

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MATEMATIKO, NARAVOSLOVJE IN
INFORMACIJSKE TEHNOLOGIJE

MAGISTRSKO DELO
PSIHOLOŠKO IN SOCIALNO OZADJE NADARJENIH
UČENCEV TRETJE TRIADE V SLOVENSКИH
OSNOVNIH ŠOLAH

ALEŠA BIZJAK

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MATEMATIKO, NARAVOSLOVJE IN
INFORMACIJSKE TEHNOLOGIJE

Magistrsko delo

**Psihološko in socialno ozadje nadarjenih učencev tretje triade v
slovenskih osnovnih šolah**

(Psychological and Social Background of Gifted Students in the Third Triad in
Slovenian Primary School)

Ime in priimek: Aleša Bizjak
Študijski program: Psihologija, 2. stopnja
Mentor: prof. dr. Vlasta Novak Zabukovec

Koper, december 2021

Ključna dokumentacijska informacija

Ime in PRIIMEK: Aleša BIZJAK

Naslov magistrskega dela: Psihološko in socialno ozadje nadarjenih učencev tretje triade v slovenskih osnovnih šolah

Kraj: Koper

Leto: 2021

Število listov: 66

Število slik: 1

Število tabel: 10

Število prilog: 2

Št. strani prilog: 2

Število referenc: 66

Mentor: prof. dr. Vlasta Novak Zabukovec

UDK: 159.924-057.874(043.2)

Ključne besede: nadarjenost, nadarjeni učenci, čustvena inteligentnost, samopodoba, šolska anksioznost

Izvleček:

Leta 1996 je bila v Sloveniji z novo šolsko zakonodajo sprejeta devetletna osnovna šola. Z uvajanjem devetletke v slovenske osnovne šole je prišlo do številnih vsebinskih, organizacijskih in kadrovskih sprememb. V šolskem sistemu se je začela bolj pogosto uporabljati oznaka nadarjeni učenci. Nadarjenost se je sprva povezovalo zgolj s splošno inteligentnostjo, kasneje pa se je vse bolj razširila tudi na druge sposobnosti. Želja po razvijanju nadarjenosti je spodbujala šolsko delo k odkrivanju nadarjenih učencev. V slovenskih osnovnih šolah poznamo tri stopnje odