imajo učitelji na razpolago različne seminarje, kjer se lahko dodatno usposobijo za delo z nadarjenimi učenci. Ti so organizirani na državni ravni ali pa jih ponujajo zasebne institucije. Izjeme so Malta, Švedska, Norveška, Danska, Grčija, Latvija, Litva, Luksemburg, Finska in Islandija, kjer učitelji nimajo posebnih izobraževanj za delo z nadarjenimi učenci (Eurydice, 2006).

Tabela 1a: Pregled po posameznih evropskih državah – opredelitev in prepoznavanje nadarjenih (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009)

	1	2	3	4									5	6				
				4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8	4.9		6.1	6.2	6.3	6.4	
Avstrija	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-
Belgija*	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-
Ciper	-	-	-	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-
Češka	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	÷	✓	✓	-	-	-
Danska	-	-	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	-	-	-	-	✓	✓	-	-	-
Estonija	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	-	-
Finska	-	-	-	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓
Francija	✓	✓	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	✓	-	-	✓	✓	-	-	-
Nemčija	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	÷	✓	✓	-	-	-
Grčija	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	✓	✓	✓	-	-	-
Madžarska	-	-	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	-
Islandija	-	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-
Irska (VB)	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	-
Litva	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	✓	✓	-	-	✓	-	-
Malta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nizozemska	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	÷	✓	✓	-	-	-
Norveška	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	-	-	-
Portugalska	-	-	✓	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	✓	-	-	-	-
Slovenija	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	-	✓	-	-
Španija	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	-	-
Švedska	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Švica	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	-	-	-
Škotska (VB)	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Wales (VB)	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	-

*Francosko govoreči del države;
 ✓ = prisotnost značilnosti; - = odsotnost značilnosti; ÷ = značilnost je delno prisotna.

Opomba. 1 = posebna definicija nadarjenih učencev znotraj šolske zakonodaje; 2 = nadarjeni učenci so uvrščeni v skupino učencev s posebnimi potrebami; 3 = potrebe nadarjenih učencev so poudarjene znotraj šolske zakonodaje; 4 = posebni postopki identifikacije oz. ocenjevanja nadarjenosti – viri: 4.1 = učitelji, 4.2 = starši, 4.3 = učenčevi dosežki, 4.4 = testi intelektualnih sposobnosti, 4.5 = intervju z učencem, 4.6 = diagnostični ocenjevalni postopki, 4.7 = testi potencialnih sposobnosti, 4.8 = testi zmožnosti, 4.9 = učenčev portfolio; 5 = posebno izobraževanje učiteljev za delo z nadarjenimi učenci; 6 = zagovorniki potreb nadarjenih učencev: 6.1 = starši, 6.2 = organizacije za nadarjene učence, 6.3 = organizacije učiteljev, 6.4 = nadarjeni učenci sami.

Tabela 1b: Pregled po posameznih evropskih državah – vzgoja in izobraževanje nadarjenih (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009)

	1						2					3					
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6
Avstrija	✓	-	-	-	✓	-	I	I	I	I	I	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Belgija*	✓	-	-	-	-	-	I	n.p.	n.p.	n.p.	I	✓	✓	✓	✓	-	✓
Ciper	✓	-	-	-	-	-	n.p.	n.p.	n.p.	I	I	✓	-	✓	✓	✓	✓
Češka	✓	-	✓	-	-	-	I	I	-	I	I	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Danska	✓	✓	-	-	✓	-	I	I	I	I	I	✓	✓	✓	-	✓	-
Estonija	✓	-	-	✓	✓	-	I	I	O	I	I	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Finska	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	I	✓	✓	✓	✓	✓	-
Francija	✓	-	-	-	-	-	I	I	I	I	I	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Nemčija	✓	✓	-	-	-	-	I	I	I	I	O	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Grčija	✓	-	-	-	-	-	-	-	O	I	-	-	-	-	-	-	✓
Madžarska	✓	✓	-	✓	-	✓	I	I	I	I	I	✓	-	✓	✓	✓	-
Islandija	✓	-	-	-	-	-	-	-	I	I	-	-	✓	✓	-	✓	✓
Irska (VB)	✓	-	-	-	-	-	I	-	-	I	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Litva	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	I	I	✓	✓	✓	✓	-	-
Malta	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓
Nizozemska	✓	✓	✓	-	-	-	I	I	I	-	I	✓	✓	-	✓	✓	✓
Norveška	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	-	-	-	-
Portugalska	✓	-	-	-	-	-	I	-	-	I	I	✓	✓	✓	✓	✓	-
Slovenija	✓	-	-	-	-	-	I	n.p.	n.p.	I	O	✓	✓	✓	✓	✓	-
Španija	✓	-	-	-	-	-	O	-	-	I	O	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Švedska	-	-	-	-	-	-	n.p.	n.p.	n.p.	n.p.	n.p.	-	-	-	-	-	-
Švica	✓	✓	✓	✓	-	-	I	I	I	I	I	✓	✓	✓	✓	✓	-
Škotska (VB)	✓	-	-	-	-	-	I	n.p.	n.p.	I	I	✓	✓	-	-	-	✓
Wales (VB)	✓	-	-	-	-	-	O	-	-	I	I	✓	✓	✓	-	✓	✓

*Francosko govoreči del države;
 ✓ = prisotnost značilnosti; - = odsotnost značilnosti; ÷ = značilnost je delno prisotna.
 I = izbirno, O = obvezno, - = ni ponujeno, n. p. = ni podatka.

Opomba. 1 = vključenost nadarjenih učencev v vzgojno-izobraževalni proces: 1.1 = šolanje v rednih oddelkih osnovne šole, 1.2 = kombinirani pristop med posebnimi in rednimi oddelki, 1.3 = posebne enote oz. oddelki znotraj redne osnovne šole, 1.4 = posebna šola na državni ravni, 1.5 = posebna šola (akademija, inštitut) na privatni ravni, 1.6 = kombiniran pristop med posebno in redno osnovno šolo; 2 = izobraževalna ponudba za nadarjene učence: 2.1 = posebni programi znotraj rednih oddelkov; 2.2 = posebni programi znotraj posebnih enot/oddelkov v redni šoli, 2.3 = posebni programi v posebnih šolah/akademijah, 2.4 = posebni programi izven urnega obsega šole (popoldne, ob sobotah, poletni tabori ...), 2.5 = individualizirano poučevanje in učenje znotraj rednih oddelkov (npr. individualizirani programi); 3 = kurikularne prilagoditve znotraj rednega šolanja: 3.1 = individualizacija, 3.2 = akceleracija, 3.3 = obogatitveni učni programi, 3.4 = svetovanje, 3.5 = diferenciacija, 3.6 = grupiranje po sposobnostih.

Vzgoja in izobraževanje nadarjenih v Afriki

B. Wallace (2009) razlaga, da se razvijajoče afriške države primarno ukvarjajo z vzpostavitvijo osnovnega izobraževanja za vse otroke ter da jim je zahodni koncept nadarjenosti razmeroma tuj – razumejo ga predvsem v smislu elitizma in razslojevanja. Ker je afriška kultura kolektivistična, je tudi nadarjenost razumljena na podlagi skupinskih dejavnosti, v katerih je poudarjena pripadnost skupnosti ter *ubuntu* (človečnost) – želeno kvaliteta, ki bi jo bilo mogoče povezati s pojmom nadarjenost –, kaže se v človeški odprtosti, dostopnosti, dobroti, spoštljivemu sprejemanju drugih, skrbi za druge in nesebičnem nudenju pomoči, z močnim občutkom pripadnosti skupnosti (prim. Tutu, 2000). V naprednejših mestnih središčih južne Afrike se razvijajo posamezne iniciative v smislu vzgoje in izobraževanja nadarjenih, kot denimo na področju izobraževanja učiteljev (krepitev strokovne samopodobe učiteljev za kvalitetnejše pedagoško delo), sistematičnega razvijanja raziskovalnih spretnosti študentov v naravoslovju za spodbujanje napredka v znanosti, spodbujanje razvoja spretnosti preživetja v najrevnejših predelih in skupnostih, kjer je veliko obolelih za aidsom, razvijanja strategij reševanja problemov na področju matematike kot priprava najbolj sposobnih za vpis na univerzo ... (Wallace, 2009).

Vzgoja in izobraževanje nadarjenih v Aziji

J. Freeman, J. Raffan in Warwick (2010) poudarjajo, da je temeljna razlika pri obravnavi nadarjenih med zahodno in vzhodno kulturo v sami opredelitvi nadarjenosti, ki je po prvi biološko zasnovana, po drugi pa rezultat okoljskih vplivov oziroma delavnosti v življenju. M. Neihart in L. S. Tan (2009) opisujeta, da zato tudi do prepoznavanja nadarjenih v nekaterih državah pride kasneje kot v zahodnem svetu, imajo pa zaradi miselnosti, da je z delom mogoče doseči izjemne dosežke, zelo razpreden sistem raznovrstnih oblik in metod dela z nadarjenimi (nivojski pouk, posebni razredi, elitne šole ...). Avtorici razlagata, da je interes Azijcev za prepoznavanje ter spodbujanje nadarjenih sicer veliko starejši kot v Ameriki in Evropi ter sega na Kitajskem že v osmo stoletje pred našim štetjem, danes pa se v različnih azijskih državah kaže v močnem selekcijskem sistemu tekmovanj in nacionalnih preverjanj. Opozarjata tudi, da je pri tem treba ločiti vzgojo in izobraževanje nadarjenih v razvityh azijskih državah, kot na primer v Singapurju, Tajvanu ali Hongkongu, kjer bolj poudarjajo vlaganje v nadarjene z vidika izboljševanja kakovosti življenja in vzgojno-izobraževalne odličnosti od tiste v revnejših oziroma razvijajočih se državah, kot na primer v Kambodži, Vietnamu ali Burmi, ki se primarno ukvarjajo z ekonomsko problematiko pri vzpostavi-

vljanju infrastrukture. Po mnenju M. Neihart in L. S. Tan (2009) je opaziti, da tudi Azija v zadnjih letih sledi trendu širjenja kriterijev nadarjenosti (poleg testov sposobnosti za prepoznavanje nadarjenosti uporabljajo tudi teste znanja, različne vrste opazovanja učencev, portfolie, intervjuje, vprašalnike učne motivacije, dosežke na tekmovanjih, šolske ocene, priporočila učiteljev), prav tako je opazen porast zanimanja za problematiko dvojno nadarjenih ter usmerjenost državnih in privatnih inštitucij za preizkušanje različnih pedagoških intervencij, od posebnih programov za nadarjene, različnih šol za talentirane do svetovalnih storitev za nadarjene učence. Delno se od opisane obravnave nadarjenih v azijskih državah razlikuje Japonska, kjer v sistemu državnega šolanja nimajo predvidenih prilagoditev za nadarjene, zato pa bogat izbor le-teh ponujajo različne privatne šole na osnovni in srednji ravni, še posebno v smislu priprave za vpis na najboljše univerze; prav tako do nedavnega na Japonskem ni bil dovoljen zgodnejši vpis v šole ter akceleracija, ker je v nasprotju z načelom enakih izobraževalnih možnosti (Waugh, 2009).

Vzgoja in izobraževanje nadarjenih v Avstraliji

S. S. Lea-Wood (2009) razlaga, da v Avstraliji sicer nimajo enotnega zveznega zakonodajnega dokumenta, ki bi v celoti urejal obravnavo nadarjenih učencev, a imajo v različnih državah bogato tradicijo dela z nadarjenimi, vključno z izobraževanjem učiteljev za to področje dela ter ozaveščanjem staršev, predvsem na podeželju in v bolj odročnih območjih; Avstralci pri opredeljevanju nadarjenosti sledijo zahodnim avtorjem (Marland, Renzulli, Gagné), za identifikacijo uporabljajo različne instrumente (teste sposobnosti, ocenjevanje znanja oz. dosežkov, portfolie, ček list za starše in učitelje...) ter na splošno spodbujajo celostni pristop pri obravnavi nadarjenih učencev v šoli predvsem v smislu diferenciacije in obogatitvenih dejavnosti, so pa med posameznimi državami opazna tudi nekatera odstopanja, npr. v stopnji inkluzivnosti, uporabi akceleracije, posebnih šol in programov na različnih ravneh izobraževanja.

Vzgoja in izobraževanje nadarjenih v Kanadi

Po J. F. Foster, M. Porath in E. Smyth (2009) poznajo v državi različne načine obravnave nadarjenih učencev pa tudi različne vzgojno-izobraževalne sisteme – ti so v pristojnosti posameznih provinc in niso enotno urejeni; v nekaterih provincah so nadarjeni obravnavani v skupini učencev s posebnimi potrebami, v drugih pa posebej, na splošno pa v tej multikulturni državi prevladuje inkluziven pedagoški pristop, poleg tega pa pri delu z nadarjenimi uporabljajo še druge prilagoditve, npr. akceleracijo, obogatitvene programe, mentorstvo, zunajšolske dejavnosti, šole

za posebne talente (te so večinoma privatne), ter različne poletne dejavnosti za nadarjene, običajno v sodelovanju osnovnih oziroma srednjih šol z univerzo, prav tako pa tudi z različnimi gospodarskimi organizacijami ter kulturnimi, znanstvenimi in vladnimi inštitucijami. Poudariti velja, menijo avtorice, da je temeljnega pomena dejstvo, da kanadski učitelji dobro razumejo pomen diferenciranega poučevanja za zadovoljevanje učnih potreb različnih učencev, med njimi tudi nadarjenih.

Vzgoja in izobraževanje nadarjenih v Združenih državah Amerike

Združene države Amerike so na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih zelo dejavne, vendar nimajo enotne vzgojno-izobraževalne politike, prav tako se države med seboj razhajajo glede posameznih segmentov opredelitve nadarjenosti, na katerih sloni obravnava nadarjenih,⁶ večina držav nadarjenost pojmuje kot kompleksen fenomen ter med nadarjene uvršča zgornjih 10 % populacije, ki izstopa po intelektualnih, ustvarjalnih in umetniških sposobnostih, učnih dosežkih in izjemnih vodstvenih zmožnostih. Po poročilu Nacionalne zveze za nadarjene otroke (NAGC) izhaja, da vsaka država zakon, financiranje in sistem obravnave nadarjenih samostojno ureja, ponekod je zaslediti celo razhajanja v različnih predelih znotraj iste države.⁷ S. Johnsen (2009) razlaga, da večina držav uporablja več kriterijev za identifikacijo ter da v povprečju v Združenih državah Amerike identificirajo 2–15 % nadarjenih učencev; tem pa omogočajo zelo raznolike prilagoditve, od diferenciranih oblik pouka pa vse do akceleracije in posebnih (državnih in privatnih) srednjih šol za nadarjene učence.

Vzgoja in izobraževanje nadarjenih v Srednji in Južni Ameriki

Sistem obravnave nadarjenih v državah Srednje in Južne Amerike (Argentina, Brazilija, Čile, Kolumbija, Kuba, Mehika, Peru, Venezuela) temelji na zakonodajnih podlagah iz sedemdesetih let prejšnjega stoletja; nadarjeni so v teh državah identificirani na podlagi različnih instrumentov (najpogosteje testov sposobnosti, znanja, dosežkov ter vprašalnikov motivacije) ter imajo na razpolago različne prilagoditve in posebne programe oziroma projekte; na splošno vse te države sledijo konceptu vzgoje in izobraževanja v Združenih državah Amerike, z izjemo Kube, kjer prevladuje ruski model (Gallagher, 2009).

⁶ Spletni vir 5.

⁷ Spletni vir 6.

1.1 Značilnosti vzgoje in izobraževanja nadarjenih v Sloveniji

V Sloveniji se v zadnjem desetletju k problemu prepoznavanja in dela z nadarjenimi učenci pristopa bolj sistematično kot v preteklosti (Zakon o osnovni šoli, 1980; Bela knjiga, 1995), in sicer v osnovni šoli na osnovi dokumentov Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999, v nadaljevanju Koncept OŠ)⁸ in Operacionalizacija Koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (2000, v nadaljevanju Operacionalizacija koncepta OŠ) ter v zadnjih štirih letih tudi na ravni srednjega izobraževanja po Konceptu vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (2007, v nadaljevanju Koncept SŠ)⁹ ter Operacionalizacija Koncepta: vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (2007, v nadaljevanju Operacionalizacija koncepta SŠ). V obeh programskih dokumentih je predviden postopek prepoznavanja in dela z nadarjenimi učenci, skladno z Zakonom o osnovni šoli (ZOSn, 1996, in sicer 2., 11., 12., 40. in 79. člen), Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 1996, in sicer 2., 11., 61. in 81. člen), Zakonom o gimnazijah (ZGim, 1996, in sicer 2., 10. in 24. člen) ter Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI, 1996, in sicer 3. člen). V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v republiki Sloveniji iz leta 2011 pa je vzgoja in izobraževanje nadarjenih pridobila še dodaten poudarek, saj je to področje obravnavano v samostojnem poglavju ter ponuja različne predloge za razvoj v prihodnje (Juriševič, 2011).

Koncept OŠ in SŠ predstavlja novo obdobje obravnave nadarjenih učencev v slovenskem šolskem prostoru, za katerega je značilna nacionalno poenotena in stabilnejša konceptualna osnova in sistematično načrtovana operacionalizacija; poudarek je na psihometrični in procesni diagnostiki, kompleksnosti instrumentarija in integriranem pedagoškem pristopu vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi z elementi inkluzivnosti. Koncepta OŠ in SŠ zato pomenita kakovostno pridobitev za slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, saj se v času njunega uvajanja oziroma izvajanja v osnovni in srednji šoli kažejo pozitivni učinki tako v povečanem obsegu možnosti nadarjenih učencev za osebno uresničevanje

⁸ Koncept je bil potrjen na 25. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje (1999).

⁹ Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju, 2007. Koncept je bil potrjen na 100. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje (2007).

kot tudi v razvoju stroke na tem področju – različne vrste izobraževanj za učitelje in druge strokovne delavce, zaposlene na področju vzgoje in izobraževanja, povečanje literature v knjižnicah na temo nadarjenosti in usmerjanje raziskovalne pozornosti (Bezić, 2011; Juriševič, Fabjančič, Stritih in Rostohar, 2012).

Glavne sestavine dokumenta Koncept OŠ so: (1) teoretske podlage: opredelitev nadarjenosti, značilnosti nadarjenih učencev, izhodišča za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci; (2) postopek odkrivanja nadarjenih učencev: evidentiranje učencev, identifikacija nadarjenih učencev, seznanitev in mnenje staršev; (3) načela za delo z nadarjenimi učenci ter (4) predlagane oblike dela z nadarjenimi učenci v vseh treh triadah osnovne šole. V dodatnem dokumentu Operacionalizacija koncepta OŠ so natančneje predvideni in opredeljeni koraki uvajanja in izvajanja Koncepta OŠ ter predstavljene osnovne aktivnosti, ki jih vsebujejo, in sicer (Bezić, 2006): (1) priprava na uvajanje Koncepta na posamezni šoli, (2) odkrivanje nadarjenih učencev, (3) delo z nadarjenimi učenci in (4) analiza izvajanja programov, evalvacija uresničevanja Koncepta ter dopolnjevanje in načrtovanje novih programov.

Teoretski okvir Koncepta OŠ in osnovo za izvajanje postopka odkrivanja nadarjenih učencev v šoli predstavlja Renzullijev trikrožni model nadarjenosti, po katerem je nadarjenost, tako šolska kot ustvarjalno-produktivna, interaktivni produkt med posameznikovimi intelektualnimi sposobnostmi, ustvarjalnostjo ter drugimi osebnostnimi lastnostmi, predvsem motivacijskimi (predanost učnim nalogam oziroma problemom). Model predpostavlja, da so posamezniki lahko nadarjeni na različnih področjih, zato je pričakovani odstotek nadarjenih učencev višji od tradicionalnih 3–5 % (Horowitz in O'Brien, 1985), in sicer se giblje med 15–20 % nadarjenih učencev v populaciji. Renzullijev teoretski model se povezuje z Marlandovo opredelitvijo nadarjenosti, ki predpostavlja, da so »nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji bodisi v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali skrite potencialne na intelektualnem področju, na področju ustvarjalnosti, na specifičnih šolskih področjih, v vodenju ali v vizualnih ali izvajalskih umetnostih (vključno s psihomotoričnih področjem) in ki potrebujejo poleg rednega učnega programa tudi posebej prilagojene programe in aktivnosti« (Marland, 1972, po Žagar, 2006, str. 72).

V Konceptu OŠ in SŠ je nadarjenost opredeljena širše (ne v strogo psihometričnem smislu), sega lahko na različna področja učenčevega udeleženja, v obliki izjemnih dosežkov ali potenciala, za katerega je potre-

bno zagotoviti optimalno prilagojene metode in oblike dela. Postopek prepoznavanja nadarjenih učencev je stopenjski in poteka v časovnem sosledju treh korakov: evidentiranje, identificiranje in seznanitev ter pridobitev mnenja staršev (Žagar, 2006; Žagar in Bezić, 2005). Vsi koraki so načrtovani, postopka evidentiranja ter identifikacije sta kompleksna, saj predpostavljata več vrst podatkov za pridobitev čim bolj verodostojne ocene o učenčevi nadarjenosti. Tako se v postopku evidentiranja upošteva prisotnost vsaj ene od naslednjih mer: visok učni uspeh učenca, izjemnost dosežkov, visoko učiteljevo mnenje glede vedenjskih znakov učenčevih nadpovprečnih sposobnosti, najvišji rezultati na regijskih in državnih tekmovanjih, izjemnost na področju izbranih interesnih dejavnosti (hobiji) ter pozitivno mnenje oz. predlog šolske svetovalne službe. Evidentirane učence se nato vključi v postopek identifikacije – poglobljene obravnave, ki vključuje tri vrste merjenja (Boben, 2006): učiteljevo oceno učenčeve nadarjenosti oziroma nadarjenega vedenja na osnovi ocenjevalnega instrumentarija OLNAD07,¹⁰ testa sposobnosti (WISC – Wechsler Intelligence Scale for Children ali RPM – Ravenove progresivne matrice) ter testa ustvarjalnosti (TTCT – Torrance Tests of Creative thinking). Učenci, ki vsaj na enem od teh meritev dosežejo zahtevani nadpovprečni rezultat (zgornjih 10 %), so identificirani kot nadarjeni učenci (princip »ali-ali«). Poudariti velja, da je Koncept OŠ v tem elementu originalen in se konceptualno razlikuje od Renzullijevega tri-krožnega modela, po katerem so kot nadarjeni lahko prepoznani le tisti učenci, ki hkrati zadostijo vsem trem postavljenim kriterijem – nadpovprečno visoko sposobni, ustvarjalni in predani oziroma motivirani (princip »in-in«; Renzulli, 2005). V tretjem koraku identifikacijskega postopka se nato pridobi tudi mnenje staršev o otrokovi nadarjenosti ter se jih seznaniti s pridobljenimi rezultati identificiranja. Končno oceno o učenčevi nadarjenosti potrdi oddelčni učiteljski zbor v sodelovanju s šolsko svetovalno službo in koordinatorjem za delo z nadarjenimi učenci na šoli.

Koristno je, da so v Konceptu OŠ natančneje opredeljene tudi aktivnosti za optimalno prilagojeno pedagoško delo z nadarjenimi učenci, in sicer za vsako vzgojno-izobraževalno obdobje posebej, skladno z Zakonom o

¹⁰ OLNAD07 – Ocenjevalna lestvica za nadarjene (Ocenjevalne lestvice za nadarjene učence, izpopolnjena oblika 2007, Navodila za svetovalne službe, 2008); vsebuje 11 lestvic za merjenje 11 področij učenčeve nadarjenosti: splošno intelektualno, učno, ustvarjalno, voditeljsko, tehnično, gibalno in umetniško področje, znotraj tega pa glasbeno, literarno, likovno, dramsko in filmsko področje.

osnovni šoli (1996, 40. člen), in sicer od različnih oblik notranje diferenciacije do fleksibilne in v zadnjem triletju delne zunanje diferenciacije.

Tabela 2: *Prepoznavanje in delo z nadarjenimi učenci v osnovnem šolanju po Konceptu: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ (1999)*

Razred osnovne šole								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
OPAZOVANJE učencev – značilnosti, potrebe, interesi – <i>INDIVIDUALIZACIJA</i>								
EVIDENTIRANJE Kriteriji: učni uspeh, izjemni dosežki, tekmovanja, hobiji, mnenje učitelja ali ŠSS								
IDENTIFICIRANJE Kriteriji: ocena učitelja, test sposobnosti, test ustvarjalnosti SEZNANITEV IN MNENJE STARŠEV								
INDIVIDUALIZIRANI PROGRAMI (INDEP)								

Podobno poteka delo v srednjih šolah, ki so se odločile delati po Konceptu SŠ, vendar s to razliko, da se v srednjo šolo že vpiše večina učencev, ki je šla skozi postopek evidentiranja oziroma identifikacije, zato je ta postopek v srednji šoli v funkciji procesne diagnostike; delo z nadarjenimi učenci v srednji šoli po dokumentu Operacionalizacija koncepta SŠ vključuje različne oblike diferenciranega pouka ter druge prilagoditve, ki jih ima šola možnost ponuditi nadarjenim dijakom.

Tabela 3: *Prepoznavanje in delo z nadarjenimi učenci v srednjem šolanju po Konceptu vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci v srednjem izobraževanju (2007)*

Načini:	Letnik:	1	2	3	4
1. Učenec je že bil identificiran kot nadarjen učenec v osnovni šoli in priloži potrdilo o identifikaciji.	INDIVIDUALIZIRANI PROGRAMI (INDEP)				
2. Odkrivanje nadarjenih učencev po Konceptu SŠ.	EVIDENTIRANJE → IDENTIFICIRANJE → SEZNANITEV IN MNENJE STARŠEV → INDEP				
3. Identifikacija na osnovi izjemnega dosežka na državni ali mednarodni ravni.	IDENTIFIKACIJA → SEZNANITEV IN MNENJE STARŠEV → INDEP				

Spremljevalne analize Zavoda RS za šolstvo v obdobju uvajanja oziroma izvajanja Koncepta v osnovni šoli kažejo (2001/2002, 2004/2005, 2007/2008, po Juriševič, 2009; Bezić, 2009, 2011; Bezić in Deutsch, 2011), da se je Koncept OŠ v šole uvajal postopoma, skladno z uvajanjem devetletne osnovne šole (75 % osnovnih šol je začelo z devetletnim programom leta 2003/2004). Največ šol (26 %) je učence tretjega razreda evidentiralo v šolskem letu 2005/2006, leto kasneje pa učence četrtega razreda (13 % šol); v sedmem razredu pa je bilo največ učencev evidentiranih v šolskih letih 2003/2004 in 2004/2005 (20 % oziroma 22 % šol); postopek identifikacije je v šolah stekel v časovnem sosledju, na večini šol od leta 2004 dalje. Iz spremljav je kronološko razviden razvoj na različnih ravneh uvajanja Koncepta OŠ: razumevanje in sprejemanje Koncepta OŠ, umeščenost Koncepta OŠ v letni delovni načrt šole, imenovanje koordinatorjev na šolah za delo z nadarjenimi učenci, izobraževanje ter kompetentnost učiteljev za prepoznavanje in delo z nadarjenimi učenci, izdelava individualiziranih načrtov za nadarjene učence (INDEP), uvajanje različnih obogatitvenih dejavnosti, finančna podpora šolam za delo z nadarjenimi ... Po metodologiji Koncepta OŠ je v povprečju na osnovnošolski ravni identificiranih kot nadarjenih 25 % učencev (Bezić, 2009; Bezić in Deutsch, 2011).

Delo z nadarjenimi učenci v srednji šoli po Konceptu SŠ je trenutno še na ravni projekta – po podatkih Ekspertne skupine za vzgojno-izobraževalno delo v osnovnem in srednjem izobraževanju v njem sodeluje trinajst gimnazij in devet srednjih šol s strokovnim programom.¹¹

Nenazadnje je treba povedati, da v Sloveniji (še) nimamo empiričnih podatkov, s katerimi bi lahko natančneje razumeli in pojasnili kontekst ter dinamiko dela z nadarjenimi učenci po Konceptu OŠ in SŠ. Doslej opravljene analize v okviru Zavoda RS za šolstvo so imele namreč za cilj spremljavo uvajanja in izvajanja Koncepta v OŠ, predvsem njegove organizacijske ravni, zato izven tega obsega tako vsebinsko kot metodološko ponujajo le parcialno sliko stanja obravnave nadarjenih učencev v osnovni šoli. Poleg tega pa različni odmevi iz prakse (Bezić in Deutsch, 2011; Božič in Magajna, 2012; Boben, 2012; Jamšek, 2005; Juriševič, 2009, 2010; Juriševič s sod., 2012; Musil, 2012; Tacer, Sambt in Ruzzicer, 2012; Žagar, 2012) opozarjajo na pomanjkljivosti instrumentarija za prepoznavanje nadarjenosti, predvsem ocenjevalnih lestvic za učitelje (ONLAD07), in različne vrste težav učiteljev pri delu z nadarjenimi

¹¹ Za uvajanje oziroma izvajanje Koncepta v srednjem šolanju (še) ni bila opravljena spremljevalna analiza. Spletni vir 7.

učenci (prepoznavanje nadarjenih učencev, veliko število nadarjenih učencev, znanje učiteljev o motiviranju nadarjenih učencev in prilagajanju izobraževanja njihovim potrebam). Zaznane probleme je treba raziskovalno preveriti in odpraviti ugotovljene pomanjkljivosti, pri čemer se prednostna potreba kaže v premisleku o kriterijih in mejah za prepoznavanje nadarjenosti, ustreznosti posameznih merskih instrumentov za ocenjevanje nadarjenosti, strategijah za bolj točno prepoznavanje dvojno izjemnih učencev ter kompetentnosti in dodatnem izobraževanju učiteljev za bolj točno prepoznavanje nadarjenosti in delo z nadarjenimi učenci. Izboljšave je treba čim prej vnesti v pedagoško prakso ter tako optimizirati postopek prepoznavanja nadarjenosti ter pedagoško delo z nadarjenimi učenci.

2 KONCEPTUALIZACIJA NADARJENOSTI

Nadarjeni posamezniki so v različnih kulturah s svojimi izjemnimi sposobnostmi, idejami in/ali dosežki skozi zgodovino pritegovali pozornost strokovnjakov in širše javnosti; zaradi težnje po posnemanju ali pa zaradi znanstvenega proučevanja izjemnosti na različnih področjih človekovega udejstvovanja se je skozi stoletja ohranjal, krepil in razvijal interes za natančnejše razumevanje koncepta nadarjenosti.

Gringer (1985, po Robinson in Clinkenbeard, 2008) opisuje tri širša zgodovinska obdobja, skozi katera se je razvijalo osnovno razumevanje nadarjenosti. Prvo obdobje sega v antiko in nadarjenost enači z božanskim; stari Grki in Rimljani so izjemne talente posameznikov namreč razumeli kot božji dar, navdih za njihove izjemne dosežke pa so pripisovali muzam. Kasneje, v obdobju renesanse, so se z enačenjem nadarjenosti in nevroz pojavili zametki kliničnega modela nadarjenosti; v tistem času so nadarjene posameznike namreč pogosto povezovali z različnimi nevrotičnimi motnjami, saj je humanistična naravnost usmerjala pozornost k posamezniku kot subjektu raziskovanja, medicinske študije v tistem obdobju pa so prispevale osnovo za proučevanje povezav med človekovim telesom in njegovim vedenjem. Tretje obdobje konceptualiziranja nadarjenosti pa po Gringerjevi razlagi sodi v novejši čas in ga označuje obdobje mentalnega testiranja, ki predstavlja začetke znanstvenega pristopa k raziskovanju nadarjenosti; nadarjenost je v tem kontekstu pojmovana kot dedno pogojena kvaliteta posameznika, ki jo je treba prepoznati na osnovi uporabe testov intelektualnih sposobnosti (t. i. IQ-testi).

Sodobne teorije nadarjenosti so produkt sosledja evolucije idej skozi zgodovino in so obogatene z novimi sestavinami, ki izhajajo iz novejših raziskovalnih ugotovitev, predvsem glede pomena vplivov okolja oziroma socialnega konteksta ter razvojne dimenzije nadarjenosti od potencialov k dosežkom. Čeprav so njihovi koncepti različni, se teorije nadarjenosti pravzaprav ukvarjajo s podobnimi problemi, saj skušajo odgovoriti na vprašanja o prepoznavanju ter negovanju nadarjenosti. Do danes znanstveno-raziskovalna javnost še nima enotnega odgovora na ti dve vprašanja, gredo pa poskusi v različne smeri, da bi se približali globljemu razumevanju in uravnavanju fenomena nadarjenosti.

Precejšen problem na obravnavanem področju predstavlja sam merski instrumentarij, s katerim naj bi ocenili nadarjenost; vsi uporabljeni ins-

trumenti imajo namreč določeno napako merjenja, ki znižuje verodostojnost merskih rezultatov, zato se priporoča uporaba več različnih instrumentov za prepoznavanje nadarjenih učencev. Drugi problem se kaže v potrebi po konceptualizaciji takega modela nadarjenosti, ki ne bi spregledal nobene spremenljivke, pomembne za nadarjenost, denimo intelektualne, neintelektualne ter kontekstne.

Kaufman in Sternberg (2008) razvoj teorij nadarjenosti opisujeta v štirih širših etapah, v katerih so sicer prevladovali teoretski modeli z različnimi koncepti, ki pa so se skozi čas dopolnjevali oziroma nadgrajevali. Ti modeli so:

1) Področno-splošni modeli nadarjenosti (modeli prve etape)

Zgodnje znanstveno raziskovanje nadarjenosti je temeljilo na splošnejši razlagi nadarjenosti; pojmi »nadarjenost«, »genialnost« in »talentiranost« so bili razumljeni kot sinonimi. Pobudniki teh modelov so bili evropski psihologi, kasneje se je gibanje razširilo v ZDA in drugod po svetu; vodilo je bilo iskanje odgovora na vprašanje, kaj je nadarjenost, ki so ga dobili na podlagi merjenja s testi intelektualnih sposobnosti (t. i. IQ-testi).

Tabela 4: Glavni doprinosi k znanstvenemu razumevanju fenomena nadarjenosti v prvi etapi znanstvenega raziskovanja nadarjenosti

Raziskovalec	Prispevek
Galton, F. (1869→)	Prva knjiga o teoriji genialnosti <i>Hereditary Genius</i> ; genialnost je pojmovana kot izjemno visoka prirojena sposobnost; Galton je svojo teorijo postavil na osnovi retrospektivne študije družinskih dreves izbranih Evropejcev.
Spearman, C. (1904→)	Uporaba faktorske analize: različni testi sposobnosti merijo isti faktor – splošno inteligentnost oziroma <i>g-faktor</i> , ki je posamezniku prirojen (mentalna energija), medtem ko del variance ostaja specifičen za posamezen test – specifična sposobnost oziroma <i>s-faktor</i> .
Binet, A. in Simon, T. (1916→)	<i>Prvi mentalni test</i> za razvrščanje otrok v šole s prilagojenim programom zaradi nižjih sposobnosti.
Terman, L. M. (1916→)	Adaptacija B-S testa v Stanford-Binet lestvico inteligentnosti, ki je bil eden prvih testov za ocenjevanje nadarjenosti pri šolskih otrocih. Adaptacija Galtonove teorije dednosti nadarjenosti – izenačenje s splošno inteligentnostjo – ter izdelava kriterijev za klasifikacijo nadarjenosti: a) IQ nad 135 = zmerna nadarjenost, b) IQ nad 150 = izjemna nadarjenost, c) IQ nad 180 = globoka nadarjenost. Poudarek na izobraževanju učiteljev za prepoznavanje nadarjenih učencev in poučevanju, ki bi bilo tem učencem prilagojeno.

2) Področno-specifični modeli nadarjenosti (modeli druge etape)

Raziskovalci, ki so ustvarjali koncept nadarjenosti v tem obdobju, nadarjenosti niso preprosto enačili s splošno inteligentnostjo. Predpostavljali so, da je posameznik lahko nadarjen na različnih področjih. Posledica je bil razvoj hierarhičnih psihometričnih opredelitev inteligentnosti na osnovi statistično določene strukture človeških sposobnosti. Še posebno odmevna v strokovni javnosti je (bila) Gardnerjeva teorija multiple inteligentnosti, ki je razširila do takrat veljavno opredelitev človeške inteligentnosti; ta teorija je doživela tudi nekaj resnih kritik, kot denimo odsotnost empiričnih dokazov za obstoj teorije, vprašljivost verodostojnosti analizirane literature, na osnovi katere je avtor postavil teorijo, psihometrična veljavnost in zanesljivost ocenjevanja tistih sposobnosti, ki so jih v sklopu teorije merili (vsi testi so pokazali visoko nasičenost z g-faktorjem).

Pomemben doprinos teh modelov je, da učenci, ki so »prehitri« na teh področjih, akcelerirajo (predmetno, razredno) ali pa da so jim ponujene obogatitve, s katerimi lahko napredujejo ustrezno njihovi ravni sposobnosti. Ti modeli niso predpostavili nikakršnih dodatnih psiholoških procesov, denimo ustvarjalnosti, tudi jih niso razumeli kot pomembne za konceptualizacijo nadarjenosti, saj so bili po njihovem razumevanju ti produkt in ne sestavina nadarjenosti.

Tabela 5: Glavni doprinosi k znanstvenemu razumevanju fenomena nadarjenosti v drugi etapi znanstvenega raziskovanja nadarjenosti

Raziskovalec	Prispevek
Thurstone, L. M. (1938→)	<i>Hierarhični faktorski model inteligentnosti</i> : uporabljena je bila faktorska analiza, s katero je bil dokazan obstoj sedmih osnovnih mentalnih sposobnosti (besedno razumevanje, besedna fluentnost, številske sposobnosti, zaznavna hitrost, induktivno mišljenje, prostorska vizualizacija in pomnjenje), ki so med seboj neodvisne.
Horn, J. L., Cattell, R. B. (1966→)	Splošna inteligentnost združuje dva faktorja: <i>fluidno inteligentnost</i> oziroma g_f (odvisna od učinkovitosti delovanja centralnega živčevja) in <i>kristalizirano inteligentnost</i> oziroma g_c (odvisna od posameznikovih izkušenj ter kulturnega konteksta).
Stanley, J. C. (1971→)	Nadarjenost ni področno-splošna, temveč gre za <i>odraz prehitevanja razvoja (precocity) na posameznem področno-specifičnem področju</i> , denimo jezikovne, matematične, mehanske ali prostorske sposobnosti.

Tabela 5: *Nadaljevanje*

Gardner, H. (1983→)	<i>Multipli model intelektualnih sposobnosti</i> : multipla inteligentnost ni le statična hierarhija sposobnosti pod splošnim g-faktorjem, temveč je neodvisen kognitivni sistem; inteligentnost je pojmovanja kot sposobnost oziroma set sposobnosti, s katerimi posameznik rešuje probleme ali proizvaja druge produkte v določenem kulturnem okolju. Teorija ni nastala le s faktorsko analizo, ampak tudi s selektivno analizo literature na osnovi izbranih kriterijev ter predpostavlja osem inteligentnosti: jezikovno, logično-matematično, prostorsko, glasbeno, telesno-gibalno, znotrajosebno, medosebno in naravoslovno. Kasneje je bila dodana še eksistencialistična inteligentnost.
Carroll, J. B. (1993→)	<i>Tri-stratumski model nadarjenosti</i> : prvi stratum izraža visoko specializirane spretnosti (podobno Thurstonovim osnovnim sposobnostim), drugi stratum izraža specializirane sposobnosti, ki so prisotne na širšem področju posameznikovega inteligentnega vedenja (fluidna in kristalizirana inteligentnost, splošen spomin in učenje, širša vizualna in slušna percepcija, priklíc, kognitivna hitrost, hitrost procesiranja; tretji stratum ima samo splošno mentalno sposobnost – g-faktor.
Integrirana Cattell-Horn-Carroll teorija	<i>CHC (Cattell-Horn-Carroll) teorija</i> : čeprav vključuje g-faktor, je poudarek na merjenju faktorjev srednjega stratuma; ta teorija je močno vplivala na razvoj različnih testov inteligentnosti, tudi na peto verzijo Stanford-Binetovega testa, drugo verzijo testa Kaufman Assessment Battery for Children KABC-II in tretjo verzijo testa Woodcock-Johnson Cognitive Abilities Assessment (WJ III).

3) Sistemski modeli nadarjenosti (modeli tretje etape)

Bistvo sistemskih modelov je, da nadarjenost razumejo kot mrežo odnosov med posameznimi psihološkimi procesi oziroma fenomeni, ki so med seboj interaktivno prepleteni. Med najodmevnejšimi raziskovalci v tem obdobju je Joseph S. Renzulli, ki je v interaktivni model nadarjenosti poleg kognitivnih vnesel tudi nekognitivne spremenljivke, brez katerih po njegovi razlagi ne more priti do ustvarjalnega produkta; model je poleg empirične potrditve doživel tudi kritike, denimo postavljanje teorije na osnovi raziskovanja odrasle populacije, nepotrditve povezav med kasnejšimi učnimi dosežki ter ugotovljenimi lastnostmi nadarjenosti pri učencih, neupravičenost enačenja kognitivnih in nekognitivnih faktorjev, ki so po mnenju kritikov bolj procesna posledica kakor pa vir nadarjenosti.

Podobno je tudi Robert J. Sternberg konceptualiziral nadarjenost v kontekstu štirih spremenljivk (ustvarjalnost, akademska in praktična inteligentnost, modrost), ki med seboj intervenirajo, ter model tudi empirično potrdil, čeprav mu po mnenju kritikov ni uspelo potegniti jasne ločnice med ustvarjalnostjo in duševnimi motnjami, zajeti in pojasniti različnih področij nadarjenosti, denimo športnega, ter predvideti ocenjevalnega ter predvsem aplikativnega pristopa za pedagoško delo z nadarjenimi učenci, ki bi izhajal iz modela.

Tabela 6: Glavni doprinosi k znanstvenemu razumevanju fenomena nadarjenosti v tretji etapi znanstvenega raziskovanja nadarjenosti

Raziskovalec	Prispevek
Renzulli, J. S. (1978→)	<i>Trikrožni model nadarjenosti</i> : nadarjenost je opredeljena kot produkt interakcije med tremi dejavniki: (1) nadpovprečne sposobnosti (splošne ali specifičnih), ki je značilna za zgornjih 15–20 % populacije, (2) ustvarjalnosti in (3) predanosti nalogi (motiviranost). Teorija razlikuje med dvema nadarjenostma, in sicer (1) nadarjenostjo za šolsko delo in (2) nadarjenostjo za ustvarjalne produkte; medtem ko prvo označuje izjemnost v uporabi znanja, pa drugo označuje izjemnost v produkciji znanja.
Sternberg, R. J. (2003→)	<i>WICS (Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized) model nadarjenosti</i> : osnovna ideja je, da ljudje v življenju za produkcijo izvornih idej potrebujemo ustvarjalnost, za oceno teh idej analitične zmožnosti oziroma akademsko inteligentnost, praktične zmožnosti oziroma praktično inteligentnost za izvrševanje teh idej ter prepričevanje drugih o njihovi vrednosti ter modrost, ki zagotavlja, da te ideje spodbujajo splošno dobro in ne le ozko zadovoljevanje posameznikovih potreb. Posamezniki imamo te štiri sestavine različno izražene, da bi se dobro prilagodili v življenju, je potrebno spodbujati tako močna kot šibka področja osebnostnega funkcioniranja.

4) Razvojni modeli (modeli četrte etape)

Razvojni modeli nadarjenosti so nastali v zadnjih dvajsetih letih kot odgovor na enostransko poudarjanje genetskih osnov nadarjenosti. Njihov glavni doprinos je, da nadarjenost konceptualizirajo širše od modelov v prejšnjih treh etapah, in sicer z vključevanjem zunanjih dejavnikov (kontekstne spremenljivke), za katere se predpostavlja, da v interakciji z notranjimi dejavniki (lahko) vodijo k razvoju nadarjenega vedenja. Ti modeli skušajo torej pojasniti prehod od (genetskih) potencialov k uresničevanju specifičnih talentov v okviru razvojnega konteksta.

Tabela 7: *Glavni doprinosi k znanstvenemu razumevanju fenomena nadarjenosti v četrti etapi znanstvenega raziskovanja nadarjenosti*

Raziskovalec	Prispevek
Tannebaum, A. J. (1986→)	Nadarjenost je produkt interaktivnega delovanja med spremenljivkami, ki <i>povezujejo potenciale nadarjenih posameznikov z realizacijo njihovih talentov</i> ; te spremenljivke so: izjemno visoka inteligentnost, izjemne specifične sposobnosti, neintelektualne spremenljivke (medosebne spretnosti, motivacija, vztrajnost), vplivi okolja (povratna informacija) in priložnosti (podedovani geni, družinske razmere, geografske značilnosti ...).
Feldman, D. H. (1992→)	Na osnovi študija čudežnih otrok (genijev) je predpostavil <i>sedem dimenzij, pomembnih za razvoj nadarjenosti</i> ; te so: kognitivni procesi, socialno-emocionalni procesi, dejavniki družine, formalna in neformalna edukacija, značilnosti področja, socio-kulturni kontekstni vidiki in zgodovinska dejstva, dogodki, usmeritve.
Mönks, F. J. (1992→)	<i>Multifaktorski model nadarjenosti</i> : model je modifikacija Renzullijevega koncepta nadarjenosti, in sicer na ravni vključitve spremenljivk družine, vrstnikov in šole v obstoječi tri-krožni model.
Feldhusen, J. F. (1998→)	<i>Razvojni model nadarjenosti</i> na osnovi spoznanj raziskovalcev iz predhodnih ciklov, ki vključuje tako bazične genetsko pogojene sposobnosti kot tudi vpliv socio-kulturnega konteksta na realizacijo posameznikovih talentov od rojstva do odraslosti, kjer se nenazadnje integrirajo posameznikove pretekle (učne) izkušnje s poklicnimi priložnostmi za realizacijo (ustvarjalnih) izjemnih dosežkov.
Gagné, F. (2005→)	<i>DMGT (Differentiated Model of Gifted and Talented) model nadarjenosti</i> : nadarjenost vključuje poleg kognitivnih sestavin tudi pomembne okoljske in neintelektualne dejavnike ter učenje, ponavljanje in utrjevanje, ki bazično nadarjenost transformirajo v specifičen talent na določenem področju posameznikovega udejstvovanja.

Poleg razvojno naravnanih modelov nadarjenosti v predstavljeni Kaufmanovi in Sternbergovi klasifikaciji obstajajo še nekateri drugi, prav tako zanimivi modeli. Med njimi ima posebno mesto Piramidni model razvoja talentov J. Piirto, v katerem avtorica poleg različnih psiholoških atributov (vztrajnost, ustvarjalnost, strast...) poudarja pomen vrednot znotraj posameznikovega socio-kulturnega okolja za razvojno usmerjenost uresničevanja talentov, s tem pa poudarja kulturno pogojenost vrste talentov (Piirto, 2008). Pogosto je izpostavljen tudi Model J. Van-Tassel Baske (Van-Tassel Baska, 2005), v katerem avtorica poudarja specifičnost področij, na katerih se šele ob določenih pogojih lahko uresničijo

določeni splošni potenciali posameznika ter opozarja, da ob neobčutljivosti okolja za učenčeve potenciale obstaja velika nevarnost, da se ti nikoli ne uresničijo. Nenazadnje je v kontekstu razvojnih modelov treba omeniti tudi enega najnovejših modelov – Mega model razvoja talentov avtorice R. Subotnik s sodelavci (Subotnik s sod., 2011), ki v osnovi združuje najbolj uveljavljena spoznanja vseh prehodnih razvojnih modelov, razvoj potencialov otrok v smeri njihovega uresničevanja do eminentnih odraslih pa pojasnjuje z vidika razvojnega obdobja, v katerem se nadarjenost lahko najbolje izrazi (npr. v otroštvu, mladostništvu ali odraslosti), z vidika časa optimalne telesne zrelosti za uresničevanje določenega talenta (npr. športnega, plesnega, glasbenega), poglobljenosti izkušnje (npr. na področju politike ali diplomacije) ter izpostavljenosti (npr. za tista področja, s katerimi se posamezniki seznanijo po osnovni šoli, npr. psihologija ali ekonomija). Eminentnost v odrasli dobi v smislu uresničenih potencialov iz otroštva je po mnenju avtorjev tega modela pogojena s priložnostmi oziroma okoliščinami, ki so posameznikom na razpolago in spodbujajo njihov razvoj v šoli in zunaj nje, poleg tega pa opozarjajo tudi na razvoj in pojavljanje novih področij, pomembnih za sodobno življenje (razvoj različnih tehnologij in znanosti), ki implicirajo tudi širjenje možnosti, priložnosti in novih področij in razvoj različnih novih talentov.

Na podlagi povedanega lahko sklenemo, da je nadarjenost kompleksen, razvojno dinamičen in kontekstno pogojen fenomen, ki je rezultat interaktivnega delovanja bioloških, psiholoških, pedagoških in psiho-socialnih dejavnikov ter v najširšem pomenu predstavlja izjemne človeške potenciale oziroma dosežke. Kljub enotni naravnosti sodobnih modelov, ki skušajo čimbolj točno pojasniti razvojno vertikalno od biološko podedovanih potencialov do njihove uresničitve v smislu talentov oziroma dosežkov v spodbujajočem socio-kulturnem kontekstu pa nekateri avtorji (Dai, 2010; Gallagher, 2008; Kaufman in Sternberg, 2008; Subotnik s sod., 2011) kritično opozarjajo tudi na določene konceptualne nejasnosti, ki izhajajo iz posameznih razlik v razumevanju nadarjenosti med modeli. Med njimi so vidnejše naslednje: (1) vprašanje o etiologiji nadarjenosti (razmerje med genetsko in okoljsko komponento oziroma med notranjimi in zunanji dejavniki nadarjenosti), (2) merjenje nadarjenosti (metodologija prepoznavanja, vključno z izbiro merskega instrumentarija) ter (3) vloga in učinkovitost različnih postnatalnih spodbud, še posebej vzgojno-izobraževalnih programov, prilagojenih potrebam nadarjenih učencev, na razvoj in uresničevanje nadarjenosti. Empirični izsledki primerjalnih in evalvacijskih študij, na podlagi katerih bi slednje lahko presojali, so zaenkrat še zelo skromni, zato kaže tudi to področje razis-

kovanja v prihodnje okrepiti. Nenazadnje pa ostaja še ne popolnoma odgovorjeno tudi vprašanje o značilnostih nadarjenih učencev, ki se mu zaradi njegove pomembnosti natančneje posvečamo v nadaljevanju.

2.1 Značilnosti nadarjenih učencev

Zanima nas, ali so za nadarjene posameznike poleg njihovih izjemnih sposobnosti značilne tudi druge posebne lastnosti oziroma ali se nadarjeni učenci kvalitativno (strukturno) ali kvantitativno razlikujejo od populacije nenadarjenih učencev. Do danes sicer še nimamo enoznačnega odgovora, vendar čedalje več študij na tem področju potrjuje »princip izstopanja«, ki nadarjenost opredeljuje v smislu doseganja najvišjih ravni na izbranih kriterijih (prim. Kaufman in Sternberg, 2008).

J. Freeman (2010) na podlagi 35–letne longitudinalne raziskave, v kateri je spremljala življenje 210 nadarjenih otrok, ki jih je kot nadarjene prepoznala med njihovim 5 in 14 letom starosti, na vprašanje o značilnostih nadarjenih odgovarja: »Osnovno sporočilo tega spremljanja je, da so nadarjeni in talentirani otroci v primerjavi s svojimi ne-nadarjenimi vrstniki normalni ljudje – z eno samo veliko razliko – njihovimi izjemnimi sposobnostmi.« (str. 4–5); avtorica s primerjalnimi empiričnimi podatki med nadarjenimi in nenadarjenimi posamezniki razlaga, da je posameznikova osebnost, in ne sposobnosti same po sebi, tisti ključni dejavnik, ki določa, »...kaj se bodo nadarjeni odločili narediti (ali ne) s svojim življenjem.« (str. 5).

Natančnejši vpogled v psihološke lastnosti nadarjenih otrok podajata A. Robinson in P. Clinkenbeard (2008) na podlagi pregleda vrste raziskav, opravljenih v zadnjih dvajsetih letih; avtorici opisujeta, da razvoj spoznavanja osebnostnih lastnosti nadarjenih učencev kaže trend od mitološke predstave o nadarjenih učencih v smislu nadarjenosti kot nadnaravne danosti¹² in klinične slike nadarjenih kot osebnostno šibkih z različnimi osebnostnimi težavami in duševnimi motnjami k prepoznavanju nadarjenih učencev kot osebnostno, socialno in telesno podobnih ali pozitivno izstopajočih v primerjavi s svojimi vrstniki. A. Robinson in P. Clinkenbeard (2008) povzemata, da se nadarjeni otroci na kognitivnem področju od svojih vrstnikov razlikujejo predvsem v stopnji in ne v vrsti kognitivnih procesov: hitreje sprejemajo in procesirajo informacije; prej, hitreje

¹² S podobnim pojmovanjem se srečujemo tudi v današnjem času, ko govorimo o t. i. indigo otrocih.

in bolje rešujejo probleme; imajo obsežnejši spomin in bolj učinkovito pomnjenje; nadarjeni otroci uporabljajo več miselnih strategij (višji miselni procesi) in uporabljajo jih pogosteje kot njihovi ne-nadarjeni vrstniki, uporabljajo več vidno-prostorskih predstav in so bolj selektivni pri procesiranju informacij; hitreje tudi usvojijo abstraktno raven mišljenja, bolj učinkovito povezujejo znanje z različnih področij (transfer) ter imajo prefinjen smisel za humor. Na nekatere razlike med nadarjenimi otroci in njihovimi nenadarjenimi vrstniki kažejo tudi raziskave na področju uporabe metakognicije pri reševanju problemov, in sicer imajo nadarjeni otroci več deklarativnega znanja o metakognitivnih procesih ter so bolj učinkoviti v prenosu (daljnem transferju) uporabe določenih strategij z enega področja na drugega, ne pa tudi razlik v doslednosti uporabe boljših strategij, v uporabi metakognitivnih strategij spremljanja in samournavanja in v uporabi bližnjega transfera – uporabi teh strategij v podobnih situacijah tistim, v katerih so se jih posamezniki naučili. Poleg tega nevropsihološke študije kažejo, nadaljujeta, na določena razhajanja v delovanju možganov nadarjenih otrok in njihovih nenadarjenih vrstnikov; po O'Boylu in Gillu povzemata, da se v prid nadarjenih med njimi pojavljajo razlike v višji stopnji aktivnosti desne hemisfere pri reševanju različnih problemov, ter po Jauševcu, da se v prid intelektualno nadarjenih med njimi pojavljajo razlike v bolj racionalni uporabi mentalne aktivnosti in večjemu povezovanju različnih možganskih predelov med seboj pri reševanju zaprtih problemov, pri reševanju slabo definiranih problemov pa v večjem ločevanju aktivnosti možganskih predelov pri intelektualno nadarjenih kot pri visoko ustvarjalnih otrocih. A. Robinson in P. Clinkenbeard (2008) prav tako poročata tudi o izsledkih raziskav, v katerih so raziskovalci primerjali nadarjene otroke in njihove nenadarjene vrstnike po neintelektualnih lastnostih – socialnih in čustvenih lastnostih, samopodobi in drugih lastnostih njihove motivacije – ki se kot sestavine pojavljajo v večini sodobnih modelov nadarjenosti. Izsledki teh raziskav potrjujejo ugotovitve zgodnjih Termanovih študij in del L. Hollingworth, s katerimi sta avtorja med prvimi v zgodovini proučevanja nadarjenosti zavrnila stereotipno predstavo o psihološko slabo prilagojenih nadarjenih otrocih s šibkimi socialnimi spretnostmi. Kot navajata A. Robinson in P. Clinkenbeard (2008) novejše študije kažejo, da so nadarjeni otroci v povprečju dobro socialno prilagojeni, imajo dobro samopodobo, še posebej na učnem področju, ter lahko razvijejo visoko notranjo motiviranost za določeno vsebino oziroma področje udeleževanja (več o socialno-čustvenem razvoju nadarjenih glej v Rostohar, 2012).

Po drugi strani pa raziskave kažejo, da so nadarjeni precej nehomogena populacija, zato A. Robinson in P. Clinkenbeard (2008) opozarjata na previdnost pri posploševanju navedenih raziskovalnih izsledkov, saj je variabilnost med nadarjenimi posamezniki pri opisanih lastnostih precej velika in kaže na potrebo po nadaljnjem raziskovanju. Eno odmevnejših klasifikacij, s katero so raziskovalci skušali pojasniti raznoliko vedenje nadarjenih učencev, sta izdelala M. Neihart in Betts (1988); avtorja sta v njej predstavila šest temeljnih profilov nadarjenih učencev, ki se med seboj razlikujejo po vrsti osebnostnih lastnosti; v profil »uspešnih nadarjenih« sta uvrstila 90 % vseh nadarjenih učencev, 10 % nadarjenih učencev pa sta po njihovih prevladujočih značilnostih uvrstila v ostalih petih profilov – »ustvarjalni«, »podtalni«, »rizični«, »dvojno izjemni« in »samostojni učenci«; klasifikacija je zelo uporabna tudi zato, ker sta avtorja v njej poleg opisa osebnostnih značilnosti učencev posameznega profila predvidela optimalne načine prepoznavanja učencev posameznih profilov ter optimalne načine podpore za te učence doma in v šoli (tabela 8).

Tabela 8: *Profili nadarjenih učencev po M. Neihart in Bets (revidirana oblika, 2010)*

	Uspešen (The Successful)	Ustvarjalen (The Creative)	Podtalen (The Underground)	Rizičen (The At-Risk)	Dvojno/večkratno izjemen (Twice/Multi Exceptional)	Samostojen (Autonomous Learner)
Osnovne osebnostne lastnosti?	Samozadovoljen, nesamostojen, ima dobro učno samopodobo, strah ga je neuspeha, je zunanje motiviran, samokritičen, uči se za ocene, je negotov glede prihodnosti, željan pohval in odobravanja, inteligentnost razume kot nesprenmenljivo lastnost.	Zelo ustvarjalen, dolgočasen in (za)frustriran, niha v samozavesti, nepotrpežljiv in obrambno naravnani, izjemno občutljiv, negotov o socialnih vlogah, psihološko bolj ranljiv, izjemno motiviran za sledenje notranjim prepričanjem, napačne stvari želi spremeniti v pravilne, visoko tolerantni do dvoumnosti, močna energija.	Želi si družbene pripadnosti, ima občutek negotovosti in pritiska od drugih, je konflikten, z občutki krivde, ni prepričan v pravilnost svojih čustev, nejasno zaznava samega sebe, ima mešana občutja do lastnih dosežkov, ponotrnanja in poseblja družbeno različnost in konfliktnost, določene uspehe oziroma dosežke razume kot »izjajo« svoje socialne skupine.	Zamerljiv in jezen, potr, nepremišljen, manipulativen, ima slabo samopodobo, obrambno naravnani, z nerealnimi pričakovanji, nesprejet, uporniški do avtoritet, ni motiviran z nagradami od učiteljev. Podskupina so nedružabni učenci.	Doživlja »naučeno nemoč«, izrazito frustriranost in jezo, ima motnje razpoloženja, hitro je razočaran, zavlačuje z delom, ima slabo (učno) samopodobo, ne ve, kam sodi.	Je samozavesten in se sprejema, inteligentnost razume kot lastnost, ki se razvija, je optimističen, notranje motiviran, ambiciozen in entuziasističen, akademski svet ni njegova najvišja prioriteta, ne boji se neuspeha in se iz njega kaj nauči, kaže tolerantnost in spoštovanje do drugih.
Značilno vedenje?	Storilnostno naravnani, išče potrditve pri učitelju, se izogiba tveganjem, deluje znotraj določenega načrta, sprejema in se prilagaja, izbira varne aktivnosti, ima dobre ocene, je uporabnik znanja.	Daje pobude, izziva učitelja, dvomi o postavljenih pravilih, je pošten in neposreden, čustveno labilen, lahko ima slabo samokontrolo, se ustvarjalno izraža, vztrajen na področjih, ki ga zanimajo, stoji za svojimi prepričanji, lahko je v konfliktu z vrstniki.	Znižuje vrednost svojim talentom, jih razvrednoti ali zanika, izstopa iz boljših učnih skupin ali programov za nadarjene, zavrača izzive, menjuje vrstniške skupine, ne najde stika z učiteljem ali razredom, je negotov glede lastne življenjske naravnosti.	Ustvarja nered in je moteč, išče vznemirljive situacije, pripravljen je delati za odnos, občasno odsoten od pouka, sledi izvenšolskim interesom, dosega nizke učne rezultate, lahko je osamljen, pogosto ustvarjalen, kritičen do sebe in drugih, nedosleden pri šolskem delu in dosežkih.	Z lahkoto najde stik z drugimi, nedosleden pri šolskem delu in dosežkih, daje vtis povprečnosti oz. nižjih sposobnosti, v nekaterih pogledih socialnega ali čustvenega funkcioniranja je bolj podoben mlajšim, lahko je moteč ali ne dela, dobro rešuje probleme, ima vedenjske težave, razmišlja na pojmovni ravni, rad ima novosti in kompleksnost, je neorganiziran, počasi predeluje informacije, včasih se ne ujame z drugimi nadarjenimi v skupini.	Ovlada socialne veščine, dela samostojno, zastavlja si ustrezne učne cilje, išče izzive, je močno usmerjen vase, sledi zanimanju, dobro samoorganiziran, zavzema se za svoja prepričanja, odpora, je proizvajalec znanja, kaže samorazumevanje in samosprejemanje.
Kaj potrebuje za svoj razvoj?	Izzive in tveganja, spoznavanje pomankljivosti, razvijanje asertivnosti, razvijanje ustvarjalnosti, postopno prepoznavanje inteligentnosti kot razvijajoče se lastnosti, znanje o sebi, strategije za samostojno učenje.	Povezovanje z drugimi, naučiti se taktičnosti in fleksibilnosti, razvijanje samozavedanja in samokontrole, podpora za ustvarjalnost, manj pritiskov h konformiranju, medosebne spretnosti potrjevanja drugih, strategije za spoprijemanje z morebitno psihološko ranljivostjo.	Občutje svobodnega odločanja, jasnost v konfliktnih situacijah, naučiti se prilagajati komunikacijo kontekstu, povezovanje z drugimi nadarjenimi, podpora pri izražanju sposobnosti, vzorniki, ki so kulturno razgledani, razumevanje sebe in samosprijemanje, priložnosti »biti slišani«.	Varnost in organiziranost, »alternativno« okolje, individualiziran program, spoprijemanje in odgovornost, alternative, strokovno svetovanje, usmerjanje in zastavljanje kratkoročnih ciljev.	Poudarjanje in spodbujanje močnih področij, razvijanje strategij spoprijemanja in različnih spretnosti, učenje vztrajnosti in asertivnosti, opazovanje in spremljavo zaradi morebitnih drugih posebnosti oz. motenj, še posebej moten pozornosti.	Veliko podpore, zagovornišvo za nove usmeritve in spodbujanje samostojnosti, povratne informacije o močnih področjih in možnostih, omogočanje stalnega napredovanja, podpora pri prevzemanju tveganja, negovanje spodbujajočih odnosov, razvijanje spretnosti za samoorganiziranje, podpora skupina.
Kako ga zaznavajo odrasli in vrstniki?	Učitelji ga imajo radi, vrstniki ga občudujejo, starši ga imajo radi in ga sprejemajo, drugi precejšnje njegove sposobnosti in verjamejo, da bo uspel sam od sebe, brez pomoči.	Učitelji ga ne marajo, imajo ga za upornika, ustvarjalnega, disciplinsko problematičnega, vrstniki menijo, da je zabaven, ga hočejo spremeniti, ne vidijo ga kot nadarjenega, podcenjujejo njegov uspeh, hočejo, da se prilagodi.	Drugi ga zaznavajo kot vodjo ali neopaženega, povprečnega in uspešnega, zadovoljnega samega s seboj, mirnega in/ali sramežljivega, nepripravljenega na tveganja, odprnega.	Odrasli so lahko nanj jezni, vrstniki ga obsojajo, drugi ga vidijo kot težavnega ali neodgovornega, uporniškega, lahko se ga bojijo ali pa se bojijo zanj, odrasli se čutijo nemočne, ne znajo mu pomagati.	Zahteva veliko prilagoditev okolja, drugi ga zaznavajo kot »čudnega«, podcenjujejo njegove potencialne, vidijo ga kot nemočnega, kot da ne sodi v skupino nadarjenih, menijo, da potrebuje strukturo oz. organiziranost, opazen je samo zaradi svojih posebnih potreb.	Občudovan in sprejet, starši ga zaznavajo kot sposobnega in odgovornega, pozitivni vplivi, drugi menijo, da je uspešen v različnih okoliščinah, psihološko zdrav, v dobrih odnosih z vrstniki.

Tabela 8: *Nadaljevanje*

Predlogi za prepoznavanje?	Več različnih kriterijev, šolske ocene, dosežki na standardiziranih testih, individualni IQ-testi, predlogi učiteljev, staršev in vrstnikov.	Upoštevanje različnih področij nadarjenosti (specifična, objektivna merjenja), usmerjanje pozornosti k ustvarjalnim potencialom, ne le k dosežkom.	Intervjuji, predlogi staršev in učiteljev, upoštevanje prikazanih dosežkov, merjenje ustvarjalnega potenciala, uporaba nebesednih testov inteligentnosti, pri predlogih vrstnikov je treba pozornost posvetiti njihovi zanesljivosti.	Individualno IQ-testiranje, različni testi dosežkov, intervjuji, avdicije, nebesedni testi inteligentnosti, predlogi staršev in učiteljev.	Merjenje trenutnega funkcioniranja v razredu, testi dosežkov, ocenjevanje na podlagi učnega načrta, pregled uspešnosti skozi določeno časovno obdobje, iskanje vzorcev nizkih dosežkov v primerjavi z dokazanimi izjemnimi sposobnostmi, previdnost je potrebna pri razlagi profila intelektualnih sposobnosti.	Prikazani dosežki, izdelki, Predlogi drugih, portfolji, intervjuji, rezultati standardiziranih testov, nagrade.
Podpora doma?	Spodbujanje samostojnosti in svobodnega sprejemanja odločitev, omogočanje situacij, v katerih je treba tvegati, doživeti stisko, potrjevanje otrokove sposobnosti za spoprijemanje z izzivi.	Spoštovanje njegovih ciljev, toleriranje višje stopnje vedenjske odklonitosti, dopuščanje sledenja lastnim interesom, modeliranje primernega obnašanja, družinski projekti, zaupanje v njegove sposobnosti in njihovo potrjevanje, prepoznavanje njegove psihološke ranljivosti in posredovanje po potrebi.	Spodbujanje oblikovanja vrednostnega sistema, uravnavanje njegove neuravnoteženosti, spodbujanje načrtovanja izobraževanja in kariere, modeliranje vedenja nadarjenih vzornikov in vseživljenjskega učenja, omogočanje svobodnega prevzemanja odločitev, brez primerjav z brati/sestrami, spodbujanje k medkulturnemu razumevanju.	Priporoča se svetovanje družini, izogibanje »bojem za prevlado moči«, vključevanje v izvenšolske dejavnosti, spremljanje znakov »nevarnega« vedenja, vzdrževanje odprte komunikacije in odgovornega vedenja, minimalna uporaba kaznovanja, spodbujanje občutka zaupanja v lastne sposobnosti za spoprijemanje z ovirami, ohranjanje odnosov.	Pri prilagajanju na posebne potrebe je potrebno poudarjati močna področja, razvijanje želje po uspehu, prepoznavanje in potrjevanje različnih sposobnosti, zagotavljanje izzivov na močnih področjih, omogočanje situacij, v katerih je treba tvegati, spodbujanje razmišljanja o študiju na fakulteti, zagovornišvo v šoli, vključevanje družine v šolo, vzgajanje samokontrole, učenje postavljanja in doseganja realnih ciljev.	Zagovornišvo v šoli in družbi, omogočanje dejavnosti, za katere kaže interes, dovoljevanje prijateljev vseh starosti, brez časovnega in prostorskega omejevanja pri učenju, pomoč pri oblikovanju podporne skupine, vključevanje v starševske interesne dejavnosti in družinsko odločanje, poslušanje, dopuščanje lastnih poti.
Podpora v šoli?	Hitrejša napredovanje (predmetna in razredna akceleracija), spodbujanje celostnega osebnostnega razvoja, individualni program, dejavnosti, ki ga spodbujajo k delovanju izven »varne cone«, razvijanje samostojnih učnih strategij, poglobljeno učenje, mentorstvo, vodenje/svetovanje, druženje z nadarjenimi vrstniki.	Strpnost, pohvale za nova razmišljanja, zagotavljanje primerenih učiteljev, neposredna in jasna komunikacija, dovoljevanje čustvenega izražanja, specifična usposabljanja, dovoljevanje drugačnosti, mentorstvo, poučevanje medosebnih spretnosti, vodenje/svetovanje v namenskih dejavnostih.	Spodbujanje razumevanja in spoštovanja družbenega konteksta, sprejemajoče učno okolje, zagotavljanje vzornikov za modeliranje vedenja, pomoč pri iskanju podporne skupine, odprti pogovori o socialnih razredih, rasizmu, seksizmu, in razvijanje kulturne ozaveščenosti, neposredna navodila za učenje socialnih veščin, učenje prikritega kurikulumu, karierno svetovanje, spodbujanje razmišljanja o »ceni uspeha«.	Vzdrževanje visokih pričakovanj, diagnostično testiranje, razvijanje raznovrstnih učnih strategij, poglobljeno učenje in mentorstvo, programi za nadarjene, obiski na domu, spodbujanje osebnostne prožnosti in odpornosti (rezilientnosti), pogovori o drugih možnostih, zagovornišvo.	Postavljanje izzivov na močnih področjih, akceleracija na močnih področjih, prilagoditve glede na posebne potrebe, individualizacija, neposredna navodila pri strategijah samousmerjanja, omogočanje druženja z nadarjenimi vrstniki, učenje zagovornišva in zastavljanja primernih učnih ciljev.	Dovoljevanje razvoja dolgoročnega in integriranega načrta učenja, odstranitev časovnih in prostorskih omejitev, nudenje medpredmetno poglobljenega učenja in raziskovanja z mentorstvom, čim širše možnosti za hitrejša napredovanje, mentorstvo in posredovanje pri spoznavanju drugih kultur ter razumevanju kulturnih različnosti, opuščanje tradicionalnih šolskih pravil, dopuščanje lastnih poti, pomoč pri soočanju s psihološkimi posledicami uspeha.

2.2 Stereotipne predstave o nadarjenih učencih

Pri opisovanju značilnosti nadarjenih učencev je pozornost treba posvetiti tudi stereotipom oziroma stereotipnim predstavam o nadarjenih in njihovih značilnostih, ki so se oblikovale in prenašale skozi zgodovino proučevanja nadarjenosti; kljub novim raziskovalnim spoznanjem se ti stereotipi namreč še vedno ohranjajo v prvotni obliki ter vplivajo tako na vedenje nadarjenih učencev kot tudi na odnos, ki ga imamo drugi do njih, njihovega prepoznavanja in izobraževanja. Zaradi svoje odpornosti proti spremembam predstavljajo ti stereotipi resno oviro pri zagotavljanju izobraževanja nadarjenih učencev, ki je prilagojeno uresničevanju njihovih potencialov oziroma razvijanju njihove nadarjenosti, zato jih je treba prepoznati in na podlagi učenja zamenjati s sodobnim strokovnim znanjem (Bégin in Gagné, 1994; Geake in Gross, 2008; Lassig, 2009; McCoach in Siegle, 2007; Winner, 1996).

R. Subotnik s sodelavci (2011) opozarja na protisloven oziroma zadržan odnos družbe do nadarjenih, ki temelji na nekaterih zakoreninjenih prepričanjih o nadarjenih učencih in njihovem izobraževanju; avtorji kot posebej zavirajoče za nadaljnji razvoj izobraževanja nadarjenih izpostavljajo med drugim prepričanje, da »bodo nadarjeni učenci uspešni ne glede na vzgojno-izobraževalni program, v katerega so vključeni«, to stališče pa vpliva na sistem financiranja programov za nadarjene. Dejstvo je, trdijo avtorji na podlagi številnih študij, da nadarjeni potrebujejo za svoj učni razvoj oziroma uspešnost kompetentne učitelje in ustrezne spodbude za učenje in vodenje, da bi uresničili svoje potenciale in dosegli odličnost (prim. Gallagher, 1991). Podobno nevarno je po njihovem mnenju tudi prepričanje, da se v posebne vzgojno-izobraževalne programe za nadarjene uvrščajo predvsem učenci iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom, kar implicira elitnost teh programov oziroma njihovo nedostopnost za nadarjene učence iz nižjih socialnih slojev ali drugih socio-kulturnih okolij in posledično večja odpor do teh programov. Kot tretjo nevarnost avtorji izpostavljajo šolsko kulturo, ki sprejema in spoštuje nadarjenost le na izbranih področjih, denimo v športu ali umetnosti, obenem pa ignorira ali podcenjuje nadarjenost na področju šolskega učenja (akademska nadarjenost). V povezavi s tem Colangelo (2009) svari celo pred sovražnim odnosom do t. i. »intelektualne elite« v zahodni družbi, T. Cross in A. Dawn Frazier (2009) pa o socialni stigmi nadarjenosti. Nenazadnje po mnenju R. Subotnik s sodelavci (2011) na odnos družbe do nadarjenih ter hkrati tudi na odnos nadarjenih do sebe oziroma svoje nadarjenosti vplivajo splošno sprejeti (negativni) stereotipi o akademsko nadarjenih učencih v smislu »grebatorjev«, »piflarjev«

ali »čudakov«, po drugi strani pa tudi napačni pozitivni stereotipi v smislu »nadarjenim se ni potrebno učiti« in podobni. Po mnenju nekaterih avtorjev, npr. J. Freeman (1995, 2010), so ti stereotipi pogosto pravi vzrok za neprilagojeno vedenje ali moteno čustvovanje nadarjenih, ki nastopi kot posledica interakcij med nadarjenimi in socialnim okoljem na podlagi teh stereotipov in iz njih izhajajočih nerealnih pričakovanj in ne izhaja prednostno iz osebnostnih značilnosti nadarjenih posameznikov. T. Cross in A. Dawn Frazier (2009) razlagata, da skušajo nadarjeni učenci v šolskem okolju, ki jih ne sprejema, sami uravnavati svoj socialni status oziroma vpliv stigmatizacije zaradi nadarjenosti na tak način, da prikrivajo ali znižujejo pomen svoje nadarjenosti, še posebej v mladostništvu, ko so v ospredju vrstniški odnosi in oblikovanje identitete.

Ne nazadnje je pred nadaljevanjem treba pojasniti tudi trditev »vsi otroci so nadarjeni« oziroma trditev »vsak je nadarjen na svojem področju«; na podlagi raziskovalnih spoznanj se lahko strinjamo, da imajo vsi otroci svoja močna ali prednostna področja in druge pozitivne osebnostne lastnosti, vendar to še ne pomeni, da so nadarjeni v strokovnem pomenu te besede (Cross, 2009; Freeman, 2010; Winner, 1996). O nadarjenih posameznikih namreč govorimo takrat, ko ti dosežejo kriterije, s katerimi je v določenem strokovnem kontekstu nadarjenost opredeljena. Biti prepoznani kot nadarjeni ne pomeni postati več ali boljši, temveč predstavlja priložnost in pravico do ustreznega izobraževanja za uresničevanje izjemnih potencialov; osnovni namen šole je namreč ta, da vsem učencem zagotovi optimalne pogoje za učenje in razvoj v skladu z njihovimi učnimi zmožnostmi.

3 NADARJENI UČENCI V SLOVENSKI ŠOLI

3.1 Predstavitev empiričnega konteksta

Raziskovalni rezultati, ki jih bomo spoznali v nadaljevanju, predstavljajo del obsežnejše raziskave »Vzgoja in izobraževanje nadarjenih«, ki so jo leta 2011 v okviru projekta Analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu pripravili M. Juriševič, D. Kralj, M. Ozbič, G. Rostohar, J. Vogrinc in D. Žagar. Namen njihove predstavitev na tem mestu je empirična osvetlitev obravnave nadarjenih učencev v šoli z vidika nadarjenih učencev samih ter njihovega socialnega konteksta – njihovih sošolcev, staršev in učiteljev, koordinatorjev za delo z nadarjenimi učenci in ravnateljev šol. Kljub večletnemu sistematičnemu delu z nadarjenimi učenci v slovenski šoli (Bezić, 2011), še nimamo raziskovalnih podatkov, na podlagi katerih bi z vidika nadarjenih učencev lahko bolje razumeli in tudi uravnavali njihovo vzgojo in izobraževanje. Cilji predstavitve raziskovalnih rezultatov za namen te monografije so zato spoznati:

1. Kakšen odnos imajo strokovni delavci v šoli do nadarjenosti ter nekaterih temeljnih vprašanj izobraževanja nadarjenih učencev.
2. Kakšen odnos imajo starši učencev do nadarjenosti ter nekaterih temeljnih vprašanj izobraževanja nadarjenih učencev.
3. Kako nadarjeni učenci zaznavajo in doživljajo svojo vlogo »identificiranega nadarjenega učenca«, kaj jim ta vloga pomeni in kako jim koristi; zanima nas tudi, kako jih v tej vlogi vidijo njihovi sošolci, starši in učitelji.
4. Kako nadarjeni učenci ocenjujejo prilagoditve, ki jim jih zagotavlja šola, kako so s prilagoditvami zadovoljni starši ter kako zadovoljstvo nadarjenih učencev s prilagoditvami zaznavajo koordinatorji za delo z nadarjenimi učenci na šolah.
5. Kaj nadarjene učence v šoli motivira za šolsko delo ter kakšna je njihova samopodoba kot osrednja motivacijska sestavina v procesu učenja; zanimajo nas tudi primerjave teh lastnosti med nadarjenimi učenci in njihovimi sošolci.

3.1.1 Raziskovalna metoda

Raziskovanje smo izvedli na podlagi kvantitativne raziskovalne paradigme, pri čemer smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1993).

Sodelujoči

Za namen raziskave smo oblikovali nacionalno reprezentativen vzorec osnovnih in srednjih šol, pri čemer smo upoštevali dva kriterija: velikost in geografska zastopanost šol. K sodelovanju smo povabili 148 od 454 osnovnih in 38 od 72 splošnih in/ali strokovnih gimnazij, saj smo predvidevali, da jih obiskuje visok odstotek nadarjenih. Odzvalo se je 123 osnovnih šol (83-odstotna odzivnost, 27 % osnovne populacije) ter 30 splošnih in strokovnih gimnazij (79-odstotna odzivnost, 42 % osnovne populacije).

V raziskavi so sodelovali učenci 9. razreda osnovne šole, učenci 4. letnika splošnih in strokovnih gimnazij, starši teh učencev, učitelji, koordinatorji za delo z nadarjenimi (v nadaljevanju »šolski koordinatorji«; če na šoli ni bilo koordinatorja, je sodeloval šolski svetovalni delavec) ter ravnatelj. V skladu z namenom raziskave smo učence razdelili na dva podvzorca, in sicer na podvzorec identificiranih nadarjenih učencev (v nadaljevanju »nadarjeni učenci«) in podvzorec učencev, ki niso bili identificirani kot nadarjeni (v nadaljevanju »sošolci«); enako smo razdelili starše, in sicer na podvzorec staršev identificiranih nadarjenih učencev (v nadaljevanju »starši nadarjenih učencev«) ter podvzorec staršev učencev, ki niso bili identificirani kot nadarjeni (v nadaljevanju »starši sošolcev«); po enaki logiki smo razdelili gimnazijce in njihove starše (tabeli 9 in 10). Učenci, ki so v raziskavi sodelovali v podvzorcju »nadarjenih«, so bili identificirani kot nadarjeni učenci v osnovni šoli ali gimnaziji po standardnem postopku prepoznavanja nadarjenih, kot ga opredeljujeta dokumenta Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999) ter Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (2007).

Opis vzorca na ravni osnovne šole (tabela 9)

Med sodelujočimi učenci devetega razreda je 26 % učencev, ki so identificirani kot nadarjeni učenci, med njimi 58 % deklet in 42 % fantov. Sodelovalo je tudi 1432 sošolcev nadarjenih učencev, polovica je bilo deklet in polovica fantov.

Sodelujoče učitelje, v razponu delovne dobe od 1 leta do 47 let ($M = 19$ let, $SD = 10,2$ leta), predstavlja 38 % učiteljev razrednega pouka, 58 % predmetnih učiteljev in 4 % učiteljev z drugo vrsto izobrazbe (npr. profesor športne vzgoje, laborant, socialni delavec, živilski tehnolog, profesor pedagogike in zgodovine). Med šolskimi koordinatorji, ki imajo v povprečju 18,8 leta delovne dobe ($SD = 9,6$ leta) in 6 let izkušenj v vlogi

koordinatorja ($SD = 4,7$ leta), je 30 % psihologov, 35 % pedagogov, 18 % socialnih delavcev, 5 % predmetnih učiteljev in 13 % drugih poklicnih profilov (npr. socialni pedagog, sociolog, profesor zgodovine ...). 59 % ravnateljev je po izobrazbi predmetnih učiteljev, 22 % razrednih učiteljev, 21 % ravnateljev pa izhaja iz drugih poklicnih profilov (npr. pedagog, socialni delavec, profesor angleščine ...); sodelujoči ravnatelji imajo v povprečju 26,2 leta delovne dobe ($SD = 7,6$ leta) ter 7,8 leta izkušenj v vlogi ravnatelja ($SD = 6,2$ leta).

Po izobrazbeni strukturi med starši nadarjenih učencev prevladujejo starši z višješolsko in visokošolsko (50 %) ter srednješolsko (40 %) izobrazbo, med starši sošolcev pa starši s srednješolsko (60 %) ter višješolsko in visokošolsko izobrazbo (27 %).

Tabela 9: *Struktura vzorca za osnovno šolo glede na število sodelujočih, spol in starost*

Sodelujoči		f	Spol ($f\%$)		Kronološka starost	
			Ženski	Moški	M	SD
Učenci	Nadarjeni učenci	504	58	42	14,5	0,6
	Sošolci	1432	50	50	14,2	0,5
Starši	Starši nadarjenih učencev	432	80	20	42,4	4,9
	Starši sošolcev	1129	79	21	41,2	5,8
Učitelji		1224	89	11	42,7	8,7
Koordinatorji za delo z nadarjenimi učenci		105	95	5	43,5	9,3
Ravnatelji		104	62	38	49,5	6,6

Opis vzorca na ravni gimnazije (tabela 10)

89 % nadarjenih učencev in 63 % njihovih sošolcev prihaja iz splošnih gimnazij, 11 % nadarjenih ter 37 % ostalih učencev pa iz strokovnih gimnazij. Prevladujoča izobrazbena struktura staršev nadarjenih učencev in staršev njihovih sošolcev je podobna, s približno enakim odstotkom so zastopani starši s srednješolsko oziroma višješolsko in visokošolsko izobrazbo (med 44 % in 47 %). Med sodelujočimi učitelji, ki imajo razpon delovne dobe od 1 leta do 36 let ($M = 18,8$ leta, $SD = 9,5$ leta), je 55 % učiteljev, zaposlenih v programu splošne gimnazije, 31 % v programu strokovne gimnazije, 14 % pa jih poučuje na obeh gimnazijskih programih hkrati; večina učiteljev (87 %) ima doseženo ustrezno univerzitetno izobrazbo, 6 % pa tudi specializacijo, magisterij ali doktorat, medtem ko ima 7 % učiteljev zaključen ustrezen višješolski ali strokovni visokošolski program. Med šolskimi koordinatorji, ki imajo v povprečju 17,1 leta delovne dobe ($SD = 10,8$ leta) in 1,7 leta izkušenj v vlogi koordinatorja ($SD = 1,4$ leta), je največ učiteljev (38 %), sledijo psihologi (19 %) in

pedagogi (12 %) ter drugi poklicni profili v nižjih odstotkih (sociolog in socialni pedagog). 63 % koordinatorjev in 46 % sodelujočih ravnateljev je iz splošnih gimnazij, 6 % koordinatorjev in 38 % ravnateljev iz strokovnih gimnazij, 31 % koordinatorjev in 16 % ravnateljev pa je zaposlenih na gimnazijah, ki imajo splošen in strokovni program. Večina ravnateljev, ki ima v povprečju 30 let delovne dobe ($SD = 6,2$ leta) ter 12,1 leta izkušenj v vlogi ravnatelja ($SD = 8,1$ leta) ima ustrezno univerzitetno izobrazbo (76 %), skoraj četrtina pa je opravila tudi magistrski ali doktorski študij.

Tabela 10: *Struktura vzorca za gimnazijo glede na število sodelujočih, spol in starost*

Sodelujoči		f	Spol ($f\%$)		Kronološka starost	
			Ženski	Moški	M	SD
Učenci ($N=921$ ¹³)	Nadarjeni učenci	450	59	41	17,7	0,8
	Sošolci	440	55	45	17,8	1,1
Starši ($N=444$ ¹⁴)	Starši nadarjenih učencev	260	79	21	45,3	4,6
	Starši sošolcev	139	81	19	45	5
Učitelji		227	77	23	43,7	8,6
Koordinatorji za delo z nadarjenimi učenci		16	81	19	41,9	9,8
Ravnatelji		25	64	36	53,4	8,6

Anketni vprašalnik

Za namen raziskave smo sestavili vprašalnik v dvanajstih različicah, za vsak podvzorec udeležencev (nadarjeni učenci, sošolci, starši nadarjenih učencev, starši sošolcev, učitelji, šolski koordinatorji, ravnatelji) v osnovni šoli in gimnaziji posebej. Strukturno in vsebinsko so si bile vse različice vprašalnika podobne, razlike med njimi so bile v številu trditev za posamezne vsebinske sklope ter v specifičnosti posameznih področij obravnave, na primer odnos do nadarjenosti za odrasle ali zaznava samopodobe za učence; prav tako je bil vsaki različici prilagojen uvodni motivacijski nagovor z navodili za izpolnjevanje. Vprašalnik je vseboval dva temeljna vsebinska sklopa: prvi se je nanašal na ugotavljanje odnosa oziroma stališč do nadarjenosti ter vzgoje in izobraževanja nadarjenih učencev, drugi pa na oceno obstoječega stanja na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih učencev v osnovni šoli in gimnaziji.

¹³ 31 učencev ni izpolnilo dela vprašalnika, ki se nanaša na identifikacijo nadarjenosti.

¹⁴ 45 staršev ni izpolnilo dela vprašalnika, ki se nanaša na identifikacijo nadarjenosti.

Za ugotavljanje odnosa oziroma stališč in mnenj do nadarjenosti in izobraževanja nadarjenih učencev smo v raziskavi uporabili vprašalnik *Opinions about the gifted and their education* (Gagné in Nadeau, 1985), ki smo ga z dovoljenjem in v sodelovanju z avtorjem Françoisom Gagnéjem prevedli in priredili za slovenski šolski prostor.¹⁵ Uporabljen vprašalnik je preizkušen instrument in eden redkih, ki je konstruiran za ugotavljanje stališč na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih (Bégin in Gagné, 1994; Lassig, 2003, 2009; McCoach in Siegle, 2007; Tirri, Tallent-Runnels, Adams, Yuen in Lau, 2002; Westling Allodi in Rydelius, 2008). Vprašalnik vsebuje 60 trditvev, ki se nanašajo na različna področja stališč do nadarjenih. Odgovorni format je petstopenjska Likertova lestvica, kjer 5 pomeni popolnoma se strinjam, 1 pa ne strinjam se. Zaradi kompleksnosti in razpršenosti stališč do nadarjenosti in vzgoje in izobraževanja nadarjenih ter zaradi pomanjkanja empiričnih raziskav na tem področju Gagné poudarja, da je (vsebinska) analiza posameznih postavk ustreznejša od statistične analize po posameznih faktorjih (Gagné in Nadeau, 1985, 1991; osebna komunikacija s F. Gagnéjem 27. 6. 2011 in 23. 12. 2011). Avtor priporoča, da se orientacijsko upošteva aritmetično sredino (M) posamezne postavke, pri čemer $M < 2$ običajno izraža zelo negativno stališče, $M = 2,75-3,25$ precej protislovno stališče, medtem ko $M > 4$ običajno izraža zelo pozitivno stališče. Zato smo za namen raziskave najprej potrdili ustrezno notranjo zanesljivost instrumenta (Crombach' $\alpha = 0,80$), nato pa po metodi ekspertov izvedli vsebinsko analizo trditvev v vprašalniku ter določili sedem vsebinskih sklopov, znotraj katerih so bile trditve vsebinsko analizirane: (1) pojmovanje nadarjenosti, (2) odnos do nadarjenih in njihovega izobraževanja, (3) predstave o vedenju nadarjenih učencev, (4) socialna pravičnost prilagajanja izobraževanja nadarjenim učencem, (5) stanje glede izobraževanja nadarjenih učencev, (6) primernost nekaterih oblik prilagajanja izobraževanja nadarjenim učencem in (7) družbena koristnost skrbi za nadarjene učence.

Obstoječe stanje na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih učencev smo ocenili z različnimi tematskimi sklopi vprašanj kombiniranega tipa, ki smo jih sestavili na podlagi poznavanja problematike v slovenskem

¹⁵ Pri prevodu in priredbi vprašalnika so poleg avtorice in prof. dr. Françoisya Gagnéja (Université du Québec à Montréal, Canada) sodelovali še prof. dr. Drago Žagar s Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, doc. dr. Karmen Pižorn in doc. dr. Martina Ozbič s Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, mag. Gordana Rostohar z Gimnazije Brežice in Dorotea Kralj s Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše v Kopru. Predhodno smo vprašalnik preizkusili v okviru diplomske raziskave (Klobučar, 2011).

šolskem prostoru (Bezić, 2011; Juriševič, 2009, 2010, 2011b; Pangerčič, 2006) in analize literature; izbrana vprašanja bodo predstavljena v nadaljevanju ob predstavitvi raziskovalnih rezultatov.

Samopodobo učencev smo ocenili na štirih področjih – splošnem, učnem, čustvenem in socialnem – z izbranimi lestvicami vprašalnika Self Description Questionnaire – SDQ II in SDQ III¹⁶ (Marsh, 1992a, 1992b); izbrali smo tista področja, za katera smo presodili, da so v razvojnem obdobju, v katerem so učenci, ki sodelujejo v raziskavi, pomembna za oceno njihovega udejstvovanja – splošno področje učenčevega samozaznavanja, področje učenja v šoli, področje socialnih odnosov ter področje doživljanja in uravnavanja čustev; skupaj so učenci osnovne šole ocenili 39 trditev na šeststopenjski lestvici Likertovega tipa, kjer je 6 pomenilo zame popolnoma drži, 1 pa zame sploh ne drži; učenci gimnazije pa 42 trditev na osemstopenjski lestvici Likertovega tipa, kjer je 8 pomenilo zame popolnoma drži, 1 pa zame sploh ne drži. Crombachov koeficient alfa je pokazal ustrezno zanesljivost instrumenta, in sicer je mediana koeficientov štirih lestvic za nadarjene učence osnovne šole: $Me_{Cronbach\ \alpha} = 0,85$; za sošolce v osnovni šoli: $Me_{Cronbach\ \alpha} = 0,82$; za nadarjene učence v gimnaziji: $Me_{Cronbach\ \alpha} = 0,86$ in za sošolce v gimnaziji: $Me_{Cronbach\ \alpha} = 0,82$. Vprašalnik SDQ smo za uporabo v raziskavi izbrali zaradi njegovih dobrih merskih karakteristik, ki jih kaže v različnih študijah (Byrne in Shavelson, 1986; Juriševič, 2011c; Marsh, Plucker in Stocking, 2001).

¹⁶ Pri prevodu in priredbi vprašalnika so poleg avtorice sodelovali še prof. dr. Drago Žagar s Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, doc. dr. Karmen Pižorn, doc. dr. Martina Ozbič in Polona Gradišek, asistentka s Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, mag. Gordana Rostohar z Gimnazije Brežice in Dorotea Kralj s Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše v Kopru. Predhodno smo vprašalnik preizkusili s študenti Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani v okviru vaj iz Pedagoške psihologije in Psihologije za učitelje v študijskem letu 2010/2011.

Zbiranje in obdelava podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo novembra in decembra 2011. Vprašalnike smo z vsemi pripadajočimi navodili za izvedbo raziskave ter izpolnjevanje poslali na vzorčne osnovne šole in gimnazije. Podatke o šolah in številu učencev v razredu smo pridobili iz ustreznih služb na Ministrstvu za šolstvo in šport.

Na vsako osnovno šolo je bil poslan komplet vprašalnikov: en vprašalnik za ravnatelja in koordinatorja za delo z nadarjenimi; število vprašalnikov za učitelje je bilo določeno glede na število oddelkov na šoli (do 13 oddelkov na šoli – 8 vprašalnikov, od 14 do 23 oddelkov – 13 vprašalnikov, več kot 23 oddelkov – 18 vprašalnikov, pri čemer je bilo načrtovano, da v vsakem razredu prvega triletja vprašalnik izpolni učitelj razrednik enega oddelka); če je imela izbrana šola podružnico, so bili dodani še trije vprašalniki za učitelje. Poleg teh vprašalnikov so bili na vsako osnovno šolo poslani tudi vprašalniki za učence enega oddelka devetega razreda in njihove starše, ter dodatno še 5 vprašalnikov za identificirane nadarjene učence in njihove starše. V primeru, da je bilo število nadarjenih v določenem oddelku višje, smo na šolo poslali dodatne vprašalnike.

Podobni kompleti vprašalnikov so bili poslani tudi na vzorčne gimnazije, pri čemer so bili v primeru večjih gimnazij (več kot dva oddelka na razred) v raziskavo vključeni učenci dveh oddelkov četrtega letnika in njihovi starši; če na gimnaziji niso imeli določenega koordinatorja za delo z nadarjenimi, je vprašalnik izpolnil šolski svetovalni delavec.

Podatki so bili v skladu z namenom raziskave analizirani v SPSS programu (verzija 18), uporabljeni so bili ustrezni postopki deskriptivne in inferenčne statistične analize: aritmetična sredina (M), mediana (Me), standardni odklon (SD), frekvence (f) in veljavni odstotki ($f\%$), Levenov preizkus homogenosti varianc in t -test oziroma aproksimativni t -preizkus v primeru ugotovljene nehomogenosti varianc ter Brown-Forsythov in Games-Howellov post hoc preizkus v okviru enosmerne analize variance (F -test); Brown-Forsythova statistika je bila uporabljena enotno v vseh diferencialnih postopkih, saj večina analiziranih spremenljivk ni zadostila kriteriju homogenosti varianc.

3.2 Strokovni delavci v šoli in starši o nadarjenih učencih in njihovem izobraževanju

Eden od temeljnih ciljev raziskave je bil spoznati odnos oziroma stališča in mnenja odraslih – strokovnih delavcev v šoli in staršev učencev, ki izobražujejo in vzgajajo učence v šoli in zunaj nje – do nadarjenosti in nekaterih temeljnih vprašanj na področju izobraževanja nadarjenih učencev. V nadaljevanju so predstavljeni raziskovalni rezultati v sedmih tematskih sklopih (pojmovanje nadarjenosti, odnos do nadarjenih učencev in njihovega izobraževanja, predstave o vedenju nadarjenih učencev, socialna pravičnost prilagajanja izobraževanja nadarjenim učencem, stanje glede izobraževanja nadarjenih učencev, primernost nekaterih oblik prilagajanja izobraževanja nadarjenim učencem in družbena koristnost skrbi za nadarjene učence); v vsakem izmed njih so trditve, za katere so odrasli ocenjevali stopnjo strinjanja na petstopenjski lestvici Likertovega tipa, analizirane po Gagnéjevem priporočilu, da povprečna vrednost $M < 2$ običajno izraža zelo negativno stališče, $M = 2,75-3,25$ precej protislovno stališče, medtem ko $M > 4$ običajno izraža zelo pozitivno stališče (Gagné in Nadeau, 1991).

3.2.1 Pojmovanje nadarjenosti

Tabeli 11a in 11b prikazujeta, kako odrasli razumejo pojem nadarjenosti; vidimo, da je med strokovnimi delavci in starši na splošno močno izraženo pozitivno stališče o tem, da so nekateri učenci bolj nadarjeni kot drugi ($M_{\Sigma} = 4,61$, $SD_{\Sigma} = 0,88$) in da je nadarjenost redka ter jo je treba spodbujati ($M_{\Sigma} = 4,42$, $SD_{\Sigma} = 0,88$). Nasprotno je iz predstavljenih rezultatov razvidno, da je stališče odraslih najbolj negativno do trditve, da v slovenski šoli ni nadarjenih učencev ($M_{\Sigma} = 1,40$, $SD_{\Sigma} = 0,90$) ter da nadarjeni učenci večinoma prihajajo iz bogatih družin ($M_{\Sigma} = 1,67$, $SD_{\Sigma} = 1,04$). Odrasli tudi ne mislijo, da nadarjeni učenci ne potrebujejo posebnega izobraževanja ($M_{\Sigma} = 2,22$, $SD_{\Sigma} = 1,30$), je pa njihov odnos do nekaterih drugih vidikov razumevanja nadarjenosti v vzgojno-izobraževalnem kontekstu – o izvoru in pojavljanju nadarjenosti – manj jasen oziroma po Gagnéjevih besedah protisloven, saj se povprečne vrednosti ocen trditvev, ki ga izražajo, gibljejo med 2,64 in 3,34, višina standardnih odklonov pa kaže na najbolj razpršene odgovore v tem tematskem sklopu trditvev. Statistike diferencialne analize, prikazane v spodnjih delih tabel 11a in 11b kažejo, da so odrasli najbolj enotni v stališču, da so nekateri učenci bolj nadarjeni kot drugi ($F = 0,888$; $df1 = 10$, $df2 = 884,83$; $p = 0,544$), najbolj pa se razlikujejo v stališču, da so vsi otroci nadarjeni ($F = 48,224$; $df1 = 10$, $df2 = 1104,698$; $p = 0,000$, saj je post hoc preizkus

pokazal, da prihaja do največjega statistično pomembnega razhajanja med šolskimi koordinatori v gimnaziji ter razrednimi učitelji osnovne šole ter gimnazijskimi učitelji in mnenjem staršev v vseh štirih podvzorcih na ravni 0,5-odstotnega in manjšega tveganja.

Tabela 11a: Osnovne statistike in rezultati enosmerne analize variance za trditve, ki se nanašajo na pojmovanje nadarjenosti strokovnih delavcev in staršev učencev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G)

	Nadarjenost je redka in jo je treba spodbujati.		Nadarjeni učenci ne potrebujejo posebne VIZ ¹⁷ .		Nadarjen učenec bo vseeno uspešen, ne glede na program VIZ.		Nadarjeni učenci večinoma prihajajo iz bogatih družin.		Vsi otroci so nadarjeni.	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Razredni učitelji OŠ	4,51	0,81	1,94	1,18	3,03	1,25	1,66	2,08	2,30	1,31
Predmetni učitelji OŠ	4,37	0,92	2,03	1,04	3,13	1,27	1,72	0,99	2,76	1,46
Učitelji G	4,12	1,09	2,18	1,16	3,02	1,28	1,63	0,94	2,20	1,21
Koordinatorji OŠ	4,38	0,77	1,87	0,95	2,82	1,13	1,88	1,04	2,60	1,40
Koordinatorji G	4,25	0,86	2,38	1,15	2,81	1,78	1,62	0,96	1,81	1,05
Ravnateljji OŠ	4,44	0,86	1,90	1,24	3,07	1,22	1,64	0,96	2,47	1,32
Ravnateljji G	4,33	0,76	1,92	1,06	3,00	1,09	1,74	0,92	2,00	1,06
Starši nadarjenih OŠ	4,50	0,78	1,79	1,10	3,29	1,28	1,32	0,70	2,91	1,44
Starši nadarjenih G	4,52	0,88	2,26	1,23	3,26	1,36	1,66	1,00	2,66	1,37
Starši sošolcev OŠ	4,42	0,87	2,62	1,46	3,76	1,28	1,79	1,22	3,40	1,47
Starši sošolcev G	4,29	0,95	2,67	1,35	3,50	1,27	1,90	1,18	2,78	1,42
Σ	4,42	0,88	2,22	1,30	3,34	1,31	1,67	1,04	2,77	1,49
<i>df1; df2</i>	10; 782,45		10; 796,26		10; 738,28		10; 741,993		10; 1104,698	
Brown-Forsythe (<i>F</i>)	4,254		26,769		22,277		9,067		48,224	
<i>p</i>	0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	

¹⁷ VIZ = vzgoja in izobraževanje.

Tabela 11b: Osnovne statistike in rezultati enosmerne analize variance za trditve, ki se nanašajo na pojmovanje nadarjenosti strokovnih delavcev in staršev učencev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G)

	Nadarjen se rodiš, ne moreš pa to postati.		Nekateri učenci so bolj nadarjeni kot drugi.		Vsi otroci bi lahko bili nadarjeni, če bi izkoristili vse spodbude iz svojega okolja.		V naših šolah ni nadarjenih učencev.	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Razredni učitelji OŠ	3,41	1,26	4,67	0,68	2,29	1,22	1,89	0,67
Predmetni učitelji OŠ	3,26	1,32	4,62	0,72	2,46	1,21	1,25	0,69
Učitelji G	3,07	1,28	4,58	0,74	2,52	1,21	1,22	0,66
Koordinatorji OŠ	3,04	1,29	4,63	0,78	2,41	1,25	1,09	0,28
Koordinatorji G	2,56	1,46	4,62	0,62	1,81	0,98	1,06	0,25
Ravnateljji OŠ	3,14	1,24	4,67	0,73	2,62	1,29	1,14	0,51
Ravnateljji G	2,58	1,02	4,70	0,70	2,17	1,05	1,08	0,28
Starši nadarjenih OŠ	3,13	1,39	4,62	0,81	2,65	1,30	1,24	0,72
Starši nadarjenih G	3,15	1,36	4,58	0,73	2,52	1,32	1,43	0,93
Starši sošolcev OŠ	3,18	1,45	4,60	0,77	2,99	1,37	1,70	1,12
Starši sošolcev G	2,98	1,46	4,50	0,82	2,78	1,29	1,64	1,09
Σ	3,19	1,37	4,61	0,75	2,64	1,31	1,40	0,90
<i>df1; df2</i>	10; 663,46		10; 884,83		10; 1074,63		10; 1559,129	
Brown-Forsythe (<i>F</i>)	3,095		0,888		16,399		37,197	
<i>p</i>	0,001		0,544		0,000		0,000	

3.2.2 Odnos do nadarjenih učencev in njihovega izobraževanja

V tabelah 12a in 12b je predstavljena analiza trditvev, ki izražajo stališča odraslih do odnosa šole oziroma socialnega okolja do nadarjenih; ob pregledu rezultatov ugotovimo, da so strokovni delavci in starši dane trditve zelo različno ocenjevali, kar se kaže v izračunanih povprečjih in obsegu razpršenosti rezultatov znotraj posameznega podvzorca. Najbolj pozitivno so se odrasli izrekli do trditve, da bi morali nadarjeni učenci v prostem času pomagati učno šibkejšim učencem ($M_{\Sigma} = 3,61$, $SD_{\Sigma} = 1,24$), najbolj pa so nasprotovali trditvi, da se pred nadarjenimi počutijo nelagodno ($M_{\Sigma} = 2,11$, $SD_{\Sigma} = 1,27$), in sicer statistično pomembno bolj starši kot strokovni delavci ($F = 29,156$; $df1 = 10$, $df2 = 859,24$; $p = 0,000$). V tem tematskem sklopu se sicer pri vseh trditvah odrasli v različnih podvzorcih statistično pomembno razhajajo v svojih povprečnih ocenah na ravni tveganja, ki je manjša od 0,1 %. Največje razhajanje

med strokovnimi delavci in starši zasledimo pri trditvi, da so nekateri učitelji nadarjenim učencem nevoščljivi zaradi njihovih talentov ($F = 54,262$; $df1 = 10$, $df2 = 664,412$; $p = 0,000$), in sicer se s to trditvijo na splošno bolj strinjajo starši, čeprav so njihovi odgovori precej razpršeni.

Tabela 12a: Osnovne statistike in rezultati enosmerne analize variance za trditve, ki izražajo odnos strokovnih delavcev in staršev učencev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) do nadarjenih učencev in njihovega izobraževanja

	Naše šole danes že ustrezno izpolnjujejo potrebe nadarjenih učencev.		Nadarjeni učenci so v naših šolah privilegirani.		Včasih se počutim nelagodno pred ljudmi, za katere mislim, da so nadarjeni.		Nekateri učitelji so nadarjenim učencem nevoščljivi zaradi njihovih talentov.		Ni kompliment, če te imajo drugi ljudje za »genija«.	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Razredni učitelji OŠ	3,52	0,99	1,98	1,16	1,95	1,13	1,48	0,91	2,09	1,19
Predmetni učitelji OŠ	3,58	0,95	2,01	1,09	1,76	1,05	1,64	1,01	2,20	1,18
Učitelji G	2,86	1,03	2,06	1,08	1,84	1,04	2,20	1,26	2,17	1,11
Koordinatorji OŠ	3,10	1,10	1,94	1,07	1,64	0,96	1,84	1,13	2,14	1,19
Koordinatorji G	3,12	1,31	2,19	1,11	1,88	1,04	2,25	1,29	2,12	1,02
Ravnatelj OŠ	3,49	1,04	1,70	0,98	1,61	0,96	1,93	1,16	2,03	1,22
Ravnatelj G	2,84	1,11	1,42	0,72	1,58	0,72	2,17	1,05	2,33	1,09
Starši nadarjenih OŠ	3,32	1,11	1,68	1,04	2,07	1,28	2,44	1,34	2,58	1,36
Starši nadarjenih G	3,12	1,10	2,43	1,38	2,25	1,32	2,76	1,35	2,68	1,32
Starši sošolcev OŠ	3,49	1,11	3,12	1,49	2,48	1,40	2,57	1,36	2,81	1,40
Starši sošolcev G	3,32	1,06	3,20	1,31	2,65	1,32	2,73	1,30	2,74	1,29
Σ	3,40	1,07	2,38	1,38	2,11	1,27	2,18	1,30	2,46	1,32
<i>df1; df2</i>	10; 463,09		10; 937,51		10; 859,24		10; 664,412		10; 990,23	
Brown-Forsythe (<i>F</i>)	12,494		93,288		29,156		54,262		22,244	
<i>p</i>	0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	

Tabela 12b: Osnovne statistike in rezultati enosmerne analize variance za trditve, ki izražajo odnos strokovnih delavcev in staršev učencev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) do nadarjenih učencev in njihovega izobraževanja

	Nadarjeni učenci bi morali v prostem času pomagati učencem, ki učno počasneje napredujejo.		Glavno odgovornost za razvoj talentov nadarjenih učencev nosijo starši.		Učitelji na splošno raje poučujejo nadarjene učence kot pa učence z učnimi težavami.		V šoli lahko zadovoljujemo VIZ potrebe nadarjenih učencev tudi brez dodatnih finančnih sredstev.	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Razredni učitelji OŠ	3,23	1,29	3,15	1,29	2,66	1,33	2,90	1,40
Predmetni učitelji OŠ	3,42	1,17	3,28	1,20	3,23	1,29	2,90	1,38
Učitelji G	3,27	1,21	3,09	1,14	3,25	1,27	2,40	1,28
Koordinatorji OŠ	3,27	1,19	3,34	1,05	3,32	1,21	2,18	1,34
Koordinatorji G	3,25	1,12	2,44	0,73	3,75	1,06	2,56	1,31
Ravnateljji OŠ	3,69	1,01	3,25	1,17	3,23	1,20	2,41	1,36
Ravnateljji G	3,33	1,01	2,75	1,03	3,71	1,12	2,08	1,25
Starši nadarjenih OŠ	3,83	1,17	3,28	1,24	3,20	1,27	3,28	1,41
Starši nadarjenih G	2,85	1,23	3,73	1,18	3,50	1,28	2,75	1,30
Starši sošolcev OŠ	4,12	1,11	3,40	1,29	3,59	1,36	3,68	1,31
Starši sošolcev G	3,11	1,14	4,13	1,06	3,92	1,12	2,96	1,41
Σ	3,61	1,24	3,35	1,25	3,32	1,34	3,10	1,42
<i>dfl; df2</i>	10; 814,85		10; 1250,54		10; 956,73		10; 759,06	
Brown-Forsythe (<i>F</i>)	44,602		14,477		23,403		41,283	
<i>p</i>	0,000		0,000		0,000		0,000	

3.2.3 Predstave o vedenju nadarjenih učencev

Odrasli se na splošno najbolj strinjajo s trditvijo, da lahko nadarjeni učenci postanejo domišljavi, če se jim posveča posebna pozornost ($M_{\Sigma} = 3,56$, $SD_{\Sigma} = 1,27$), čeprav se med seboj po podvzorcih statistično pomembno razlikujejo ($F = 14,716$; $dfl = 10$, $df2 = 869,27$; $p = 0,000$); post hoc preizkus je največje razlike pokazal med starši sošolcev nadarjenih učencev v osnovni šoli in gimnaziji, ki se s trditvijo v povprečju bolj strinjajo, ter strokovnimi delavci v osnovni šoli ter starši nadarjenih osnovnošolcev, ki se s trditvijo manj ali ne strinjajo, na ravni tveganja 0,1 % ali manj (tabela 13).

V tabeli 13 vidimo, da strokovni delavci in starši v povprečju ne menijo, da nadarjeni pogosto motijo druge učence v razredu, da imajo več težav pri sklepanju prijateljstev oziroma in da so pogosto nedružabni, saj so njihove povprečne ocene teh trditvev na spodnjem delu ocenjevalne lestvice, gibljejo se med 2,39 in 2,66, vendar smo tudi pri teh trditvah zasledili statistično pomembne razlike med podzorcji; po izidu post hoc preizkusa je največja razlika na ravni tveganja 0,1 % in manj v povprečni oceni trditve, da imajo nadarjeni več težav pri sklepanju prijateljstev, in sicer med starši nadarjenih gimnazijcev in starši njihovih sošolcev, ki to trditvev ocenjujejo bistveno višje od šolskih koordinatorjev v gimnaziji in staršev nadarjenih osnovnošolcev.

Tabela 13: Osnovne statistike in rezultati enosmerne analize variance za trditve, ki izražajo predstave strokovnih delavcev in staršev učencev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) o vedenju nadarjenih učencev

	Nadarjeni učenci lahko zaradi posebne pozornosti postanejo domišljavi in sebični.		Nadarjeni učenci pogosto motijo druge učence v razredu.		Nadarjeni učenci so pogosto nedružabni.		Nadarjeni učenci imajo več težav pri sklepanju prijateljstev.	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Razredni učitelji OŠ	3,17	1,23	2,82	1,28	2,26	1,15	2,45	1,18
Predmetni učitelji OŠ	3,32	1,14	2,71	1,20	2,35	1,15	2,38	1,11
Učitelji G	3,05	1,11	2,68	1,15	2,46	1,09	2,36	1,06
Koordinatorji OŠ	3,02	1,20	2,32	1,18	2,19	1,11	2,34	1,23
Koordinatorji G	2,88	1,09	2,12	0,88	1,94	1,06	1,94	1,00
Ravnatelji OŠ	3,06	1,31	2,68	1,28	2,51	1,14	2,47	1,14
Ravnatelji G	2,62	1,13	2,58	1,14	2,54	1,14	2,46	1,06
Starši nadarjenih OŠ	3,08	1,35	2,33	1,30	1,94	1,19	1,99	1,21
Starši nadarjenih G	3,42	1,28	2,49	1,27	2,42	1,31	3,18	1,41
Starši sošolcev OŠ	3,66	1,31	2,73	1,35	2,61	1,38	2,56	1,33
Starši sošolcev G	3,58	1,32	2,89	1,36	2,57	1,32	3,45	1,30
Σ	3,56	1,27	2,66	1,29	2,39	1,26	2,49	1,27
<i>df1; df2</i>	10; 869,27		10; 1067,89		10; 849,85		10; 971,43	
Brown-Forsythe (<i>F</i>)	14,716		6,580		11,815		27,203	
<i>p</i>	0,000		0,000		0,000		0,000	

3.2.4 Socialna pravičnost prilagajanja izobraževanja nadarjenim učencem

Rezultati tematskega sklopa trditvev, ki preverjajo odnos oziroma stališča strokovnih delavcev in staršev do koncepta pravičnosti na področju

vzgoje in izobraževanja nadarjenih, predstavljeni v tabelah 14a, 14b in 14c, kažejo na pozitivno naravnost strokovnih delavcev in staršev do uresničevanja tega koncepta v šolski praksi. Odrasli so izrazili najbolj pozitivno stališče do treh trditvev, in sicer: da je nadarjenim učencem potrebno posvetiti prav toliko posebne pozornosti kot učno šibkejšim učencem ($M_S = 4,29$, $SD_S = 1,05$), da bi bilo treba za nadarjene učence nameniti prav toliko finančnih sredstev kot za učence z učnimi težavami ($M_S = 4,27$, $SD_S = 1,10$) ter da je nepravilno nadarjenim odrekati učne prilagoditve, ki jih potrebujejo zaradi svoje nadarjenosti ($M_S = 4,14$, $SD_S = 1,09$). Čeprav diferencialne statistike, prikazane v spodnjih delih tabel, kažejo, da se podvzorci statistično pomembno razlikujejo med seboj v povprečnih ocenah strinjanja s posameznimi trditvami tega tematskega sklopa, pa je treba izpostaviti, da so ravno pri teh treh trditvah, do katerih so se odrasli najbolj pozitivno izrekli, te razlike najmanjše. Nasprotno pa so se največje statistično pomembne razlike med podvzorci pokazale pri trditvi, da je pomagati učencem z učnimi težavami večja moralna odgovornost kot pomagati nadarjenim učencem ($F = 87,458$; $df1 = 10$, $df2 = 757,54$; $p = 0,000$), pri čemer je post hoc preizkus pokazal na statistično pomembne razlike med vsemi štirimi podvzorci staršev, ki so postavko ocenili višje, in sedmimi podvzorci strokovnih delavcev, ki so postavko ocenili nižje; povprečna ocena postavke je 2,73, kar pomeni, da je v tem primeru stališče oziroma odnos odraslih do nje protisloven, odgovori pa so precej nehomogeni tudi znotraj posameznih podvzorcev ($SD_S = 1,44$).

Tabela 14a: Osnovne statistike in rezultati enosmerne analize variance za mnenje strokovnih delavcev in staršev učencev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) o socialni pravičnosti prilagajanja izobraževanja nadarjenim učencem

	S posebnimi oblikami spodbud in pomoči nadarjenim učencem se ohranja socialna neenakost.		Dodatne VIZ dejavnosti za nadarjene učence so nepravilne z vidika učencev, ki niso nadarjeni.		Slaba stran posebnih VIZ programov za nadarjene učence je to, da ustvarjajo elitizem.		Nepravilno je nadarjenim učencem odredi prilagoditve pri učenju, ki jih potrebujejo zaradi svoje nadarjenosti.	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Razredni učitelji OŠ	2,64	1,33	2,10	1,33	2,79	1,39	4,21	1,12
Predmetni učitelji OŠ	2,58	1,31	2,21	1,34	2,83	1,36	4,14	1,06
Učitelji G	2,55	1,40	2,20	1,26	2,65	1,36	4,07	1,17
Koordinatorji OŠ	2,37	1,24	2,08	1,26	2,68	1,32	4,33	1,00
Koordinatorji G	2,60	1,06	2,69	1,49	2,62	1,15	4,06	1,00
Ravnateljji OŠ	2,52	1,38	1,86	1,10	2,45	1,28	4,35	0,93
Ravnateljji G	1,96	1,21	1,76	1,05	2,40	1,15	3,92	1,26
Starši nadarjenih OŠ	2,48	1,38	2,13	1,33	2,57	1,42	4,28	1,10

Tabela 14a: *Nadaljevanje*

Starši nadarjenih G	2,98	1,40	2,55	1,39	2,96	1,45	4,20	0,98
Starši sošolcev OŠ	3,36	1,27	3,13	1,40	3,44	1,27	4,08	1,07
Starši sošolcev G	3,37	1,31	3,03	1,35	3,52	1,27	3,72	1,24
Σ	2,86	1,37	2,52	1,42	2,99	1,39	4,14	1,09
<i>df1; df2</i>	10; 974,46		10; 614,20		10; 976,12		10; 650,02	
Brown-Forsythe (<i>F</i>)	32,245		44,929		26,448		4,309	
<i>p</i>	0,000		0,000		0,000		0,000	

Tabela 14b: *Osnovne statistike in rezultati enosmerne analize variance za mnenje strokovnih delavcev in staršev učencev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) o socialni pravičnosti prilagajanja izobraževanja nadarjenim učencem*

	Z ločevanjem učencev na nadarjene in nenadarjene se povečuje etiketiranje učencev.		Zamisel o posebnih oblikah VIZ dela za nadarjene je v nasprotju z demokratičnimi načeli naše družbe.		Posebne VIZ dejavnosti za nadarjene so znak privilegiranih nadarjenih učencev.		Za nadarjene učence bi bilo treba nameniti prav toliko finančnih sredstev kot za učence z učnimi težavami.	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Razredni učitelji OŠ	3,39	1,33	2,08	1,14	2,03	1,16	4,44	0,99
Predmetni učitelji OŠ	3,38	1,27	2,05	1,06	2,15	1,15	4,28	1,09
Učitelji G	3,49	1,27	2,00	1,07	2,27	1,17	4,30	1,11
Koordinatorji OŠ	3,22	1,26	1,78	1,03	1,93	1,10	4,39	0,94
Koordinatorji G	3,81	1,33	2,19	1,11	2,31	1,20	4,25	1,00
Ravnateljji OŠ	2,82	1,34	2,10	1,20	1,70	0,95	4,34	1,13
Ravnateljji G	3,62	1,13	1,92	1,10	2,17	0,87	4,20	0,87
Starši nadarjenih OŠ	3,38	1,37	2,04	1,20	2,05	1,22	4,33	1,03
Starši nadarjenih G	3,73	1,25	1,65	0,96	2,40	1,27	4,10	1,19
Starši sošolcev OŠ	4,04	1,23	2,77	1,28	3,05	1,36	4,22	1,15
Starši sošolcev G	4,04	1,18	1,87	1,04	2,94	1,39	4,16	1,16
Σ	3,63	1,32	2,23	1,21	2,44	1,32	4,27	1,10
<i>df1; df2</i>	10; 695,91		10; 684,67		10; 810,63		10; 895,71	
Brown-Forsythe (<i>F</i>)	24,812		42,560		54,408		2,579	
<i>p</i>	0,000		0,000		0,000		0,004	

Tabela 14c: Osnovne statistike in rezultati enosmerne analize variance za mnenje strokovnih delavcev in staršev učencev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) o socialni pravičnosti prilagajanja izobraževanja nadarjenim učencem

	Učenci z učnimi težavami najbolj potrebujejo posebne oblike vzgojno-izobraževalnega dela.		Nadarjenim učencem je treba posvetiti prav toliko posebne pozornosti kot učencem, ki imajo učne težave.		Pomagati učencem z učnimi težavami je večja moralna odgovornost kot pomagati nadarjenim učencem.		Koncept enakih možnosti v VIZ ne pomeni, da imajo vsi enake VIZ programe, temveč da so programi prilagojeni posebnim potrebam posameznih učencev.	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Razredni učitelji OŠ	3,26	1,34	4,54	0,82	2,08	1,16	4,32	0,86
Predmetni učitelji OŠ	3,37	1,24	4,35	1,02	2,16	1,18	4,11	0,99
Učitelji G	3,14	1,32	4,24	0,97	2,36	1,19	3,89	1,03
Koordinatorji OŠ	3,12	1,30	4,48	0,81	1,89	1,09	4,51	0,71
Koordinatorji G	3,56	1,09	4,00	0,97	2,44	1,31	4,31	0,95
Ravnatelji OŠ	3,29	4,42	4,24	0,91	1,89	1,06	4,50	0,84
Ravnatelji G	3,20	0,96	4,29	0,86	2,12	0,85	4,33	0,64
Starši nadarjenih OŠ	3,86	1,23	4,38	0,98	2,71	1,40	4,15	0,98
Starši nadarjenih G	3,92	1,22	4,15	1,05	3,04	1,44	3,77	1,05
Starši sošolcev OŠ	4,32	0,99	4,15	1,19	3,48	1,41	3,72	1,08
Starši sošolcev G	4,08	1,11	4,21	1,03	3,34	1,39	3,87	1,10
Σ	3,75	1,26	4,29	1,05	2,73	1,44	3,40	1,03
<i>df1; df2</i>	10; 926,31		10; 778,39		10; 757,54		10; 855,28	
Brown-Forsythe (<i>F</i>)	54,193		7,552		87,458		26,058	
<i>p</i>	0,000		0,000		0,000		0,000	

3.2.5 Stanje glede izobraževanja nadarjenih učencev

Rezultati, predstavljeni v tabelah 15a in 15b, kažejo, da se odrasli močno strinjajo s trditvijo, da v šoli nadarjenim ni vedno omogočeno, da bi v celoti razvili svoje talente ($M_{\Sigma} = 4,07$, $SD_{\Sigma} = 0,98$), medtem ko so v povprečju najnižjo stopnjo strinjanja v tem vsebinskem sklopu pripisali trditvi, da nadarjeni, če nimajo zanje ustreznega vzgojno-izobraževalnega programa, lahko zapustijo šolanje in postanejo prestopniki ($M_{\Sigma} = 2,58$, $SD_{\Sigma} = 1,33$). Največje statistično pomembno razhajanje med podvozorci staršev sošolcev nadarjenih učencev v osnovni šoli in gimnaziji in strokovnih delavcev ter starši nadarjenih učencev po rezultatu post hoc preizkusa na ravni tveganja 5 % ali manj zasledimo pri trditvi, da se nadarjeni učenci lahko polenijo, če v šoli niso dovolj motivirani; višje strinjanje

s to trditvijo izražajo slednji. Prav tako pozitivno stališče odrasli v povprečju izražajo do trditve, da večina učiteljev nima časa za individualizacijo v razredu ($M_{\Sigma} = 3,47$, $SD_{\Sigma} = 1,26$), pri čemer se gimnazijski učitelji po rezultatu post hoc preizkusa v svojem visokem strinjanju s trditvijo statistično pomembno najbolj razlikujejo na stopnji tveganja, manjši od 0,1 % , od gimnazijskih in osnovnošolskih ravnateljev ($F = 14,427$; $df1 = 10$, $df2 = 844,676$; $p = 0,000$).

Tabela 15a: Osnovne statistike in rezultati enosmerne analize variance za mnenje strokovnih delavcev in staršev učencev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) o stanju glede izobraževanja nadarjenih učencev

	V šoli nadarjenim učencem ni vedno omogočeno, da bi v celoti razvili svoje talente.		Če nadarjeni nimajo zanje primernega VIZ programa, se lahko zgodi, da zaradi tega zapustijo šolanje ali postanejo prestopniki.		Če nadarjenih učencev v šoli ne motiviramo dovolj, se lahko polenijo.		Večina učiteljev nima časa, da bi se posebej posvečala nadarjenim učencem v razredu.	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Razredni učitelji OŠ	4,17	0,82	2,53	1,28	3,93	1,18	3,39	1,25
Predmetni učitelji OŠ	3,98	1,01	2,42	1,25	3,85	1,13	3,55	1,13
Učitelji G	4,14	0,92	2,65	1,26	3,93	1,09	3,92	1,10
Koordinatorji OŠ	4,21	0,83	2,46	1,29	3,67	1,16	3,65	1,13
Koordinatorji G	3,69	1,20	2,44	0,89	3,62	1,09	3,50	1,15
Ravnatelji OŠ	4,13	0,78	2,72	1,26	4,00	1,02	2,84	1,22
Ravnatelji G	4,08	0,70	2,22	1,13	4,12	0,85	3,17	0,96
Starši nadarjenih OŠ	4,28	0,86	2,51	1,33	3,75	1,30	3,72	1,21
Starši nadarjenih G	4,26	0,85	2,75	1,38	4,03	1,13	3,77	1,21
Starši sošolcev OŠ	3,94	1,10	2,69	1,39	3,34	1,43	3,26	1,34
Starši sošolcev G	4,00	0,97	2,63	1,42	3,37	1,33	3,31	1,38
Σ	4,07	0,98	2,58	1,33	3,69	1,28	3,47	1,26
<i>df1; df2</i>	10; 427,32		10; 1129,94		10; 961,91		10; 844,676	
Brown-Forsythe (<i>F</i>)	7,676		3,199		19,130		14,427	
<i>p</i>	0,000		0,000		0,000		0,000	

Tabela 15b: Osnovne statistike in rezultati enosmerne analize variance za mnenje strokovnih delavcev in staršev učencev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) o stanju glede izobraževanja nadarjenih učencev

	Nadarjeni učenci se pogosto počutijo izločene, ker jim drugi ljudje zavidajo njihovo nadarjenost.		V naših šolah je tempo učenja za nadarjene učence veliko prepočasen.		Redni VIZ programi lahko prej ali slej zadušijo intelektualno radovednost nekaterih nadarjenih otrok.	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Razredni učitelji OŠ	2,66	1,20	3,20	1,21	2,89	1,30
Predmetni učitelji OŠ	2,71	1,15	3,25	1,13	2,87	1,25
Učitelji G	2,82	1,10	3,57	1,01	3,58	1,08
Koordinatorji OŠ	2,93	1,13	3,15	1,09	3,33	1,23
Koordinatorji G	2,33	0,98	3,38	1,09	3,25	0,86
Ravnateljji OŠ	2,70	1,18	3,60	1,11	3,06	1,32
Ravnateljji G	2,75	1,11	3,46	1,02	3,54	1,02
Starši nadarjenih OŠ	2,88	1,30	3,11	1,24	3,04	1,35
Starši nadarjenih G	3,08	1,25	3,18	1,18	3,24	1,29
Starši sošolcev OŠ	2,76	1,38	3,04	1,14	2,95	1,24
Starši sošolcev G	3,04	1,24	3,09	1,14	2,91	1,27
Σ	2,79	1,26	3,18	1,16	3,01	1,27
<i>df1; df2</i>	10; 951,61		10; 805,44		10; 1187,21	
Brown-Forsythe (<i>F</i>)	3,934		6,732		9,124	
<i>p</i>	0,000		0,000		0,000	

3.2.6 Primernost nekaterih oblik prilagajanja izobraževanja nadarjenim učencem

Z raziskavo smo želeli spoznati stališča strokovnih delavcev in staršev učencev do različnih vrst prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela nadarjenim učencem, in sicer individualizaciji – prilagoditvam znotraj rednega pouka kot inkluzivni obliki pedagoškega dela ter preskakovanju razredov (razredni akceleraciji) – ter zunanji diferenciaciji.

Rezultati v tabeli 16 kažejo v povprečju zelo pozitiven odnos odraslih do individualizacije ($Me_{\Sigma M} = 4,05$; $Me_{\Sigma SD} = 1,06$). Diferencialne statistike, prikazane v spodnjem delu tabele 16, kažejo na statistično pomembna razhajanja podvzorcev v povprečnih ocenah, a te razlike niso velike, z izjemo razlik za trditev, da nadarjeni potrebujejo posebno pozornost, da bi razvili svoje talente ($F = 33,540$; $df1 = 10$, $df2 = 538,80$; $p = 0,000$); za to trditev post hoc preizkus na ravni tveganja 0,01 % ali manj pokaže

največje razhajanje v povprečni oceni med višjimi ocenami strokovnih delavcev in staršev nadarjenih osnovnošolcev ter starši njihovih sošolcev v osnovni šoli in gimnaziji ter starši nadarjenih gimnazijcev, ki so trditev v povprečju nižje ocenili.

Tabela 16: Osnovne statistike in rezultati enosmerne analize variance za mnenje strokovnih delavcev in staršev učencev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) o individualizaciji

	Za izpolnjevanje potreb nadarjenih učencev je bolje, da se jim prilagodi VIZ program, kot da preskočijo razred.		S prilagojenim VIZ programom lahko nadarjeni učenci v celoti razvijejo svoje sposobnosti.		S prilagojenimi VIZ dejavnostmi za nadarjene lahko dobro izpolnjujemo nekatere posebne potrebe teh učencev.		Nadarjeni učenci potrebujejo posebno pozornost, da bi lahko v celoti razvili svoje talente.	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Razredni učitelji OŠ	4,22	0,92	3,92	1,00	4,32	0,74	4,08	1,00
Predmetni učitelji OŠ	4,11	0,94	3,82	0,96	4,22	0,72	3,94	0,96
Učitelji G	4,09	0,95	3,81	0,92	4,05	0,80	3,91	0,97
Koordinatorji OŠ	4,11	0,87	4,10	3,75	4,31	0,85	4,22	0,84
Koordinatorji G	4,06	0,93	3,31	1,01	4,38	0,50	3,81	1,28
Ravnatelj OŠ	3,94	1,06	3,90	0,98	4,18	0,76	4,07	0,97
Ravnatelj G	4,04	0,75	4,04	0,75	4,38	0,58	4,29	0,69
Starši nadarjenih OŠ	4,52	0,74	4,20	0,87	4,32	0,74	3,99	1,03
Starši nadarjenih G	4,29	0,89	4,13	0,93	4,09	0,86	3,73	1,16
Starši sošolcev OŠ	4,10	1,09	4,01	1,02	3,92	0,95	3,32	1,30
Starši sošolcev G	4,17	0,98	4,04	0,97	3,87	1,03	3,32	1,31
Σ	4,18	0,97	3,98	1,16	4,12	0,85	3,75	1,16
<i>df1; df2</i>	10; 765,580		10; 247,22		10; 695,714		10; 538,80	
Brown-Forsythe (<i>F</i>)	8,521		2,977		7,732		33,540	
<i>p</i>	0,000		0,001		0,000		0,000	

Iz tabel 17a in 17b vidimo, da odrasli niso preveč naklonjeni preskakanju razredov oziroma akceleraciji; v povprečju so se najbolj strinjali s trditvijo, da se pri akceleraciji nadarjenih učencev preveč poudarja šolsko znanje ($M_{\Sigma} = 3,51$, $SD_{\Sigma} = 1,10$), poleg tega so tudi razlike med podvzorci na robu statistične pomembnosti ($F = 1,873$; $df1 = 10$, $df2 = 716,514$; $p = 0,046$). Pri trditvi, da akceleracija prinaša težave v socialnem prilagajanju nadarjenih učencev, se odrasli v povprečju rahlo bolj nagibajo k pozitivnemu odnosu ($M_{\Sigma} = 3,27$, $SD_{\Sigma} = 1,15$), razlike med podvzorci pa so v tem primeru zanemarljive ($F = 0,870$; $df1 = 10$, $df2 = 696,60$; $p = 0,562$). Največje statistično pomembne razlike med podvzorci zasledimo pri sicer bolj negativni oceni strinjanja s trditvijo, da

nadarjeni učenci zaradi akceleracije prehitro napredujejo ($F = 30,391$; $df1 = 10$, $df2 = 1000,72$; $p = 0,000$), in sicer je to razhajanje po rezultatu post hoc preizkusa na ravni tveganja 0,1 % in manj največje med strokovnimi delavci v osnovni šoli in gimnazijskimi učitelji, ki se s trditvijo v povprečju manj strinjajo, ter starši sošolcev nadarjenih osnovnošolcev, ki se s trditvijo bolj strinjajo.

Tabela 17a: Osnovne statistike in rezultati enosmerne analize variance za mnenje strokovnih delavcev in staršev učencev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) o akceleraciji

	Več nadarjenih učencev bi moralo preskočiti razred.		Večina nadarjenih učencev, ki preskoči razred, ima težave s socialnim vključevanjem med starejše učence.		Šole bi morale omogočiti nadarjenim učencem hitrejše napredovanje.	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Razredni učitelji OŠ	2,42	1,15	3,39	1,18	3,23	1,11
Predmetni učitelji OŠ	2,33	1,15	3,26	1,03	3,24	1,13
Učitelji G	2,28	1,10	3,12	1,23	3,16	1,16
Koordinatorji OŠ	2,30	1,16	3,14	1,12	3,35	1,02
Koordinatorji G	2,40	0,91	3,12	1,20	3,40	0,74
Ravnatelj OŠ	2,59	1,11	3,29	0,96	3,42	1,15
Ravnatelj G	2,30	1,10	3,33	1,01	3,20	1,02
Starši nadarjenih OŠ	2,07	1,12	3,32	0,96	3,15	1,23
Starši nadarjenih G	2,35	1,22	3,36	1,28	3,67	1,20
Starši sošolcev OŠ	2,26	1,27	3,26	1,18	3,04	1,30
Starši sošolcev G	2,27	1,22	3,33	1,23	3,69	1,19
Σ	2,29	1,19	3,27	1,15	3,22	1,22
<i>df1; df2</i>	10; 912,71		10; 696,60		10; 1187,94	
Brown-Forsythe (<i>F</i>)	3,245		0,870		10,530	
<i>p</i>	0,000		0,562		0,000	

Tabela 17b: *Osnovne statistike in rezultati enosmerne analize variance za mnenje strokovnih delavcev in staršev učencev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) o akceleraciji*

	Za nadarjenega učenca je škodljivejše zapravljanje časa v rednem razredu kot pa prilagajanje višjemu razredu, kamor je preskočil.		Pri preskakovanju razreda se preveč poudarja šolsko znanje.		Če nadarjeni učenci preskočijo razred, prehitro napredujejo.	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Razredni učitelji OŠ	2,44	1,10	3,55	1,08	2,00	1,00
Predmetni učitelji OŠ	2,43	1,05	3,44	1,04	2,18	0,98
Učitelji G	2,46	1,04	3,43	1,05	2,28	1,29
Koordinatorji OŠ	2,71	1,03	3,64	1,07	2,11	0,96
Koordinatorji G	2,69	0,79	3,25	1,06	2,06	0,93
Ravnateljji OŠ	2,58	1,16	3,56	1,02	1,99	1,05
Ravnateljji G	2,52	0,95	3,17	1,09	2,33	0,87
Starši nadarjenih OŠ	2,22	1,13	3,42	1,13	2,33	1,14
Starši nadarjenih G	3,00	1,27	3,52	1,11	2,44	1,12
Starši sošolcev OŠ	2,59	1,25	3,59	1,12	2,81	1,29
Starši sošolcev G	2,99	1,30	3,48	1,27	2,72	1,25
Σ	2,53	1,17	3,51	1,10	2,41	1,17
<i>df1; df2</i>	10; 1133,39		10; 716,514		10; 1000,72	
Brown-Forsythe (<i>F</i>)	12,038		1,873		30,391	
<i>p</i>	0,000		0,046		0,000	

Protisloven odnos odraslih do izobraževanja nadarjenih učencev se pokaže, ko gre za vprašanje zunanje diferenciacije (tabela 18). Odrasli namreč v povprečju izražajo pozitivno stališče do trditve, da posebni vzgojno-izobraževalni programi za nadarjene pripomorejo k višji motiviranosti nadarjenih učencev za učenje ($M_{\Sigma} = 3,58$, $SD_{\Sigma} = 1,23$), obenem pa tudi do trditve, da razvrščanje nadarjenih učencev v posebne razrede sproža občutke manjvrednosti pri njihovih sošolcih ($M_{\Sigma} = 3,58$, $SD_{\Sigma} = 1,24$). Obratno pa osnovne statistike kažejo na najbolj negativen odnos odraslih do trditve, da nadarjeni učenci v rednih oddelkih izgubljajo čas ($M_{\Sigma} = 2,07$, $SD_{\Sigma} = 1,23$). Razhajanja med vzorci so tudi za ta tematski sklop trditve statistično pomembna pri vseh štirih trditvah, najvišja odstopanja pa je diferencialna analiza pokazala pri trditvi, da je (delna) zunanja diferenciacija najboljši način za izpolnjevanje potreb nadarjenih učencev ($F = 30,666$; $df1 = 10$, $df2 = 895,27$; $p = 0,000$). Po post hoc preizkusu so na ravni tveganja 0,1 % in manj razlike največje med ravn-

telji osnovne šole in gimnazije, ki so to postavko najnižje ocenili, ter starši v vseh štirih vzorcih.

Tabela 18: Osnovne statistike in rezultati enosmerne analize variance za mnenje strokovnih delavcev in staršev učencev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) o zunanji diferenciaciji

	Nadarjeni učenci upravljajo čas, če so z drugimi učenci v rednem razredu.		Razvrščanje nadarjenih učencev v posebne razrede je najboljši način za izpolnjevanje njihovih potreb.		Nadarjeni učenci so bolj motivirani za učenje, če so vključeni v posebne VIZ programe za nadarjene.		Če so nadarjeni učenci razvrščeni v posebne razrede, se ostali učenci počutijo manjvredne.		Ko se nadarjene učence razvrsti v poseben razred, se jih večina težko privadi dejstvu, da niso več glavne zvezde razreda.	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Razredni učitelji OŠ	1,74	1,05	2,08	1,14	3,35	1,67	3,43	1,23	2,86	1,08
Predmetni učitelji OŠ	1,97	1,11	2,39	1,13	3,44	1,13	3,34	1,19	2,95	1,05
Učitelji G	2,34	1,15	2,60	1,18	3,40	1,09	3,56	1,14	2,93	1,05
Koordinatorji OŠ	1,84	1,12	1,86	1,05	3,35	1,06	3,48	1,17	2,82	1,04
Koordinatorji G	2,44	1,09	2,25	1,18	3,47	1,06	3,62	1,09	2,75	1,00
Ravnatelji OŠ	1,84	1,08	1,68	0,85	3,00	1,22	3,46	1,22	3,03	1,00
Ravnatelji G	2,04	0,95	1,75	0,79	2,83	0,76	3,42	0,97	2,83	0,92
Starši nadarjenih OŠ	2,05	1,26	2,69	1,38	3,37	1,16	3,69	1,14	2,55	1,28
Starši nadarjenih G	2,27	1,31	2,87	1,40	3,51	1,20	3,33	1,19	2,67	1,33
Starši sošolcev OŠ	2,20	1,14	2,87	1,37	3,48	1,22	3,89	1,25	3,29	1,28
Starši sošolcev G	2,16	1,28	2,84	1,36	3,34	1,28	3,21	1,26	2,71	1,42
Σ	2,07	1,23	2,56	1,32	3,58	1,23	3,58	1,24	2,96	1,22
<i>df1; df2</i>	10; 898,58		10; 895,27		10; 892,574		10; 904,71		10; 993,44	
Brown-Forsythe (<i>F</i>)	8,613		30,366		15,117		15,207		17,999	
<i>p</i>	0,000		0,000		0,000		0,000		0,000	

3.2.7 Družbena koristnost skrbi za nadarjene učence

Strokovni delavci in starši učencev so v tem tematskem sklopu izrazili precejšnje razumevanje družbene koristi izobraževanja nadarjenih učencev, čeprav so se med različnimi podvzorci pokazala tudi razhajanja (tabela 19). V povprečju so najnižje ocenili strinjanje s trditvijo, da se nudenje posebnih oblik izobraževanja učencem z učnimi težavami družbi manj obrestuje kot zagotavljanje takih oblik dela nadarjenim učencem ($M_{\Sigma} = 2,60$, $SD_{\Sigma} = 1,32$), najvišje pa trditev, da je za prihodnost naše dru-

žbe zelo koristno, da namenja posebna finančna sredstva izobraževanju nadarjenih učencev ($M_{\Sigma} = 4,40$, $SD_{\Sigma} = 0,86$). Tudi pri ocenjevanju trditve iz tega tematskega sklopa so razlike med podzorcji statistično pomembne, največje pa so pri trditvi, da bi družba lahko bolj napredovala, če bi razvijala talente nadarjenih do največje možne mere ($F = 28,467$; $df1 = 10$, $df2 = 960,45$; $p = 0,000$). Post hoc preizkus z manj kot 0,1-odstotnim tveganjem kaže, da se s to trditvijo statistično pomembno najmanj strinjajo starši sošolcev nadarjenih osnovnošolcev in gimnazijcev za razliko od osnovnošolskih in gimnazijskih ravnateljev ter drugih strokovnih delavcev. Ob pregledu diferencialnih statistik v spodnjem delu tabele 19 opazimo tudi, da posebno financiranje izobraževanja nadarjenih učencev najvišje podpirajo ravnatelji osnovne šole in gimnazije ter šolski koordinatorji, najmanj pa starši nadarjenih osnovnošolcev in gimnazijcev, kar potrjuje tudi post hoc preizkus z manj kot 0,1-odstotnim tveganjem ($F = 23,300$; $df1 = 10$, $df2 = 1692,25$; $p = 0,000$).

Tabela 19: Osnovne statistike in rezultati enosmerne analize variance za mnenje strokovnih delavcev in staršev učencev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) o družbeni koristnosti skrbi za nadarjene učence

	Za prihodnost naše družbe je zelo koristno, da namenja posebna finančna sredstva vzgoji in izobraževanju nadarjenih učencev.		Povprečno sposobni otroci so temelj naše družbe, zato morajo biti oni v središču naše pozornosti.		Nudenje posebnih oblik VIZ dela učencem z učnimi težavami se družbi manj obrestuje kot nudenje takega dela nadarjenim.		Da bi družba lahko napredovala, mora razvijati talente nadarjenih posameznikov do največje možne mere.	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Razredni učitelji OŠ	4,47	0,83	2,31	1,25	2,67	1,33	4,20	1,00
Predmetni učitelji OŠ	4,47	0,77	2,52	1,20	2,80	1,32	4,16	1,02
Učitelji G	4,50	0,73	2,51	1,21	2,84	1,27	4,26	0,83
Koordinatorji OŠ	4,68	0,55	2,14	1,14	2,42	1,25	4,44	0,83
Koordinatorji G	4,81	0,40	2,38	1,31	3,06	1,34	4,12	0,96
Ravnatelji OŠ	4,75	0,46	2,24	1,22	2,95	1,34	4,50	0,79
Ravnatelji G	4,84	0,37	2,31	1,02	2,67	1,05	4,62	0,58
Starši nadarjenih OŠ	4,60	0,71	2,39	1,26	2,32	1,29	4,10	1,12
Starši nadarjenih G	4,51	0,81	2,98	1,34	2,58	1,26	3,86	1,16
Starši sošolcev OŠ	4,17	1,00	2,98	1,42	2,44	1,32	3,65	1,20
Starši sošolcev G	4,22	1,01	3,04	1,27	2,72	1,26	3,61	1,19
Σ	4,40	0,86	2,65	1,33	2,60	1,32	3,98	1,12
<i>df1; df2</i>	10; 1692,25		10; 714,29		10; 732,202		10; 960,45	
Brown-Forsythe (<i>F</i>)	23,300		20,907		7,720		28,467	
<i>p</i>	0,000		0,000		0,000		0,000	

3.3 Nadarjeni učenci o sebi in svojem izobraževanju

V raziskavi smo preučevali zaznavanje in doživljanje identificiranih nadarjenih učencev po Konceptu OŠ in SŠ v osnovni šoli in gimnaziji. Zanimalo nas je, kako se identificirani nadarjeni učenci počutijo v šoli, kako doživljajo vlogo »identificiranega nadarjenega učenca«, kako ocenjujejo prilagoditve, ki jim jih nudi šola, česa si v šolskem kontekstu želijo in kaj jih motivira za šolsko učenje; zanimalo nas je tudi, kakšna je samopodoba nadarjenih učencev na tistih področjih, za katera predvidevamo, da so tesno povezana s šolskim delom oziroma pripomorejo k motiviranosti za učenje na različnih stopnjah učnega procesa (splošna, učna, socialna in čustvena samopodoba). Ker nadarjeni učenci v šoli predstavljajo del sistema oziroma so vpeti v šolski kontekst, nas je zanimalo tudi, kako izbrane vidike doživljanja in udejstvovanja nadarjenih učencev zaznavajo in ocenjujejo njihovi sošolci, starši, učitelji in šolski koordinatorji, zato so njihovi pogledi smiselno umeščeni v predstavitev raziskovalnih ugotovitev iz vzorcev nadarjenih učencev osnovne šole in gimnazije.

Pred poglobitvijo v raziskovalne rezultate kaže z vsebinskega vidika izpostaviti, da so ti pridobljeni na reprezentativnem nacionalnem vzorcu učencev devetega razreda (27 % osnovne populacije) in četrtega letnika gimnazije (42 % osnovne populacije) v šolskem letu 2011/2012 ter da smo v teh dveh vzorcih zabeležili zelo visok delež identificiranih nadarjenih učencev – 26 % identificiranih nadarjenih učencev v devetem razredu osnovne šole ter 50 % identificiranih nadarjenih učencev v četrtem letniku gimnazije. Tako visok odstotek identificiranih nadarjenih manj preseneča za gimnazijo, ki vključuje že selekcionirano populacijo iz osnovne šole (približno 40 % učno najuspešnejših osnovnošolcev), in bolj oziroma predvsem za osnovno šolo, kjer smo na podlagi podatkov spremljevalnih analiz Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (Bezić in Deutsch, 2011) sicer pričakovali visok odstotek identificiranih nadarjenih, a za vsaj približno 10 % nižji. Ta je namreč glede na mednarodno primerljive podatke še vedno previsok, glede na obstoječe kriterije za identifikacijo po Konceptu OŠ in SŠ pa deloma pričakovan, saj so učenci po njem identificirani po principu »ali-ali« in ne po principu »in-in« (Boben, 2012; Žagar, 2012). Kljub temu pa ugotovljeno dejstvo tako visokega odstotka nadarjenih učencev napeljuje k preverjanju ustreznosti za identifikacijo uporabljenih merskih instrumentov, kompetentnosti učiteljev v vlogi ocenjevalcev nadarjenosti in ne nazadnje tudi preverjanju ustreznosti višine mej na posameznih kriterijih za določitev nadarjenosti (prim. Žagar, 2012).

Na podlagi povedanega lahko predpostavimo, da je zelo visok odstotek nadarjenih učencev, ugotovljen v tej raziskavi, poleg pričakovane različnosti med nadarjenimi učenci verjetno še dodatno pripomogel k veliki razpršenosti raziskovalnih rezultatov, ki mestoma, kot bomo videli v nadaljevanju, ne dovoljujejo dovolj veljavnih in zanesljivih sklepov.

V raziskavi sodelujoči osnovnošolci so bili večinoma identificirani v četrtem razredu (41,3 % vzorca), polovica pa razmeroma enakomerno porazdeljeno kasneje, do devetega razreda; omeniti je treba, da je 17,7 % učencev navedlo, da se ne spomnijo točno, v katerem razredu so bili identificirani. Nadarjeni gimnazijci so za razliko od osnovnošolcev poročali, da so bili večinoma identificirani v zadnjih razredih osnovne šole, tj. v devetem (42,6 %) oziroma osmem razredu (18,4 %), ali pa se ne spomni točnega časa svoje identifikacije (24,2 %). Iz tabele 20 je viden tudi zanemarljivo nizek odstotek učencev, ki so bili identificirani kot nadarjeni v gimnaziji (1,8 %), kar kaže, da je večina učencev identificirana že v osnovni šoli. Vzorec torej sestavljajo nadarjeni učenci, ki imajo izkušnje v vlogi nadarjenih učencev, tako iz osnovne kot iz srednje šole, na podlagi katerih je mogoče ustvariti relativno veljavno sliko nadarjenih učencev v slovenski šoli, kar je tudi osnovni namen te predstavitve socialne kognicije.

Tabela 20: Poročilo nadarjenih učencev o času oziroma razredu identifikacije

V katerem razredu si bil prepoznan kot nadarjen?	Učenci osnovne šole		Učenci gimnazije	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
4. razred	203	41,3	16	3,6
5. razred	53	10,8	9	2
6. razred	37	7,5	3	0,7
7. razred	36	7,3	29	6,5
8. razred	51	10,4	82	18,4
9. razred	24	4,9	190	42,6
Ne spomnim se točno.	87	17,7	109	24,2
1. letnik	-	-	4	0,9
2. letnik	-	-	1	0,2
3. letnik	-	-	3	0,7

3.3.1 Kako se nadarjeni učenci počutijo v šoli?

Nadarjeni devetošolci poročajo, da se v šoli zelo dobro počutijo; iz tabele 21 vidimo, da je njihovo počutje statistično pomembno boljše kot počutje nadarjenih gimnazijcev, ki ga najpogosteje ocenjujejo kot »dobro«

($t = 4, 385^{a18}$, $df = 232,395$, $p = 0,000$). Smiselno se zdi izpostaviti, da 302 oziroma 67,6 % nadarjenih gimnazijcev navaja, da se kot nadarjeni ne počutijo nič drugače kot sicer, saj se nihče na šoli posebej ne ukvarja s tem, da so bili identificirani kot nadarjeni.

Ocene deklet in fantov o počutju v šoli se ne razlikujejo statistično pomembno med seboj, ne glede na to, ali prihajajo iz osnovne šole ali gimnazije ($t = -0,436$, $df = 621$, $p = 0,663$).

Tabela 21: Ocena nadarjenih učencev osnovne šole (OŠ) in gimnazije (G) o svojem počutju v šoli

	Kako se v šoli počutiš kot nadarjen učenec?										M	SD
	Odlično		Dobro		Srednje		Slabo		Zelo slabo			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%		
Učenci OŠ	141	28,4	259	52,1	82	16,5	5	1	10	2	4,04	0,82
Učenci G*	21	14,4	69	47,3	49	33,6	4	2,7	3	2,1	3,70	0,83

Opomba. * 302 dijaka sta odgovorila, da se zaradi identificiranja ne počutita nič drugače, saj se nihče na šoli posebej ne ukvarja s tem, da sta bila identificirana kot nadarjena. Sivine v poljih označujejo prevladujoče odgovore učencev.

3.3.2 Kaj nadarjenim učencem pomeni dejstvo, da so bili identificirani kot nadarjeni?

Učenci osnovne šole in učenci gimnazije navajajo, da identifikacija nadarjenosti ne prispeva bistveno k višjemu socialnemu statusu nadarjenih v družbi: k večji popularnosti med sošolci, večji veljavi v družbi na splošno in k prijaznejšemu odnosu učiteljev do njih zaradi dejstva, da so bili prepoznani kot nadarjeni (tabela 22). Nadarjeni se tudi srednje strinjajo s trditvijo, da so starši nanje bolj ponosni, ker so bili identificirani. Pomembne prednosti, ki jih prinaša identifikacija nadarjenosti, so po oceni nadarjenih osnovnošolcev pomembno višje kot po mnenju gimnazijcev v smislu možnosti za pridobitev Zoisove štipendije, potrjevanju zavedanja lastnih sposobnosti ter pridobivanja novega znanja o sebi, novih izzivih in priložnostih, ki se z identifikacijo učencem odpirajo, prav tako kakor tudi bolj zanimivo šolsko delo in prilagoditve za nadarjene (tabela 22); devetošolci so v povprečju tudi bolj kot gimnazijci prepričani, da jim identifikacija nadarjenosti prinaša le še več šolskega dela, medtem ko se gimnazijci bistveno bolj kot osnovnošolci strinjajo, da identifikacije ne doživljajo kot nečesa posebnega in zato pri sebi zaradi nje ne opažajo bistvenih sprememb, prav tako pa jim dejstvo o identifi-

^{18 a} Aproksimativna t -statistika ($p_{\text{Levenov test}} < 0,05$).

rani nadarjenosti ne pomeni nič posebnega (tabela 22). Sklenemo lahko, da osnovnošolci doživljajo dejstvo identifikacije intenzivneje kot gimnazijci v smislu prednosti oziroma koristi, ki jih ta prinaša.

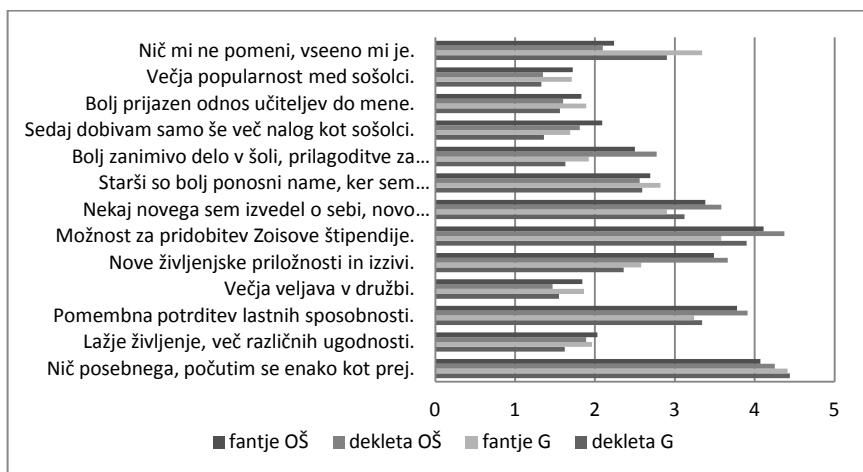
Tabela 22: Razlike med nadarjenimi učenci osnovne šole (OŠ) in nadarjenimi učenci gimnazije (G) v odgovoru na vprašanje »Kaj tebi osebno pomeni dejstvo, da si bil prepoznan (identificiran) kot nadarjen učenec?« – osnovne statistike in rezultati *t*-testa

Trditve, ki so jo učenci ocenili na petstopenjski lestvici od 5 – povsem se strinjam do 1– sploh se ne strinjam:	Šola	n	M	SD	t-preizkus																																																																																																																																														
					t	df	p																																																																																																																																												
Nič posebnega, počutim se enako kot prej.	OŠ	503	4,18	1,04	-4,152 ^a	947,916	0,000																																																																																																																																												
	G	446	4,44	0,86				Lažje življenje, več različnih ugodnosti.	OŠ	503	1,95	1,10	2,737	986	0,006	G	447	1,75	1,08	Pomembna potrditev lastnih sposobnosti.	OŠ	498	3,85	1,18	7,203 ^a	914,806	0,000	G	446	3,28	1,25	Večja veljava v družbi.	OŠ	501	1,63	0,97	-0,642	942	0,521	G	443	1,67	1,04	Nove življenjske priložnosti in izzivi.	OŠ	500	3,59	1,22	14,061	943	0,000	G	445	2,44	1,28	Možnost za pridobitev Zoisove štipendije.	OŠ	502	4,26	1,00	6,074 ^a	856,464	0,000	G	446	3,77	1,36	Nekaj novega sem izvedel o sebi, novo spoznanje.	OŠ	500	3,49	1,30	5,602	945	0,000	G	447	3,01	1,30	Starši so bolj ponosni name, ker sem nadarjen.	OŠ	498	2,62	1,39	-0,772 ^a	942,479	0,440	G	447	2,69	1,27	Bolj zanimivo delo v šoli, prilagoditve za nadarjene.	OŠ	502	2,66	1,34	11,725 ^a	934,659	0,000	G	445	1,74	1,07	Sedaj dobivam samo še več nalog kot sošolci.	OŠ	502	1,93	1,23	6,122 ^a	929,336	0,000	G	445	1,50	0,96	Bolj prijazen odnos učiteljev do mene.	OŠ	501	1,70	1,02	0,081	945	0,935	G	446	1,70	1,08	Večja popularnost med sošolci.	OŠ	496	1,51	0,90	0,544	938	0,587	G	444	1,48	0,92	Nič mi ne pomeni, vseeno mi je.	OŠ	490	2,16	1,28	-10,742	932	0,000
Lažje življenje, več različnih ugodnosti.	OŠ	503	1,95	1,10	2,737	986	0,006																																																																																																																																												
	G	447	1,75	1,08				Pomembna potrditev lastnih sposobnosti.	OŠ	498	3,85	1,18	7,203 ^a	914,806	0,000	G	446	3,28	1,25	Večja veljava v družbi.	OŠ	501	1,63	0,97	-0,642	942	0,521	G	443	1,67	1,04	Nove življenjske priložnosti in izzivi.	OŠ	500	3,59	1,22	14,061	943	0,000	G	445	2,44	1,28	Možnost za pridobitev Zoisove štipendije.	OŠ	502	4,26	1,00	6,074 ^a	856,464	0,000	G	446	3,77	1,36	Nekaj novega sem izvedel o sebi, novo spoznanje.	OŠ	500	3,49	1,30	5,602	945	0,000	G	447	3,01	1,30	Starši so bolj ponosni name, ker sem nadarjen.	OŠ	498	2,62	1,39	-0,772 ^a	942,479	0,440	G	447	2,69	1,27	Bolj zanimivo delo v šoli, prilagoditve za nadarjene.	OŠ	502	2,66	1,34	11,725 ^a	934,659	0,000	G	445	1,74	1,07	Sedaj dobivam samo še več nalog kot sošolci.	OŠ	502	1,93	1,23	6,122 ^a	929,336	0,000	G	445	1,50	0,96	Bolj prijazen odnos učiteljev do mene.	OŠ	501	1,70	1,02	0,081	945	0,935	G	446	1,70	1,08	Večja popularnost med sošolci.	OŠ	496	1,51	0,90	0,544	938	0,587	G	444	1,48	0,92	Nič mi ne pomeni, vseeno mi je.	OŠ	490	2,16	1,28	-10,742	932	0,000	G	444	3,09	1,37								
Pomembna potrditev lastnih sposobnosti.	OŠ	498	3,85	1,18	7,203 ^a	914,806	0,000																																																																																																																																												
	G	446	3,28	1,25				Večja veljava v družbi.	OŠ	501	1,63	0,97	-0,642	942	0,521	G	443	1,67	1,04	Nove življenjske priložnosti in izzivi.	OŠ	500	3,59	1,22	14,061	943	0,000	G	445	2,44	1,28	Možnost za pridobitev Zoisove štipendije.	OŠ	502	4,26	1,00	6,074 ^a	856,464	0,000	G	446	3,77	1,36	Nekaj novega sem izvedel o sebi, novo spoznanje.	OŠ	500	3,49	1,30	5,602	945	0,000	G	447	3,01	1,30	Starši so bolj ponosni name, ker sem nadarjen.	OŠ	498	2,62	1,39	-0,772 ^a	942,479	0,440	G	447	2,69	1,27	Bolj zanimivo delo v šoli, prilagoditve za nadarjene.	OŠ	502	2,66	1,34	11,725 ^a	934,659	0,000	G	445	1,74	1,07	Sedaj dobivam samo še več nalog kot sošolci.	OŠ	502	1,93	1,23	6,122 ^a	929,336	0,000	G	445	1,50	0,96	Bolj prijazen odnos učiteljev do mene.	OŠ	501	1,70	1,02	0,081	945	0,935	G	446	1,70	1,08	Večja popularnost med sošolci.	OŠ	496	1,51	0,90	0,544	938	0,587	G	444	1,48	0,92	Nič mi ne pomeni, vseeno mi je.	OŠ	490	2,16	1,28	-10,742	932	0,000	G	444	3,09	1,37																				
Večja veljava v družbi.	OŠ	501	1,63	0,97	-0,642	942	0,521																																																																																																																																												
	G	443	1,67	1,04				Nove življenjske priložnosti in izzivi.	OŠ	500	3,59	1,22	14,061	943	0,000	G	445	2,44	1,28	Možnost za pridobitev Zoisove štipendije.	OŠ	502	4,26	1,00	6,074 ^a	856,464	0,000	G	446	3,77	1,36	Nekaj novega sem izvedel o sebi, novo spoznanje.	OŠ	500	3,49	1,30	5,602	945	0,000	G	447	3,01	1,30	Starši so bolj ponosni name, ker sem nadarjen.	OŠ	498	2,62	1,39	-0,772 ^a	942,479	0,440	G	447	2,69	1,27	Bolj zanimivo delo v šoli, prilagoditve za nadarjene.	OŠ	502	2,66	1,34	11,725 ^a	934,659	0,000	G	445	1,74	1,07	Sedaj dobivam samo še več nalog kot sošolci.	OŠ	502	1,93	1,23	6,122 ^a	929,336	0,000	G	445	1,50	0,96	Bolj prijazen odnos učiteljev do mene.	OŠ	501	1,70	1,02	0,081	945	0,935	G	446	1,70	1,08	Večja popularnost med sošolci.	OŠ	496	1,51	0,90	0,544	938	0,587	G	444	1,48	0,92	Nič mi ne pomeni, vseeno mi je.	OŠ	490	2,16	1,28	-10,742	932	0,000	G	444	3,09	1,37																																
Nove življenjske priložnosti in izzivi.	OŠ	500	3,59	1,22	14,061	943	0,000																																																																																																																																												
	G	445	2,44	1,28				Možnost za pridobitev Zoisove štipendije.	OŠ	502	4,26	1,00	6,074 ^a	856,464	0,000	G	446	3,77	1,36	Nekaj novega sem izvedel o sebi, novo spoznanje.	OŠ	500	3,49	1,30	5,602	945	0,000	G	447	3,01	1,30	Starši so bolj ponosni name, ker sem nadarjen.	OŠ	498	2,62	1,39	-0,772 ^a	942,479	0,440	G	447	2,69	1,27	Bolj zanimivo delo v šoli, prilagoditve za nadarjene.	OŠ	502	2,66	1,34	11,725 ^a	934,659	0,000	G	445	1,74	1,07	Sedaj dobivam samo še več nalog kot sošolci.	OŠ	502	1,93	1,23	6,122 ^a	929,336	0,000	G	445	1,50	0,96	Bolj prijazen odnos učiteljev do mene.	OŠ	501	1,70	1,02	0,081	945	0,935	G	446	1,70	1,08	Večja popularnost med sošolci.	OŠ	496	1,51	0,90	0,544	938	0,587	G	444	1,48	0,92	Nič mi ne pomeni, vseeno mi je.	OŠ	490	2,16	1,28	-10,742	932	0,000	G	444	3,09	1,37																																												
Možnost za pridobitev Zoisove štipendije.	OŠ	502	4,26	1,00	6,074 ^a	856,464	0,000																																																																																																																																												
	G	446	3,77	1,36				Nekaj novega sem izvedel o sebi, novo spoznanje.	OŠ	500	3,49	1,30	5,602	945	0,000	G	447	3,01	1,30	Starši so bolj ponosni name, ker sem nadarjen.	OŠ	498	2,62	1,39	-0,772 ^a	942,479	0,440	G	447	2,69	1,27	Bolj zanimivo delo v šoli, prilagoditve za nadarjene.	OŠ	502	2,66	1,34	11,725 ^a	934,659	0,000	G	445	1,74	1,07	Sedaj dobivam samo še več nalog kot sošolci.	OŠ	502	1,93	1,23	6,122 ^a	929,336	0,000	G	445	1,50	0,96	Bolj prijazen odnos učiteljev do mene.	OŠ	501	1,70	1,02	0,081	945	0,935	G	446	1,70	1,08	Večja popularnost med sošolci.	OŠ	496	1,51	0,90	0,544	938	0,587	G	444	1,48	0,92	Nič mi ne pomeni, vseeno mi je.	OŠ	490	2,16	1,28	-10,742	932	0,000	G	444	3,09	1,37																																																								
Nekaj novega sem izvedel o sebi, novo spoznanje.	OŠ	500	3,49	1,30	5,602	945	0,000																																																																																																																																												
	G	447	3,01	1,30				Starši so bolj ponosni name, ker sem nadarjen.	OŠ	498	2,62	1,39	-0,772 ^a	942,479	0,440	G	447	2,69	1,27	Bolj zanimivo delo v šoli, prilagoditve za nadarjene.	OŠ	502	2,66	1,34	11,725 ^a	934,659	0,000	G	445	1,74	1,07	Sedaj dobivam samo še več nalog kot sošolci.	OŠ	502	1,93	1,23	6,122 ^a	929,336	0,000	G	445	1,50	0,96	Bolj prijazen odnos učiteljev do mene.	OŠ	501	1,70	1,02	0,081	945	0,935	G	446	1,70	1,08	Večja popularnost med sošolci.	OŠ	496	1,51	0,90	0,544	938	0,587	G	444	1,48	0,92	Nič mi ne pomeni, vseeno mi je.	OŠ	490	2,16	1,28	-10,742	932	0,000	G	444	3,09	1,37																																																																				
Starši so bolj ponosni name, ker sem nadarjen.	OŠ	498	2,62	1,39	-0,772 ^a	942,479	0,440																																																																																																																																												
	G	447	2,69	1,27				Bolj zanimivo delo v šoli, prilagoditve za nadarjene.	OŠ	502	2,66	1,34	11,725 ^a	934,659	0,000	G	445	1,74	1,07	Sedaj dobivam samo še več nalog kot sošolci.	OŠ	502	1,93	1,23	6,122 ^a	929,336	0,000	G	445	1,50	0,96	Bolj prijazen odnos učiteljev do mene.	OŠ	501	1,70	1,02	0,081	945	0,935	G	446	1,70	1,08	Večja popularnost med sošolci.	OŠ	496	1,51	0,90	0,544	938	0,587	G	444	1,48	0,92	Nič mi ne pomeni, vseeno mi je.	OŠ	490	2,16	1,28	-10,742	932	0,000	G	444	3,09	1,37																																																																																
Bolj zanimivo delo v šoli, prilagoditve za nadarjene.	OŠ	502	2,66	1,34	11,725 ^a	934,659	0,000																																																																																																																																												
	G	445	1,74	1,07				Sedaj dobivam samo še več nalog kot sošolci.	OŠ	502	1,93	1,23	6,122 ^a	929,336	0,000	G	445	1,50	0,96	Bolj prijazen odnos učiteljev do mene.	OŠ	501	1,70	1,02	0,081	945	0,935	G	446	1,70	1,08	Večja popularnost med sošolci.	OŠ	496	1,51	0,90	0,544	938	0,587	G	444	1,48	0,92	Nič mi ne pomeni, vseeno mi je.	OŠ	490	2,16	1,28	-10,742	932	0,000	G	444	3,09	1,37																																																																																												
Sedaj dobivam samo še več nalog kot sošolci.	OŠ	502	1,93	1,23	6,122 ^a	929,336	0,000																																																																																																																																												
	G	445	1,50	0,96				Bolj prijazen odnos učiteljev do mene.	OŠ	501	1,70	1,02	0,081	945	0,935	G	446	1,70	1,08	Večja popularnost med sošolci.	OŠ	496	1,51	0,90	0,544	938	0,587	G	444	1,48	0,92	Nič mi ne pomeni, vseeno mi je.	OŠ	490	2,16	1,28	-10,742	932	0,000	G	444	3,09	1,37																																																																																																								
Bolj prijazen odnos učiteljev do mene.	OŠ	501	1,70	1,02	0,081	945	0,935																																																																																																																																												
	G	446	1,70	1,08				Večja popularnost med sošolci.	OŠ	496	1,51	0,90	0,544	938	0,587	G	444	1,48	0,92	Nič mi ne pomeni, vseeno mi je.	OŠ	490	2,16	1,28	-10,742	932	0,000	G	444	3,09	1,37																																																																																																																				
Večja popularnost med sošolci.	OŠ	496	1,51	0,90	0,544	938	0,587																																																																																																																																												
	G	444	1,48	0,92				Nič mi ne pomeni, vseeno mi je.	OŠ	490	2,16	1,28	-10,742	932	0,000	G	444	3,09	1,37																																																																																																																																
Nič mi ne pomeni, vseeno mi je.	OŠ	490	2,16	1,28	-10,742	932	0,000																																																																																																																																												
	G	444	3,09	1,37																																																																																																																																															

Opomba. Sivine v poljih označujejo trditve, za katere so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema. ^aAproksimativna *t*-statistika ($p_{\text{Levenov test}} < 0,05$).

V raziskavi nas je zanimalo, ali se nadarjena dekleta in nadarjeni fantje med seboj razlikujejo glede pogledov na to, kakšne prednosti prinaša identifikacija nadarjenosti. Na podlagi serije *t*-testov smo ugotovili, da večjih razhajanj med spoloma ni (slika 1), nekatere statistične razlike pa so se vendarle pokazale. Tako smo ugotovili, da vidijo devetošolke v identifikaciji nadarjenosti bistveno večjo priložnost za pridobitev Zoisove štipendije ($t = 2,517^a$, $df = 400,145$, $p = 0,012$) ter zanimivejšega pou-

ka zaradi prilagoditev za nadarjene ($t = 2,224$, $df = 486$, $p = 0,027$), medtem ko njihovi nadarjeni sošolci identifikacijo statistično pomembneje razumejo kot povečevanje oziroma dodajanje dela v šoli ($t = -2,490$, $df = 486$, $p = 0,013$), večjo veljavo v družbi ($t = 17,152^a$, $df = 381,728$, $p = 0,000$), bolj prijazen odnos učiteljev do njih, ker so prepoznani kot nadarjeni ($t = 7,437^a$, $df = 389,639$, $p = 0,019$), in večjo popularnost med sošolci ($t = 55,155^a$, $df = 327,457$, $p = 0,000$). Sklenemo lahko, da devetošolke vidijo prednosti identifikacije nadarjenosti predvsem v učenem, fantje pa predvsem v socialnem smislu. Med nadarjenimi gimnazijci smo zasledili sicer več statistično pomembnih razlik glede na spol, ki pa v grobem sledijo ugotovljenim razlikam pri devetošolcih; nadarjene gimnazijke vidijo prednost identifikacije pomembno višje od svojih nadarjenih sošolcev v smislu možnosti za pridobitev Zoisove štipendije ($t = 2,443$, $df = 433$, $p = 0,015$), ti pa status identificiranega nadarjenega učenca bolj kot dekleta povezujejo s prednostmi hedonistične narave ter z višjim socialnim statusom: z lažje življenjem ($t = -3,195^a$, $df = 335,496$, $p = 0,002$), zanimivejšim delom v šoli na račun prilagoditev njihovi nadarjenosti ($t = -2,655^a$, $df = 323,839$, $p = 0,008$), bolj prijaznem odnosu učiteljev ($t = -2,954^a$, $df = 322,167$, $p = 0,003$), večjo veljavo v družbi ($t = -2,966^a$, $df = 332,507$, $p = 0,003$) in popularnostjo med sošolci ($t = -4,085^a$, $df = 307,446$, $p = 0,000$), prav tako v smislu dodatnega (več) dela v šoli ($t = -3,362^a$, $df = 302,261$, $p = 0,001$) in predvsem doživljanja vloge identificiranega učenca kot nepomembne ($t = -3,274$, $df = 431$, $p = 0,001$).



Slika 1: Prednosti, ki jih prinaša identifikacija, po povprečni oceni nadarjenih deklet in fantov osnovne šole (OŠ) in gimnazije (G) na petstopenjski ocenjevalni lestvici od 5 – povsem se strinjam do 1 – sploh se ne strinjam.

3.3.2.1 Kaj učencem pomeni dejstvo, da so bili njihovi sošolci identificirani kot nadarjeni?

Še bolj jasno sliko o pomenu, ki ga ima identificirana nadarjenost za nadarjene učence pridobimo, če njihovo mnenje o tem, kaj osebno jim pomeni »identifikacija«, primerjamo z mnenjem njihovih sošolcev. Iz tabel 23 in 24 vidimo, da se ocene nadarjenih učencev in njihovih sošolcev statistično pomembno razlikujejo. Sošolci nadarjenih osnovnošolcev in gimnazijcev prednosti, ki jih prinaša identifikacija nadarjenosti, pomembno višje ocenjujejo kot nadarjeni učenci sami; po mnenju sošolcev nadarjenih so namreč učitelji do nadarjenih učencev bolj prijazni, nadarjeni pa so tudi bolj popularni med sošolci; dejstvo, da je nekdo identificiran kot nadarjen, po njihovem mnenju prinaša več ugodnosti in lažje življenje, večjo veljavo v družbi, nove življenjske priložnosti in izzive, zanimivejše delo v šoli, več dela v šoli, pa tudi nova spoznanja o sebi ter bolj ponosne starše zaradi identificirane nadarjenosti. Čeprav v povprečju večina učencev v osnovni šoli in gimnaziji meni, da sama identifikacija ne prinaša posebnih sprememb v njihovo počutje oziroma sprejemanje, so v to najbolj prepričani sošolci nadarjenih osnovnošolcev ter nadarjeni gimnazijci sami. Poleg tega so ti tudi manj kot njihovi sošolci prepričani, da identifikacija predstavlja pomembno potrditev njihovih sposobnosti ter možnost za pridobitev Zoisove štipendije; mnenja nadarjenih osnovnošolcev in njihovih sošolcev so na omenjenih dveh področjih podobna (slika 2).

Tabela 23: Razlike med nadarjenimi osnovnošolci (N) in njihovimi sošolci (S) v odgovoru na vprašanje »Kaj tebi osebno pomeni dejstvo, da si bil prepoznani (identificiran) kot nadarjen/so tvojega sošolca prepoznali (identificirali) kot nadarjenega?« – osnovne statistike in rezultati t-testa za učence osnovne šole (OŠ)

Trditev, ki so jo učenci ocenili na petstopenjski lestvici od 5 – povsem se strinjam do 1 – sploh se ne strinjam:	Učenci OŠ	n	M	SD	t-preizkus		
					t	df	p
Nič posebnega, enako kot prej.	N	503	4,18	1,04	8,900 ^a	675,439	0,000
	S	1421	4,62	0,71			
Lažje življenje, več različnih ugodnosti.	N	503	1,95	1,10	23,008 ^a	998,588	0,000
	S	1417	3,32	1,26			
Pomembna potrditev lastnih sposobnosti.	N	498	3,85	1,18	-0,053 ^a	794,690	0,957
	S	1398	3,85	1,05			
Večja veljavo v družbi.	N	501	1,63	0,97	15,324 ^a	1165,638	0,000
	S	1409	2,48	1,29			
Nove življenjske priložnosti in izzivi.	N	500	3,59	1,22	1,960 ^a	816,593	0,050
	S	1402	3,71	1,12			

Tabela 23: *Nadaljevanje*

Možnost za pridobitev Zoisove štipendije.	N	502	4,26	1,10	0,316 ^a	796,518	0,752
	S	1407	4,28	0,98			
Nova spoznanja o sebi.	N	500	3,49	1,30	3,694 ^a	775,733	0,000
	S	1410	3,73	1,12			
Bolj ponosni starši.	N	498	2,62	1,39	18,928 ^a	771,590	0,000
	S	1408	3,94	1,19			
Bolj zanimivo delo v šoli, prilagoditve za nadarjene.	N	502	2,66	1,34	7,703 ^a	797,249	0,000
	S	1409	3,18	1,19			
Več nalog kot sošolci.	N	502	1,93	1,23	6,678 ^a	964,611	0,000
	S	1404	2,37	1,35			
Bolj prijazen odnos učiteljev.	N	501	1,70	1,02	24,550 ^a	1221,726	0,000
	S	1407	3,16	1,42			
Večja popularnost med sošolci.	N	496	1,51	0,90	15,298 ^a	1244,829	0,000
	S	1385	2,33	1,29			
Nič mi ne pomeni, vseeno mi je.	N	490	2,16	1,28	10,649 ^a	986,496	0,000
	S	1354	2,91	1,48			

Opomba. Sivine v poljih označujejo trditve, za katere so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema. ^aAproksimativna *t*-statistika ($p_{\text{Levenov test}} < 0,05$).

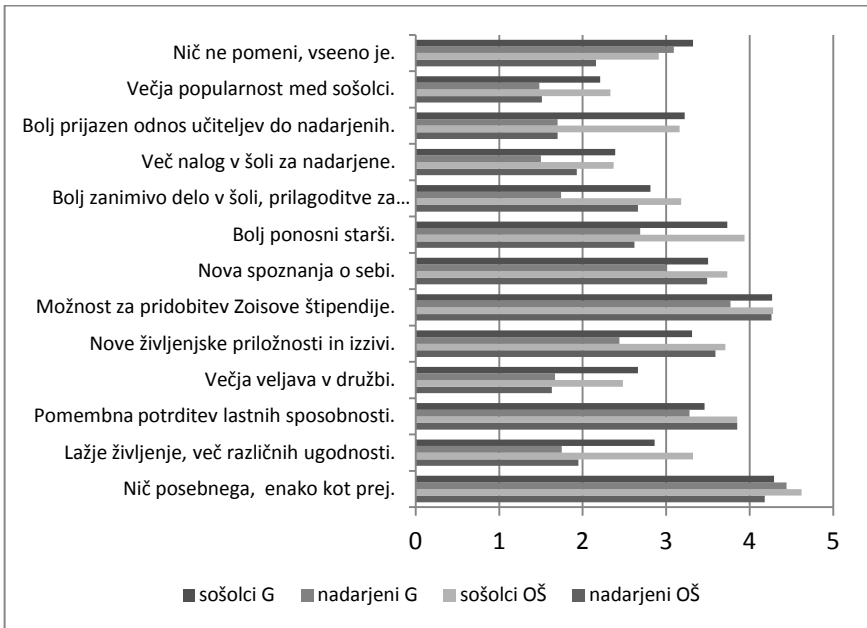
Tabela 24: *Razlike med nadarjenimi gimnazijci (N) in njihovimi sošolci (S) v odgovoru na vprašanje »Kaj tebi osebno pomeni dejstvo, da si bil prepoznani (identificiran) kot nadarjen/so tvojega sošolca prepoznali (identificirali) kot nadarjenega?« – osnovne statistike in rezultati t-testa za učence gimnazije (G)*

<i>Trditev, ki so jo učenci ocenili na petstopenjski lestvici od 5 – povsem se strinjam do 1– sploh se ne strinjam:</i>	Učenci G	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -preizkus		
					<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Nič posebnega, enako kot prej.	N	448	4,43	0,86	-2,259 ^a	845,439	0,024
	S	431	4,29	1,01			
Lažje življenje, več različnih ugodnosti.	N	450	1,76	1,08	14,096 ^a	848,188	0,000
	S	429	2,86	1,24			
Pomembna potrditev lastnih sposobnosti.	N	449	3,27	1,25	2,355 ^a	869,459	0,019
	S	427	3,46	1,10			
Večja veljava v družbi.	N	446	1,68	1,04	12,531 ^a	826,934	0,000
	S	428	2,66	1,26			
Nove življenjske priložnosti in izzivi.	N	448	2,44	1,28	10,394 ^a	870,714	0,000
	S	425	3,31	1,19			
Možnost za pridobitev Zoisove štipendije.	N	449	3,77	1,36	6,238 ^a	821,855	0,000
	S	428	4,27	1,00			
Nova spoznanja o sebi.	N	450	3,02	1,30	5,877 ^a	870,595	0,000
	S	429	3,50	1,14			
Bolj ponosni starši.	N	450	2,69	1,27	12,747 ^a	871,227	0,000
	S	426	3,73	1,36			
Bolj zanimivo delo v šoli, prilagoditve za nadarjene.	N	448	1,74	1,07	14,466 ^a	866,169	0,000
	S	429	2,81	1,13			
Več nalog kot sošolci.	N	448	1,50	0,96	11,807 ^a	797,925	0,000
	S	429	2,39	1,26			

Tabela 24: *Nadaljevanje*

Bolj prijazen odnos učiteljev.	N	449	1,70	1,08	18,936 ^a	827,885	0,000
	S	424	3,22	1,28			
Večja popularnost med sošolci.	N	447	1,48	0,92	10,653 ^a	831,306	0,000
	S	422	2,21	1,07			
Nič mi ne pomeni, vseeno mi je.	N	447	3,08	1,37	2,591	865	0,010
	S	420	3,32	1,34			

Opomba. Sivine v poljih označujejo trditve, za katere so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema. ^aApksimativna *t*-statistika ($p_{\text{Levenov test}} < 0,05$).



Slika 2: Prednosti, ki jih prinaša identifikacija, po povprečni oceni nadarjenih učencev osnovne šole (OŠ) in gimnazije (G) ter njihovih sošolcev na petstopenjski ocenjevalni lestvici od 5 – povsem se strinjam do 1 – sploh se ne strinjam.

3.3.2.2 Kakšen odziv sošolcev so zaznali nadarjeni učenci zaradi njihove identifikacije?

Učence smo vprašali, kako se do njih kot do identificiranih nadarjenih obnašajo njihovi sošolci; večina osnovnošolcev in gimnazijcev (95 %) je mnenja, da se zaradi dejstva identifikacije odnos sošolcev do njih ni spremenil (tabela 25).

Tabela 25: Zaznave nadarjenih učencev osnovne šole (OŠ) in gimnazije (G) o odnosu sošolcev do njih po identifikaciji

Kako se sošolci obnašajo do tebe, odkar so te na šoli prepoznali za nadarjenega?	Učenci OŠ		Učenci G	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Normalno, enako kot prej.	455	95,6	373	94,4
Bolj me spoštujejo.	6	1,3	9	2,3
Zavidajo mi, ljubosumni so.	15	3,2	13	3,3

3.3.3 Kakšne spremembe nadarjeni učenci opažajo pri sebi zaradi identificirane nadarjenosti?

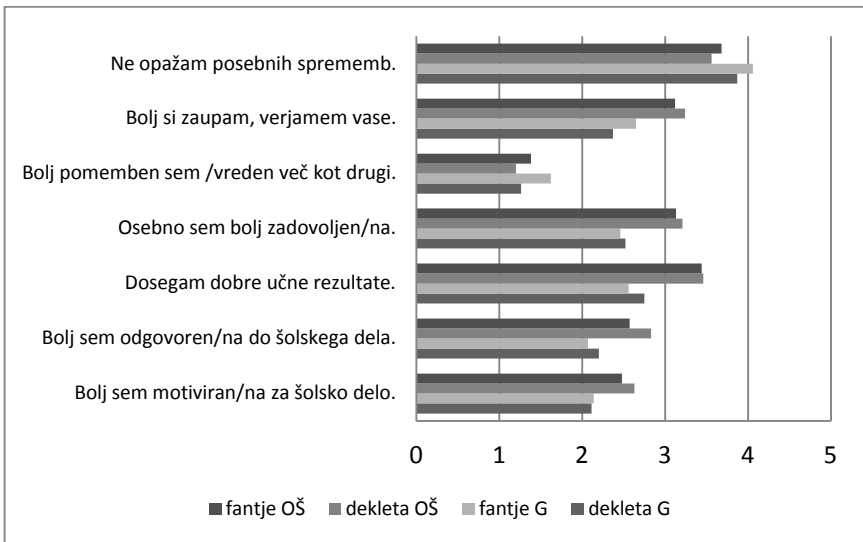
Nadarjeni učenci – osnovnošolci in gimnazijci – ne poročajo o posebnih spremembah, ki naj bi jih opazili pri sebi, odkar so bili identificirani kot nadarjeni, oziroma so te po njihovi oceni manjšega pomena, kot denimo boljši učni rezultati, večje osebno zadovoljstvo in samozaupanje (tabela 26). Vendar pa je smiselno izpostaviti, da se opažanja osnovnošolcev in gimnazijcev glede sprememb pri sebi zaradi identifikacije vendarle statistično razlikujejo, in sicer v prid prvih v smislu malce višje motiviranosti in odgovornosti za šolsko delo, osebnega zadovoljstva ter samozaupanja in večje pomembnosti od drugih pri osnovnošolcih, pri gimnazijcih pa v prid zanikanja kakršnih koli posebnih sprememb, ki naj bi jih prinesla identifikacija njihove nadarjenosti.

Tabela 26: Osnovne statistike in rezultati *t*-testa za odgovore nadarjenih učencev osnovne šole (OŠ) in učencev gimnazije (G) na vprašanje »Kaj opažaš, da se je pri tebi spremenilo, odkar si bil identificiran (prepoznan) kot nadarjen učenec?«

Trditve, ki so jo učenci ocenili na petstopenjski lestvici od 5 – povsem drži do 1– sploh ne drži:	Učenci	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -preizkus		
					<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Bolj sem motiviran/na za šolsko delo.	OŠ	499	2,56	1,32	5,299 ^a	940,093	0,000
	G	444	2,12	1,21			
Bolj sem odgovoren/na do šolskega dela.	OŠ	498	2,71	1,33	6,842 ^a	938,429	0,000
	G	443	2,15	1,21			
Dosegam dobre učne rezultate.	OŠ	496	3,47	1,25	9,414	934	0,000
	G	440	2,69	1,28			
Osebno sem bolj zadovoljen/na.	OŠ	497	3,19	1,35	8,274 ^a	935,379	0,000
	G	441	2,50	1,23			
Bolj pomemben sem/vreden več kot drugi.	OŠ	493	1,28	0,70	-2,313 ^a	798,628	0,021
	G	439	1,40	0,95			
Bolj si zaupam, verjamem vase.	OŠ	495	3,20	1,31	8,409	932	0,000
	G	439	2,49	1,26			
Ne opažam posebnih sprememb.	OŠ	491	3,60	1,34	-3,975 ^a	925,638	0,000
	G	442	3,95	1,30			

Opomba. Sivine v poljih označujejo trditve, za katere so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema. ^aAproksimativna *t*-statistika ($p_{\text{Levenov test}} < 0,05$).

Nadarjena dekleta in fantje dokaj podobno zaznavajo »posledice« identifikacije njihove nadarjenosti (slika 3). Učenke devetega razreda statistično pomembno višje od svojih nadarjenih vrstnikov ocenjujejo zaznavo večje odgovornosti do šolskega dela, ki jo prinaša identifikacija ($t = 2,120$, $df = 481$, $p = 0,035$), medtem ko fantje za razliko od svojih nadarjenih vrstnic v osnovni šoli statistično pomembno višje ocenjujejo zaznavo večje pomembnosti v primerjavi z drugimi ($t = -2,656^a$, $df = 353,880$, $p = 0,008$) oziroma fantje od svojih nadarjenih vrstnic v gimnaziji ($t = -3,653^a$, $df = 272,290$, $p = 0,000$), slednji tudi na področju zaznave večjega samozaupanja ($t = -2,206^a$, $df = 325,817$, $p = 0,028$). Sklenemo lahko, da nadarjeni učenci na splošno ne zaznavajo večjih oziroma pomembnejših sprememb na področju šolskega in osebnega delovanja zaradi identifikacije njihove nadarjenosti, (razlike v smislu malce višjih ocen so na navedenih področjih v prid nadarjenim devetošolcem), razlike, ki se pojavljajo med spoloma, pa se povezujejo pri dekletih bolj z šolskim delom, pri fantih pa s socialnim uveljavljanjem.



Slika 3: Samozaznava sprememb kot posledica identifikacije, po povprečni oceni nadarjenih deklet in fantov v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) na petstopenjski ocenjevalni lestvici od 5 – povsem drži do 1 – sploh ne drži.

3.3.3.1 Kakšne spremembe opažajo sošolci pri učencih, ki so bili identificirani kot nadarjeni?

Sošolci pri svojih nadarjenih vrstnikih v osnovni šoli in gimnaziji opažajo bistveno večje spremembe, odkar so bili ti identificirani kot nadarjeni, kot nadarjeni o njih poročajo sami (tabeli 27 in 28); menijo, da se nadarjeni učenci zaradi svojega »statusa« obnašajo tako, kot da so pomembnejši oziroma vredni več od ostalih, poleg tega pa jih ocenjujejo statistično pomembno višje tudi v naslednjih lastnostih: višja motiviranost za šolsko delo in odgovornost do njega, višji učni rezultati, večje osebno zadovoljstvo in višja samozavest. Nasprotno pa nadarjeni statistično pomembno višje od svojih sošolcev ocenjujejo, da pri sebi po identifikaciji ne opažajo bistvenih sprememb (slika 4).

Tabela 27: Osnovne statistike in rezultati *t*-testa za odgovore nadarjenih osnovnošolcev (NOŠ) in njihovih sošolcev (SOŠ) na vprašanje »Kaj opažaš, da se je pri tebi spremenilo, odkar si bil identificiran (prepoznani) kot nadarjen učenec/ Kaj opažaš pri svojih sošolcih, odkar so bili identificirani (prepoznani) kot nadarjeni?«

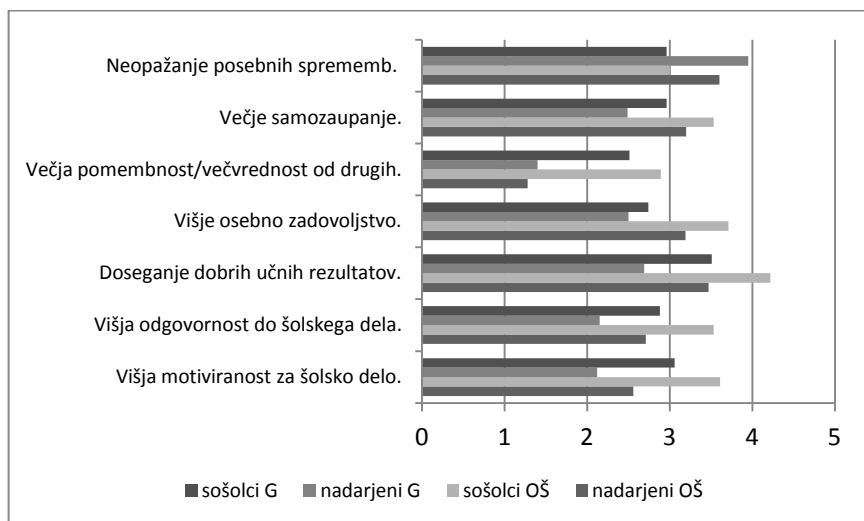
Trditve, ki so jo učenci ocenili na petstopenjski lestvici od 5 – povsem drži do 1 – sploh ne drži:	Učenci	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -preizkus		
					<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Višja motiviranost za šolsko delo.	NOŠ	499	2,56	1,32	-15,324 ^a	869,935	0,000
	SOŠ	1114	3,61	1,18			
Višja odgovornost do šolskega dela.	NOŠ	498	2,71	1,33	-12,168 ^a	1682	0,000
	SOŠ	1186	3,53	1,23			
Doseganje dobrih učnih rezultatov.	NOŠ	496	3,47	1,25	-11,105 ^a	933,224	0,000
	SOŠ	797	4,22	1,08			
Višje osebno zadovoljstvo.	NOŠ	497	3,19	1,35	-7,351 ^a	842,527	0,000
	SOŠ	1101	3,71	1,16			
Večja pomembnost/večvrednost od drugih.	NOŠ	493	1,28	0,70	-33,039 ^a	1540,791	0,000
	SOŠ	1155	2,89	1,26			
Večje samozaupanje.	NOŠ	495	3,20	1,31	-4,815 ^a	876,422	0,000
	SOŠ	1148	3,53	1,22			
Neopažanje posebnih sprememb.	NOŠ	491	3,60	1,34	8,307 ^a	917,450	0,368
	SOŠ	1148	3,00	1,33			

Opomba. Sivine v poljih označujejo trditve, za katere so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema. ^aAproksimativna *t*-statistika ($p_{\text{Levenov test}} < 0,05$).

Tabela 28: Osnovne statistike in rezultati *t*-testa za odgovore nadarjenih gimnazijcev (GN) in njihovih sošolcev (GS) na vprašanje »Kaj opažaš, da se je pri tebi spremenilo, odkar si bil identificiran (prepoznani) kot nadarjen učenec/Kaj opažaš pri svojih sošolcih, odkar so bili identificirani (prepoznani) kot nadarjeni?«

Trditve, ki so jo učenci ocenili na petstopenjski lestvici od 5 – povsem drži do 1 – sploh ne drži:	Učenci	n	M	SD	t-preizkus		
					t	df	p
Višja motiviranost za šolsko delo.	NG	447	2,12	1,21	-10,341 ^a	725,392	0,000
	SG	355	3,06	1,33			
Višja odgovornost do šolskega dela.	NG	446	2,15	1,21	-8,315	801	0,000
	SG	357	2,88	1,30			
Doseganje dobrih učnih rezultatov.	NG	443	2,69	1,28	-9,341 ^a	801,364	0,000
	SG	373	3,51	1,23			
Višje osebno zadovoljstvo.	NG	444	2,50	1,23	-2,825	796	0,005
	SG	354	2,74	1,26			
Večja pomembnost/večvrednost od drugih.	NG	442	1,40	0,95	-13,132 ^a	598,758	0,000
	SG	346	2,51	1,33			
Večje samozaupanje.	NG	442	2,49	1,26	-5,384 ^a	792,697	0,000
	SG	370	2,96	1,22			
Neopažanje posebnih sprememb.	NG	445	3,95	1,30	10,558	800	0,000
	SG	357	2,96	1,32			

Opomba. Sivine v poljih označujejo trditve, za katere so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema. ^aAproksimativna *t*-statistika ($p_{\text{Levenov test}} < 0,05$).



Slika 4: Spremembe pri nadarjenih učencih, ki jih prinaša identifikacija, po povprečni oceni nadarjenih učencev in njihovih sošolcev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) na petstopenjski ocenjevalni lestvici od 5 – povsem se strinjam do 1 – sploh se ne strinjam.

3.3.3.2 Kakšne spremembe opažajo starši pri svojih otrocih zaradi identificirane nadarjenosti?

Starši nadarjenih osnovnošolcev in gimnazijcev se strinjajo, da posledica identificirane nadarjenosti nikakor ni občutek večje pomembnosti oziroma večvrednosti; starši pri svojih otrocih opažajo večje spremembe kot o njih poročajo nadarjeni učenci sami (slika 5), in sicer na učnem področju – pri višji motiviranosti za šolsko delo in odgovornosti do njega ter dobrih učnih rezultatih ter na ravni osebnega zadovoljstva, starši nadarjenih gimnazijcev pa navajajo, da so zaznali tudi višje samozaupanje. Po drugi strani pa nadarjeni gimnazijci v statistično pomembno višji meri kot njihovi starši zatrjujejo, da zaradi identificirane nadarjenosti ne opažajo pomembnih sprememb (tabeli 29 in 30).

Tabela 29: Osnovne statistike in rezultati *t*-testa za odgovore nadarjenih osnovnošolcev (*N*) in njihovih staršev (*S*) na vprašanje o opaženih spremembah pri nadarjenih učencih zaradi identifikacije

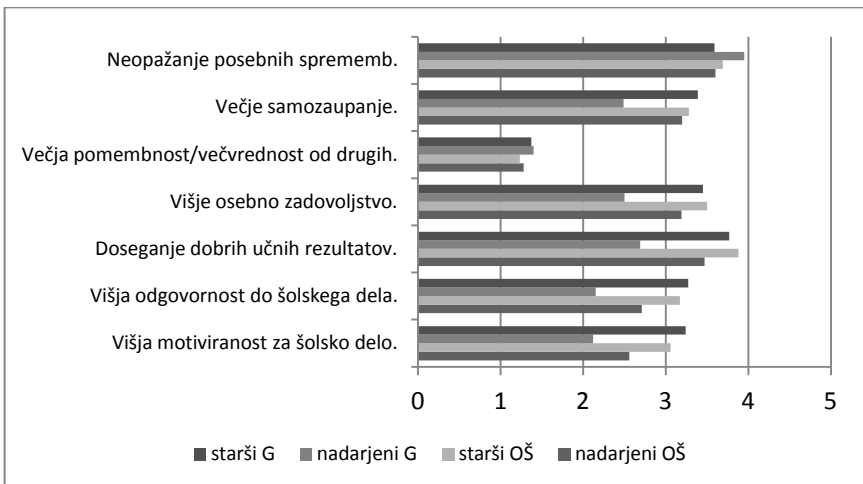
Trditve, ki so jo učenci ocenili na petstopenjski lestvici od 5 – povsem drži do 1 – sploh ne drži:	Učenci in starši	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -preizkus																																																																						
					<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>																																																																				
Višja motiviranost za šolsko delo.	N	499	2,56	1,32	-5,628	915	0,000																																																																				
	S	418	3,06	1,38				Višja odgovornost do šolskega dela.	N	498	2,71	1,33	-5,091	916	0,000	S	420	3,17	1,37	Doseganje dobrih učnih rezultatov.	N	496	3,47	1,25	-3,228	912	0,001	S	418	3,88	2,46	Višje osebno zadovoljstvo.	N	497	3,19	1,35	-3,490	913	0,001	S	418	3,50	1,29	Večja pomembnost/večvrednost od drugih.	N	493	1,28	0,70	1,086 ^a	905,481	0,278	S	417	1,23	0,62	Večje samozaupanje.	N	495	3,20	1,31	-0,937	911	0,349	S	418	3,28	1,34	Neopažanje posebnih sprememb.	N	491	3,60	1,34	-0,814	890	0,416
Višja odgovornost do šolskega dela.	N	498	2,71	1,33	-5,091	916	0,000																																																																				
	S	420	3,17	1,37				Doseganje dobrih učnih rezultatov.	N	496	3,47	1,25	-3,228	912	0,001	S	418	3,88	2,46	Višje osebno zadovoljstvo.	N	497	3,19	1,35	-3,490	913	0,001	S	418	3,50	1,29	Večja pomembnost/večvrednost od drugih.	N	493	1,28	0,70	1,086 ^a	905,481	0,278	S	417	1,23	0,62	Večje samozaupanje.	N	495	3,20	1,31	-0,937	911	0,349	S	418	3,28	1,34	Neopažanje posebnih sprememb.	N	491	3,60	1,34	-0,814	890	0,416	S	401	3,68	1,42								
Doseganje dobrih učnih rezultatov.	N	496	3,47	1,25	-3,228	912	0,001																																																																				
	S	418	3,88	2,46				Višje osebno zadovoljstvo.	N	497	3,19	1,35	-3,490	913	0,001	S	418	3,50	1,29	Večja pomembnost/večvrednost od drugih.	N	493	1,28	0,70	1,086 ^a	905,481	0,278	S	417	1,23	0,62	Večje samozaupanje.	N	495	3,20	1,31	-0,937	911	0,349	S	418	3,28	1,34	Neopažanje posebnih sprememb.	N	491	3,60	1,34	-0,814	890	0,416	S	401	3,68	1,42																				
Višje osebno zadovoljstvo.	N	497	3,19	1,35	-3,490	913	0,001																																																																				
	S	418	3,50	1,29				Večja pomembnost/večvrednost od drugih.	N	493	1,28	0,70	1,086 ^a	905,481	0,278	S	417	1,23	0,62	Večje samozaupanje.	N	495	3,20	1,31	-0,937	911	0,349	S	418	3,28	1,34	Neopažanje posebnih sprememb.	N	491	3,60	1,34	-0,814	890	0,416	S	401	3,68	1,42																																
Večja pomembnost/večvrednost od drugih.	N	493	1,28	0,70	1,086 ^a	905,481	0,278																																																																				
	S	417	1,23	0,62				Večje samozaupanje.	N	495	3,20	1,31	-0,937	911	0,349	S	418	3,28	1,34	Neopažanje posebnih sprememb.	N	491	3,60	1,34	-0,814	890	0,416	S	401	3,68	1,42																																												
Večje samozaupanje.	N	495	3,20	1,31	-0,937	911	0,349																																																																				
	S	418	3,28	1,34				Neopažanje posebnih sprememb.	N	491	3,60	1,34	-0,814	890	0,416	S	401	3,68	1,42																																																								
Neopažanje posebnih sprememb.	N	491	3,60	1,34	-0,814	890	0,416																																																																				
	S	401	3,68	1,42																																																																							

Opomba. Sivine v poljih označujejo trditve, za katere so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema. ^aAproksimativna *t*-statistika ($p_{\text{Levenov test}} < 0,05$).

Tabela 30: Osnovne statistike in rezultati *t*-testa za odgovore nadarjenih gimnazijcev (*N*) in njihovih staršev (*S*) na vprašanje o opaženih spremembah pri nadarjenih učencih zaradi identifikacije

Trditev, ki so jo učenci ocenili na petstopenjski lestvici od 5 – povsem drži do 1 – sploh ne drži:	Učenci in starši	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -preizkus		
					<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Višja motiviranost za šolsko delo.	N	447	2,12	1,21	-11,540	703	0,000
	S	258	3,25	1,32			
Višja odgovornost do šolskega dela.	N	446	2,15	1,21	-11,133 ^a	482,317	0,000
	S	256	3,28	1,36			
Doseganje dobrih učnih rezultatov.	N	443	2,69	1,28	-11,819 ^a	601,133	0,000
	S	256	3,77	1,10			
Višje osebno zadovoljstvo.	N	444	2,50	1,23	-9,331	697	0,000
	S	255	3,44	1,31			
Večja pomembnost/večvrednost od drugih.	N	442	1,40	0,95	0,083	693	0,936
	S	253	1,40	0,84			
Večje samozaupanje.	N	442	2,49	1,26	-9,146	694	0,000
	S	254	3,40	1,27			
Neopažanje posebnih sprememb.	N	445	3,95	1,30	3,474	685	0,001
	S	242	3,58	1,36			

Opomba. Sivine v poljih označujejo trditve, za katere so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema. ^aAproksimativna *t*-statistika ($p_{\text{Levenov test}} < 0,05$).



Slika 5: Spremembe pri nadarjenih učencih, ki jih prinaša identifikacija, po povprečni oceni nadarjenih učencev in njihovih staršev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) na petstopenjski ocenjevalni lestvici od 5 – povsem se strinjam do 1 – sploh se ne strinjam.

3.3.3.3 Kakšne spremembe opažajo učitelji pri svojih učencih zaradi identificirane nadarjenosti?

Osnovnošolski in gimnazijski učitelji poročajo, da so opazili več sprememb pri nadarjenih učencih zaradi njihove identifikacije kot jih opažajo nadarjeni učenci sami (slika 6); razlike med učitelji in učenci so tudi statistično pomembne, in sicer učitelji bistveno višje ocenjujejo spremembe v motiviranosti učencev za šolsko delo in odgovornosti do njega, pa tudi na učnem (doseganje dobrih rezultatov) in osebnošolskem področju – višje samozaupanje in osebno zadovoljstvo ter občutek, da so pomembnejši od drugih, čeprav so tako učitelji kot učenci to področje najnižje ocenili, kar pomeni, da to po njihovem mnenju pravzaprav ne drži oziroma se le redko opazi. Po drugi strani pa nadarjeni učenci v statistično pomembno višji meri kot učitelji zatrjujejo, da zaradi identificirane nadarjenosti ne opažajo pomembnih sprememb (tabeli 31 in 32).

Tabela 31: Osnovne statistike in rezultati *t*-testa za odgovore nadarjenih osnovnošolcev (*N*) in njihovih predmetnih učiteljev (*U*) na vprašanje o opaženih spremembah pri nadarjenih učencih zaradi identifikacije

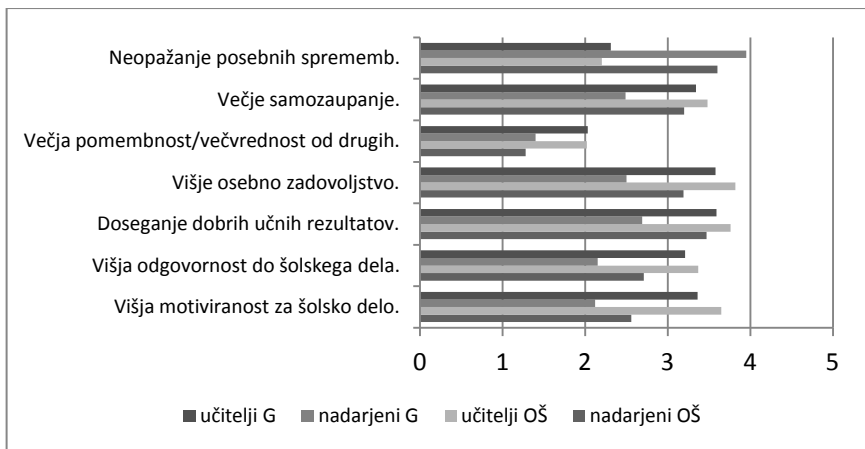
Trditev, ki so jo učenci ocenili na petstopenjski lestvici od 5 – povsem drži do 1 – sploh ne drži:	Učenci in učitelji	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -preizkus																																																																						
					<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>																																																																				
Višja motiviranost za šolsko delo.	N	499	2,56	1,32	-15,706 ^a	860,641	0,000																																																																				
	U	710	3,65	0,97				Višja odgovornost do šolskega dela.	N	498	2,71	1,33	-9,465 ^a	878,454	0,000	U	708	3,38	1,00	Doseganje dobrih učnih rezultatov.	N	496	3,47	1,25	-4,336 ^a	855,008	0,000	U	707	3,75	0,92	Višje osebno zadovoljstvo.	N	497	3,19	1,35	-9,246 ^a	825,090	0,000	U	701	3,84	0,94	Večja pomembnost/večvrednost od drugih.	N	493	1,28	0,70	-14,825 ^a	1186,170	0,000	U	697	2,02	1,03	Večje samozaupanje.	N	495	3,20	1,31	-4,102 ^a	845,757	0,000	U	704	3,48	0,95	Neopažanje posebnih sprememb.	N	491	3,60	1,34	18,616 ^a	962,703	0,000
Višja odgovornost do šolskega dela.	N	498	2,71	1,33	-9,465 ^a	878,454	0,000																																																																				
	U	708	3,38	1,00				Doseganje dobrih učnih rezultatov.	N	496	3,47	1,25	-4,336 ^a	855,008	0,000	U	707	3,75	0,92	Višje osebno zadovoljstvo.	N	497	3,19	1,35	-9,246 ^a	825,090	0,000	U	701	3,84	0,94	Večja pomembnost/večvrednost od drugih.	N	493	1,28	0,70	-14,825 ^a	1186,170	0,000	U	697	2,02	1,03	Večje samozaupanje.	N	495	3,20	1,31	-4,102 ^a	845,757	0,000	U	704	3,48	0,95	Neopažanje posebnih sprememb.	N	491	3,60	1,34	18,616 ^a	962,703	0,000	U	657	2,19	1,16								
Doseganje dobrih učnih rezultatov.	N	496	3,47	1,25	-4,336 ^a	855,008	0,000																																																																				
	U	707	3,75	0,92				Višje osebno zadovoljstvo.	N	497	3,19	1,35	-9,246 ^a	825,090	0,000	U	701	3,84	0,94	Večja pomembnost/večvrednost od drugih.	N	493	1,28	0,70	-14,825 ^a	1186,170	0,000	U	697	2,02	1,03	Večje samozaupanje.	N	495	3,20	1,31	-4,102 ^a	845,757	0,000	U	704	3,48	0,95	Neopažanje posebnih sprememb.	N	491	3,60	1,34	18,616 ^a	962,703	0,000	U	657	2,19	1,16																				
Višje osebno zadovoljstvo.	N	497	3,19	1,35	-9,246 ^a	825,090	0,000																																																																				
	U	701	3,84	0,94				Večja pomembnost/večvrednost od drugih.	N	493	1,28	0,70	-14,825 ^a	1186,170	0,000	U	697	2,02	1,03	Večje samozaupanje.	N	495	3,20	1,31	-4,102 ^a	845,757	0,000	U	704	3,48	0,95	Neopažanje posebnih sprememb.	N	491	3,60	1,34	18,616 ^a	962,703	0,000	U	657	2,19	1,16																																
Večja pomembnost/večvrednost od drugih.	N	493	1,28	0,70	-14,825 ^a	1186,170	0,000																																																																				
	U	697	2,02	1,03				Večje samozaupanje.	N	495	3,20	1,31	-4,102 ^a	845,757	0,000	U	704	3,48	0,95	Neopažanje posebnih sprememb.	N	491	3,60	1,34	18,616 ^a	962,703	0,000	U	657	2,19	1,16																																												
Večje samozaupanje.	N	495	3,20	1,31	-4,102 ^a	845,757	0,000																																																																				
	U	704	3,48	0,95				Neopažanje posebnih sprememb.	N	491	3,60	1,34	18,616 ^a	962,703	0,000	U	657	2,19	1,16																																																								
Neopažanje posebnih sprememb.	N	491	3,60	1,34	18,616 ^a	962,703	0,000																																																																				
	U	657	2,19	1,16																																																																							

Opomba. Sivine v poljih označujejo trditve, za katere so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema. ^aAproksimativna *t*-statistika ($p_{\text{Levenov test}} < 0,05$).

Tabela 32: Osnovne statistike in rezultati *t*-testa za odgovore nadarjenih gimnazijcev (*N*) in njihovih učiteljev (*U*) na vprašanje o opaženih spremembah pri nadarjenih učencih zaradi identifikacije

Trditve, ki so jo učenci ocenili na petstopenjski lestvici od 5 – povsem drži do 1 – sploh ne drži:	Učenci in učitelji	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -preizkus		
					<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Višja motiviranost za šolsko delo.	N	447	2,12	1,21	-13,357 ^a	457,803	0,000
	U	208	3,36	1,06			
Višja odgovornost do šolskega dela.	N	446	2,15	1,21	-11,739 ^a	478,961	0,000
	U	210	3,21	1,02			
Doseganje dobrih učnih rezultatov.	N	443	2,69	1,28	-10,353 ^a	551,590	0,000
	U	208	3,59	0,91			
Višje osebno zadovoljstvo.	N	444	2,50	1,23	-12,205 ^a	502,728	0,000
	U	208	3,58	0,97			
Večja pomembnost/večvrednost od drugih.	N	442	1,40	0,95	-7,888	646	0,000
	U	206	2,03	0,92			
Večje samozaupanje.	N	442	2,49	1,26	-9,484 ^a	510,274	0,000
	U	207	3,34	0,97			
Neopažanje posebnih sprememb.	N	445	3,95	1,30	15,287	645	0,000
	U	202	2,31	1,15			

Opomba. Sivine v poljih označujejo trditve, za katere so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema. ^aAproksimativna *t*-statistika ($p_{\text{Levenov test}} < 0,05$).



Slika 6: Spremembe pri nadarjenih učencih, ki jih prinaša identifikacija, po povprečni oceni nadarjenih učencev in njihovih učiteljev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) na petstopenjski ocenjevalni lestvici od 5 – povsem se strinjam do 1 – sploh se ne strinjam.

Na podlagi predstavljenih podatkov lahko sklenemo, da nadarjeni učenci pri sebi opažajo manjšo intenziteto sprememb kot njihovo socialno okolje, ki zaznava predvsem pozitivne spremembe na učnem pa tudi osebno-

stnem področju; izstopa podatek, da sošolci pa tudi učitelji pri učencih po identifikaciji nadarjenosti opažajo občutek večje pomembnosti od drugih oziroma občutek večvrednosti, medtem ko se nadarjeni učenci in njihovi starši s tem opažanjem ne strinjajo.

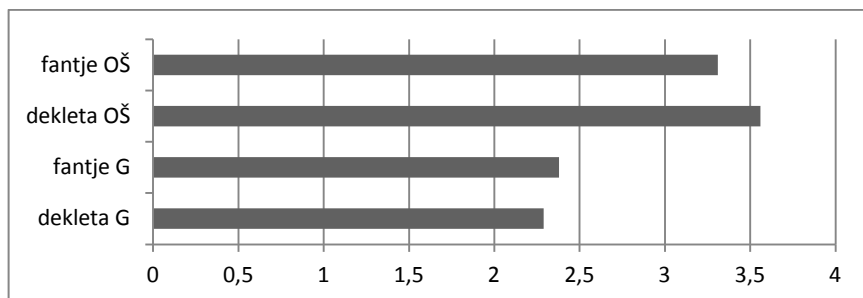
3.3.4 Kako nadarjeni učenci ocenjujejo skrb šole za nadarjene oziroma prilagoditve, ki so jih deležni v šoli?

Nadarjeni devetošolci menijo, da šola na splošno srednje dobro skrbi za nadarjene učence, medtem ko je ocena nadarjenih gimnazijcev statistično pomembno nižja ($t = 16,136$, $df = 874,711$, $p = 0,000$), in sicer jih 33,7 % poroča, da njihova gimnazija sploh ne skrbi za nadarjene učence; podoben odstotek jih meni, da šola srednje skrbi za nadarjene gimnazijce (tabela 33), ne glede na spol ($t = -0,734^a$, $df = 338, 262$, $p = 0,464$). Nasprotno pa so razlike v oceni skrbi šole za nadarjene med spoloma nadarjenih devetošolcev statistično pomembne ($t = 2,787^a$, $df = 380,457$, $p = 0,006$); nadarjena dekleta skrb šole za nadarjene ocenjujejo statistično pomembno višje kot nadarjeni fantje (slika 7).

Tabela 33: Ocena nadarjenih učencev osnovne šole (OŠ) in gimnazije (G) o skrbi šole za nadarjene učence na petstopenjski ocenjevalni lestvici od 5 – odlično skrbi do 1 – sploh ne skrbi

	Kako na splošno ocenjuješ, da vaša šola skrbi za nadarjene učence?											
	Odlično		Dobro		Srednje		Slabo		Sploh ne		M	SD
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%		
Učenci OŠ	59	11,9	203	41	147	29,7	70	14,1	16	3,2	3,44	0,98
Učenci G	11	2,5	55	12,4	145	32,8	82	18,6	149	33,7	2,31	1,14

Opomba. Sivine v poljih označujejo prevladujoče odgovore učencev.



Slika 7: Povprečne ocene deklet in fantov osnovne šole (OŠ) in gimnazije (G) o skrbi šol za nadarjene učence na petstopenjski ocenjevalni lestvici od 5 – odlično skrbi do 1 – sploh ne skrbi.

3.3.4.1 Kako odrasli – strokovni delavci v šoli in starši učencev – ocenjujejo skrb šole za nadarjene učence?

Skrb za odkrivanje nadarjenih učencev v šoli

Odrasli udeleženci raziskave ocenjujejo, da je na njihovi šoli – kjer so zaposleni oziroma ki jo obiskuje njihov otrok – srednje dobro poskrbljeno za odkrivanje nadarjenih učencev ($M = 3,39$, $SD = 0,84$); iz tabele 34 vidimo, da so povprečne ocene odraslih iz vzorcev gimnazije ($M_{SG} = 3,03$, $SD_{SG} = 0,90$) nekoliko nižje od ocen vzorcev odraslih osnovne šole ($M_{SOS} = 3,48$, $SD_{SOS} = 0,81$), kar potrdi tudi t -preizkus ($t = 12,120$; $df = 3260$; $p = 0,000$).

Tabela 34: Ocena odraslih – strokovnih delavcev v šoli in staršev učencev – o skrbi za odkrivanje nadarjenih učencev v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) na petstopenjski ocenjevalni lestvici od 5 – odlično poskrbljeno do 1 – sploh ni poskrbljeno

	Kako ocenjujete skrb za odkrivanje nadarjenih učencev na vaši šoli?											
	Odlično		Dobro		Srednje		Slabo		Sploh ni		M	SD
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%		
Razredni učitelji OŠ	44	9,9	243	54,5	123	27,6	36	8,1	0	0	3,66	0,76
Predmetni učitelji OŠ	64	9,2	381	55	200	28,9	45	6,5	3	0,4	3,66	0,75
Učitelji G	23	10,5	135	61,4	49	22,3	13	5,9	0	0	3,76	0,71
Koordinatorji OŠ	14	13,5	54	51,9	32	30,8	4	3,8	0	0	3,75	0,73
Koordinatorji G	1	6,7	3	20,0	9	60	1	6,7	1	6,7	3,13	0,92
Ravnateljji OŠ	6	5,8	68	65,4	27	26	3	2,9	0	0	3,74	0,61
Ravnateljji G	0	0	9	36	10	40	6	24	0	0	3,12	0,78
Starši nadarjenih OŠ	15	3,7	177	43,9	169	41,9	37	9,2	5	1,2	3,40	0,76
Starši nadarjenih G	4	1,7	68	28,1	104	43	55	22,7	11	4,5	3,00	0,87
Starši sošolcev OŠ	28	3,3	292	34,4	374	44,1	131	15,4	24	2,8	3,20	0,84
Starši sošolcev G	1	0,9	27	24,1	52	46,4	25	22,3	7	6,3	2,91	0,86

Opomba. Sivine v poljih označujejo prevladujoče odgovore odraslih.

Skrb za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci v šoli

Strokovni delavci in starši učencev prav tako ocenjujejo, da je na njihovi šoli – kjer so zaposleni oziroma ki jo obiskuje njihov otrok – srednje dobro poskrbljeno za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci ($M = 3,25$, $SD = 0,80$): iz tabele 35 vidimo, da so povprečne ocene udeležencev iz vzorcev gimnazije ($M_{\Sigma G} = 2,89$, $SD_{\Sigma G} = 0,88$) nekoliko nižje od ocen vzorcev udeležencev osnovne šole ($M_{\Sigma OŠ} = 3,34$, $SD_{\Sigma OŠ} = 0,76$), kar potrди tudi t -preizkus ($t = 12,612$; $df = 3224$; $p = 0,000$).

Tabela 35: Ocena odraslih – strokovnih delavcev in staršev učencev – o skrbi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) na petstopenjski ocenjevalni lestvici od 5 – odlično poskrbljeno do 1 – sploh ni poskrbljeno

	Kako ocenjujete skrb za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci na vaši šoli?											
	Odlično		Dobro		Srednje		Slabo		Sploh ni		M	SD
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%		
Razredni učitelji OŠ	14	3,1	199	44,6	191	42,8	41	9,2	1	0,2	3,41	0,71
Predmetni učitelji OŠ	37	5,3	305	44	290	41,8	58	8,4	3	0,4	3,45	0,74
Učitelji G	11	4,9	69	30,8	93	41,5	38	17,0	13	5,8	3,12	0,95
Koordinatorji OŠ	3	2,9	36	34,6	55	52,9	9	8,7	1	1	3,30	0,71
Koordinatorji G	0	0	8	50	7	43,8	1	6,3	0	0	3,44	0,63
Ravnateljji OŠ	4	3,8	49	47,1	45	43,3	5	4,8	1	1	3,48	0,70
Ravnateljji G	0	0	5	20	13	52	6	24	1	4	2,88	0,78
Starši nadarjenih OŠ	6	1,5	134	33	195	48	64	15,8	7	1,7	3,17	0,77
Starši nadarjenih G	3	1,3	40	17	109	46,4	65	27,7	18	7,7	2,77	0,87
Starši sošolcev OŠ	29	3,5	296	36,1	384	46,9	93	11,4	17	2,1	3,28	0,79
Starši sošolcev G	0	0	29	26,6	48	44	26	23,9	6	5,5	2,92	0,85

Opomba. Sivine v poljih označujejo prevladujoče odgovore odraslih.

3.3.5 Kako nadarjeni učenci ocenjujejo prilagoditve, ki jim jih zagotavljajo v šoli?

Nadarjeni učenci so različno zadovoljni z izvajanjem dejavnosti, ki jim jih kot nadarjenim nudi šola (tabela 36): med tovrstnimi prilagoditvami najvišje ocenjujejo zadovoljstvo z dejavnostmi iz razširjenega programa šole ($M_{Os} = 3,83$, $SD_{Os} = 1,18$ oziroma $M_G = 3,83$, $SD_G = 1,18$). Pri tem je pomembno povedati, da določen odstotek učencev zadovoljstva s posameznimi prilagoditvami sploh ni ocenil, saj navaja, da v njihovi šoli te niso na razpolago (tabela 37). Zanimivo je, da osnovnošolci najpogosteje (28,6 %) navajajo ravno manko obogatitvenih dejavnosti, ki jih na šolah, kjer se izvajajo, ocenjujejo najvišje (tabela 36), saj naj bi bile te poleg individualizacije v času pouka nosilni steber prilagoditev za nadarjene v šoli. Prav tako o njihovi odsotnosti poročajo gimnazijci (38,5 %), čeprav slednji najpogosteje poročajo o nezaznavanju kakršne koli individualizacije, bodisi med poukom (40,1 %) bodisi v smislu individualiziranih programov za nadarjene (51,6 %). Slaba petina nadarjenih gimnazijcev poroča tudi o togosti učiteljev glede prilagajanja v organizacijskem smislu odsotnosti in nadomeščanja (tabela 37). Iz rezultatov t -testov, predstavljenih v tabeli 36 namreč izhaja, da so nadarjeni gimnazijci tudi statistično pomembno manj zadovoljni z diferenciranimi metodami in oblikami pouka, dejavnostmi iz razširjenega programa šole in posebej izdelanimi individualiziranimi programi za nadarjene kot nadarjeni devetošolci. Poudariti je treba, da so dekleta in fantje iz gimnazije dajali zelo podobne odgovore (noben od t -testov med spoloma ni pokazal statistično pomembnih razlik (slika 8)). Slednje pa ne velja za devetošolce, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike v zadovoljstvu z izvajanimi prilagoditvami, in sicer v prid deklet: pri zadovoljstvu z dejavnostmi iz razširjenega programa šole ($t = 3,990^a$, $df = 354,329$, $p = 0,000$), diferenciranimi metodami in oblikami pouka ($t = 2,142^a$, $df = 362,243$, $p = 0,033$) ter posebej izdelanimi individualiziranimi programi za nadarjene ($t = 2,114^a$, $df = 296,195$, $p = 0,035$).

Tabela 36: Zadovoljstvo nadarjenih učencev osnovne šole (OŠ) in gimnazije (G) s prilagoditvami, ki jih nadarjenim nudi šola – osnovne statistike in rezultati *t*-testa

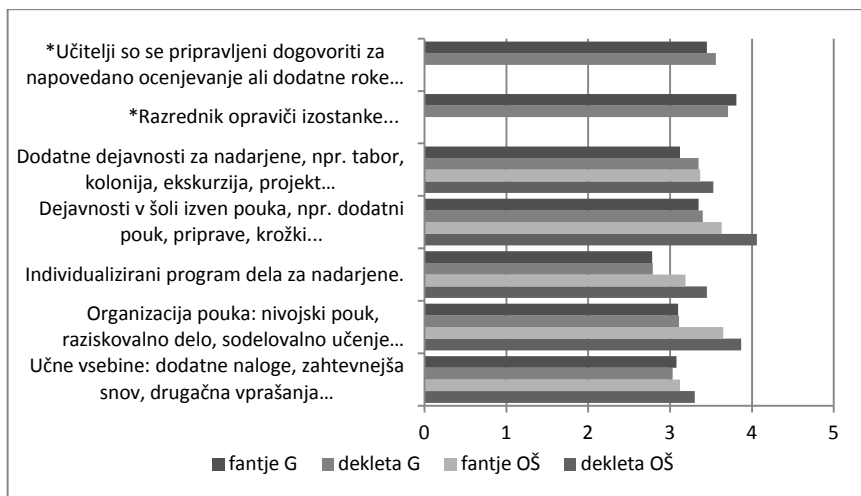
Dejavnosti, ki so jo učenci ocenili na petstopenjski lestvici od 5 – zelo zadovoljen do 1 – sploh nisem zadovoljen:	Učenci	n	M	SD	t-preizkus		
					t	df	p
Učne vsebine: dodatne naloge, zahtevnejša snov, drugačna vprašanja, problemi, zadolžitve.	OŠ	406	3,22	1,12	1,83	664	0,067
	G	260	3,06	1,14			
Organizacija pouka: nivojski pouk, raziskovalno delo, sodelovalno učenje, samostojno učenje.	OŠ	446	3,78	1,06	8,411	748	0,000
	G	304	3,11	1,10			
Individualizirani program dela za nadarjene.	OŠ	390	3,33	1,17	5,736 ^a	490,364	0,000
	G	209	2,78	1,07			
Dejavnosti v šoli izven pouka, npr. dodatni pouk, priprava na tekmovanja, krožki.	OŠ	475	3,87	1,12	6,190 ^a	741,625	0,000
	G	354	3,38	1,17			
Dodatne dejavnosti za nadarjene, npr. tabor, kolonija, ekskurzija, projekt.	OŠ	349	3,47	1,41	1,699 ^a	597,580	0,090
	G	263	3,28	1,23			

Opomba. Sivine v poljih označujejo tiste trditve, za katere so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema. ^aAproksimativna *t*-statistika ($p_{\text{Levenov test}} < 0,05$).

Tabela 37: Prilagoditve, za katere nadarjeni učenci poročajo, da jih njihova šola ne zagotavlja

Prilagoditev oziroma dejavnost, ki ni na razpolago:	Učenci osnovne šole		Učenci gimnazije	
	f	f%	f	f%
Učne vsebine: dodatne naloge, zahtevnejša snov, drugačna vprašanja, problemi, zadolžitve.	89	18	175	40,1
Organizacija pouka: nivojski pouk, raziskovalno delo, sodelovalno učenje, samostojno učenje.	49	9,9	134	30,5
Individualizirani program dela za nadarjene.	101	20,6	224	51,6
Dejavnosti v šoli izven pouka, npr. dodatni pouk, priprava na tekmovanja, krožki.	18	3,7	78	18
Dodatne dejavnosti za nadarjene, npr. tabor, kolonija, ekskurzija, projekt.	140	28,6	165	38,5
Razrednik opraviči izostanke zaradi treningov, vaj, nastopov, tekmovanj, priprav, ekskurzij, izmenjav ...*	-	-	73	16,7
Učitelji so se pripravljene dogovoriti za napovedano ocenjevanje ali dodatne roke.*	-	-	95	21,6

Opomba. * Prilagoditvi sta bili iz vsebinskih razlogov (intenzivnejši urnik SŠ) namenjeni le gimnazijcem.



Slika 8: Povprečne ocene nadarjenih deklet in fantov v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) o zadovoljstvu s prilagoditvami za nadarjene v okviru šole na petstopenjski ocenjevalni lestvici od 5 – zelo zadovoljen do 1 – sploh nisem zadovoljen (*prilagoditvi sta bili iz vsebinskih razlogov upoštevani le pri gimnazijah).

3.3.5.1 Kako so starši nadarjenih učencev zadovoljni s prilagoditvami, ki jih njihovim otrokom zagotavlja šola?

V povprečju so starši nadarjenih učencev srednje zadovoljni s prilagoditvami, ki jih njihovim otrokom zagotavlja šola zaradi identificirane nadarjenosti (tabela 38). Starši nadarjenih osnovnošolcev so s prilagoditvami statistično pomembno bolj zadovoljni kot starši nadarjenih gimnazijcev ($t = 3,398$, $df = 539$, $p = 0,001$).

Tabela 38: Ocena staršev nadarjenih učencev o zadovoljstvu s prilagoditvami za nadarjene učence v osnovni šoli (OŠ) in gimnaziji (G) na petstopenjski ocenjevalni lestvici od 5 – popolnoma zadovoljen do 1 – sploh nisem zadovoljen

	Kako ste zadovoljni z dejavnostmi, s katerimi v šoli prilagajajo pouk sposobnostim in interesom vašega nadarjenega otroka?										M	SD
	Popolnoma		Zadovoljen		Srednje		Manj		Sploh ne			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%		
Starši nadarjenih OŠ*	18	4,9	162	44,5	129	35,4	32	8,8	23	6,3	3,30	0,94
Starši nadarjenih G**	6	3,4	54	30,7	66	37,5	38	21,6	12	6,8	3,02	0,97

Opomba. *5 % staršev identificiranih nadarjenih osnovnošolcev je navedlo, da v šoli, ki jo obiskuje njihov otrok, ne izvajajo nikakršnih prilagoditev za nadarjene učence, 7 % staršev pa na vprašanje ni odgovorilo, ker tega dela ne spremljajo.

**13 % staršev identificiranih nadarjenih gimnazijcev je navedlo, da v šoli, ki jo obiskuje njihov otrok, ne izvajajo nikakršnih prilagoditev za nadarjene učence, 14 % staršev pa na vprašanje ni odgovorilo, ker tega dela ne spremljajo.

3.3.5.2 Kako šolski koordinatorji za delo z nadarjenimi učenci ocenjujejo zadovoljstvo nadarjenih učencev s prilagoditvami, ki jih nadarjenim zagotavlja šola?

Ker imajo šolski koordinatorji za delo z nadarjenimi zaradi svojih delovnih nalog najboljši pregled nad prilagoditvami, ki se v šoli izvajajo za nadarjene učence, nas je v raziskavi zanimalo, kako ocenjujejo zadovoljstvo nadarjenih učencev z njimi. Njihovi odgovori kažejo, da gimnazijski koordinatorji zadovoljstvo nadarjenih učencev z različnimi vrstami prilagoditev ocenjujejo višje kot osnovnošolski koordinatorji (tabeli 39 in 40), kar je razvidno tudi s slike 9, ki pokaže, da šolski koordinatorji v osnovni šoli in gimnaziji zadovoljstvo nadarjenih učencev ocenjujejo višje kot učenci sami.

Tabela 39: Razlike v oceni zadovoljstva s prilagoditvami za nadarjene učence v šoli med nadarjenimi učenci (U) in šolskimi koordinatorji (K) v osnovni šoli – osnovne statistike in rezultati t-testa

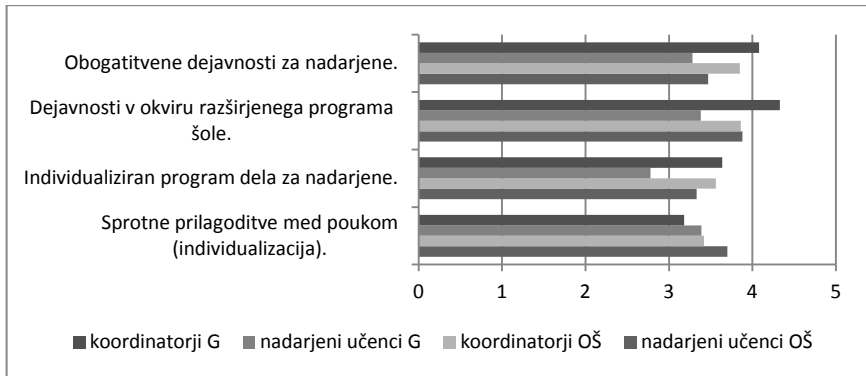
Dejavnosti, ki so jih učenci ocenili na petstopenjski lestvici od 5 – zelo zadovoljen do 1 – sploh nisem zadovoljen:	Učenci	n	M	SD	t-preizkus		
					t	df	p
Sprotno vsebinske in organizacijske prilagoditve med poukom (individualizacija)	U	457	3,70	0,92	-2,705	547	0,007
	K	92	3,42	0,77			
Individualizirani program dela za nadarjene (INDEP).	U	390	3,33	1,17	2,205 ^a	195,122	0,029
	K	95	3,56	0,83			
Dejavnosti v okviru razširjenega programa šole, npr. krožki, dodatni pouk...	U	475	3,88	1,12	-0,111 ^a	168,643	0,912
	K	96	3,86	0,85			
Obogatitvene dejavnosti za nadarjene, npr. tabor, kolonija, ekskurzija, projekt.	U	349	3,47	1,41	3,113 ^a	218,167	0,002
	K	95	3,85	0,96			

Opomba. Sivine v poljih označujejo tiste trditve, za katere so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema. ^aAproksimativna t-statistika ($p_{\text{Levenov test}} < 0,05$).

Tabela 40: Razlike v oceni zadovoljstva s prilagoditvami za nadarjene učence v šoli med nadarjenimi učenci (U) in šolskimi koordinatorji (K) v gimnaziji – osnovne statistike in rezultati t-testa

Dejavnosti, ki so jih učenci ocenili na petstopenjski lestvici od 5 – zelo zadovoljen do 1 – sploh nisem zadovoljen:	Učenci	n	M	SD	t-preizkus		
					t	df	p
Sprotno vsebinske in organizacijske prilagoditve med poukom (individualizacija)	U	312	3,39	1,00	-1,090 ^a	12,046	0,496
	K	11	3,18	0,60			
Individualizirani program dela za nadarjene (INDEP).	U	209	2,78	1,07	2,582	218	0,010
	K	11	3,64	1,03			
Dejavnosti v okviru razširjenega programa šole, npr. krožki, dodatni pouk...	U	354	3,38	1,17	2,807	364	0,005
	K	12	4,33	0,78			
Obogatitvene dejavnosti za nadarjene, npr. tabor, kolonija, ekskurzija, projekt.	U	263	3,28	1,23	2,221	273	0,027
	K	12	4,08	0,90			

Opomba. Sivine v poljih označujejo tiste trditve, za katere so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema. ^aAproksimativna t-statistika ($p_{\text{Levenov test}} < 0,05$).



Slika 9: Ocene zadovoljstva s prilagoditvami za nadarjene učence v šoli med nadarjenimi učenci (U) in šolskimi koordinatorji (K) v osnovni šoli in gimnaziji na petstopenjski ocenjevalni lestvici od 5 – zelo zadovoljen do 1 – sploh nisem zadovoljen.

3.3.6 Katere dejavnosti v okviru šole so nadarjenim učencem najljubše in kaj predlagajo?

Nadarjeni učenci so izbirali najljubše dejavnosti med tistimi, ki jih zanje organizira šola; rezultati so razvidni iz tabele 41; 176 devetošolcev nava- ja, da so jim med dejavnostmi, ki jih šola (preredko) organizira za nadar- jene učence, najljubše t. i. obogatitvene dejavnosti oz. dejavnosti, ki jih ni v razširjenem programu šole za vse učence, temveč so namenjene le nadarjenim – različni tematski tabori, ekskurzije, posebne delavnice za nadarjene, vključno s Sobotno šolo, in različne prostovoljne dejavnosti. Med prilagoditvami v okviru pouka pa so nadarjeni osnovnošolci kot najljubše najpogosteje izpostavili nivojski pouk ter dodatne in zahtevnej- še naloge pri pouku različnih predmetov, v okviru razširjenega programa šole pa različne interesne dejavnosti ter pripravo na tekmovanja na razli- čnih področjih. Nadarjeni gimnazijci so na vprašanje o najljubših dejav- nostih, ki jih zanje organizira šola, večinoma izpostavili, da njihova šola ne ponuja posebnih dejavnosti za nadarjene, temveč da se teh dejavnosti lahko udeležijo vsi dijaki oziroma tisti, ki so na določenem področju učno najboljši. Tako so kot najljubše navajali različne dejavnosti iz pro- grama šole, denimo pripravo na višji nivo pri maturi in različna tekmo- vanja, debatni krožek, ekskurzije, različne interesne dejavnosti na šoli, nivojski pouk in prostovoljno delo; 12 učencev pa je posebej izpostavilo dejavnosti, ki jih lahko uvrstimo med obogatitvene – tabor za nadarjene, kolonija, vikend za nadarjene, individualiziran program in ure za pomoč nadarjenim.

Tabela 41: *Najljubše dejavnosti v šoli po izboru nadarjenih učencev*

	Učenci osnovne šole		Učenci gimnazije	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Dejavnosti iz programa šole	145	29	94	21
Obogatitvene dejavnosti	176	35	14	3

V raziskavi nas je zanimalo tudi, česa si nadarjeni učenci želijo v šoli oziroma kaj predlagajo, da naj šola zagotavlja nadarjenim; svoje predloge je podalo 323 ali 64 % osnovnošolcev in 141 ali 31 % gimnazijcev. Ob pregledu predlogov v tabelah 42 in 43 ugotovimo, da so osnovnošolci in gimnazijci največkrat predlagali povečanje oziroma razširjanje ponudbe za dejavnosti, ki so jim že znane in sledijo njihovim interesom ter osebnostnemu razvoju: ekskurzije, tabori, različni krožki, dodatne (interesne) dejavnosti med in po pouku, zanimivejši in aktivnejši pouk z več raziskovanja ter miselnih izzivov, temeljitejša priprava na tekmovanja, več posluha šole za potrebe nadarjenih tako na področju prilagajanja ocenjevanja kot obveznih in izbirnih vsebin ter boljši odnos učiteljev do nadarjenih – nadarjeni učenci si želijo od učiteljev več pozornosti, razumevanja in upoštevanja, kot so ga deležni. Osnovnošolci so kot želeno izpostavili tudi pogostejša druženja nadarjenih ter možnosti za več skupinskega dela nadarjenih, poleg tega pa tudi pomembnost nudenja svetovanja nadarjenim o izbiri srednje šole in pomoč za pridobitev štipendije. Za razliko od osnovnošolcev so gimnazijci večkrat izpostavili večjo potrebo po individualnem delu s posameznimi profesorji ter kompetentnost učiteljev za delo z nadarjenimi. Zanimivo je, da je 15 ali 3 % osnovnošolcev ter 10 ali 2 % gimnazijcev izpostavila, da si v šoli želi predvsem enakovredne obravnave z vrstniki in zato ne predlaga posebnih dejavnosti za nadarjene (Npr. »Nič. Čeprav sem nadarjena, sem povsem enakovredna z drugimi in ne potrebujem posebne pozornosti.« »Ne želim razlikovanja.« »Nič posebnega. Enako kot nenadarjenim. Če kdo želi dosti več naj sam poskrbi zase.« »Nisem samovšečen v tolikšni meri da bi menil, da sem več vreden od drugih in bi se torej morala šola z menoj posebej ukvarjati.« »Biti normalni.« »Nič posebnega. Želim le enakopravnost.«). 39 osnovnošolcev (8 %) in 14 gimnazijcev (3 %) pa je povedalo, da je popolnoma zadovoljnih s ponudbo šole, zato niso navedli novih predlogov (Npr. »Všeč mi je tako, kot je. Normalen pouk brez razlik.« »Zdi se mi, da v naši šoli že sami po sebi naredijo ogromno za nas nadarjene. Nimam dodatnih želja.«).

Tabela 42: Predlogi nadarjenih osnovnošolcev šoli za delo z nadarjenimi

Predlogi	f	f%
Ekskurzije, izleti, potovanja, terensko delo , kot npr.: »Ekskurzije. Da bi se še nekaj naučili na terenu.«, »Da bi si ogledali kakšne znamenitosti – splošno znanje.«, »Več ekskurzij.«, »Najbolj si želim, da bi nadarjeni lahko potovali v tuje države in tako videli veliko različnih kultur, dobili ideje za izboljšave v šoli ...«.	82	16
Večja in bolj pestra ponudba krožkov oz. interesnih dejavnosti na različnih področjih, tematske delavnice ali dejavnosti , kot npr.: »Mislim, da bi lahko imeli Klub radovednežev tudi v višjih razredih, saj je bil zabaven.«, »Da bi bili bolj organizirani krožki za nadarjene.«, »Športne in hkrati poučne dejavnosti (orientacijski tek).«, »Želela bi si več ustvarjalnih delavnic.«, »Šport.«, »Malo več dejavnosti za nadarjene.«.	61	12
Dodatne, zahtevnejše naloge med poukom , kot npr.: »Da bi učencem dajali težje naloge pri tistih predmetih, za katere smo nadarjeni.«, »Več posebnih ur in nalog.«, »Več vaj. Zahtevnejšo snov.«, »Med poukom težje vaje.«, »Malo več dela za nadarjene.«.	54	11
Tabori ali kolonije za nadarjene , kot npr.: »Želela bi si kakšen tabor in več medrazrednega druženja nasploh.«, »Tabore, kolonije, ekskurzije – po možnosti brezplačno, ker so ponavadi kar drage in si nekateri ne moremo privoščiti. Na žalost.«, »Več taborov za nadarjene!«.	52	10
Projekti in raziskovalne naloge , kot npr.: »Šola bi lahko zagotavljala več projektov, naloge za nadarjene učence, ki bi jih skupaj organizirali in se dogovarjali o delu.«, »Želim si kakšen projekt, kaj podobnega kot raziskovalna naloga.«, »Mogoče več projektov.«.	25	5
Več prilagajanja pouka učenčevim interesom in nadarjenosti , kot npr.: »Mogoče bi morali delati z nadarjenimi več na področju, v katerem so dobri, kar jih veseli.«, »Da bi imeli svoje aktivnosti glede na stopnjo in predmet nadarjenosti.«, »Več aktivnosti s področja, za katerega je posameznik nadarjen.«, »Več izbranih vsebin.«, »Program za nadarjene.«.	21	4
Več svetovanja za nadarjene , kot npr.: »Večje priprave na štipendijo in sploh predstavitev pogojev za štipendijo.«, »Lahko bi imeli tudi več poklicnega usmerjanja in informiranja o štipendijah.«, »Da bi nas vprašali, kaj želimo delati.«.	18	4
Več tekmovanj, natečajev in temeljitejša priprava nanje , kot npr.: »Več vaj in priprav na kakršnakoli tekmovanja.«, »Boljše priprave za tekmovanja, pri večini jih imamo samo dvakrat pred tekmovanjem.«, »Več tekmovanj.«.	16	3
Več podpore in možnosti za razvijanje nadarjenosti v okviru šole , kot npr.: »Da bi lahko svojo nadarjenost nadgrajevali, dopolnjevali – pač delali na njej, da bi jo lahko čim bolj izkoristili.«, »Razumevanje in podpora.«, »Da bi se šola bolj zavzela za sposobnosti učencev in bi učitelji odkrivali in krepili njihove talente.«, »Da bi imeli nadarjeni kakšen vpliv na delo v šoli.«.	15	3
Več pozornosti, razumevanja in podpore učiteljev , kot npr.: »Učitelji bi se lahko bolj ukvarjali z nami, saj se mi zdi, da se jim »ne da« najbolj.«, »Učitelji naj pomagajo tudi, če nekaj ne znaš pa si nadarjen.«, »Da mi učitelji večkrat pustijo (dovolijo) povedati pravičen odgovor, da mi ni treba vedno molčati in čakati, da odgovorijo ostali.«, »Da bi nam posvečali dovolj časa.«.	15	3

Tabela 42: *Nadaljevanje*

Več skupinskih dejavnosti in druženja nadarjenih , kot npr.: »Čeprav se nadarjeni družimo med seboj, bi lahko bilo tega še več.«, »Da bi se na področju, ki nas najbolj zanima še bolj pogovarjali, ugotavljali in da bi še več znali.«, »Da bi osebe, ki so bile odkrite za nadarjene na istem področju – matematika, slovenščina... skupaj naredile posebne projekte.«	15	3
Več dodatnega pouka , kot npr.: »Dodatni pouk se mi zdi dovolj.«, »Ker nimamo nivojev, dodatni pouk ne bi škodil.«, »Več dodatnih ur.«	11	2
Mednarodne izmenjave , kot npr.: »Izmenjave z učenci iz drugih držav.«, »Mednarodno sodelovanje z drugimi šolami.«, »Več mednarodnega sodelovanja.«	6	1
Organiziranje prostovoljnega dela , kot npr.: »Da bi pomagali učencem iz nižjih razredov brat ali delat domače naloge.«, »Mogoče prostovoljno delo z živalmi.«, »Prostovoljno delo v vrtcu.«, »Nadarjeni bi bili lahko vodje/organizatorji kakšnih klubov na šoli, npr. Glasbeni, literarni, kuharski, športni ...«	6	1
Prilaganje v ocenjevanju , kot npr.: »Napovedano spraševanje za nadarjene učence, saj smo obremenjeni s pripravami na tekmovanja.«, »Ne zdi se mi na primer prav, da dobivaš težja vprašanja pri vseh predmetih. Zato ker vsak ni za vsak predmet in ne razume snovi tako dobro, kot pri tistih predmetih, pri katerih je uspešen.«	6	1
Bolj zanimiv pouk, naloge, izzivi , kot npr.: »Naloge in dodatne vaje, ki niso povezane samo s šolo in poukom.«, »Nove izzive, zanimiva skupinska dela.«, »Zanimive ure iz spoznavanja širše vsebine snovi.«, »Na zanimivejši način predstaviti snov.«	6	1
Drugo*: cenejši ali zastoj tabori (4), sprostitvev (4), več ogledov kulturnih prireditev (4), več prostih dni, manj pouka (4), več uporabnega, bolj splošnega znanja (4), manj pritiskov (3), več dodatnih domačih nalog (3), več individualnega oz. samostojnega dela (3), nivojski pouk (3), sodelovanje z drugimi šolami (3), manj neumnih predmetov in manj nalog – bolj normalno delo (2), boljši odnos (spoštovanje) sošolcev (2), preskok razreda (2), več priložnosti za predstavitev svojih dosežkov nadarjenosti (2), boljši računalniki na šoli (2), šolski časopis in literarno ustvarjanje (1), več izbirnih vsebin (1), kvizi za nadarjene (1), enakopravna obravnava vseh nadarjenih (1), možnost, da nadarjeni organizirajo konferenco (1), prostor na šoli za vaje z glasbeno skupino (1), več časa za učenje (1), večja izbira v knjižnici (1), posebni učitelji za nadarjene (1), manj prostih ur, ker se učimo lahko doma (1).		

Opomba. * Predlogi, ki se jih navedli trije učenci ali manj (manj kot 1 % vzorca).

Tabela 43: *Predlogi nadarjenih gimnazijcev šoli za delo z nadarjenimi*

Predlogi	f	f%
Večja in bolj pestra ponudba krožkov oz. interesnih dejavnosti na različnih področjih, tematske delavnice ali dejavnosti , kot npr.: »Več športnih aktivnosti.«, »Eno uro na teden, kjer bi lahko ustvarjali, risali, se izražali. Počeli kar bi radi.«, »Pestre interesne dejavnosti.«, »Debatni krožek.«, »Krožek v programiranju.«	26	6
Ekskurzije, izleti, potovanja , kot npr.: »Potovanja/ekskurzije z namenom spoznavanja drugih kultur.«, »Še več ekskurzij.«, »Ekskurzije za nadarjene.«	21	5

Tabela 43: *Nadaljevanje*

Več različnih aktivnih metod dela , kot npr.: »Več projektov in raziskovalnih nalog.«, »Kakšne nove eksperimente.«, »Več debat za nadarjene, več možnosti za vključitev v kakšne skupine. Razlagalne seminarske naloge.«	18	4
Več podpore in možnosti za razvijanje nadarjenosti v okviru šole , kot npr.: »Morda večja pozornost dijakom, ki dosegajo boljše učne uspehe kot tistim, ki so problematični.«, »Želel bi si, da bi tisti dijaki, ki kažejo velik potencial na svojem področju, dobili ustrezno podporo šole.«, »Podpira naše interese, nas motivirala za doseg boljših rezultatov.«, »Več prostosti pri predmetu, za katerega si nadarjen.«, »Prostor za samostojno učenje nadarjenih.«	18	4
Učiteljev odnos do dijakov , kot npr.: »Več posvečanja profesorjev.«, »Več razumevanja. Da bi jim končno postalo jasno, da nismo roboti in se tudi nadarjeni dijaki ne moremo naučiti celega učbenika v dveh dneh.«, »Malo več spoštovanja od določenih učiteljev.«, »Bolj pomemben je odnos do dijakov!«	16	4
Več prilagajanja pouka dijakovim interesom in nadarjenosti , kot npr.: »Poglabljanje v stvari, ki te resnično zanimajo.«, »Šola naj prisluhne vsakemu dijaku posebej in njegovim interesom.«	15	3
Dodatno delo in poglobljanje pri izbranih predmetih , kot npr.: »Dodatne vaje.«, »Dodatne naloge pri predmetu, za katerega sem nadarjena.«, »Dodatno delo za tiste, ki to želijo.«	14	3
Prilagajanje v ocenjevanju , kot npr.: »Več individualnega dogovarjanja glede ocenjevanja.«, »Napovedano spraševanje.«	13	3
Tekmovanja, natečaji , kot npr.: »Dobre, redne priprave na tekmovanja petkrat na teden.«, »Več športnih tekmovanj.«, »Več informacij o različnih tekmovanjih.«	8	2
Bolj zanimiv pouk , kot npr.: »Več življenjskih stvari, kot so življenjske naloge oziroma reševanje življenjskih problemov, več praktičnega dela in priprav na življenje.«, »Zanimivejše ure.«, »Razprave na posameznih področjih, tudi tistih, ki jih ni pri rednem pouku.«, »Delo, kjer se razmišlja.«	7	2
Več individualnega dela s posameznimi profesorji , kot npr.: »Manj pouka, več individualnega dela.«, »Več individualnih ur.«	6	2
Kompetentnost učiteljev za delo z nadarjenimi , kot npr.: »Mogoče več osebja, specializiranega za dodatne predmete.«, »Zamenjava slabih učiteljev z dobri mi.«	5	1
Tabori , kot npr.: »Daljši tabori.«, »Več taborov za nadarjene.«, »Tabori.«	5	1
Dodatni pouk , kot npr.: »Dodatni pouk iz določenih predmetov, ki bi ga lahko obiskovali po želji. Tam bi izvajali eksperimente, debatirali, raziskovali...«, »Dodatni pouk na višjem nivoju za nadarjene dijake, na področju njihove nadarjenosti.«, »Da bi lahko imeli dodatni pouk.«	4	1
Nivojski pouk, posebni oddelki glede na predmete , kot npr.: »Nekatere predmete po nivojih.«, »Usmeritev razredov z nadarjenimi vendar za vsak predmet posebej.«	4	1
Preoblikovanje urnika in predmetov , kot npr.: »Več dodatnih ur iz naravoslovja.«, »Nove športne panoge.«	4	1
Drugo*: mednarodno sodelovanje – izmenjave, tekmovanja (3), manj obveznega pouka in več izbirnosti (3), skupinsko delo, sodelovanje s sošolci (3), manj učencev v razredu (1), omejitev vpisa na gimnazijo (1).		

Opomba. * Predlogi, ki so jih navedli trije učenci ali manj (manj kot 1 % vzorca).

3.3.6.1 Katere interese nadarjeni učenci uresničujejo izven šole?

Nadarjeni učenci poročajo, da so aktivni tudi v zunajšolskih interesnih dejavnostih (tabela 44); največ učencev se ukvarja s športom (63 % osnovnošolcev in 48 % gimnazijcev), glasbo (31 % osnovnošolcev in 19 % gimnazijcev) ter prostovoljnim delom (14 % osnovnošolcev in 16 % gimnazijcev), ostale zunajšolske dejavnosti, ki jih navajajo učenci, pa so sicer pestre po vsebinah, a se jih udeležuje majhno število učencev (jezikovni tečajji, kulturno-umetniške dejavnosti, verouk ...). Iz predstavljenih rezultatov lahko povzamemo, da so zunajšolski interesi nadarjenih osnovnošolcev in gimnazijcev podobni.

Tabela 44: *Interesne dejavnosti, ki jih nadarjeni učenci osnovne šole (OŠ) in gimnazije (G) obiskujejo zunaj šole*

Interesne dejavnosti	Učenci OŠ		Interesne dejavnosti	Učenci G	
	<i>f</i>	<i>f</i> %		<i>f</i>	<i>f</i> %
Športne	311	63	Športne	199	48
Glasbene	153	31	Glasbene	77	19
Prostovoljstvo	69	14	Prostovoljstvo	66	16
Verouk	20	4	Kulturno-umetniške	19	5
Učenje tujega jezika	17	3	Druge dejavnosti* (učenje tujega jezika, rekreacijske in družabne dejavnosti, naravoslovje, družboslovje, joga, verouk, humanistika, programiranje)	20	5
Ples	15	3			
Kulturno-umetniške	15	3			
Druge dejavnosti* (taborniki, skavti, igre preživetja, modelarstvo, varovanje okolja)	16	3			

Opomba. * Dejavnosti, ki se jih navedli trije učenci ali manj.

3.3.7 Kaj nadarjene učence v šoli najbolj motivira za učenje?

Nadarjeni učenci poročajo, da jih v šoli za učenje najbolj motivirajo tiste sestavine pouka, ki spodbujajo ustvarjalno mišljenje na odnosni ravni šolske komunikacije (tabela 45): sproščeno in sodelovalno vzdušje, spoštovanje različnosti, zaupanje učitelja, priznanje za dosežke, avtentičnost učenja, razumevanje pri učenju, možnost odločanja, dovolj časa za učenje in sprejemanje napak kot dela učenja. Zanimivo je, da je bil izbor med 28 različnimi sestavinami pouka, predstavljenimi v tabeli 45, med osnovnošolci in gimnazijci izjemno podoben, čeprav je diferencialna statistika pokazala tudi nekatere pomembne razlike med vzorcema (slika 10). Pomembna ugotovitev, ki izhaja iz tega sklopa izsledkov, je povezana z zaznavo stopnje pozornosti, ki jo različnim sestavinam pouka po oceni učencev namenjajo učitelji. Tako iz tabele 45 najprej preberemo podatek, da so v povprečju ocene teh zaznav nižje od dejanske osebne pome-

mbnosti, kot jo učenci ocenjujejo, statistični izračun razlik med obema vrstama ocen za posamezne sestavine pouka pa to potrdi (tabela 46). Vseh dvanajst sestavin pouka, ki so jih nadarjeni kot osebno pomembne za njihovo delo v šoli ocenili najvišje, je statistično pomembno nižje ocenjenih, ko jih učenci ocenjujejo z vidika dejanske prisotnosti v šoli; poleg tega so tudi povezave med ocenami za isto sestavino v smislu osebne pomembnosti in zaznane pozornosti učiteljev večinoma nizke, a statistično pomembne (tabela 46). Podobno sliko dobimo, če rezultate pogledamo z vidika razlik med spoloma: dekleta so v povprečju posamezne sestavine pouka ocenile nekoliko višje kot fantje, tako z vidika osebne pomembnosti kot z vidika zaznane prisotnosti med poukom (slika 11a, 11b). Največje statistično pomembne razlike med spoloma osnovnošolcev v prid nadarjenim učenkam na ravni osebne pomembnosti so se pokazale v naslednjih sestavinah pouka: spoštovanje različnih mnenj in pogledov ($t = 6,043$, $df(351,669)$, $p = 0,000$), učiteljeva pohvala v ustni ali pisni obliki ($t = 4,874$, $df = 485$, $p = 0,000$) ter občutek, da ti učitelj zaupa ($t = 4,494^a$, $df = 364,590$, $p = 0,000$), medtem ko se je največja razlika med spoloma gimnazijcev pokazala v prid fantov v sestavini »učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi« ($t = -5,459$, $df = 433$, $p = 0,000$), v prid dekletom pa v sestavinah »mir in tišina pri pouku« ($t = 6,043^a$, $df = 351,669$, $p = 0,000$) ter »enakovredno sodelovanje s sošolci pri pouku« ($t = 5,313$, $df = 429$, $p = 0,000$). Če povzamemo, lahko sklenemo, da so nadarjena dekleta bolj kot nadarjeni fantje pozorna na medosebne odnose pri učenju, čeravno izpostavljene sestavine pouka tako učenke kot učenci podobno ocenjujejo ter s tem izražajo potrebo po odnosno in vsebinsko kvalitetnejši komunikaciji, ki jih motivira za učenje v šoli.

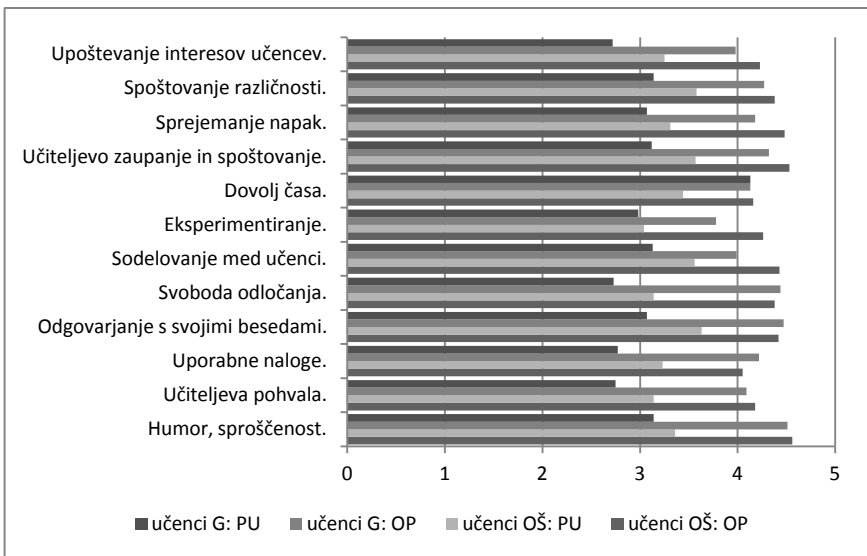
Tabela 45: Pomembnost motivacijske funkcije posameznih sestavin pouka za nadarjene učence osnovne šole (OŠ) in gimnazije (G) ter pozornost, ki jo učitelji namenjajo tem sestavinam – osnovne statistike in rezultati t-testa

Oceni, kaj od navedenega te najbolj motivira za učenje v šoli (je zate osebno najbolj pomembno) in koliko pozornosti temu namenjajo učitelji (kako pogosto ti to v šoli doživiš) na ocenjevalni lestvici od 5 – zelo pomembno/zelo veliko pozornosti do 1 – povsem nepomembno/sploh ne namenjajo nobene pozornosti:	OP / PU	Učenci OŠ		Učenci G	
		M	SD	M	SD
Humor, sproščenost v šoli, med poukom.	OP	4,56	0,77	4,51	0,77
	PU**	3,36	1,11	3,14	0,96
Učiteljeva pohvala v ustni ali pisni obliki, ko jo zaslužim.	OP	4,18	0,97	4,09	0,97
	PU***	3,14	1,11	2,75	1,00
Naloge, ki jih lahko uporabim tudi v vsakdanjem življenju.	OP*	4,05	1,03	4,22	0,89
	PU***	3,23	1,07	2,77	1,02
Mir in tišina pri pouku, delu v šoli.	OP	3,55	1,19	3,64	1,08
	PU	3,32	1,14	3,28	1,11
Če lahko odgovarjam s svojimi, ne z učiteljevimi besedami.	OP	4,42	0,86	4,47	0,83
	PU***	3,63	1,07	3,07	1,04
Naloge, ki pri iskanju rešitev zahtevajo razmišljanje.	OP	3,84	1,06	3,83	0,92
	PU***	3,81	0,91	3,46	0,94
Svoboda – ko se lahko sam odločim, kaj in kako se bom učil.	OP	4,38	0,93	4,44	0,81
	PU***	3,14	1,28	2,73	1,22
Če pri skupinskem delu sošolci enakovredno sodelujemo.	OP***	4,43	0,86	3,99	1,03
	PU***	3,56	1,12	3,13	1,09
Naloge, ki jih sestavi učitelj na tabli ali na listu.	OP**	3,51	1,05	3,28	0,99
	PU***	3,83	0,92	3,61	0,90
Če sem vodja pri skupinskem delu.	OP	2,87	1,33	2,72	1,23
	PU***	3,11	1,14	2,72	1,03
Individualno samostojno delo (učim se sam).	OP	3,77	1,14	3,86	1,06
	PU	3,70	1,04	3,67	1,05
Raziskovalno delo/naloge.	OP***	3,37	1,18	3,13	1,19
	PU***	3,27	1,18	3,01	1,10
Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	OP*	3,90	1,16	3,68	1,17
	PU*	3,50	1,09	3,35	1,10
Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	OP***	3,39	1,19	3,02	1,15
	PU***	3,79	1,01	3,32	0,95
Delo na terenu, zunaj šole.	OP***	3,94	1,24	3,41	1,26
	PU	2,52	1,08	2,61	1,81
Eksperimenti/eksperimentiranje.	OP***	4,26	1,05	3,78	1,08
	PU	3,04	1,12	2,98	1,07
Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	OP	3,88	1,11	3,84	1,07
	PU**	3,38	1,08	3,16	1,04
Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	OP	3,31	1,28	3,22	1,23
	PU	3,47	1,10	3,55	1,03
Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	OP*	3,09	1,25	3,24	1,19
	PU**	2,81	1,17	3,06	1,15

Tabela 45: *Nadaljevanje*

Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	OP	3,44	1,25	3,45	1,18
	PU	2,79	1,16	2,86	1,06
Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	OP***	3,41	1,30	3,70	1,13
	PU*	2,74	1,15	2,56	1,04
Projektno delo.	OP***	3,73	1,18	3,27	1,15
	PU***	3,27	1,09	3,03	0,96
Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	OP	4,16	1,00	4,13	1,00
	PU***	3,44	1,04	3,02	0,97
Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	OP***	4,53	0,83	4,32	0,91
	PU***	3,57	1,12	3,12	1,05
Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	OP***	4,48	0,83	4,18	0,98
	PU***	3,31	1,05	3,07	1,02
Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	OP	4,38	0,84	4,27	0,92
	PU***	3,58	1,05	3,14	1,05
Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	OP***	4,23	0,90	3,98	1,00
	PU***	3,25	1,05	2,72	0,97
Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	OP*	3,92	1,14	3,75	1,16
	PU***	3,17	1,19	2,83	1,00

Opomba. OP = osebna pomembnost; PU = pozornost učiteljev. Statistična pomembnost razlik med vzorcema: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.



Slika 10: Povprečne ocene učencev osnovne šole (OŠ) in gimnazije (G) o pomembnosti motivacijske funkcije posameznih sestavin pouka (OP) in zaznani pozornosti, ki jim jih v šoli namenjajo učitelji (PU), na petstopenjski ocenjevalni lestvici (prikazane so le tiste sestavine iz tabele 45, ki so jih učenci z vidika osebne pomembnosti ocenili s povprečno oceno 4 ali višje).

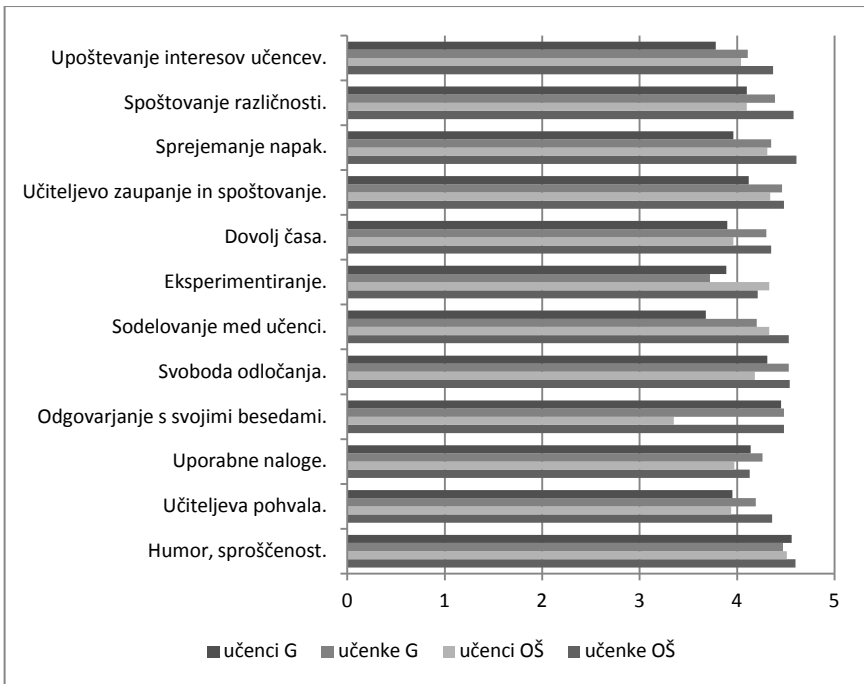
Tabela 46: Razlike med pomembnostjo motivacijske funkcije posameznih sestavin pouka za nadarjene učence osnovne šole (OŠ) in gimnazije (G) ter zaznana pozornost, ki jo po oceni učencev učitelji namenjajo tem sestavinam – osnovne statistike in rezultati t-testa

Sestavine pouka	Učenci OŠ				Učenci G			
	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Humor, sproščenost v šoli, med poukom.	0,07	20,488	500	0,000	0,09	24,479	444	0,000
Učiteljeva pohvala v ustni ali pisni obliki, ko jo zaslužim.	0,30 ***	15,903	499	0,000	0,14 *	21,885	441	0,000
Naloge, ki jih lahko uporabim tudi v vsakodnevnem življenju.	0,21 ***	13,915	494	0,000	-0,16 **	20,824	439	0,000
Mir in tišina pri pouku, delu v šoli.	0,17 ***	3,319	493	0,001	-0,02	4,828	442	0,000
Če lahko odgovarjam s svojimi, ne z učiteljevimi besedami.	0,12 **	13,668	493	0,000	-0,08	21,382	440	0,000
Naloge, ki pri iskanju rešitev zahtevajo razmišljanje.	0,10 *	0,540	491	0,590	0,11 *	6,063	441	0,000
Svoboda – ko se lahko sam odločim, kaj in kako se bom učil.	0,22 ***	19,573	489	0,000	-0,03	24,069	437	0,000
Če pri skupinskem delu sošolci enakovredno sodelujemo.	0,23 ***	15,580	494	0,000	0,10 *	12,681	438	0,000
Naloge, ki jih sestavi učitelj na tabli ali na listu.	0,22 ***	-5,604	488	0,000	-0,02	-4,987	437	0,000
Če sem vodja pri skupinskem delu.	0,45 ***	-4,016	488	0,000	0,49 ***	0,204	442	0,838
Individualno samostojno delo (učim se sam).	0,41 ***	1,252	492	0,211	0,29 ***	3,336	438	0,001
Raziskovalno delo/naloge.	0,30 ***	7,221	492	0,000	0,15 **	1,746	441	0,082
Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	0,45 ***	7,645	493	0,000	0,32 ***	5,382	440	0,000
Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	0,37 ***	-7,008	489	0,000	0,29 ***	-4,787	438	0,000
Delo na terenu, zunaj šole.	0,12 **	20,339	493	0,000	-0,01	7,445	439	0,000
Eksperimenti/eksperimentiranje.	0,15 **	19,102	494	0,000	0,13 **	11,938	441	0,000
Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	0,42 ***	9,445	491	0,000	0,23 ***	11,055	443	0,000
Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	0,36 ***	-2,642	494	0,009	0,17 ***	-4,617	445	0,000
Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	0,52 ***	5,163	491	0,000	0,25 ***	2,714	443	0,007
Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	0,33 ***	10,257	488	0,000	0,11 *	8,295	443	0,000
Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	0,49 ***	11,969	493	0,000	0,13 **	16,767	444	0,000

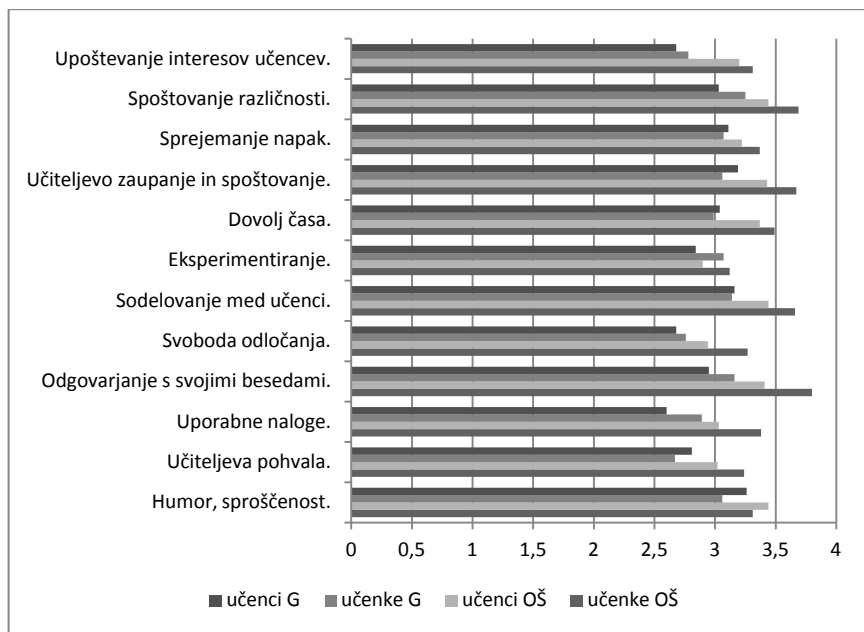
Tabela 46: Nadaljevanje

Projektno delo.	0,34 ***	7,749	491	0,000	0,21 ***	3,683	442	0,000
Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	0,21 ***	12,620	492	0,000	-0,03	16,615	444	0,000
Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	0,23 ***	17,670	496	0,000	0,07	18,792	436	0,000
Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	0,11 *	20,362	493	0,000	0,10 *	17,275	439	0,000
Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	0,30 ***	15,645	492	0,000	0,10 *	17,865	441	0,000
Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	0,22 ***	17,801	493	0,000	-0,07	18,300	442	0,000
Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	0,34 ***	12,542	494	0,000	0,04	12,632	439	0,000

Opomba. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.



Slika 11a: Povprečne ocene učenk in učencev osnovne šole (OŠ) in učenk in učencev gimnazije (G) o pomembnosti motivacijske funkcije posameznih sestavin pouka na petstopenjski ocenjevalni lestvici (prikazane so le tiste sestavine iz tabele 45 ki so jih učenci z vidika osebne pomembnosti ocenili s povprečno oceno 4 ali višje).



Slika 11b: Povprečne ocene učenk in učencev osnovne šole (OŠ) in učenk in učencev gimnazije (G) o zaznani pozornosti, ki jo učitelji namenjajo posameznim sestavinam pouka na petstopenjski ocenjevalni lestvici (prikazane so le tiste sestavine iz tabele 45, ki so jih učenci z vidika osebne pomembnosti ocenili s povprečno oceno 4 ali višje).

3.3.7.1 Primerjava med nadarjenimi učenci in njihovimi sošolci

Primerjava pomembnosti motivacijske funkcije posameznih sestavin pouka med nadarjenimi učenci in njihovimi sošolci v osnovni šoli in gimnaziji pokaže (tabeli 47 in 48), da učenci obeh skupin vse navedene sestavine ocenjujejo kot osebno pomembne, saj se njihove povprečne ocene nahajajo v zgornji polovici petstopenjske ocenjevalne lestvice, čeprav je obseg razpršenosti ocen razmeroma neenakomeren. Učencem obeh skupin v osnovni šoli in gimnaziji je pri pouku najpomembnejše, da med poukom vlada sproščenost ter da je prisoten humor ($M_{\text{nadarjeni OŠ}} = 4,56$; $M_{\text{sošolci OŠ}} = 4,32$; $M_{\text{nadarjeni G}} = 4,50$; $M_{\text{nadarjeni G}} = 4,50$), najnižje pa ocenjujejo vlogo vodje pri skupinskem delu ($M_{\text{nadarjeni OŠ}} = 2,86$; $M_{\text{sošolci OŠ}} = 3,02$; $M_{\text{nadarjeni G}} = 2,72$; $M_{\text{nadarjeni G}} = 2,74$); rezultat napeljuje k sklepu, da imajo učenci podobno lestvico prioritet ne glede na identificirano nadarjenost in stopnjo šolanja, vendar se med njimi pojavijo tudi določene statistično pomembne razlike.

Iz tabele 47 tako vidimo, da so nadarjeni osnovnošolci statistično pomembno višje od svojih sošolcev ocenili naslednje sestavine pouka: humor in sproščenost med poukom, naloge, ki so uporabne v vsakdanjem življenju, naloge, ki zahtevajo razmišljanje, raziskovalne in problemske naloge, možnost za spraševanje in pojasnjevanje med poukom, možnost za odgovarjanje na učiteljeva vprašanja s svojimi besedami, svobodno odločanje o učenju in dovolj časa zanj, enakovredno sodelovanje s sošolci, spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom, občutek učiteljevega zaupanja, odsotnost strahu pred napakami in upoštevanje osebnih interesov učencev pri učenju. Nasprotno pa so sošolci nadarjenih osnovnošolcev statistično pomembno višje ocenili osebno pomembnost naslednjih sestavin pouka: učenje iz zvezkov, učenje s pomočjo računalnika in vlogo vodje pri skupinskem delu.

Med nadarjenimi gimnazijci in njihovimi sošolci je statistično pomembnih razlik v ocenah osebne pomembnosti motivacijske funkcije navedenih sestavin pouka sicer manj, vendar so se pokazale v prid nadarjenim učencev pri možnosti spraševanja oziroma pojasnjevanja med poukom, odgovarjanja na učiteljeva vprašanja s svojimi besedami, nadalje pri nalogah, ki zahtevajo razmišljanje, pri težjih nalogah iz učbenika in pri problemskih nalogah, pa tudi pri možnosti eksperimentiranja in učenja iz različnih virov ter nenazadnje pri doživljanju spoštovanja različnih mnenj in pogledov med poukom; delo zunaj šole (na terenu), ter učenje iz zvezka pa sta tisti sestavini pouka, ki ju z vidika osebne pomembnosti statistično pomembno višje od nadarjenih gimnazijcev ocenjujejo njihovi sošolci (tabela 48).

Tabela 47: Razlike v pomembnosti motivacijske funkcije posameznih sestavin pouka med nadarjenimi učenci (NOŠ) in njihovimi sošolci (SOŠ) v osnovni šoli – osnovne statistike in rezultati t-testa

Trditev, ki so jo učenci ocenili na petstopenjski lestvici od 5 – zelo pomembna do 1 – povsem nepomembna:	Učenci	n	M	SD	t-preizkus																																																										
					t	df	p																																																								
Humor, sproščenost v šoli, med poukom.	NOŠ	500	4,56	0,77	5,688 ^a	1095,486	0,000																																																								
	SOŠ	1390	4,32	0,97				Učiteljeva pohvala v ustni ali pisni obliki, ko jo zaslužim.	NOŠ	500	4,19	0,96	0,560	1882	0,575	SOŠ	1384	4,16	1,02	Naloge, ki jih lahko uporabim tudi v vsakodnevnem življenju.	NOŠ	499	4,05	1,02	3,594 ^a	912,607	0,000	SOŠ	1374	3,88	1,07	Mir in tišina pri pouku, delu v šoli.	NOŠ	495	3,55	1,19	-0,387	1862	0,699	SOŠ	1369	3,58	1,23	Če lahko odgovarjam s svojimi, ne z učiteljevimi besedami.	NOŠ	496	4,43	0,86	6,734 ^a	1084,528	0,000	SOŠ	1373	4,10	1,07	Naloge, ki pri iskanju rešitev zahtevajo razmišljanje.	NOŠ	494	3,84	1,06	5,122 ^a	899,651	0,000
Učiteljeva pohvala v ustni ali pisni obliki, ko jo zaslužim.	NOŠ	500	4,19	0,96	0,560	1882	0,575																																																								
	SOŠ	1384	4,16	1,02				Naloge, ki jih lahko uporabim tudi v vsakodnevnem življenju.	NOŠ	499	4,05	1,02	3,594 ^a	912,607	0,000	SOŠ	1374	3,88	1,07	Mir in tišina pri pouku, delu v šoli.	NOŠ	495	3,55	1,19	-0,387	1862	0,699	SOŠ	1369	3,58	1,23	Če lahko odgovarjam s svojimi, ne z učiteljevimi besedami.	NOŠ	496	4,43	0,86	6,734 ^a	1084,528	0,000	SOŠ	1373	4,10	1,07	Naloge, ki pri iskanju rešitev zahtevajo razmišljanje.	NOŠ	494	3,84	1,06	5,122 ^a	899,651	0,000	SOŠ	1360	3,55	1,10								
Naloge, ki jih lahko uporabim tudi v vsakodnevnem življenju.	NOŠ	499	4,05	1,02	3,594 ^a	912,607	0,000																																																								
	SOŠ	1374	3,88	1,07				Mir in tišina pri pouku, delu v šoli.	NOŠ	495	3,55	1,19	-0,387	1862	0,699	SOŠ	1369	3,58	1,23	Če lahko odgovarjam s svojimi, ne z učiteljevimi besedami.	NOŠ	496	4,43	0,86	6,734 ^a	1084,528	0,000	SOŠ	1373	4,10	1,07	Naloge, ki pri iskanju rešitev zahtevajo razmišljanje.	NOŠ	494	3,84	1,06	5,122 ^a	899,651	0,000	SOŠ	1360	3,55	1,10																				
Mir in tišina pri pouku, delu v šoli.	NOŠ	495	3,55	1,19	-0,387	1862	0,699																																																								
	SOŠ	1369	3,58	1,23				Če lahko odgovarjam s svojimi, ne z učiteljevimi besedami.	NOŠ	496	4,43	0,86	6,734 ^a	1084,528	0,000	SOŠ	1373	4,10	1,07	Naloge, ki pri iskanju rešitev zahtevajo razmišljanje.	NOŠ	494	3,84	1,06	5,122 ^a	899,651	0,000	SOŠ	1360	3,55	1,10																																
Če lahko odgovarjam s svojimi, ne z učiteljevimi besedami.	NOŠ	496	4,43	0,86	6,734 ^a	1084,528	0,000																																																								
	SOŠ	1373	4,10	1,07				Naloge, ki pri iskanju rešitev zahtevajo razmišljanje.	NOŠ	494	3,84	1,06	5,122 ^a	899,651	0,000	SOŠ	1360	3,55	1,10																																												
Naloge, ki pri iskanju rešitev zahtevajo razmišljanje.	NOŠ	494	3,84	1,06	5,122 ^a	899,651	0,000																																																								
	SOŠ	1360	3,55	1,10																																																											

Tabela 47: *Nadaljevanje*

Svoboda – ko se lahko sam odločim, kaj in kako se bom učil.	NOŠ	492	4,38	0,93	2,665 ^a	949,148	0,008																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1367	4,24	1,03				Če pri skupinskem delu sošolci enakovredno sodelujemo.	NOŠ	496	4,42	0,86	3,338 ^a	999,997	0,001	SOŠ	1369	4,27	0,99	Naloge, ki jih sestavi učitelj na tabli ali na listu.	NOŠ	491	3,51	1,05	-1,450	1862	0,147	SOŠ	1373	3,59	1,04	Če sem vodja pri skupinskem delu.	NOŠ	494	2,86	1,33	-2,198	1853	0,028	SOŠ	1361	3,02	1,31	Individualno samostojno delo (učim se sam).	NOŠ	494	3,77	1,14	0,147	1853	0,883	SOŠ	1361	3,76	1,16	Raziskovalno delo/naloge.	NOŠ	494	3,73	1,18	2,149	1860	0,032	SOŠ	1368	3,60	1,18	Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NOŠ	494	3,90	1,16	3,473	1862	0,001	SOŠ	1370	3,68	1,17	Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NOŠ	491	3,39	1,19	1,673	1849	0,095	SOŠ	1360	3,29	1,17	Delo na terenu, zunaj šole.	NOŠ	495	3,94	1,24	0,738	1859	0,461	SOŠ	1366	3,89	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NOŠ	495	4,26	1,05	2,492 ^a	933,712	0,013	SOŠ	1364	4,12	1,13	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NOŠ	495	3,88	1,11	1,632	1861	0,103	SOŠ	1368	3,78	1,10	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NOŠ	495	3,31	1,29	-3,626	1865	0,000	SOŠ	1372	3,55	1,24	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NOŠ	492	3,08	1,25	-0,246	1861	0,806	SOŠ	1371	3,10	1,29	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NOŠ	493	3,44	1,25	-3,950	1859	0,000	SOŠ	1368	3,69	1,21	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NOŠ	495	3,42	1,30	3,659	1865	0,000	SOŠ	1372	3,17	1,31	Projektno delo.	NOŠ	495	3,73	1,17	1,097	1868	0,273	SOŠ	1375	3,67	1,18	Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	NOŠ	495	4,16	1,00	4,288	1850	0,000	SOŠ	1357	3,93	1,05	Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NOŠ	497	4,53	0,83	7,199 ^a	1155,065	0,000	SOŠ	1370	4,19	1,09	Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000	SOŠ	1375	4,06	1,08	Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219
Če pri skupinskem delu sošolci enakovredno sodelujemo.	NOŠ	496	4,42	0,86	3,338 ^a	999,997	0,001																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1369	4,27	0,99				Naloge, ki jih sestavi učitelj na tabli ali na listu.	NOŠ	491	3,51	1,05	-1,450	1862	0,147	SOŠ	1373	3,59	1,04	Če sem vodja pri skupinskem delu.	NOŠ	494	2,86	1,33	-2,198	1853	0,028	SOŠ	1361	3,02	1,31	Individualno samostojno delo (učim se sam).	NOŠ	494	3,77	1,14	0,147	1853	0,883	SOŠ	1361	3,76	1,16	Raziskovalno delo/naloge.	NOŠ	494	3,73	1,18	2,149	1860	0,032	SOŠ	1368	3,60	1,18	Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NOŠ	494	3,90	1,16	3,473	1862	0,001	SOŠ	1370	3,68	1,17	Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NOŠ	491	3,39	1,19	1,673	1849	0,095	SOŠ	1360	3,29	1,17	Delo na terenu, zunaj šole.	NOŠ	495	3,94	1,24	0,738	1859	0,461	SOŠ	1366	3,89	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NOŠ	495	4,26	1,05	2,492 ^a	933,712	0,013	SOŠ	1364	4,12	1,13	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NOŠ	495	3,88	1,11	1,632	1861	0,103	SOŠ	1368	3,78	1,10	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NOŠ	495	3,31	1,29	-3,626	1865	0,000	SOŠ	1372	3,55	1,24	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NOŠ	492	3,08	1,25	-0,246	1861	0,806	SOŠ	1371	3,10	1,29	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NOŠ	493	3,44	1,25	-3,950	1859	0,000	SOŠ	1368	3,69	1,21	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NOŠ	495	3,42	1,30	3,659	1865	0,000	SOŠ	1372	3,17	1,31	Projektno delo.	NOŠ	495	3,73	1,17	1,097	1868	0,273	SOŠ	1375	3,67	1,18	Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	NOŠ	495	4,16	1,00	4,288	1850	0,000	SOŠ	1357	3,93	1,05	Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NOŠ	497	4,53	0,83	7,199 ^a	1155,065	0,000	SOŠ	1370	4,19	1,09	Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000	SOŠ	1375	4,06	1,08	Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17								
Naloge, ki jih sestavi učitelj na tabli ali na listu.	NOŠ	491	3,51	1,05	-1,450	1862	0,147																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1373	3,59	1,04				Če sem vodja pri skupinskem delu.	NOŠ	494	2,86	1,33	-2,198	1853	0,028	SOŠ	1361	3,02	1,31	Individualno samostojno delo (učim se sam).	NOŠ	494	3,77	1,14	0,147	1853	0,883	SOŠ	1361	3,76	1,16	Raziskovalno delo/naloge.	NOŠ	494	3,73	1,18	2,149	1860	0,032	SOŠ	1368	3,60	1,18	Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NOŠ	494	3,90	1,16	3,473	1862	0,001	SOŠ	1370	3,68	1,17	Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NOŠ	491	3,39	1,19	1,673	1849	0,095	SOŠ	1360	3,29	1,17	Delo na terenu, zunaj šole.	NOŠ	495	3,94	1,24	0,738	1859	0,461	SOŠ	1366	3,89	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NOŠ	495	4,26	1,05	2,492 ^a	933,712	0,013	SOŠ	1364	4,12	1,13	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NOŠ	495	3,88	1,11	1,632	1861	0,103	SOŠ	1368	3,78	1,10	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NOŠ	495	3,31	1,29	-3,626	1865	0,000	SOŠ	1372	3,55	1,24	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NOŠ	492	3,08	1,25	-0,246	1861	0,806	SOŠ	1371	3,10	1,29	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NOŠ	493	3,44	1,25	-3,950	1859	0,000	SOŠ	1368	3,69	1,21	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NOŠ	495	3,42	1,30	3,659	1865	0,000	SOŠ	1372	3,17	1,31	Projektno delo.	NOŠ	495	3,73	1,17	1,097	1868	0,273	SOŠ	1375	3,67	1,18	Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	NOŠ	495	4,16	1,00	4,288	1850	0,000	SOŠ	1357	3,93	1,05	Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NOŠ	497	4,53	0,83	7,199 ^a	1155,065	0,000	SOŠ	1370	4,19	1,09	Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000	SOŠ	1375	4,06	1,08	Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																				
Če sem vodja pri skupinskem delu.	NOŠ	494	2,86	1,33	-2,198	1853	0,028																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1361	3,02	1,31				Individualno samostojno delo (učim se sam).	NOŠ	494	3,77	1,14	0,147	1853	0,883	SOŠ	1361	3,76	1,16	Raziskovalno delo/naloge.	NOŠ	494	3,73	1,18	2,149	1860	0,032	SOŠ	1368	3,60	1,18	Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NOŠ	494	3,90	1,16	3,473	1862	0,001	SOŠ	1370	3,68	1,17	Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NOŠ	491	3,39	1,19	1,673	1849	0,095	SOŠ	1360	3,29	1,17	Delo na terenu, zunaj šole.	NOŠ	495	3,94	1,24	0,738	1859	0,461	SOŠ	1366	3,89	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NOŠ	495	4,26	1,05	2,492 ^a	933,712	0,013	SOŠ	1364	4,12	1,13	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NOŠ	495	3,88	1,11	1,632	1861	0,103	SOŠ	1368	3,78	1,10	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NOŠ	495	3,31	1,29	-3,626	1865	0,000	SOŠ	1372	3,55	1,24	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NOŠ	492	3,08	1,25	-0,246	1861	0,806	SOŠ	1371	3,10	1,29	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NOŠ	493	3,44	1,25	-3,950	1859	0,000	SOŠ	1368	3,69	1,21	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NOŠ	495	3,42	1,30	3,659	1865	0,000	SOŠ	1372	3,17	1,31	Projektno delo.	NOŠ	495	3,73	1,17	1,097	1868	0,273	SOŠ	1375	3,67	1,18	Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	NOŠ	495	4,16	1,00	4,288	1850	0,000	SOŠ	1357	3,93	1,05	Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NOŠ	497	4,53	0,83	7,199 ^a	1155,065	0,000	SOŠ	1370	4,19	1,09	Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000	SOŠ	1375	4,06	1,08	Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																																
Individualno samostojno delo (učim se sam).	NOŠ	494	3,77	1,14	0,147	1853	0,883																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1361	3,76	1,16				Raziskovalno delo/naloge.	NOŠ	494	3,73	1,18	2,149	1860	0,032	SOŠ	1368	3,60	1,18	Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NOŠ	494	3,90	1,16	3,473	1862	0,001	SOŠ	1370	3,68	1,17	Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NOŠ	491	3,39	1,19	1,673	1849	0,095	SOŠ	1360	3,29	1,17	Delo na terenu, zunaj šole.	NOŠ	495	3,94	1,24	0,738	1859	0,461	SOŠ	1366	3,89	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NOŠ	495	4,26	1,05	2,492 ^a	933,712	0,013	SOŠ	1364	4,12	1,13	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NOŠ	495	3,88	1,11	1,632	1861	0,103	SOŠ	1368	3,78	1,10	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NOŠ	495	3,31	1,29	-3,626	1865	0,000	SOŠ	1372	3,55	1,24	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NOŠ	492	3,08	1,25	-0,246	1861	0,806	SOŠ	1371	3,10	1,29	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NOŠ	493	3,44	1,25	-3,950	1859	0,000	SOŠ	1368	3,69	1,21	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NOŠ	495	3,42	1,30	3,659	1865	0,000	SOŠ	1372	3,17	1,31	Projektno delo.	NOŠ	495	3,73	1,17	1,097	1868	0,273	SOŠ	1375	3,67	1,18	Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	NOŠ	495	4,16	1,00	4,288	1850	0,000	SOŠ	1357	3,93	1,05	Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NOŠ	497	4,53	0,83	7,199 ^a	1155,065	0,000	SOŠ	1370	4,19	1,09	Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000	SOŠ	1375	4,06	1,08	Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																																												
Raziskovalno delo/naloge.	NOŠ	494	3,73	1,18	2,149	1860	0,032																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1368	3,60	1,18				Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NOŠ	494	3,90	1,16	3,473	1862	0,001	SOŠ	1370	3,68	1,17	Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NOŠ	491	3,39	1,19	1,673	1849	0,095	SOŠ	1360	3,29	1,17	Delo na terenu, zunaj šole.	NOŠ	495	3,94	1,24	0,738	1859	0,461	SOŠ	1366	3,89	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NOŠ	495	4,26	1,05	2,492 ^a	933,712	0,013	SOŠ	1364	4,12	1,13	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NOŠ	495	3,88	1,11	1,632	1861	0,103	SOŠ	1368	3,78	1,10	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NOŠ	495	3,31	1,29	-3,626	1865	0,000	SOŠ	1372	3,55	1,24	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NOŠ	492	3,08	1,25	-0,246	1861	0,806	SOŠ	1371	3,10	1,29	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NOŠ	493	3,44	1,25	-3,950	1859	0,000	SOŠ	1368	3,69	1,21	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NOŠ	495	3,42	1,30	3,659	1865	0,000	SOŠ	1372	3,17	1,31	Projektno delo.	NOŠ	495	3,73	1,17	1,097	1868	0,273	SOŠ	1375	3,67	1,18	Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	NOŠ	495	4,16	1,00	4,288	1850	0,000	SOŠ	1357	3,93	1,05	Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NOŠ	497	4,53	0,83	7,199 ^a	1155,065	0,000	SOŠ	1370	4,19	1,09	Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000	SOŠ	1375	4,06	1,08	Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																																																								
Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NOŠ	494	3,90	1,16	3,473	1862	0,001																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1370	3,68	1,17				Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NOŠ	491	3,39	1,19	1,673	1849	0,095	SOŠ	1360	3,29	1,17	Delo na terenu, zunaj šole.	NOŠ	495	3,94	1,24	0,738	1859	0,461	SOŠ	1366	3,89	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NOŠ	495	4,26	1,05	2,492 ^a	933,712	0,013	SOŠ	1364	4,12	1,13	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NOŠ	495	3,88	1,11	1,632	1861	0,103	SOŠ	1368	3,78	1,10	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NOŠ	495	3,31	1,29	-3,626	1865	0,000	SOŠ	1372	3,55	1,24	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NOŠ	492	3,08	1,25	-0,246	1861	0,806	SOŠ	1371	3,10	1,29	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NOŠ	493	3,44	1,25	-3,950	1859	0,000	SOŠ	1368	3,69	1,21	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NOŠ	495	3,42	1,30	3,659	1865	0,000	SOŠ	1372	3,17	1,31	Projektno delo.	NOŠ	495	3,73	1,17	1,097	1868	0,273	SOŠ	1375	3,67	1,18	Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	NOŠ	495	4,16	1,00	4,288	1850	0,000	SOŠ	1357	3,93	1,05	Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NOŠ	497	4,53	0,83	7,199 ^a	1155,065	0,000	SOŠ	1370	4,19	1,09	Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000	SOŠ	1375	4,06	1,08	Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																																																																				
Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NOŠ	491	3,39	1,19	1,673	1849	0,095																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1360	3,29	1,17				Delo na terenu, zunaj šole.	NOŠ	495	3,94	1,24	0,738	1859	0,461	SOŠ	1366	3,89	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NOŠ	495	4,26	1,05	2,492 ^a	933,712	0,013	SOŠ	1364	4,12	1,13	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NOŠ	495	3,88	1,11	1,632	1861	0,103	SOŠ	1368	3,78	1,10	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NOŠ	495	3,31	1,29	-3,626	1865	0,000	SOŠ	1372	3,55	1,24	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NOŠ	492	3,08	1,25	-0,246	1861	0,806	SOŠ	1371	3,10	1,29	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NOŠ	493	3,44	1,25	-3,950	1859	0,000	SOŠ	1368	3,69	1,21	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NOŠ	495	3,42	1,30	3,659	1865	0,000	SOŠ	1372	3,17	1,31	Projektno delo.	NOŠ	495	3,73	1,17	1,097	1868	0,273	SOŠ	1375	3,67	1,18	Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	NOŠ	495	4,16	1,00	4,288	1850	0,000	SOŠ	1357	3,93	1,05	Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NOŠ	497	4,53	0,83	7,199 ^a	1155,065	0,000	SOŠ	1370	4,19	1,09	Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000	SOŠ	1375	4,06	1,08	Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																																																																																
Delo na terenu, zunaj šole.	NOŠ	495	3,94	1,24	0,738	1859	0,461																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1366	3,89	1,21				Eksperimenti/eksperimentiranje.	NOŠ	495	4,26	1,05	2,492 ^a	933,712	0,013	SOŠ	1364	4,12	1,13	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NOŠ	495	3,88	1,11	1,632	1861	0,103	SOŠ	1368	3,78	1,10	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NOŠ	495	3,31	1,29	-3,626	1865	0,000	SOŠ	1372	3,55	1,24	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NOŠ	492	3,08	1,25	-0,246	1861	0,806	SOŠ	1371	3,10	1,29	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NOŠ	493	3,44	1,25	-3,950	1859	0,000	SOŠ	1368	3,69	1,21	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NOŠ	495	3,42	1,30	3,659	1865	0,000	SOŠ	1372	3,17	1,31	Projektno delo.	NOŠ	495	3,73	1,17	1,097	1868	0,273	SOŠ	1375	3,67	1,18	Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	NOŠ	495	4,16	1,00	4,288	1850	0,000	SOŠ	1357	3,93	1,05	Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NOŠ	497	4,53	0,83	7,199 ^a	1155,065	0,000	SOŠ	1370	4,19	1,09	Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000	SOŠ	1375	4,06	1,08	Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																																																																																												
Eksperimenti/eksperimentiranje.	NOŠ	495	4,26	1,05	2,492 ^a	933,712	0,013																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1364	4,12	1,13				Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NOŠ	495	3,88	1,11	1,632	1861	0,103	SOŠ	1368	3,78	1,10	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NOŠ	495	3,31	1,29	-3,626	1865	0,000	SOŠ	1372	3,55	1,24	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NOŠ	492	3,08	1,25	-0,246	1861	0,806	SOŠ	1371	3,10	1,29	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NOŠ	493	3,44	1,25	-3,950	1859	0,000	SOŠ	1368	3,69	1,21	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NOŠ	495	3,42	1,30	3,659	1865	0,000	SOŠ	1372	3,17	1,31	Projektno delo.	NOŠ	495	3,73	1,17	1,097	1868	0,273	SOŠ	1375	3,67	1,18	Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	NOŠ	495	4,16	1,00	4,288	1850	0,000	SOŠ	1357	3,93	1,05	Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NOŠ	497	4,53	0,83	7,199 ^a	1155,065	0,000	SOŠ	1370	4,19	1,09	Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000	SOŠ	1375	4,06	1,08	Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																																																																																																								
Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NOŠ	495	3,88	1,11	1,632	1861	0,103																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1368	3,78	1,10				Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NOŠ	495	3,31	1,29	-3,626	1865	0,000	SOŠ	1372	3,55	1,24	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NOŠ	492	3,08	1,25	-0,246	1861	0,806	SOŠ	1371	3,10	1,29	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NOŠ	493	3,44	1,25	-3,950	1859	0,000	SOŠ	1368	3,69	1,21	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NOŠ	495	3,42	1,30	3,659	1865	0,000	SOŠ	1372	3,17	1,31	Projektno delo.	NOŠ	495	3,73	1,17	1,097	1868	0,273	SOŠ	1375	3,67	1,18	Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	NOŠ	495	4,16	1,00	4,288	1850	0,000	SOŠ	1357	3,93	1,05	Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NOŠ	497	4,53	0,83	7,199 ^a	1155,065	0,000	SOŠ	1370	4,19	1,09	Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000	SOŠ	1375	4,06	1,08	Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																																																																																																																				
Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NOŠ	495	3,31	1,29	-3,626	1865	0,000																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1372	3,55	1,24				Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NOŠ	492	3,08	1,25	-0,246	1861	0,806	SOŠ	1371	3,10	1,29	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NOŠ	493	3,44	1,25	-3,950	1859	0,000	SOŠ	1368	3,69	1,21	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NOŠ	495	3,42	1,30	3,659	1865	0,000	SOŠ	1372	3,17	1,31	Projektno delo.	NOŠ	495	3,73	1,17	1,097	1868	0,273	SOŠ	1375	3,67	1,18	Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	NOŠ	495	4,16	1,00	4,288	1850	0,000	SOŠ	1357	3,93	1,05	Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NOŠ	497	4,53	0,83	7,199 ^a	1155,065	0,000	SOŠ	1370	4,19	1,09	Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000	SOŠ	1375	4,06	1,08	Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																																																																																																																																
Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NOŠ	492	3,08	1,25	-0,246	1861	0,806																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1371	3,10	1,29				Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NOŠ	493	3,44	1,25	-3,950	1859	0,000	SOŠ	1368	3,69	1,21	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NOŠ	495	3,42	1,30	3,659	1865	0,000	SOŠ	1372	3,17	1,31	Projektno delo.	NOŠ	495	3,73	1,17	1,097	1868	0,273	SOŠ	1375	3,67	1,18	Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	NOŠ	495	4,16	1,00	4,288	1850	0,000	SOŠ	1357	3,93	1,05	Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NOŠ	497	4,53	0,83	7,199 ^a	1155,065	0,000	SOŠ	1370	4,19	1,09	Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000	SOŠ	1375	4,06	1,08	Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																																																																																																																																												
Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NOŠ	493	3,44	1,25	-3,950	1859	0,000																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1368	3,69	1,21				Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NOŠ	495	3,42	1,30	3,659	1865	0,000	SOŠ	1372	3,17	1,31	Projektno delo.	NOŠ	495	3,73	1,17	1,097	1868	0,273	SOŠ	1375	3,67	1,18	Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	NOŠ	495	4,16	1,00	4,288	1850	0,000	SOŠ	1357	3,93	1,05	Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NOŠ	497	4,53	0,83	7,199 ^a	1155,065	0,000	SOŠ	1370	4,19	1,09	Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000	SOŠ	1375	4,06	1,08	Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																																																																																																																																																								
Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NOŠ	495	3,42	1,30	3,659	1865	0,000																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1372	3,17	1,31				Projektno delo.	NOŠ	495	3,73	1,17	1,097	1868	0,273	SOŠ	1375	3,67	1,18	Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	NOŠ	495	4,16	1,00	4,288	1850	0,000	SOŠ	1357	3,93	1,05	Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NOŠ	497	4,53	0,83	7,199 ^a	1155,065	0,000	SOŠ	1370	4,19	1,09	Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000	SOŠ	1375	4,06	1,08	Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																																																																																																																																																																				
Projektno delo.	NOŠ	495	3,73	1,17	1,097	1868	0,273																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1375	3,67	1,18				Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	NOŠ	495	4,16	1,00	4,288	1850	0,000	SOŠ	1357	3,93	1,05	Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NOŠ	497	4,53	0,83	7,199 ^a	1155,065	0,000	SOŠ	1370	4,19	1,09	Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000	SOŠ	1375	4,06	1,08	Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																																																																																																																																																																																
Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	NOŠ	495	4,16	1,00	4,288	1850	0,000																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1357	3,93	1,05				Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NOŠ	497	4,53	0,83	7,199 ^a	1155,065	0,000	SOŠ	1370	4,19	1,09	Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000	SOŠ	1375	4,06	1,08	Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																																																																																																																																																																																												
Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NOŠ	497	4,53	0,83	7,199 ^a	1155,065	0,000																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1370	4,19	1,09				Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000	SOŠ	1375	4,06	1,08	Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																																																																																																																																																																																																								
Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NOŠ	496	4,47	0,83	8,736 ^a	1132,564	0,000																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1375	4,06	1,08				Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000	SOŠ	1366	4,00	1,00	Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																																																																																																																																																																																																																				
Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NOŠ	494	4,38	0,84	8,216 ^a	1040,620	0,000																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1366	4,00	1,00				Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000	SOŠ	1369	3,94	1,04	Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																																																																																																																																																																																																																																
Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NOŠ	495	4,23	0,90	5,872 ^a	1001,645	0,000																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1369	3,94	1,04				Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219	SOŠ	1378	3,85	1,17																																																																																																																																																																																																																																												
Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NOŠ	496	3,93	1,14	1,229	1872	0,219																																																																																																																																																																																																																																																								
	SOŠ	1378	3,85	1,17																																																																																																																																																																																																																																																											

Opomba. Sivine v poljih označujejo trditve, za katere so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema. ^aAproksimativna *t*-statistika ($p_{\text{Levenov test}} < 0,05$).

Tabela 48: Razlike v pomembnosti motivacijske funkcije posameznih sestavin pouka med nadarjenimi učenci (NG) in njihovimi sošolci (SG) v gimnaziji – osnovne statistike in rezultati t-testa

Trditev, ki so jo učenci ocenili na petstopenjski lestvici od 5 – zelo pomembna do 1 – povsem nepomembna:	Učenci	n	M	SD	t-preizkus																																																																																																																																																																																																																																														
					t	df	p																																																																																																																																																																																																																																												
Humor, sproščenost v šoli, med poukom.	NG	447	4,50	0,77	0,178	880	0,859																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	435	4,50	0,73				Učiteljeva pohvala v ustni ali pisni obliki, ko jo zaslužim.	NG	446	4,09	0,97	0,627	878	0,531	SG	434	4,05	0,98	Naloge, ki jih lahko uporabim tudi v vsakodnevem življenju.	NG	445	4,22	0,89	1,387	874	0,166	SG	431	4,13	0,94	Mir in tišina pri pouku, delu v šoli.	NG	447	3,64	1,08	-0,152	875	0,879	SG	430	3,65	1,11	Če lahko odgovarjam s svojimi, ne z učiteljevimi besedami.	NG	446	4,47	0,83	2,565 ^a	829,711	0,010	SG	426	4,31	0,99	Naloge, ki pri iskanju rešitev zahtevajo razmišljanje.	NG	447	3,83	0,92	4,667 ^a	855,719	0,000	SG	429	3,52	1,02	Svoboda – ko se lahko sam odločim, kaj in kako se bom učil.	NG	444	4,45	0,81	1,377 ^a	839,379	0,169	SG	430	4,36	0,96	Če pri skupinskem delu sošolci enakovredno sodelujemo.	NG	443	3,98	1,03	-1,076 ^a	865,051	0,282	SG	429	4,05	0,93	Naloge, ki jih sestavi učitelj na tabli ali na listu.	NG	441	3,28	0,99	-1,363	867	0,173	SG	428	3,37	0,96	Če sem vodja pri skupinskem delu.	NG	445	2,72	1,23	-0,224	874	0,823	SG	431	2,74	1,26	Individualno samostojno delo (učim se sam).	NG	446	3,86	1,06	1,670	871	0,095	SG	427	3,74	1,08	Raziskovalno delo/naloge.	NG	444	3,13	1,19	-0,103	866	0,918	SG	424	3,14	1,22	Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NG	445	3,68	1,17	2,226	869	0,026	SG	426	3,51	1,14	Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NG	443	3,02	1,15	2,018	870	0,044	SG	429	2,87	1,09	Delo na terenu, zunaj šole.	NG	445	3,41	1,26	-2,368	871	0,018	SG	428	3,60	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NG	445	3,78	1,08	2,383 ^a	851,616	0,017	SG	4,29	3,59	1,21	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NG	447	3,84	1,07	1,464	875	0,144	SG	430	3,74	1,07	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NG	447	3,22	1,23	-2,139	875	0,033	SG	430	3,40	1,20	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037	SG	431	3,08	1,18	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006
Učiteljeva pohvala v ustni ali pisni obliki, ko jo zaslužim.	NG	446	4,09	0,97	0,627	878	0,531																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	434	4,05	0,98				Naloge, ki jih lahko uporabim tudi v vsakodnevem življenju.	NG	445	4,22	0,89	1,387	874	0,166	SG	431	4,13	0,94	Mir in tišina pri pouku, delu v šoli.	NG	447	3,64	1,08	-0,152	875	0,879	SG	430	3,65	1,11	Če lahko odgovarjam s svojimi, ne z učiteljevimi besedami.	NG	446	4,47	0,83	2,565 ^a	829,711	0,010	SG	426	4,31	0,99	Naloge, ki pri iskanju rešitev zahtevajo razmišljanje.	NG	447	3,83	0,92	4,667 ^a	855,719	0,000	SG	429	3,52	1,02	Svoboda – ko se lahko sam odločim, kaj in kako se bom učil.	NG	444	4,45	0,81	1,377 ^a	839,379	0,169	SG	430	4,36	0,96	Če pri skupinskem delu sošolci enakovredno sodelujemo.	NG	443	3,98	1,03	-1,076 ^a	865,051	0,282	SG	429	4,05	0,93	Naloge, ki jih sestavi učitelj na tabli ali na listu.	NG	441	3,28	0,99	-1,363	867	0,173	SG	428	3,37	0,96	Če sem vodja pri skupinskem delu.	NG	445	2,72	1,23	-0,224	874	0,823	SG	431	2,74	1,26	Individualno samostojno delo (učim se sam).	NG	446	3,86	1,06	1,670	871	0,095	SG	427	3,74	1,08	Raziskovalno delo/naloge.	NG	444	3,13	1,19	-0,103	866	0,918	SG	424	3,14	1,22	Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NG	445	3,68	1,17	2,226	869	0,026	SG	426	3,51	1,14	Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NG	443	3,02	1,15	2,018	870	0,044	SG	429	2,87	1,09	Delo na terenu, zunaj šole.	NG	445	3,41	1,26	-2,368	871	0,018	SG	428	3,60	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NG	445	3,78	1,08	2,383 ^a	851,616	0,017	SG	4,29	3,59	1,21	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NG	447	3,84	1,07	1,464	875	0,144	SG	430	3,74	1,07	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NG	447	3,22	1,23	-2,139	875	0,033	SG	430	3,40	1,20	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037	SG	431	3,08	1,18	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19								
Naloge, ki jih lahko uporabim tudi v vsakodnevem življenju.	NG	445	4,22	0,89	1,387	874	0,166																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	431	4,13	0,94				Mir in tišina pri pouku, delu v šoli.	NG	447	3,64	1,08	-0,152	875	0,879	SG	430	3,65	1,11	Če lahko odgovarjam s svojimi, ne z učiteljevimi besedami.	NG	446	4,47	0,83	2,565 ^a	829,711	0,010	SG	426	4,31	0,99	Naloge, ki pri iskanju rešitev zahtevajo razmišljanje.	NG	447	3,83	0,92	4,667 ^a	855,719	0,000	SG	429	3,52	1,02	Svoboda – ko se lahko sam odločim, kaj in kako se bom učil.	NG	444	4,45	0,81	1,377 ^a	839,379	0,169	SG	430	4,36	0,96	Če pri skupinskem delu sošolci enakovredno sodelujemo.	NG	443	3,98	1,03	-1,076 ^a	865,051	0,282	SG	429	4,05	0,93	Naloge, ki jih sestavi učitelj na tabli ali na listu.	NG	441	3,28	0,99	-1,363	867	0,173	SG	428	3,37	0,96	Če sem vodja pri skupinskem delu.	NG	445	2,72	1,23	-0,224	874	0,823	SG	431	2,74	1,26	Individualno samostojno delo (učim se sam).	NG	446	3,86	1,06	1,670	871	0,095	SG	427	3,74	1,08	Raziskovalno delo/naloge.	NG	444	3,13	1,19	-0,103	866	0,918	SG	424	3,14	1,22	Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NG	445	3,68	1,17	2,226	869	0,026	SG	426	3,51	1,14	Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NG	443	3,02	1,15	2,018	870	0,044	SG	429	2,87	1,09	Delo na terenu, zunaj šole.	NG	445	3,41	1,26	-2,368	871	0,018	SG	428	3,60	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NG	445	3,78	1,08	2,383 ^a	851,616	0,017	SG	4,29	3,59	1,21	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NG	447	3,84	1,07	1,464	875	0,144	SG	430	3,74	1,07	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NG	447	3,22	1,23	-2,139	875	0,033	SG	430	3,40	1,20	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037	SG	431	3,08	1,18	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19																				
Mir in tišina pri pouku, delu v šoli.	NG	447	3,64	1,08	-0,152	875	0,879																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	430	3,65	1,11				Če lahko odgovarjam s svojimi, ne z učiteljevimi besedami.	NG	446	4,47	0,83	2,565 ^a	829,711	0,010	SG	426	4,31	0,99	Naloge, ki pri iskanju rešitev zahtevajo razmišljanje.	NG	447	3,83	0,92	4,667 ^a	855,719	0,000	SG	429	3,52	1,02	Svoboda – ko se lahko sam odločim, kaj in kako se bom učil.	NG	444	4,45	0,81	1,377 ^a	839,379	0,169	SG	430	4,36	0,96	Če pri skupinskem delu sošolci enakovredno sodelujemo.	NG	443	3,98	1,03	-1,076 ^a	865,051	0,282	SG	429	4,05	0,93	Naloge, ki jih sestavi učitelj na tabli ali na listu.	NG	441	3,28	0,99	-1,363	867	0,173	SG	428	3,37	0,96	Če sem vodja pri skupinskem delu.	NG	445	2,72	1,23	-0,224	874	0,823	SG	431	2,74	1,26	Individualno samostojno delo (učim se sam).	NG	446	3,86	1,06	1,670	871	0,095	SG	427	3,74	1,08	Raziskovalno delo/naloge.	NG	444	3,13	1,19	-0,103	866	0,918	SG	424	3,14	1,22	Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NG	445	3,68	1,17	2,226	869	0,026	SG	426	3,51	1,14	Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NG	443	3,02	1,15	2,018	870	0,044	SG	429	2,87	1,09	Delo na terenu, zunaj šole.	NG	445	3,41	1,26	-2,368	871	0,018	SG	428	3,60	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NG	445	3,78	1,08	2,383 ^a	851,616	0,017	SG	4,29	3,59	1,21	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NG	447	3,84	1,07	1,464	875	0,144	SG	430	3,74	1,07	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NG	447	3,22	1,23	-2,139	875	0,033	SG	430	3,40	1,20	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037	SG	431	3,08	1,18	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19																																
Če lahko odgovarjam s svojimi, ne z učiteljevimi besedami.	NG	446	4,47	0,83	2,565 ^a	829,711	0,010																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	426	4,31	0,99				Naloge, ki pri iskanju rešitev zahtevajo razmišljanje.	NG	447	3,83	0,92	4,667 ^a	855,719	0,000	SG	429	3,52	1,02	Svoboda – ko se lahko sam odločim, kaj in kako se bom učil.	NG	444	4,45	0,81	1,377 ^a	839,379	0,169	SG	430	4,36	0,96	Če pri skupinskem delu sošolci enakovredno sodelujemo.	NG	443	3,98	1,03	-1,076 ^a	865,051	0,282	SG	429	4,05	0,93	Naloge, ki jih sestavi učitelj na tabli ali na listu.	NG	441	3,28	0,99	-1,363	867	0,173	SG	428	3,37	0,96	Če sem vodja pri skupinskem delu.	NG	445	2,72	1,23	-0,224	874	0,823	SG	431	2,74	1,26	Individualno samostojno delo (učim se sam).	NG	446	3,86	1,06	1,670	871	0,095	SG	427	3,74	1,08	Raziskovalno delo/naloge.	NG	444	3,13	1,19	-0,103	866	0,918	SG	424	3,14	1,22	Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NG	445	3,68	1,17	2,226	869	0,026	SG	426	3,51	1,14	Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NG	443	3,02	1,15	2,018	870	0,044	SG	429	2,87	1,09	Delo na terenu, zunaj šole.	NG	445	3,41	1,26	-2,368	871	0,018	SG	428	3,60	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NG	445	3,78	1,08	2,383 ^a	851,616	0,017	SG	4,29	3,59	1,21	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NG	447	3,84	1,07	1,464	875	0,144	SG	430	3,74	1,07	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NG	447	3,22	1,23	-2,139	875	0,033	SG	430	3,40	1,20	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037	SG	431	3,08	1,18	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19																																												
Naloge, ki pri iskanju rešitev zahtevajo razmišljanje.	NG	447	3,83	0,92	4,667 ^a	855,719	0,000																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	429	3,52	1,02				Svoboda – ko se lahko sam odločim, kaj in kako se bom učil.	NG	444	4,45	0,81	1,377 ^a	839,379	0,169	SG	430	4,36	0,96	Če pri skupinskem delu sošolci enakovredno sodelujemo.	NG	443	3,98	1,03	-1,076 ^a	865,051	0,282	SG	429	4,05	0,93	Naloge, ki jih sestavi učitelj na tabli ali na listu.	NG	441	3,28	0,99	-1,363	867	0,173	SG	428	3,37	0,96	Če sem vodja pri skupinskem delu.	NG	445	2,72	1,23	-0,224	874	0,823	SG	431	2,74	1,26	Individualno samostojno delo (učim se sam).	NG	446	3,86	1,06	1,670	871	0,095	SG	427	3,74	1,08	Raziskovalno delo/naloge.	NG	444	3,13	1,19	-0,103	866	0,918	SG	424	3,14	1,22	Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NG	445	3,68	1,17	2,226	869	0,026	SG	426	3,51	1,14	Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NG	443	3,02	1,15	2,018	870	0,044	SG	429	2,87	1,09	Delo na terenu, zunaj šole.	NG	445	3,41	1,26	-2,368	871	0,018	SG	428	3,60	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NG	445	3,78	1,08	2,383 ^a	851,616	0,017	SG	4,29	3,59	1,21	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NG	447	3,84	1,07	1,464	875	0,144	SG	430	3,74	1,07	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NG	447	3,22	1,23	-2,139	875	0,033	SG	430	3,40	1,20	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037	SG	431	3,08	1,18	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19																																																								
Svoboda – ko se lahko sam odločim, kaj in kako se bom učil.	NG	444	4,45	0,81	1,377 ^a	839,379	0,169																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	430	4,36	0,96				Če pri skupinskem delu sošolci enakovredno sodelujemo.	NG	443	3,98	1,03	-1,076 ^a	865,051	0,282	SG	429	4,05	0,93	Naloge, ki jih sestavi učitelj na tabli ali na listu.	NG	441	3,28	0,99	-1,363	867	0,173	SG	428	3,37	0,96	Če sem vodja pri skupinskem delu.	NG	445	2,72	1,23	-0,224	874	0,823	SG	431	2,74	1,26	Individualno samostojno delo (učim se sam).	NG	446	3,86	1,06	1,670	871	0,095	SG	427	3,74	1,08	Raziskovalno delo/naloge.	NG	444	3,13	1,19	-0,103	866	0,918	SG	424	3,14	1,22	Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NG	445	3,68	1,17	2,226	869	0,026	SG	426	3,51	1,14	Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NG	443	3,02	1,15	2,018	870	0,044	SG	429	2,87	1,09	Delo na terenu, zunaj šole.	NG	445	3,41	1,26	-2,368	871	0,018	SG	428	3,60	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NG	445	3,78	1,08	2,383 ^a	851,616	0,017	SG	4,29	3,59	1,21	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NG	447	3,84	1,07	1,464	875	0,144	SG	430	3,74	1,07	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NG	447	3,22	1,23	-2,139	875	0,033	SG	430	3,40	1,20	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037	SG	431	3,08	1,18	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19																																																																				
Če pri skupinskem delu sošolci enakovredno sodelujemo.	NG	443	3,98	1,03	-1,076 ^a	865,051	0,282																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	429	4,05	0,93				Naloge, ki jih sestavi učitelj na tabli ali na listu.	NG	441	3,28	0,99	-1,363	867	0,173	SG	428	3,37	0,96	Če sem vodja pri skupinskem delu.	NG	445	2,72	1,23	-0,224	874	0,823	SG	431	2,74	1,26	Individualno samostojno delo (učim se sam).	NG	446	3,86	1,06	1,670	871	0,095	SG	427	3,74	1,08	Raziskovalno delo/naloge.	NG	444	3,13	1,19	-0,103	866	0,918	SG	424	3,14	1,22	Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NG	445	3,68	1,17	2,226	869	0,026	SG	426	3,51	1,14	Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NG	443	3,02	1,15	2,018	870	0,044	SG	429	2,87	1,09	Delo na terenu, zunaj šole.	NG	445	3,41	1,26	-2,368	871	0,018	SG	428	3,60	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NG	445	3,78	1,08	2,383 ^a	851,616	0,017	SG	4,29	3,59	1,21	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NG	447	3,84	1,07	1,464	875	0,144	SG	430	3,74	1,07	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NG	447	3,22	1,23	-2,139	875	0,033	SG	430	3,40	1,20	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037	SG	431	3,08	1,18	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19																																																																																
Naloge, ki jih sestavi učitelj na tabli ali na listu.	NG	441	3,28	0,99	-1,363	867	0,173																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	428	3,37	0,96				Če sem vodja pri skupinskem delu.	NG	445	2,72	1,23	-0,224	874	0,823	SG	431	2,74	1,26	Individualno samostojno delo (učim se sam).	NG	446	3,86	1,06	1,670	871	0,095	SG	427	3,74	1,08	Raziskovalno delo/naloge.	NG	444	3,13	1,19	-0,103	866	0,918	SG	424	3,14	1,22	Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NG	445	3,68	1,17	2,226	869	0,026	SG	426	3,51	1,14	Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NG	443	3,02	1,15	2,018	870	0,044	SG	429	2,87	1,09	Delo na terenu, zunaj šole.	NG	445	3,41	1,26	-2,368	871	0,018	SG	428	3,60	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NG	445	3,78	1,08	2,383 ^a	851,616	0,017	SG	4,29	3,59	1,21	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NG	447	3,84	1,07	1,464	875	0,144	SG	430	3,74	1,07	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NG	447	3,22	1,23	-2,139	875	0,033	SG	430	3,40	1,20	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037	SG	431	3,08	1,18	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19																																																																																												
Če sem vodja pri skupinskem delu.	NG	445	2,72	1,23	-0,224	874	0,823																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	431	2,74	1,26				Individualno samostojno delo (učim se sam).	NG	446	3,86	1,06	1,670	871	0,095	SG	427	3,74	1,08	Raziskovalno delo/naloge.	NG	444	3,13	1,19	-0,103	866	0,918	SG	424	3,14	1,22	Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NG	445	3,68	1,17	2,226	869	0,026	SG	426	3,51	1,14	Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NG	443	3,02	1,15	2,018	870	0,044	SG	429	2,87	1,09	Delo na terenu, zunaj šole.	NG	445	3,41	1,26	-2,368	871	0,018	SG	428	3,60	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NG	445	3,78	1,08	2,383 ^a	851,616	0,017	SG	4,29	3,59	1,21	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NG	447	3,84	1,07	1,464	875	0,144	SG	430	3,74	1,07	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NG	447	3,22	1,23	-2,139	875	0,033	SG	430	3,40	1,20	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037	SG	431	3,08	1,18	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19																																																																																																								
Individualno samostojno delo (učim se sam).	NG	446	3,86	1,06	1,670	871	0,095																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	427	3,74	1,08				Raziskovalno delo/naloge.	NG	444	3,13	1,19	-0,103	866	0,918	SG	424	3,14	1,22	Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NG	445	3,68	1,17	2,226	869	0,026	SG	426	3,51	1,14	Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NG	443	3,02	1,15	2,018	870	0,044	SG	429	2,87	1,09	Delo na terenu, zunaj šole.	NG	445	3,41	1,26	-2,368	871	0,018	SG	428	3,60	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NG	445	3,78	1,08	2,383 ^a	851,616	0,017	SG	4,29	3,59	1,21	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NG	447	3,84	1,07	1,464	875	0,144	SG	430	3,74	1,07	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NG	447	3,22	1,23	-2,139	875	0,033	SG	430	3,40	1,20	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037	SG	431	3,08	1,18	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19																																																																																																																				
Raziskovalno delo/naloge.	NG	444	3,13	1,19	-0,103	866	0,918																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	424	3,14	1,22				Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NG	445	3,68	1,17	2,226	869	0,026	SG	426	3,51	1,14	Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NG	443	3,02	1,15	2,018	870	0,044	SG	429	2,87	1,09	Delo na terenu, zunaj šole.	NG	445	3,41	1,26	-2,368	871	0,018	SG	428	3,60	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NG	445	3,78	1,08	2,383 ^a	851,616	0,017	SG	4,29	3,59	1,21	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NG	447	3,84	1,07	1,464	875	0,144	SG	430	3,74	1,07	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NG	447	3,22	1,23	-2,139	875	0,033	SG	430	3,40	1,20	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037	SG	431	3,08	1,18	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19																																																																																																																																
Če lahko pri pouku postavljam vprašanja, da pojasnim vsebino.	NG	445	3,68	1,17	2,226	869	0,026																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	426	3,51	1,14				Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NG	443	3,02	1,15	2,018	870	0,044	SG	429	2,87	1,09	Delo na terenu, zunaj šole.	NG	445	3,41	1,26	-2,368	871	0,018	SG	428	3,60	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NG	445	3,78	1,08	2,383 ^a	851,616	0,017	SG	4,29	3,59	1,21	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NG	447	3,84	1,07	1,464	875	0,144	SG	430	3,74	1,07	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NG	447	3,22	1,23	-2,139	875	0,033	SG	430	3,40	1,20	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037	SG	431	3,08	1,18	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19																																																																																																																																												
Težje, posebej označene naloge iz učbenika ali delovnega zvezka.	NG	443	3,02	1,15	2,018	870	0,044																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	429	2,87	1,09				Delo na terenu, zunaj šole.	NG	445	3,41	1,26	-2,368	871	0,018	SG	428	3,60	1,21	Eksperimenti/eksperimentiranje.	NG	445	3,78	1,08	2,383 ^a	851,616	0,017	SG	4,29	3,59	1,21	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NG	447	3,84	1,07	1,464	875	0,144	SG	430	3,74	1,07	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NG	447	3,22	1,23	-2,139	875	0,033	SG	430	3,40	1,20	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037	SG	431	3,08	1,18	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19																																																																																																																																																								
Delo na terenu, zunaj šole.	NG	445	3,41	1,26	-2,368	871	0,018																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	428	3,60	1,21				Eksperimenti/eksperimentiranje.	NG	445	3,78	1,08	2,383 ^a	851,616	0,017	SG	4,29	3,59	1,21	Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NG	447	3,84	1,07	1,464	875	0,144	SG	430	3,74	1,07	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NG	447	3,22	1,23	-2,139	875	0,033	SG	430	3,40	1,20	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037	SG	431	3,08	1,18	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19																																																																																																																																																																				
Eksperimenti/eksperimentiranje.	NG	445	3,78	1,08	2,383 ^a	851,616	0,017																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	4,29	3,59	1,21				Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NG	447	3,84	1,07	1,464	875	0,144	SG	430	3,74	1,07	Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NG	447	3,22	1,23	-2,139	875	0,033	SG	430	3,40	1,20	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037	SG	431	3,08	1,18	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19																																																																																																																																																																																
Če lahko z učiteljem razpravljamo o učnih vsebinah.	NG	447	3,84	1,07	1,464	875	0,144																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	430	3,74	1,07				Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NG	447	3,22	1,23	-2,139	875	0,033	SG	430	3,40	1,20	Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037	SG	431	3,08	1,18	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19																																																																																																																																																																																												
Učenje iz zvezkov (naučim se točno tisto, kar pove učitelj).	NG	447	3,22	1,23	-2,139	875	0,033																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	430	3,40	1,20				Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037	SG	431	3,08	1,18	Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19																																																																																																																																																																																																								
Učenje iz različnih knjig, leksikonov, enciklopedij, e-virov.	NG	447	3,24	1,19	2,090	876	0,037																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	431	3,08	1,18				Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237	SG	430	3,55	1,16	Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19																																																																																																																																																																																																																				
Učenje z računalnikom oziroma e-enotami ali programi.	NG	446	3,45	1,18	-1,183	874	0,237																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	430	3,55	1,16				Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006	SG	429	3,48	1,19																																																																																																																																																																																																																																
Reševanje življenjskih problemov med poukom, v šoli.	NG	446	3,70	1,13	2,772	873	0,006																																																																																																																																																																																																																																												
	SG	429	3,48	1,19																																																																																																																																																																																																																																															

Tabela 48: *Nadaljevanje*

Projektno delo.	NG	445	3,27	1,15	-1,736	871	0,083
	SG	428	3,40	1,10			
Če imamo učenci dovolj časa za učenje, poglobljanje in vaje.	NG	446	4,13	1,00	1,125	871	0,261
	SG	427	4,05	1,06			
Občutek, da ti učitelj zaupa in te spoštuje.	NG	442	4,32	0,91	0,733	867	0,464
	SG	427	4,28	0,98			
Če nas učencev pri pouku ni strah, da bomo kaj zgrešili.	NG	442	4,18	0,98	1,593	864	0,112
	SG	424	4,07	1,10			
Spoštovanje različnih mnenj in pogledov med poukom.	NG	446	4,27	0,92	2,488	869	0,013
	SG	425	4,12	0,93			
Upoštevanje osebnih interesov učencev med poukom.	NG	445	3,98	1,00	-0,271	871	0,787
	SG	428	4,00	0,95			
Če lahko pri pouku sam dajem predloge, pobude, ideje ...	NG	444	3,75	1,16	0,858	867	0,39
	SG	425	3,68	1,08			

Opomba. Sivine v poljih označujejo trditve, za katere so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema. ^aAproksimativna *t*-statistika ($p_{\text{Levenov test}} < 0,05$).

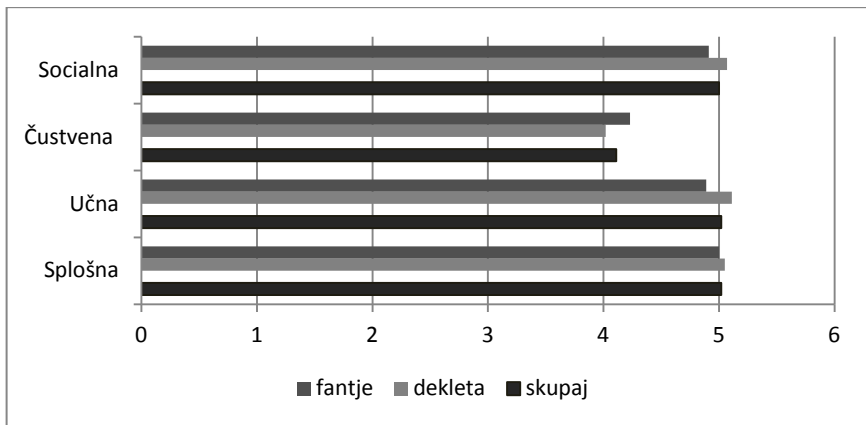
3.3.8 Kakšno samopodobo imajo nadarjeni učenci?

Samopodobo smo opredelili kot znanje učenca ter njegove zaznave o lastni kompetentnosti (Bong in Skaalvik, 2003) na štirih različnih področjih – splošno področje učenčevega udejstvovanja, področje učenja v šoli, področje socialnih odnosov ter področje doživljanja in uravnavanja čustev. Potrdili smo nizko, a statistično pomembno pozitivno povezanost med merjenimi sestavinami ($r_{Me} = 0,34$) in ugotovili, da imajo nadarjeni osnovnošolci v povprečju visoko samopodobo – na šeststopenjski ocenjevalni lestvici je vrednost mediane ocen za vse štiri sestavine $Me = 5,01$, pri čemer je treba povedati, da so nadarjeni devetošolci statistično pomembno nižje od ostalih treh sestavin samopodobe ocenili svojo čustveno samopodobo ($t_{\text{splošna-čustvena}} = 23,844$, $df = 452$, $p = 0,000$; $t_{\text{učna-čustvena}} = 20,721$, $df = 452$, $p = 0,000$; $t_{\text{socialna-čustvena}} = -21,728$, $df = 457$, $p = 0,000$). Med spoloma pa so se pokazale statistično pomembne razlike v sestavini učne in socialne samopodobe v prid dekletom, v sestavini čustvene samopodobe pa v prid fantom; splošno samopodobo učenke in učenci devetega razreda osnovne šole ocenjujejo zelo podobno (tabela 49, slika 12).

Tabela 49: Razlike med spoloma nadarjenih učencev osnovne šole v posameznih sestavinah samopodobe – osnovne statistike in rezultati *t*-testa na šeststopenjski ocenjevalni lestvici od 6 – popolnoma drži zame do 1 – sploh ne drži zame

Sestavina samopodobe	Spol	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -preizkus		
					<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Splošna samopodoba	dekleta	269	5,05	0,72	0,778	462	0,437
	fantje	195	5,00	0,71			
Učna samopodoba	dekleta	266	5,11	0,66	3,226	453	0,001
	fantje	189	4,89	0,80			
Čustvena samopodoba	dekleta	270	4,02	0,76	-3,104	461	0,002
	fantje	193	4,23	0,71			
Socialna samopodoba	dekleta	270	5,07	0,72	2,316	461	0,021
	fantje	193	4,09	0,79			

Opomba. Sivine v poljih označujejo tista področja samopodobe, za katera so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema.



Slika 12: Povprečne ocene deklet in fantov osnovne šole za posamezne sestavine samopodobe na šeststopenjski ocenjevalni lestvici od 6 – popolnoma drži zame do 1 – sploh ne drži zame.

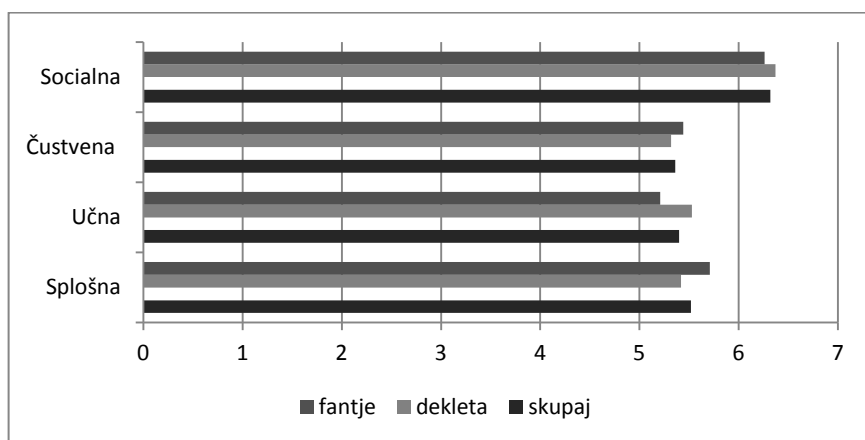
Na istih vsebinskih področjih samopodobe – splošnem, učnem, čustvenem in socialnem – smo ocenili samopodobo nadarjenih gimnazijcev; tudi na tem vzorcu se je potrdila zmerna pozitivna ter statistično pomembna povezanost med merjenimi sestavinami samopodobe ($r_{Me} = 0,42$). Nadarjeni gimnazijci na osemstopenjski ocenjevalni lestvici med štirimi sestavinami samopodobe najvišje ocenjujejo svojo socialno samopodobo ($M = 6,32$, $SD = 1,02$), najnižje pa, podobno kot nadarjeni osnovnošolci, svojo samopodobo na področju doživljanja in urnavanja čustev ($M = 5,36$, $SD = 1,19$), čeprav je ta še vedno krepko nad povprečjem in jo zato lahko upravičeno mislimo pozitivno oziroma dobro. Neka-

tere razlike med povprečnimi ocenami posameznih sestavin samopodobe so statistično pomembne; najbolj od ostalih sestavin izstopa visoka socialna samopodoba ($t_{\text{socialna-čustvena}} = 16,812$, $df = 402$, $p = 0,000$; $t_{\text{socialna-splošna}} = 13,767$, $df = 387$, $p = 0,000$; $t_{\text{socialna-učna}} = 13,389$, $df = 413$, $p = 0,000$), statistično pomembna pa je tudi razlika v oceni splošne in čustvene samopodobe ($t_{\text{splošna-čustvena}} = 3,368$, $df = 385$, $p = 0,001$). Med spoloma nadarjenih gimnazijcev je diferencialna statistika pokazala statistično pomembne razlike v splošni in učni samopodobi, in sicer pri prvi v prid fantov, pri drugi pa v prid deklet (tabela 50, slika 13).

Tabela 50: Razlike med spoloma nadarjenih učencev gimnazije v posameznih sestavinah samopodobe – osnovne statistike in rezultati t-testa na osemstopenjski ocenjevalni lestvici od 8 – popolnoma drži zame do 1 – sploh ne drži zame

Sestavina samopodobe	Spol	n	M	SD	t-preizkus		
					t	df	p
Splošna samopodoba	dekleta	232	5,42	1,18	-2,411	392	0,016
	fantje	162	5,71	1,14			
Učna samopodoba	dekleta	250	5,53	1,18	2,825	418	0,005
	fantje	170	5,21	1,06			
Čustvena samopodoba	dekleta	244	5,32	1,23	-1,000	410	0,318
	fantje	168	5,44	1,13			
Socialna samopodoba	dekleta	247	6,37	1,10	1,048	416	0,295
	fantje	171	6,26	1,03			

Opomba. Sivine v poljih označujejo tista področja samopodobe, za katera so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema.



Slika 13: Povprečne ocene deklet in fantov gimnazije za posamezne sestavine samopodobe na osemstopenjski ocenjevalni lestvici od 8 – popolnoma drži zame do 1 – sploh ne drži zame.

Iz predstavljenih rezultatov o samopodobi nadarjenih osnovnošolcev in gimnazijcev lahko potegnemo vzporednico o strukturi njihove samopodobe: učenci višje ocenjujejo svojo splošno, učno in socialno samopodobo od čustvene, vendar so povprečne ocene za posamezne sestavine v obeh vzorcih v zgornjem kvartilu ocen, kar pomeni, da imajo nadarjeni učenci, ki so sodelovali v raziskavi, v povprečju dobro samopodobo na vseh štirih merjenih področjih.

3.3.8.1 Primerjava med nadarjenimi učenci in njihovimi sošolci

Ob primerjavi samopodobe nadarjenih osnovnošolcev z njihovimi sošolci lahko zgornji sklep še potrdimo, in sicer za splošno, učno in socialno samopodobo, medtem ko *t*-test med obema vzorcema pokaže razliko v višini ocene za čustveno samopodobo v prid sošolcem nadarjenih učencev (tabela 51). Samopodoba nadarjenih gimnazijcev pa se od samopodobe ostalih učencev statistično pomembno razlikuje le v sestavini učne samopodobe, na drugih področjih pa med vzorcema nismo zasledili statistično pomembnih razlik (tabela 52).

Tabela 51: Razlike med nadarjenimi osnovnošolci (NOŠ) in njihovimi sošolci (SOŠ) v posameznih sestavinah samopodobe – osnovne statistike in rezultati *t*-testa

Sestavina samopodobe	Učenci	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -preizkus		
					<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Splošna samopodoba	NOŠ	476	5,03	0,71	25,527 ^a	944,143	0,000
	SOŠ	1235	4,01	0,79			
Učna samopodoba	NOŠ	466	5,02	0,72	6,580 ^a	999,569	0,000
	SOŠ	1239	4,75	0,87			
Čustvena samopodoba	NOŠ	475	4,11	0,74	-14,640 ^a	925,848	0,000
	SOŠ	1246	4,71	0,81			
Socialna samopodoba	NOŠ	475	5,00	0,76	19,426 ^a	1077,699	0,000
	SOŠ	1246	4,14	0,96			

Opomba. ^aApksimativna *t*-statistika ($p_{\text{Levenov test}} < 0,05$). Sivine v poljih označujejo tista področja samopodobe, za katera so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema.

Tabela 52: Razlike med nadarjenimi gimnazijci (NG) in njihovimi sošolci (SG) v posameznih sestavinah samopodobe – osnovne statistike in rezultati t-testa

Sestavina samopodobe	Učenci	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -preizkus		
					<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Splošna samopodoba	NG	402	5,52	1,18	-1,288	786	0,198
	SG	386	5,41	1,24			
Učna samopodoba	NG	429	5,40	1,14	-6,862	839	0,000
	SG	412	4,85	1,15			
Čustvena samopodoba	NG	420	5,36	1,19	-0,619	832	0,536
	SG	414	5,30	1,25			
Socialna samopodoba	NG	428	6,32	1,02	-0,109	825	0,913
	SG	399	6,31	0,99			

Opomba. Sivine v poljih označujejo tista področja samopodobe, za katera so bile ugotovljene statistično pomembne razlike med vzorcema.

4 RAZPRAVA IN SKLEPNE USMERITVE

Namen monografije je osvetliti obravnavo nadarjenih učencev v slovenski šoli z vidika njenih uporabnikov – nadarjenih učencev osnovne šole in gimnazije. Pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je optimalno prilagojen potrebam nadarjenih učencev, je namreč nadvse pomembno poznati socialne kognicije učencev (Cross, Coleman in Steward, 1993; Cross in Dawn Frazier, 2009). Vpogled v to, kako nadarjeni učenci razumejo socialne interakcije v šoli ter kakšne predstave imajo o sebi, kako jih kot nadarjene zaznavajo drugi znotraj njihovega socialnega okolja in kako nadarjeni učenci vidijo svojo socialno vlogo – vlogo nadarjenega učenca – v primerjavi z referenčno skupino, pripomore k razumevanju odnosa, ki ga nadarjeni učenci oblikujejo do sebe kot nadarjenega ter svojega (prilagojenega) izobraževanja. Socialne izkušnje namreč skupaj še z drugimi osebnostnimi dejavniki tvorijo socio-kulturni kontekst, znotraj katerega je nadarjenost razumljena in se tudi uresničuje. Temu kontekstu se nadarjeni učenci v razvojno pogojeni potrebi po socialni sprejetosti prilagajajo tako, da bodisi sprejemajo in razvijajo bodisi zavračajo in zanemarjajo svojo nadarjenost (Mönks in Ferguson, 1983; Tannenbaum, 1983).

V raziskavi nas je zanimalo dvojje. Prvič, kakšna stališča in mnenja imajo strokovni delavci v šoli in starši učencev o nadarjenosti in do izobraževanja nadarjenih učencev. Predpostavili smo, da se ta stališča izražajo v odnosu do nadarjenih učencev v šolskem okolju, ki se po principih socialnega učenja »prenaša« na učence ter s tem tudi na zaznave nadarjenih učencev o sprejetosti njihove posebnosti oziroma nadarjenosti v socialnem okolju. Drugič, zanimalo nas je, kako se nadarjeni učenci počutijo znotraj šole, kako zaznavajo vlogo »identificiranega nadarjenega učenca« ter kako ocenjujejo vzgojno-izobraževalne prilagoditve, ki jih zanje zagotavlja šola. Ker je samopodoba pomembna sestavina posameznikove socialne kognicije nas je zanimalo tudi, kakšna je samopodoba nadarjenih učencev na področjih, za katere smo predpostavili, da so pomembno povezana z učenjem in učno uspešnostjo – področje splošnega samovrednotenja, učno in socialno področje ter področje obvladovanja čustev.

4.1 Odnos do nadarjenih učencev in njihovega izobraževanja

Analiza stališč in mnenj, ki predstavljajo socialni kontekst šole z vidika odraslih delno kaže na splošno pozitiven oziroma sprejemajoč odnos strokovnih delavcev v šoli in staršev učencev do nadarjenih in njihovega izobraževanja v slovenski šoli, delno pa potrjuje izsledke že opravljenih študij na

tem področju o relativno protislovnem odnosu socialnega okolja do nadarjenih učencev (Bégin in Gagné, 1994; Lassig, 2003, 2009; McCoach in Siegle, 2007; Tirri s sod., 2002; Westling Allodi in Rydelius, 2008). Precej razpršeni odgovori strokovnih delavcev namreč vodijo k domnevi, da je ta protislovnost predvsem posledica izjemno visokega števila identificiranih nadarjenih učencev (26 % učencev devetega razreda osnovne šole in 50 % učencev četrtega letnika gimnazije), ki megli jasnejši uvid v obstoječe stanje ter spodbuja k nadaljnjemu raziskovanju. Med drugim bo zanimivo empirično preveriti, ali nekateri učitelji in drugi strokovni delavci, ki se ne strinjajo s tako visokim odstotkom identificiranih nadarjenih učencev, posledično oblikujejo manj pozitivna stališča do nadarjenih učencev.

Stališča strokovnih delavcev v šoli in staršev učencev do nadarjenih in njihovega izobraževanja smo ugotavljali v sedmih tematskih sklopih: pojmovanje nadarjenosti, odnos do nadarjenih učencev in njihovega izobraževanja, predstave o vedenju nadarjenih učencev, socialna pravičnost prilagajanja izobraževanja nadarjenim učencem, stanje glede izobraževanja nadarjenih učencev, primernost nekaterih oblik prilagajanja izobraževanja nadarjenim učencem in družbena koristnost skrbi za nadarjene učence.

Ugotovili smo, da so odrasli, ki so sodelovali v raziskavi, najbolj enoznačno izrazili svoja pozitivna stališča in mnenja do nadarjenosti in vzgoje in izobraževanja nadarjenih učencev z naslednjimi postavkami: »Nekateri učenci so bolj nadarjeni kot drugi.«, »Nadarjenost je redka in jo je treba spodbujati.«, »Za prihodnost naše družbe je zelo koristno, da namenja posebna finančna sredstva vzgoji in izobraževanju nadarjenih učencev.«, »Nadarjenim učencem je treba posvetiti prav toliko posebne pozornosti kot učencem, ki imajo učne težave.«, »Za nadarjene učence bi bilo treba nameniti prav toliko finančnih sredstev kot za učence z učnimi težavami.«, »Za izpolnjevanje potreb nadarjenih učencev je bolje, da se jim prilagodi vzgojno-izobraževalni program, kot da preskočijo razred.«, »Nepravično je nadarjenim učencem odreči prilagoditve pri učenju, ki jih potrebujejo zaradi svoje nadarjenosti.«, »S prilagojenimi vzgojno-izobraževalnimi dejavnostmi za nadarjene lahko dobro izpolnujemo nekatere posebne potrebe teh učencev.«, »V šoli nadarjenim učencem ni vedno omogočeno, da bi v celoti razvili svoje talente.«.

Najbolj enoznačno so odrasli izrazili nestrinjanje s trditvama »V naših šolah ni nadarjenih učencev.« in »Nadarjeni učenci večinoma prihajajo iz bogatih družin.«. Odgovori odraslih so bili najbolj nasprotujoči pri naslednjih stališčih: »Vsi otroci so nadarjeni.«, »Nadarjen se rodiš, ne moreš pa to postati.«, »V šoli lahko zadovoljujemo potrebe nadarjenih učencev tudi brez dodatnih finančnih sredstev.«, »Pomagati učencem z učnimi težavami je večja moralna odgovornost kot pomagati nadarjenim učencem.«, »S posebnimi oblikami

spodbud in pomoči nadarjenim se ohranja socialna neenakost.«, »Slaba stran posebnih vzgojno-izobraževalnih programov za nadarjene učence je to, da ustvarjajo elitizem.«, »Nadarjeni učenci se pogosto počutijo izločene, ker jim drugi ljudje zavidajo njihovo nadarjenost.«, »V naših šolah je tempo učenja za nadarjene učence veliko prepočasen.«, »Redni VIZ programi lahko prej ali slej zadušijo intelektualno radovednost nekaterih nadarjenih otrok.«, »Šole bi morale omogočiti nadarjenim učencem hitrejše napredovanje.« in »Ko se nadarjene učence razvrsti v poseben razred, se jih večina težko praviadi dejstvu, da niso več glavne zvezde razreda.«

Sklenemo lahko, da ocenjena stališča in mnenja odraslih na splošno kažejo na pozitiven odnos do izobraževanja nadarjenih učencev in s tem na uresničevanje načela pravičnosti, »ki je nujni pogoj za to, da imajo v sodobnih družbah, temelječih na liberalnih in demokratičnih načelih, vsi njihovi državljani enake možnosti za uspeh v življenju« (Krek, Globokar, Kalin, Kodelja, Pribac in Šimenc, 2011, str. 14). Ugotovljena naravnost v tem smislu predstavlja spodbujajoče okolje za razvoj nadarjenih učencev oziroma dobro izhodišče tako za načrtovanje prilagoditev znotraj pouka kot za razširjanje obzorij nadarjenih učencev z obogatitvenimi dejavnostmi (Dai, 2010; Van Tassel-Baska in Stambaugh, 2008). Ob tem je smiselno še enkrat opozoriti, da so bili odgovori odraslih relativno razpršeni, saj smo enoznačna stališča zasledili le pri 10 od 60 ocenjenih trditev, kar spodbuja k premisleku o temeljnem razumevanju pojma *nadarjenosti*. Zdi se, kakor da imajo nekateri učitelji (na podlagi stereotipnega razumevanja nadarjenosti) o tem oblikovana svoja specifična pojmovanja ali pa se nadarjenost zamenjuje z pojmom *močnega področja*, ki je lastno posameznemu učencu (Cross, 2009; Freeman, 2010; Winner, 1996); tudi če je učenec denimo izvrsten v izvajanju določene dejavnosti v primerjavi z drugimi dejavnostmi, ki jih prav tako izvaja, čeprav ne izjemno, to še ne pomeni, da je nadarjen za to dejavnost v primerjavi s svojimi vrstniki ali pa celo le s tistimi vrstniki, ki to dejavnost prav tako odlično obvladajo.

Analiza odgovorov kaže tudi na razhajanja v mnenjih med strokovnimi delavci v šoli in starši učencev, še posebej staršev sošolcev nadarjenih osnovnošolcev, kar je glede na razlike v strokovno-pedagoški izobraženosti seveda pričakovano. Po eni strani to potrjuje predpostavko, da strokovna kompetentnost oziroma znanje pripomore k boljšemu razumevanju nadarjenih in njihovega izobraževanja, po drugi strani pa na bolj kritičen odnos staršev učencev, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni (so sošolci nadarjenih učencev), do obravnave nadarjenih učencev v šoli. Ne glede na tematski sklop stališč, ki je bil predmet naše raziskave, se je namreč pokazalo, da višja stopnja ozaveščenosti, tako na podlagi znanja, ki ga implicira izobražba sodelujočih v raziskavi kot konkretnih izkušenj, ki so v našem primeru situacijsko pogojene, najverjetneje pripomore k bolj sprejemajočemu odnosu

do izobraževanja nadarjenih učencev in k manj stereotipnim predstavam o nadarjenih (nadarjeni kot domišljavi, nepriljubljeni, kot tisti, ki ne potrebujejo ustreznih vzgojno-izobraževalnih spodbud). V prid temu gre tudi ugotovitev, da so imeli odrasli na splošno v okviru osnovne šole bolj izoblikovana oziroma enoznačna stališča kot odrasli v okviru gimnazijskih vzorcev, kar bi lahko pripisali pozitivnim učinkom bolj sistematične obravnave nadarjenih učencev v osnovni šoli v zadnjih letih v okviru Koncepta OŠ, vključno z izobraževanji, ki so jih bili na tem področju deležni strokovni delavci v osnovni šoli.

Na podlagi predstavljenih ugotovitev je v prihodnje zato smiselno še okrepiti izobraževanje strokovnih delavcev v šoli na področju razumevanja nadarjenosti in pomena (prilagojenega) vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci, prav tako pa tudi ozaveščati starše vseh učencev o pomenu dela z nadarjenimi učenci na individualni in družbeni ravni ter tudi širše popularizirati skrb za nadarjene učence v znanosti, športu, umetnosti ter drugje (Subotnik s sod., 2011). Smiselno je tudi natančneje raziskati določene vidike izvajanja Koncepta OŠ in SŠ, na katere opozarjajo precej kritična mnenja staršev osnovnošolcev, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni, do obravnave nadarjenih učencev (npr. merila za identifikacijski postopek, upoštevanje načela pravičnosti v izobraževanju). Poleg tega bo v prihodnje koristno proučiti nekatere zaznane probleme v okviru obravnave nadarjenih učencev, kot denimo pomanjkanje časa za delo z nadarjenimi, o čemer poročajo učitelji, ne pa tudi ravnatelj šol, ter o možnosti za bolj fleksibilno izvajanje hitrejšega napredovanja nadarjenih učencev (akceleracija), do česar so najbolj zadržan odnos v tej raziskavi pokazali starši nadarjenih učencev, ne pa tudi strokovni delavci v šoli.

4.2 Nadarjeni učenci o sebi in svojem izobraževanju

V raziskavi je sodelovalo 954 nadarjenih učencev, identificiranih po Konceptu OŠ in SŠ; med njimi 504 osnovnošolci in 450 gimnazijcev. Vzorec nadarjenih učencev smo načrtovali tako, da smo vanj zajeli učence zadnjega razreda osnovne šole in zadnjega letnika gimnazije, saj nas je zanimala čim bolj celostna izkušnja učencev v vlogi »identificiranih nadarjenih«, ki naj bi jo učenci pridobili v drugem in tretjem triletju osnovne šole ter gimnaziji še dodatno med leti srednjega izobraževanja. Izkazalo se je, da se naše začetno pričakovanje glede vzorca ni popolnoma uresničilo, saj smo na podlagi odgovorov učencev ugotovili, da je bila le polovica osnovnošolcev identificirana v začetku drugega triletja (v četrtem in petem razredu), dobra polovica gimnazijcev pa šele konec osnovne šole (v osmem in devetem razredu); če je bilo slednje pričakovano glede na dejstvo, da se je Koncept OŠ v osnovno šolo uvajal postopno v zadnjih desetih letih in se je večina šol za identi-

fikacijo odločala kasneje in/ali jo izvedla v zaključnem razredu (Bezić, 2011), pa ostaja nepojasnjeno, zakaj se v polovici v raziskavo vključenih šol Koncept OŠ še vedno ne izvaja tako, kot je zastavljen, tj. da se začenja z zgodnjo identifikacijo zaradi čimprejšnjega prilagojenega vzgojno-izobraževalnega dela z identificiranimi nadarjenimi učenci. Predpostavimo lahko, da je to eden od razlogov, zakaj smo v raziskavi na nekatera vprašanja, ki smo jih postavili učencem, dobili manj jasne odgovore, kot smo glede na pričakovane izkušnje učencev predvidevali. Ugotovljeno »kasnenje« osnovnih šol s prepoznavanjem in delom z nadarjenimi učenci je zato v prihodnje smiselno natančneje raziskati ter v skladu s konceptualnimi smernicami dela z nadarjenimi učenci tudi čimprej odpraviti (Juriševič, 2011).

Prva pomembna informacija, ki smo jo v raziskavi pridobili od nadarjenih učencev, se nanaša na njihovo dobro počutje v šoli; nadarjena dekleta in fantje, še posebej osnovnošolci, namreč poročajo, da se kot »identificirani nadarjeni« v šoli zelo dobro počutijo. Navajajo tudi, da se sošolci do njih po identifikaciji obnašajo »normalno, enako kot prej«. Ta podatek je skladen z ugotovitvijo, ki izhaja iz analize stališč odraslih; gre za splošno sprejemajoč odnos socialnega okolja do nadarjenih učencev v slovenski šoli. Ob tem je nezanemarljivo, da več kot polovica gimnazijcev ne navaja nobenih posebnosti v svojem počutju zaradi »identificirane nadarjenosti«, predvsem pa tudi ne posebnih koristi; svoje mnenje utemeljujejo z razlogom, da na njihovi šoli »nadarjenosti« nihče nima za mar oziroma posebnosti sami ne zaznavajo. Izsledke je delno pričakovan, saj na ravni srednje šole delo z nadarjenimi učenci ne poteka tako sistematično kot v osnovni šoli na podlagi Koncepta OŠ oziroma se na podlagi Koncepta SŠ izvaja le v zelo omejenem obsegu (Bezić, 2011). Poleg tega pa gimnazijo obiskujejo v osnovni šoli učno najbolj uspešni učenci, med katerimi je v primerjavi z drugimi srednjimi šolami največ identificiranih nadarjenih (v našem vzorcu 50 % vseh v raziskavo vključenih učencev četrtega letnika). Zato se zdi, da je to, kako poteka delo z nadarjenimi učenci ter kako to sooblikuje njihove socialne kognicije, odvisno predvsem od vodstva posamezne gimnazije ter od učiteljev. Vsekakor je ugotovitev zanimiva za nadaljnje raziskovanje, saj navaja k različnim pomislekom, denimo k dvomu v potrebo po posebnih prilagoditvah za nadarjene v šoli, kot je gimnazija, ki že vključuje učni program najvišje zahtevnostne za srednjo šolo (Za vpis na umetniške gimnazije morajo učenci opraviti preizkus določenih sposobnosti!), ali pa k pomisleku, da nadarjeni gimnazijci morda iz katerega drugega razloga, na primer stigmatizacije nadarjenosti v okviru svoje referenčne skupine, omalovažujejo vse, kar je z njo povezano (Tannenbaum, 1983).

Raziskovalni rezultati kažejo, da osnovnošolci doživljajo dejstvo identifikacije intenzivneje kot gimnazijci v smislu prednosti oziroma koristi, ki jih ta prinaša, in sicer predvsem kot možnost za pridobitev Zoisove štipendije,

potrditev lastnih sposobnosti, nove življenjske izzive in priložnosti ter nova spoznanja o sebi, čeprav tudi oni predvsem zatrjujejo, da ne zaznavajo posebnih sprememb, odkar so bili identificirani kot nadarjeni učenci; prav tako so o tem visoko prepričani tudi sošolci nadarjenih. Opisane razlike v zaznavanju med osnovnošolci in gimnazijci bi bilo mogoče pripisati tako izkušnjam, ki so jih učenci pridobili med svojim dosedanjim šolanjem, kot pričakovanjem, ki iz njih izhajajo. Kot smo že omenili, delo z nadarjenimi učenci v okviru Koncepta OŠ poteka bolj sistematično kot v srednji šoli. Ob tem je zanimiva navedba ravnateljev, da je delo z nadarjenimi umeščeno v letni delovni načrt v 84 % v raziskavi sodelujočih osnovnih šol in 84 % gimnazij, zato se v prihodnje odpira vprašanje, v kolikšnem obsegu in vsebinah se delo z nadarjenimi po letnem delovnem načrtu dejansko izvaja na posamezni šoli.

Zanimiv je tudi pogled na zaznave nadarjenih o prednostih oziroma koristih identificirane nadarjenosti z vidika spola učencev, kjer se srečamo z nekaterimi različnimi zaznavami deklet in fantov tako v osnovni šoli kot v gimnaziji. Raziskovalni rezultati namreč kažejo, da dekleta vidijo prednosti identificirane nadarjenosti predvsem v učnem in materialnem, fantje pa v socialnem in hedonističnem smislu (zanimivejši pouk in Zoisova štipendija nasproti lažjemu življenju ter višjemu socialnemu statusu). Izpostaviti velja tudi, da bistveno več nadarjenih gimnazijcev kot gimnazijk navaja, da zaradi identificirane nadarjenosti ne občuti posebnih sprememb; v tej zaznavi se fantje v gimnaziji precej razlikujejo tudi od fantov v osnovni šoli.

Nenazadnje je treba izpostaviti primerjavo med nadarjenimi učenci in njihovimi sošolci o zaznanih prednostih oziroma koristih identificirane nadarjenosti; zanimivo je namreč, da sošolci nadarjenih učencev te zaznavajo bolj intenzivno kot nadarjeni učenci sami, še posebno na področju socialne sprejetosti, in sicer v smislu bolj prijaznega odnosa učiteljev do nadarjenih učencev, bolj ponosnih staršev, večje popularnosti med sošolci in večje veljave v družbi na splošno v primerjavi z nenadarjenimi učenci.

Opisani raziskovalni izsledki najverjetneje dovoljujejo različne razlage, ki jih bo v prihodnje treba natančneje empirično preveriti. Po eni strani namreč napeljujejo na dobro socialno vključenost nadarjenih učencev oziroma odsotnost stereotipnih predstav, ki bi utegnile preko socialnega okolja negativno vplivati na oblikovanje njihovih socialnih kognicij (prim. Juriševič, 2011a; Smith, 2006), po drugi strani pa se zdi, kot da nadarjeni učenci v svojem okolju ne želijo izstopati (prim. Cross in Dawn Frazier, 2009; Tannenbaum, 1983) ali pa da se pri njihovih sošolcih poraja določena nevoščljivost, ljubosumje in zavist (prim. Subotnik s sod., 2011; Winner, 1996).

Ta sklep še dodatno potrjujejo odgovori nadarjenih učencev na vprašanje o spremembah, ki jih opažajo pri sebi zaradi identifikacije nadarjenosti; tako nadarjeni osnovnošolci kot gimnazijci so namreč prepričani, da posebnih sprememb zaradi identifikacije nadarjenosti pri sebi ne opažajo, čeprav je nakazan trend, da nadarjeni devetošolci za razliko od gimnazijcev vendarle v večji meri opažajo določene spremembe, kot denimo dobre učne rezultate, večje samozaupanje in osebno zadovoljstvo. Zanimivo je, da tudi pri tem vprašanju sošolci nadarjenih učencev poročajo o večjih opaženih spremembah pri svojih nadarjenih vrstnikih, kot ti o njih poročajo sami, predvsem na področju zaznanega izstopanja v smislu večvrednosti oziroma večje pomembnosti zaradi identificirane nadarjenosti, kar poudarjajo tudi učitelji v osnovni šoli, ne pa tudi starši nadarjenih učencev. Podobno kot sošolci tudi starši nadarjenih učencev opažajo večje spremembe v vedenju nadarjenih učencev, in sicer v višji motiviranosti za šolsko delo in odgovornosti do njega, dobrih učnih rezultatih in osebni zadovoljstvu, starši nadarjenih gimnazijcev pa tudi v večjem samozaupanju, medtem ko podobne spremembe opažajo tudi učitelji v osnovni šoli in gimnaziji, in sicer tako na učnem področju (motiviranost, odgovornost, dosežki) kot v osebni zadovoljstvu ter večji samozavesti nadarjenih učencev. Vpogled v razlike med spoloma pa pokaže, da so zaznane spremembe pri nadarjenih dekletih povezane bolj z učenjem oziroma s šolskim delom, pri nadarjenih fantih pa s socialnim uveljavljanjem. Podobna spoznanja o bolj vestnih in odgovornih dekletih in bolj samozavestnih fantih nasploh kažejo različne (meta)raziskave po svetu ter jih povezujejo predvsem s prisotnostjo spolnih stereotipov ter sociokulturnim kontekstom posameznika (Marjanovič Umek, 2009), ne pa tudi s samim dejstvom nadarjenosti (Hébert, 2009; Phelps, 2009; Reis in Hébert, 2008). Glede na to, da so razlike med spoloma le redko predmet raziskovanja na področju obravnave nadarjenih in da še nimamo zanesljivih empiričnih ugotovitev o tem, ki bi pripomogle k učinkovitejši praksi dela z nadarjenimi, se zato v prihodnje zdi smiselno natančneje proučiti dinamiko vpliva spola na oblikovanje socialnih kognicij nadarjenih učencev.

Vprašanje, ki si ga na podlagi raziskovalnih ugotovitev lahko postavimo za sklepní premislek, se iz navedenih razlogov verjetno prednostno nanaša na to, ali gre razlike v opažanju posameznih sprememb zaradi identifikacije nadarjenosti med nadarjenimi učenci ter njihovimi sošolci, starši in učitelji pripisati sami identifikaciji, ali pa so te razlike nemara kot značilne osebnostne lastnosti nadarjenih učencev obstajale že pred tem.

Naslednji sklop vprašanj, ki smo jih v raziskavi postavili nadarjenim učencem, je bil povezan s tem, kako nadarjeni ocenjujejo skrb šole za njihove izobraževalne potrebe in prilagoditve, ki jim jih v šoli zagotavljajo. Ugotovili smo, da so nadarjeni učenci v povprečju zadovoljni s skrbjo šole za njihov

(učni) razvoj, osnovnošolci sicer bolj kot gimnazijci. Izsek bi v tem primeru sicer lahko pripisali že omenjeni manj sistematični obravnavi nadarjenih učencev v srednjem šolstvu, vendar ponujeni sklep nekoliko omaja dejstvo, da je gimnazija tista vrsta srednje šole, ki izobražuje učno najuspešnejše učence in zato tudi izvaja take učne dejavnosti, ki naj bi jih učenci zaznali kot primerne ravni njihovih sposobnosti ali visokim in diferenciranim interesom. Zanimivo je namreč, da se razlike med spoloma v oceni skrbi šole za nadarjene niso pokazale med gimnazijci, pač pa na ravni osnovne šole: devetošolke so skrb šole za nadarjene učence ocenile višje od njihovih nadarjenih vrstnikov, kar napeljuje k predpostavki, da so morda dejavnosti za nadarjene, ki jih izvaja osnovna šola, bolj prilagojene potrebam nadarjenih deklet kot fantov, zato so z njimi tudi bolj zadovoljne, ali pa so fantje do njih bolj kritični. V prihodnje je zato smiselno natančneje raziskati različne dejavnike šolskega okolja, na podlagi katerih bi bili nadarjeni obeh spolov bolj zadovoljni s skrbjo šole za razvoj njihovih potencialov (prim. Reis in Hébert, 2008). V zvezi z vprašanjem ocene skrbi šole za nadarjene učence lahko nadalje ugotovimo, da so tudi strokovni delavci v osnovni šoli in gimnaziji ter starši nadarjenih učencev relativno pozitivno ocenili tako prepoznavanje nadarjenih učencev v šoli kot tudi pedagoško delo z njimi. Ocene skrbi za nadarjene učence so bile sicer nižje pri gimnazijskih vzorcih odraslih, za kar bi odgovor verjetno lahko iskali tudi v manjšem zadovoljstvu nadarjenih gimnazijcev s skrbjo šole za nadarjene učence.

Nadarjeni osnovnošolci in gimnazijci, ki jim šola zagotavlja prilagoditve, so z njimi v povprečju razmeroma zadovoljni (ocene vseh omenjenih prilagoditev so nad mediano); najbolj so zadovoljni z dejavnostmi iz razširjenega programa šole, kot so to denimo različnimi krožki oziroma interesne dejavnosti, priprava na tekmovanja in dodatni pouk, pa tudi z organizacijo/diferenciacijo pouka (bolj osnovnošolci) oziroma z obogatitvenimi dejavnostmi, kot so to denimo raziskovalni tabori, projekti ali ekskurzije (bolj gimnazijci). Odgovori na to vprašanje kažejo tudi, da nekatere osnovne šole in gimnazije nadarjenim učencem ne zagotavljajo prilagoditev ali pa jih zagotavljajo v omejenem obsegu, zato se zdi koristno natančneje preveriti obstoječe stanje ter šole spodbuditi k zagotavljanju različnih oblik in pestrih vsebin prilagoditev za nadarjene učence v okviru pouka in širše (prim. Van Tassel-Baska in Stambaugh, 2008). Prav tako bi bilo v prihodnje smiselno pozornost usmeriti na pripravo čim bolj avtentičnih obogatitvenih dejavnosti glede na potrebe nadarjenih učencev in hkrati poskrbeti za medsebojno druženje nadarjenih in njihovo medsebojno sodelovanje v obliki različnih nalog in projektov; življenjske izkušnje namreč kažejo, tako J. Freeman (2010), da v sodobnem času k inovativnim dosežkom največ prispevajo ustvarjalni znanstveni timi in ne osamljeni posamezniki, zato je pri nadarjenih učencih še posebno pomembno razvijati kulturo skupinskega dela.

Nenazadnje je ponovno zanimivo opozoriti na ugotovljene razlike v ocenah zadovoljstva s prilagoditvami za nadarjene med spoloma osnovnošolcev, in sicer v prid deklet; rezultati kažejo, da so nadarjena dekleta s prilagoditvami v šoli bolj zadovoljna kot fantje, kar potrjuje že omenjeno domnevo, da so obstoječe prilagoditve, ki se v osnovni šoli izvajajo bolj sistematično kot v gimnaziji, bolj »pisane na kožo« dekletom kot fantom; nedvomno pa spodbujajo k nadaljnjemu premisleku in raziskovanju tega področja.

Tudi starši nadarjenih učencev poročajo, da so zadovoljni z dejavnostmi, s katerimi v šoli prilagajajo pouk sposobnostim in interesom njihovih otrok, po pričakovanju malce bolj starši nadarjenih osnovnošolcev kot gimnazijcev. Nadvse zanimiva in vredna nadaljnje raziskovalne pozornosti pa je v povezavi s tem vprašanjem ugotovitev, da šolski koordinatorji, ki imajo celosten pregled nad delom z nadarjenimi učenci na posamezni šoli, bistveno višje od nadarjenih učencev ocenjujejo njihovo zadovoljstvo s prilagoditvami, ki jim jih zagotavlja šola; v osnovni šoli v obliki individualizacije znotraj pouka, individualiziranih učnih programov ter obogatitvenih dejavnosti, skratka dejavnosti, ki so namenjene izključno potrebam nadarjenih učencev, v gimnaziji pa ne z individualizacijo znotraj pouka, pač pa poleg individualiziranih učnih programov ter obogatitvenih dejavnosti tudi z dejavnostmi iz razširjenega programa šole. Zato je še posebno pomembno, da mnenja učencev ne prezremo ter to področje še natančneje raziščemo.

Najljubše dejavnosti, ki jih za nadarjene učence organizira šola, so po izboru nadarjenih osnovnošolcev obogatitvene dejavnosti – dejavnosti, namenjene izključno nadarjenim učencem zunaj rednega pouka. Poleg teh so med prilagoditvami znotraj pouka izpostavili tudi nivojski pouk ter zahtevnejšo učno snov, v okviru razširjenega programa šole pa različne krožke in pripravo na tekmovanje. Za razliko od osnovnošolcev pa so nadarjeni gimnazijci kot najljubše dejavnosti, ki jih zagotavlja šola (sicer vsem učencem, ne le identificiranim nadarjenim), izpostavili pripravo na višji nivo pri maturi ter različna tekmovanja. Izbor dejavnosti, ki so ga navedli nadarjeni učenci, kaže na njihove posebne izobraževalne, pa tudi socialne potrebe, tako v obliki pogostejšega druženja z nadarjenimi vrstniki kot tudi v smislu socialne sprejetosti v svoji širši referenčni skupini vrstnikov. Želje, ki so jih nadarjeni učenci izrazili glede vrste in oblike prilagoditev, ki naj bi jih šola nadarjenim po njihovem mnenju morala zagotavljati, gredo v podobno smer, poleg tega pa izpostavljajo še potrebo po kakovostni komunikaciji z učitelji na vsebinski in odnosni ravni, po pričakovanju v odvisnosti od izkušenj, ki so jih učenci že pridobili na področju obravnave nadarjenih v vzgojno-izobraževalnem sistemu, po drugi strani pa verjetno tudi na podlagi zelo širokega spektra njihovih interesov in drugih osebnostnih značilnosti (prim. Robinson in Clinkenbeard, 2008).

Analiza je pokazala tudi, da imajo nadarjeni osnovnošolci in gimnazijci zunajšolske interese, med katerimi izstopajo različne športne, glasbene in prostovoljne dejavnosti, prav tako jih tudi v šoli za učenje motivirajo podobne sestavine pouka, predvsem tiste, ki spodbujajo višje oblike mišljenja (ustvarjalno učenje) in odnosno raven komunikacije (spoštovanje, zaupanje, upoštevanje potreb in interesov učencev). Učenci ob tem poročajo, da te sestavine manj pogosto zaznavajo v šoli oziroma da jim učitelji posvečajo manj pozornosti, kar bo v prihodnje treba bolj dosledno upoštevati v pedagoški praksi. Ugotovljene razlike med mlajšimi in starejšimi nadarjenimi učenci so razvojno pričakovane – mogoče jih je pripisali razvojnim značilnostim in šolski izkušnosti –; osnovnošolci so pozorni predvsem na sestavine, ki so v obdobju njihovega psiho-socialnega razvoja bolj povezane z oblikovanjem samopodobe – psihološka varnost in socialna sprejetost, medtem ko pri gimnazijcih bolj izstopa raven uporabe znanja – avtentičnost nalog, razumevanje in svoboda odločanja. Primerjava med nadarjenimi učenci in njihovimi sošolci pokaže podoben »seznam prioritet« motivacijske funkcije posameznih sestavin pouka, pri čemer se razlike med obema skupina učencev v osnovni šoli in gimnaziji kažejo predvsem kvantitativno – v njihovi intenziteti, ne pa toliko kvalitativno – v njihovi strukturi, ter so večje pri osnovnošolcih kot pri gimnazijcih, kar predstavlja koristno empirično izhodišče za nadaljnje proučevanje razlik med nadarjenimi in nenadarjenimi učenci. Ta rezultat namreč potrjuje izsledke drugih avtorjev, da se motivacijska struktura učencev bolj kot na osnovi sposobnosti, za katere raziskave kažejo, da so od nje relativno neodvisne, med šolanjem oblikuje na podlagi različnih drugih dejavnikov, ki tvorijo dejanski učni kontekst, kot so to denimo osebne lastnosti učencev ali posebne lastnosti družinskega, šolskega in/ali širšega socialnega okolja (prim. Dai, Moon in Feldhusen, 1998; Gagné in StPère, 2002; Juriševič, 2006, 2012).

V raziskavo smo vključili tudi vprašanje o samopodobi kot pomembni sestavini socialne kognicije nadarjenih učencev. Ugotovili smo, da imajo nadarjeni osnovnošolci in gimnazijci dobro oblikovano samopodobo na vseh štirih ocenjevanih področjih – področju splošnega samovrednotenja, učenem in socialnem področju ter področju obvladovanja čustev –, za katera v stroki velja, da so pomembna za učenje in doseganje učne uspešnosti; predpostavili smo, da bodo nadarjeni učenci na teh področjih v sprejemajočem oziroma inkluzivno naravnem šolskem okolju razvili pozitivno samopodobo na podlagi svojih potencialov (Ireson in Hallam, 2009; Juriševič, 1999, 2011a; Hoge in in Renzulli, 1991; Smith, 2006; Vallerand, Gagné, Sénécal in Pelletier, 1994; Yan in Haihui, 2005), kar se je potrdilo in je v soglasju z naravnostjo socialnega okolja do nadarjenih učencih, kot smo ga ugotovili v prvem delu raziskave na podlagi preučevanega odnosa odraslih – strokovnih delavcev v šoli in staršev učencev – do obravnave nadarjenih v šoli. Empirični rezultati so nadalje pokazali na razlike med spoloma v samopodobi mlaj-

ših (učna, čustvena, socialna samopodoba) in starejših nadarjenih učencev (splošna samopodoba); kaže, da te sledijo vzorcu spolnih stereotipov o bolj samozavestnih fantih ter bolj vestnih, čustveno občutljivih in socialno spretnih dekletih (Marjanovič Umek, 2009; Marsh in Yeung, 1998); v prihodnje jih bo zanimivo še natančneje preučiti. Nenazadnje je pomembno izpostaviti tudi ugotovljene razlike v samopodobi med nadarjenimi učenci in njihovimi sošolci, ki smiselno zaokrožajo »zgodbo o uspešnosti identificiranih nadarjenih učencev«. Kljub temu, da so se v raziskavi sodelujoči učenci ne glede na identificirano nadarjenost na vseh štirih področjih samopodobe v povprečju ocenili visoko oziroma pozitivno (povprečne ocene za osnovnošolce in gimnazijce so na vseh štirih področjih nad mediano), je zanimivo, da imajo nadarjeni osnovnošolci še višjo samopodobo od svojih sošolcev na splošnem, učnem in socialnem področju, ne pa tudi čustvenem, kjer so se višje ocenili nenadarjeni učenci. Za razliko od osnovnošolcev se nadarjeni gimnazijci od svojih nenadarjenih vrstnikov razlikujejo le na enem od štirih merjenih področjih – v višji učni samopodobi. V tem pogledu bi lahko predpostavili in v prihodnje tudi natančneje preverili, ali se uresničevanje potencialov nadarjenih učencev z leti šolanja po metodi lijaka oziroma po načelu od splošnega k specifičnemu najbolj intenzivno izraža na področju učne uspešnosti in posledično v učni samopodobi nadarjenih učencev, kar je tudi smisel prizadevanj inkluzivno naravnane obravnave nadarjenih učencev v šoli. Enako pomembno se zdi tudi preveriti domnevo, ki je glede na skladnost rezultatov te raziskave sicer malo verjetna, ali pa morda zaradi neselektivnega pedagoškega pristopa ravno obratno prihaja do »nerealno visoke« samopodobe pri nadarjenih učencih na podlagi »učinka velike ribe v majhnem ribniku« (Juriševič, 2011b; Marsh in Craven, 2002; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Baumert, in Köller, 2007), ko učenci svojo učno samopodobo gradijo na podlagi zaznav oziroma socialnih primerjav svoje uspešnosti glede na neposredno šolsko okolje, ki pa ni vedno tudi realna (npr., če so učenci v povprečju manj uspešni, bo po rezultatih izstopal povprečen učenec in tako oblikoval tudi svojo samopodobo). Na tem mestu je treba izpostaviti še, da nekoliko preseneča rezultat o sicer visoki, a v primerjavi s sošolci nižji čustveni samopodobi nadarjenih osnovnošolcev. To ugotovitev bi bilo smiselno natančneje preveriti, tudi zato, ker se ta razlika ni pokazala tudi pri gimnazijcih. Ugotovitev na splošno namreč ni v skladu z izsledki drugih študij o podobnosti zaznavanja čustvenega obvladovanja oziroma čustvene občutljivosti med učenci, ne glede na identificirano nadarjenost in ne glede na program prilagoditev, ki so ga deležni nadarjeni učenci (Hoogeveen, Hell in Verhoven, 2011).

Če strnemo naša spoznanja lahko sklenemo, da je področje proučevanja socialnih kognicij nadarjenih učencev izjemno raziskovalno zanimivo in aplikativno koristno. Iz predstavljenih teoretskih spoznanj in empiričnih rezultatov namreč izhaja več pomembnih ugotovitev, ki implicirajo nekatere

smernice na področju obravnave nadarjenih učencev v šoli. Med njimi kaže znova posebej izpostaviti skrb za zgodnje in čimbolj točno prepoznavanje nadarjenih učencev, prav tako pa tudi razvojno odzivno prilagajanje vzgojno-izobraževalnih dejavnosti potrebam nadarjenih učencev (Dai, 2010). To je tudi temeljni cilj identifikacijskega postopka po Konceptu OŠ in SŠ ter hkrati pravica učencev, ki izhaja iz načela pravičnosti in zagotavljanja enakih možnosti na področju vzgoje in izobraževanja (Krek s sod. 2011). Analiza odnosa strokovnih delavcev v šoli in staršev do nadarjenosti in izobraževanja nadarjenih učencev ter socialne kognicije nadarjenih učencev kaže, da je problem nadarjenosti v šoli treba obravnavati celostno in na podlagi potrebnega znanja, s čimer bo mogoče preseči ponekod še vedno prisotne stereotipne predstave o nadarjenih učencih. Raziskave in izkušnje namreč kažejo, da bodo nadarjeni učenci svoje potenciale lahko učinkovito uresničili le v okolju, ki jih zna optimalno motivirati. Za to pa potrebujemo domišljeno nacionalno strategijo dela z nadarjenimi, kompetentne strokovne delavce v šoli, ozaveščene starše ter tudi širšo javnost o pomenu nadarjenosti za kakovost življenja in razvoj družbe v celoti (Juriševič, 2011). Nadarjeni učenci si namreč želijo intelektualnih izzivov in medsebojnega sodelovanja ter hkrati socialne sprejetosti v svoji referenčni skupini in širše. Nenazadnje je treba izpostaviti še pomanjkanje raziskav na področju čustveno-socialnih in drugih osebnostnih dejavnikov, ki prednostno prispevajo k učinkovitejšemu izobraževanju nadarjenih v inkluzivnem šolskem kontekstu. Če ga želimo razvijati, bo treba to področje še nadalje temeljito raziskovati.

5 LITERATURA

- Armstrong, A. C., Armstrong, D. in Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy and practice*. Los Angeles, CA: Sage.
- Bégin, J. in Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 161–179.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (ur. Krek, J.) (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (ur. Krek, J. in Metljak, M.) (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Betts, G. T. in Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32, 248–253.
- Betts, G. T. in Neihart, M. (2010). *Revised profils of the gifted & talented*. Dostopno na: <http://www.ingeniosus.net/wp-content/uploads/2010/11/PROFILES-BEST-REVISED-MATRIX-2010.pdf>
- Bezić, T. (2006). Operacionalizacija Koncepta: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. V T. Bezić, A. Blažič, D. Boben, M. Brinar-Huš, M. Marovt, M. Nagy in D. Žagar (ur.), *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi* (str. 20–43). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bezić, T. (2009). *Poročilo o analizi stanja o identificiranih nadarjenih učencih devetih razredov OŠ za šol. leto 2008/2009 in 2007/2008*. Ljubljana: Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi, Zavod RS za šolstvo.
- Bezić, T. (2011). *Dejavnosti Zavoda Republike Slovenije za šolstvo v procesih razvijanja in uvajanja Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v osnovnih in srednjih šolah Sloveniji, od leta 1996 do 2011*. Neobjavljeno poročilo v okviru projekta Analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu (Evropski socialni skladi 2010–2012). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Bezić, T. in Deutsch, T. (2008). *Analiza uresničevanja koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi v OŠ – identificirani nadarjeni v devetem razredu osnovne šole: Poročilo o anketni raziskavi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bezić, T. in Deutsch, T. (2011). *Analiza uresničevanja Koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli ob koncu šolskega leta 2009/2010*. Poročilo o raziskavi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Boben, D. (2006). Identifikacija po Konceptu in pripomočki zanjo. V T. Bezić, A. Blažič, D. Boben, M. Brinar-Huš, M. Marovt, M. Nagy in D. Žagar (ur.), *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi* (str. 54–69). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Boben, D. (2012). Smo psihologi (edini) kompetentni za identifikacijo nadarjenih? V M. Juriševič in B. Stritih (ur.), *Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih* – 27. 1. 2012, Ljubljana, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani (str. 57–76). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Bong, M. in Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-concept and Self-efficacy: How Different are They Really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40.

- Božič, J. in Magajna, L. (2012). Vloga šolskega psihologa pri prepoznavanju in obravnavi rizičnih skupin nadarjenih učencev. V M. Juriševič in B. Stritih (ur.), *Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih – 27.* 1. 2012, Ljubljana, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani (str. 27–44). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Byrne, B. M. in Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474–481.
- Colangelo, N. (2009). Anti-intellectualism. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*, vol. 1 (str. 41–42). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cross, T. L. (2009). Social and emotional development of gifted children: Straight talk. *Gifted child today*, Spring 2009, 40–41.
- Cross, T. L. in Dawn Frazier, A. (2009). Stigmatization. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*, vol. 2 (str. 833–835). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cross, T. L., Coleman, L. J. in Steward, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16, 37–40. DOI: 10.1080/0278319909553532
- Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Dai, D. Y., Moon, S. M. in Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33, 45–63. doi: 10.1080/00461520.1998.9653290
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Gifted learners: A survey of educational policy and provision*. Odense. Dostopno na <http://www.tehsetgpoint.hu/dokumentumok/gifted.pdf>
- Eurydice (2006). *Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe*, Working document. Brussels. Dostopno na: http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/082EN/082EN_005_SUM.pdf.
- Foster, J. F., Porath, M. in Smyth E. (2009). Canada, gifted education. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*, vol. 1 (str. 133–116). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freeman, J. (1995). Review of current thinking on the development of talent. V J. Freeman, P. Span in H. Wagner (ur.), *Actualizing talent: A lifelong challenge* (str. 3–19). London: Cassell.
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up*. London: Routledge.
- Freeman, J., Raffan, J. in Warwick, I. (2010). *Worldwide provision to develop gifts and talents: An international survey*. Research report. Dostopno na <http://www.digimaxhost.co.uk/~joan/pdf/towereport.pdf>
- Gagné, F. in Nadeau, L. (1985). Dimensions of attitudes towards giftedness. V A. H. Roldan (ur.), *Gifted and talented children, youth and adults: Their social perspective and culture* (str. 148–170). Monro: NJ: Trillium.
- Gagné, F. in Nadeau, L. (1991). *Brief presentation of Gagné & Nadeau attitude scale »Opinions about gifted and their education«*. Unpublished instrument. Montreal: GIREDT, Université du Québec à Montréal.

- Gagné, F. in StPère, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30, 71–100.
- Gallagher, J. J. (1991). Programs for gifted students: Enlightened self-interest. *Gifted Child Quarterly*, 35, 177–178.
- Gallagher, J. J. (2008). Psychology, psychologists, and gifted students. V S. I. Pfeiffer (ur.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational theory, research, and best practice* (str. 1–12). New York, NY: Springer.
- Gallagher, R. M. (2009). Latin America/South America, gifted education. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*, vol. 2 (str. 512–520). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Geake, J. G. in Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52, 217–231. DOI: 10.1177/0016986208319704
- Györi, J. G. in Nagy, T. (2011). New trends in talent support: Lessons in good practice from nine countries. V J. G. Györi (ur.), *International horizons of talent support, I.* (str. 229–242). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Hungarian Genius Integrated talent Support programme.
- Hébert, T. P. (2009). Boys, gifted. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*, vol. 1 (str. 101–104). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hoge, R. D. in Renzulli, J. S. (1991). *Self-concept and the gifted child*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G. in Verhoeven, L. (2011). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x
- Horowitz, F. D. in O'Brien, M. (1985). Perspectives on research and development. V F. D. Horowitz in M. O'Brien (ur.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (str. 437–454). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hymer, B. in Michel, D. (2002). *Gifted and talented learners. Creating a policy for inclusion*. London: David Fulton.
- Ireson, J. in Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction*, 19, 201–213. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.04.001
- Jamšek, D. (2005). Odprta vprašanja koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi. V M. Vizjak Pavšič, M. Salobir in M. Jeraj (ur.), *Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost: zbornik razprav / 5. dnevi slovenskih psihologov, Bled, 16. in 17. april 2004* (str. 115–120). Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.
- Johnsen, S. K. (2009). Identification. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*, vol. 1 (str. 439–442). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Juriševič, M. (1999). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Juriševič, M. (2009). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v šoli: stanje in perspektive. *Psihološka obzorja*, 18, 153–168.

Juriševič, M. (2010). Koliko nadarjenih zmore Slovenija? – Okrogla miza. V B. Musil in M. Pavšič (ur.), *VI. kongres psihologov Slovenije z mednarodno udeležbo, Rogaška Slatina, 29. september–2. oktober 2010. Povzetki prispevkov* (str. 50). Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.

Juriševič, M. (2011a). Ustvarjalno vzdušje – ključni dejavnik spodbujanja ustvarjalnosti v šoli. *Šolsko svetovalno delo*, 15, 15–23.

Juriševič, M. (2011b). Vzgoja in izobraževanje nadarjenih. V J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (str. 329–367). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Juriševič, M. (2011c). Academic self-concept : does giftedness make a difference?. V V. Geršak, H. Korošec, E. Majaron in N. Turnšek (ur.), *Promoting the social emotional aspects of education [Elektronski vir] = Spodbujanje socialno-čustvenih vidikov vzgoje in izobraževanja : a multi-faceted priority = raznotere naloge : conference proceedings / The 11th European Affective Education Network Conference, 26th–30th of June 2011, Ljubljana, Slovenia* (str. 82–87). Ljubljana: Faculty of Education, Department of Pre-school Education.

Juriševič, M. (2011d). Socialna vključenost nadarjenih učencev. V B. Borota, M. Cotič, D. Hozjan in L. Zenja (ur.), *Social cohesion in education* (str. 289–304). Horlivka: Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages.

Juriševič, M. (v tisku). Učna motivacija nadarjenih učencev. V T. Bezić (2012), *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole: priročnik*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Juriševič, M., Fabjančič, N., Stritih, B. in Rostohar, G. (2012). Pogled na delo z nadarjenimi v slovenskem šolskem prostoru s perspektive psihologov praktikov. V M. Juriševič in B. Stritih (ur.), *Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih – 27. 1. 2012*, Ljubljana, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani (str. 119–131). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kaufman, S. B. in Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. V S. I. Pfeiffer (ur.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational theory, research, and best practice* (str. 71–92). New York, NY: Springer.

Kerr, B. (2009). Introduction. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*, vol. 1 (str. xxvii–xxx). Thousand Oaks, CA: Sage.

Klobučar, A. (2011). *Stališča osnovnošolskih učiteljev do vzgoje in izobraževanja nadarjenih učencev* (diplomsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju (2007) (D. Žagar et al.). Razširjena programska skupina za odkrivanje in delo z nadarjenimi.

Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999) (D. Žagar et al.). Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Nacionalni kurikularni svet.

Krek, J., Globokar, R., Kalin, J., Kodolja, Z., Pribac, I. in Šimenc, M. (2011). Uvod. V J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (str. 11–62). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lassig, C. J. (2003). Gifted and talented education reforms: Effects on teachers' attitudes. V B. Bartlett, F. Bryer in D. Roebuck (ur.), *Proceedings 1st annual international confe-*

rence on cognition, language and special education research: *Reimagining practice: Researching change 2*, 5–7 December, 2003, Surfers Paradise, Australia (str. 141–152). School of cognition, language, and special education: Griffith University, Australia.

Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18, 32–42.

Lea-Wood, S. S. (2009). Australia, gifted education. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*, vol. 1 (str. 78–80). Thousand Oaks, CA: Sage.

Marjanovič Umek, L. (2009). Razvoj razlik med spoloma. V L. Marjanovič Umek in M. Župančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 495–509). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Marsh, H. W. (1992a). *Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept. An interim test manual and research monograph*. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.

Marsh, H. W. (1992b). *Self Description Questionnaire (SDQ) III: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept. An interim test manual and research monograph*. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.

Marsh, H. W. in Craven, R. (2002). The Pivotal Role of Frames of Reference in Academic Self-concept Formation: The Big Fish Little Pond Effect. V F. Pajares in T. Urdan (ur.), *Adolescence and Education*, Vol. 2 (str. 83–123). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Marsh, H. W. in Yeung, A. S. (1998). Longitudinal structural equation model of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of match and English constructs. *American Educational Research Journal*, 35, 705–738. doi: 10.2307/1163464

Marsh, H. W., Plucker, J. A. in Stocking, V. B. (2001). The Self-Description Questionnaire II and gifted students: Another look at Plucker, Taylor, Callahan, and Tomchin's (1997) "Mirror, Mirror on the Wall." *Educational and Psychological Measurement*, 61, 976–996.

Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J. in Köller, O. (2007). The Big-Fish-Little-Pond-Effect of Selective Schools on Self-Concept After Graduation. *American Educational Research Journal*, 44, 631–669. doi: 10.3102/0002831207306728

McCoach, D. B. in Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51, 246–255. DOI: 10.1177/0016986207302719.

Mönks, F. J. in Ferguson, T. J. (1983). Gifted adolescents: An analysis of their psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 1–8.

Mönks, F. J. in Pfluger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Dostopno na: http://www.bmbf.de/pubRD/gifted_education_21_eu_countries.pdf

Montgomery, D. (2006). Double exceptionality: gifted children with special educational needs – what ordinary schools can do to promote inclusion. V C. M. M. Smith (ur.), *Including the gifted and talented: Making inclusion work for more gifted and able learners* (str. 176–191). London: Routledge.

- Musil, B. (2012). Raziskovalnost, ustvarjalnost, nadarjenost ali »to pač mora biti, vendar še ne vemo, zakaj?« V M. Juriševič in B. Stritih (ur.), *Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih – 27.* 1. 2012, Ljubljana, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani (str. 45–56). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Neihart, M. in Tan, L. S. (2009). Asia, gifted education. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*, vol. 1 (str. 53–59). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Operacionalizacija Koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (2000). (Tatjana Bezić et al.). Razširjena programska skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih.
- Operacionalizacija Koncepta: vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju* (2007) (Drago Žagar et al.). Razširjena programska skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih.
- Pangerčič, T. (2006). *Motiviranje nadarjenih učencev za šolsko učenje v drugem triletnju osnovne šole* (diplomsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Persson, R. S. (2009). Europe, gifted education. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*, vol. 1 (str. 332–334). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phelps, C. L. (2009). Girls, gifted. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*, vol. 1 (str. 393–397). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Piirto, J. (2008). Understanding creativity in domains using the Piirto pyramid of talent development as a framework. *Mensa Research Journal*, 39, 74–84.
- Razdevšek-Pučko, C. in Juriševič, M. (2007). *Izobraževanje učiteljev za delo z nadarjenimi učenci*. Predavanje na 3. srečanju predstavnikov držav regionale na temo Edukacija nadarjenih učencev in dijakov – Izobraževanje učiteljev in financiranje programov. Brdo pri Kranju.
- Reis, S. M. in Hébert, T. P. (2008). Gender and giftedness. V S. I. Pfeiffer (ur.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational theory, research, and best practice* (str. 271–291). New York, NY: Springer.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. V R. J. Sternberg in J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., str. 246–279). New York, NY: Cambridge University Press.
- Robinson, A. in Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness. V S. I. Pfeiffer (ur.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational theory, research, and best practice* (str. 13–31). New York, NY: Springer.
- Robinson, W. in Campbell, J. (2010). *Effective teaching in gifted education: Using the whole school approach*. London: Routledge.
- Rostohar, G. (v tisku). Socialno-emocionalni razvoj nadarjenih. V T. Bezić (ur.), *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole: priručnik*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Smith, C. M. M. (2006). Principles of inclusion: Implications for able pupils. V C. M. M. Smith (ur.), *Including the gifted and talented: Making inclusion work for more gifted and able learners* (str. 3–22). London: Routledge.

- Sternberg, R. J. (2010). Foreword. V B. Thompson in R. F. Subotnik (ur.), *Methodologies for conducting research on giftedness* (str. ix-xi). Washington, DC: American Psychological Association.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. in Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54. doi: 10.1177/1529100611418056
- Tacer, B., Sambt, J. in Ruzzier, M. (2012). Nadarjenost in talenti – pogled psihologije dela in organizacij na delo z nadarjenimi. V M. Juriševič in B. Stritih (ur.), *Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih – 27.* 1. 2012, Ljubljana, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani (str. 77–90). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York, NY: Macmillan.
- Tirri, K. A., Tallent-Runnels, M. K., Adams, A. M., Yuen, M. in Lau, P. S. Y. (2002). Cross-cultural predictors of teachers' attitudes toward gifted education: Finland, Hong Kong, and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 121–131. doi: 10.4219/jeg-2002-292
- Tutu, D. (2000). *No Future Without Forgiveness*. New York, NY: Image, Doubleday.
- Vallerand, R. J., Gagné, F., Senécal, C. in Pelletier, L. G. (1994). A comparison of the school intrinsic motivation and perceived competence between gifted and regular students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 172–175.
- Van-Tassel Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness: applications in school and life. V R. J. Sternberg in J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., str. 385–376). New York, NY: Cambridge University Press.
- Van Tassel-Baska, J. in Stambaugh, T. (2008). Curriculum and instructional consideration in programs for the gifted. V S. I. Pfeiffer (ur.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational theory, research, and best practice* (str. 347–365). New York, NY: Springer.
- Wallace, B. (2009). Africa, gifted education. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*, vol. 1 (str. 33–35). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Waugh, Y. O. (2009). Japan, gifted education. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*, vol. 1 (str. 501–502). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Westling Allodi, M. in Rydelius, P.-A. (2008). *The needs of gifted children in context: a study of Swedish teachers' knowledge and attitudes*. Paper presented to the ECHA conference, Prague, 18–21 September 2008.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York, NY: Basic Books.
- Yan, K. in Haihui, Z. (2005). A decade comparison: Self-concept of gifted and non-gifted adolescents. *International Education Journal*, 6, 224–231.
- Zakon o gimnazijah* (ZGim) (1996). Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=571>
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (ZOFVI) (1996). Dostopno na http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis_ZAKO445.html
- Zakon o osnovni šoli* (1980). *Uradni list RS*, št. 5/1980
- Zakon o osnovni šoli* (ZOSn) (1996). Dostopno na http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis_ZAKO448.html

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI) (1996). Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=568>

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-H) (2011). Dostopno na http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r09/predpis_ZAKO6129.html

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200054&stevilka=2496>

Žagar, D. (2006). Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli: zakaj tako. V T. Bezić s sod. (ur.), *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno izobraževalno delo z njimi* (str. 10–19). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Žagar, D. (2012). Metodologija odkrivanja nadarjenih učencev v Sloveniji: zakaj tako in kaj spremeniti. V M. Juriševič in B. Stritih (ur.), *Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih – 27.* 1. 2012, Ljubljana, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani (str. str. 19–26). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Žagar, D. in Bezić, T. (2005). Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. V M. Vizjak Pavšič, M. Salobir in M. Jeraj (ur.), *Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost*, Zbornik razprav – 5. dnevi slovenskih psihologov, Bled, 16.–17. 4. 2004 (str. 91–102). Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.

Spletni vir 1:

<http://www.nagc.org/> (7. 1. 2011).

Spletni vir 2:

http://www.ltscotland.org.uk/publications/s/publication_tcm4623165.aspir (7. 1. 2011).

Spletni vir 3:

<http://new.wales.gov.uk/pubs/circulars/2008/meetingthechallenge/meetingthechallengee.pdf;jsessionid=B9TzJ4vMnmsd1nWwl2vdhhvQ5hhFN32QtQqGdKvsbk7qYy9mLb12101391267?lang=en> (7. 1. 2011).

Spletni vir 4:

http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Inclusion/Special_Educational_Needs/Exceptionally_Able_Students/Curriculum_Provision_for_Exceptionally_Able_Students_CIDREE_Project_1.pdf (7. 1. 2011).

Spletni vir 5:

<http://www.nagc.org/uploadedFiles/Advocacy/State%20definitions%20%288-24-10%29.pdf> (25. 2. 2012).

Spletni vir 6:

<http://www.nagc.org/DataMapbyState.aspx> (25. 2. 2012).

Spletni vir 7:

<http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=7&pID=37&rID=1412> (7. 1. 2011).

IMENSKO IN STVARNO KAZALO

A

akceleracija (glej hitrejšje napredovan-
je) 12, 15, 17, 18, 27, 36, 56, 57,
58, 59, 108
avtentičnost 90, 113, 114

B

Bégin, J. 37, 43, 106
*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v
Republiki Sloveniji* 19
Betts, G. T. 34, 35
Bezić, T. 10, 13, 20, 21, 23, 39, 43, 62,
109
Binet, A. 26, 28

C

Carroll, J. B. 28
Cattell, R. B. 27, 28
Cross, T. L. 37, 38, 105, 107, 111

D

Dai, D. Y. 31, 107, 115, 116
dednost 25, 26
dekleta 40, 64-66, 71, 78, 81, 83, 91,
100-102, 109-113, 115
delo z nadarjenimi učenci 5, 6, 7, 10,
11-14, 16, 17, 19, 20-24, 29, 39,
40-42, 45, 80, 84, 86-89, 108-111,
117
diferenciacija 12, 13, 15, 17, 18, 22, 45,
46, 52, 56, 59-61, 81, 90, 102, 112,
113
dosežek 6, 9, 11, 14, 16-18, 20-22, 25,
28, 30, 31, 32, 35-38, 41, 70, 71-
77, 88-91, 110, 111, 113, 115
doživljanje 6, 27, 28, 35, 36, 39, 44, 62,
64-66, 92, 97, 100, 101, 110
družba, družbena korist 5, 6, 9, 35-37,
43, 46, 60, 61, 64-69, 90, 106, 108,
110, 117
dvojno nadarjeni, dvojno izjemni 17,
24, 34, 35

E

elitizem 12, 16, 52, 107
eminentnost 31
evidentiranje 20-23

F

Fantje 40, 64-66, 71, 78, 81, 83, 91,
100-102, 109-113, 115,
Feldhusen, J. F. 30, 115
Feldman, D. H. 30
Freeman, J. 9, 12, 16, 32, 38, 107, 113

G

Gardner, H. 27, 28
Gagné, F. 17, 30, 37, 4, 46, 106, 115
Galton, F. 26

H

hitrejšje napredovanje (glej akceleraci-
ja) 51, 107, 108
Horn, J. L. 27, 28

I

Individualizacija 9, 12, 15, 22, 23, 35,
36, 55-57, 81-86, 88, 89, 92, 94,
98, 99, 108, 113
individualizirani načrt (INDEP) 22, 23,
35, 81, 82-85, 113
inkluzija 9, 11, 12, 17, 19, 56, 115-117
instrumentarij, merski instrument 12,
19, 21, 23-25, 31, 43, 44, 62,
inteligentnost 26-30, 35, 36
interakcije, interaktivnost 20, 28-30,
38, 105
interes 9, 16, 21, 22, 25, 35, 36, 83, 85,
86-90, 93, 95-98, 100, 112-114,
interesne dejavnosti 36, 85, 86, 88, 89,
112
izkušnje 30, 105, 108, 109, 113, 116
izobrazba 40, 41, 42, 108
izobraževanje, vzgojno-izobraževalni
programi 5, 9, 11, 12, 13, 15-20,
22-24, 31, 36, 37, 39, 40, 42, 43,
46, 48-56, 59-62, 80, 105-109, 116,
117
izobraževalne potrebe 6, 110, 114
izobraževanje učiteljev 13, 14, 16, 17,
20, 23, 24, 26

J

Juriševič, M. 13, 19, 20, 23, 43, 44,
109, 111, 115-117
Kaufman, S. B. 9, 11, 26, 28, 31, 32,

- Kerr, B. 9
 kognitivno 28, 30, 32
 kompetentnost učiteljev 23, 24, 37, 62, 86, 89, 107, 117
 komunikacija 35, 36, 43, 90, 91, 114
Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju 11, 19, 20-23, 40, 62, 106, 108-110, 113, 116
Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli 11, 19, 22, 40, 62, 108-109, 116
 kontekst 6, 9, 11, 23, 25-27, 29, 30, 31, 35, 36, 38, 39, 46, 62, 105, 111, 117
 koordinatorji 6, 7, 21, 23, 39-42, 45-62, 79, 80, 84, 85
- M**
 Marsh, H. W 44, 115, 116
 mentorstvo 17, 36
 metakognitivno 33
 model 12, 18, 20, 21, 25, 26-31, 33, 36, Mönks, F. J. 9, 30, 105
 motivacija 17, 18, 20, 30, 33, 39, 42, 92-97, 99, 114, 115
- N**
 nacionalna strategija 10, 11, 117
 nadarjenost 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 23-33, 35-39, 42, 43, 46-48, 52, 56, 62, 64, 65-67, 70, 71, 74, 76, 78, 87-89, 96, 105-112, 115, 116
 Nadeau, L. 43, 46
 Neihart, M. 16, 17, 34, 35
 nekognitivne spremenljivke 28
 nevropsihološke raziskave 33
- O**
 obogatitvene dejavnosti 6, 12, 13, 15, 17, 23, 27, 81, 84, 85, 86, 107, 113, 114
 odgovornost 9, 35, 43, 50, 54, 70-77, 106, 111
 odkrivanje nadarjenih učencev (glej prepoznavanje nadarjenih učencev) 19, 20, 22, 40, 79,
 odnos 5, 10, 12, 16, 28, 35, 36-39, 42-44, 46, 48, 49-52, 56, 57, 59-62, 64-70, 86, 88-91, 97, 100, 105-110, 114-116
 okolje 7, 16, 25, 28, 30, 31, 35, 36, 38, 48, 90, 105-107, 109, 111, 112, 115, 117
 operacionalizacija koncepta 19, 20, 22
 optimizacija 6
 osebnost, razvoj 6, 7, 9, 12, 19, 20, 29, 32, 34-36, 38, 56, 57, 61, 65, 67, 68, 70-77, 86, 105, 112, 114, 115, 117
- P**
 pedagoško delo 5, 16, 21, 24, 29, 54, 112
 Piirto, J. 30, 124
 politika, vzgojno-izobraževalna 10, 18
 popularnost 64-66, 68, 69, 110
 portoflio 14, 17, 36
 potenciali 5, 7, 9, 10, 14, 20, 25, 29-31, 35-38, 89, 112, 115-117
 pouk 6, 11, 12, 16, 18, 22, 35, 56, 81-100, 107, 110, 112-114
 prepoznavanje nadarjenih učencev (glej odkrivanje nadarjenih učencev) 6, 9, 17, 19, 21-26, 31, 32, 34, 36, 37, 40, 112, 116
 pričakovanja 35, 36, 38, 62, 63, 108-110, 113, 114
 prilagoditve 5, 10, 17, 18, 22, 35, 39, 52, 56, 62, 64-66, 68, 69, 78, 81-85, 105-107, 112-114, 116
 primanjkljaji 10
 princip »ali-ali« 21, 62
 princip »in-in« 62
 procesna diagnostika 19, 22
- R**
 ravnatelji 6, 7, 39, 41, 42, 45, 47-61, 79, 80, 108, 110
 razvoj 5-7, 9, 10, 12, 16, 19, 20, 23, 26-33, 35-39, 50, 86, 107, 112, 114, 117, 123, 124
 Renzulli, J. S. 17, 20, 21, 28, 29, 30, 115, 121, 124
 rezilientnost 36
- S**
 samopodoba 16, 33, 35, 39, 42, 44, 62, 100-105, 114-116, 121
 samozaupanje 70-77, 111

samozavest 35, 72, 111, 115
 Simon, T. 26
 skrb 9, 12, 13, 16, 43, 46, 60, 61, 78-80, 106, 108, 112, 116
 socialna kognicija 6, 105, 109, 111, 115, 116
 socialna pravičnost 43, 46, 51-54, 106
 sodelovanje 7, 18, 21, 40, 43, 88, 89, 91, 93, 95, 96, 113, 117
 Spearman, C. 26
 spodbude 7, 10, 11, 31, 48, 107, 108
 spol, razlike med spoloma 41, 42, 65, 66, 71, 78, 81, 91, 100, 101, 108, 110-113, 115, 123
 sposobnosti 7, 9, 12, 14, 15, 17, 18, 20-22, 25-30, 32, 35, 36, 57, 64-69, 83, 87, 109, 110, 113, 115
 spremembe 37, 64, 67, 70-77, 110-112
 stališče 42, 43, 46, 48, 51, 52, 55, 56, 59, 105-109, 122
 Stanley, J. C. 27
 stereotipi 33, 37, 38, 108, 111, 115
 Sternberg, R. J. 5, 6, 9, 11, 26, 29-32, 122, 124, 125
 strategija 9-11, 16, 24, 33, 35, 36, 117
 strokovni delavci 20, 39, 46-61, 79, 105-108, 112, 115-117
 Subotnik, R. F. 9, 11, 31, 37, 108, 111, 125
 svetovanje 12, 15, 36, 87

Š

šport, športne dejavnosti 11, 13, 29, 31, 37, 87-90, 108, 114

T

talent, talentiranost 17, 18, 20, 25, 26, 30-32, 35, 49, 50, 54-57, 61, 87, 106, 125
 Tannenbaum, A. J. 105, 109, 111, 125
 tekmovanje 16, 17, 21, 22, 82, 85, 87, 89, 112, 114
 teorija 25-29
 Terman, L. M. 26, 33
 testi sposobnosti 9, 12, 14, 17, 18, 21, 22, 25, 26

testi znanja 12, 17
 Thurstone, L. M. 27, 28

U

učenci s posebnimi potrebami 5, 10, 14, 17, 126
 učenje 7, 9, 10, 12, 15, 28, 35-38, 44, 52, 56, 59, 60, 62, 82, 83, 89-95, 97, 99, 100, 105-107, 111, 114, 115, 124
 učinek velike ribe v majhnem ribniku 116
 učni rezultati 35, 70-77, 111
 učni uspeh, učna uspešnost 21, 22, 89, 105, 109, 112, 115
 ustvarjalnost 12, 20-22, 27, 29, 30, 35, 36, 121, 122, 124

V

Van Tassel-Baska, J. 30, 107, 113, 125
 vloga, socialna 35, 105
 vprašalnik 17, 18, 42-45
 vrstniki 5, 30, 32, 33, 35, 36, 71, 72, 86, 107, 111, 112, 114, 115
 vzgoja in izobraževanje 5, 6, 9, 11, 12, 15-20, 39, 42, 43, 52, 61, 106, 116, 119, 120, 122-126

Z

zadovoljstvo 39, 70, 72-77, 81-85, 111-113
 zaznavanje 62, 110, 116
 značilnosti nadarjenih učencev 20, 32, 37, 38
 znanje 6, 9, 12, 17, 18, 24, 29, 33, 35, 37, 39, 57, 59, 64, 87, 88, 100, 107, 114, 116, 119
 Zoisova štipendija 64-69, 110
 zunajšolske dejavnosti 17, 90

Ž

Žagar, D. 20, 21, 23, 39, 43, 44, 62, 119, 122, 124, 126
 življenje, življenjske priložnosti 16, 29, 31, 32, 65-69, 89, 92, 94, 97, 99, 107, 110, 117

Česa si želijo nadarjeni učenci v slovenski šoli?

“Delo, kjer se razmišlja. Ker je tega v šoli zelo malo.”

“Več individualnega dela s profesorjem ali pa usmeritev razredov z nadarjenimi, vendar za vsak predmet posebej, saj niso vsi isto nadarjeni.”

“Da bi se istočasno povezali z nadarjenimi iz drugih šol in morda izvedli kakšno konferenco nadarjenih učencev.”

“Boljše priprave za tekmovanja, pri večini jih imamo samo dvakrat pred tekmovanjem. Dodatne vaje med poukom. Ker nimamo nivojev, tudi dodatni pouk ne bi škodil.”

“Ne vem. Prepoznan sem bil kot nadarjen dijak.

Moj učni uspeh je zadosten. Imam določene predmete v katerih uživam, večine pa ne maram. Menim, da bi morale šole krepiti poudarek na tistem delu, ki dijake veseli...”

“Razprave na posameznih področjih, tudi tistih, ki jih ni pri rednem pouku.”

“Da mi učitelji večkrat pustijo (dovolijo) povedati pravičen odgovor, da mi ni treba vedno molčati in čakati, da odgovorijo ostali.”

“Nič. Meni je čisto všeč tako kot je, ampak lahko bi se manj izpostavljalo nadarjene učence, saj je včasih prav nadležno.”

“Čeprav se nadarjeni učenci veliko družimo med seboj, bi lahko bilo tega še več.”

“Večje spoštovanje sošolcev in sošolk. Saj te včasih zmerjajo z piftar in podobno, ter da ko bi dobil kdaj slabšo oceno od drugih ne bi bili veseli, da si dobil slabšo oceno od njih.”

“Več izzivov, priložnosti, projektov ... bolj zanimiv pouk.”

“Biti normalni.”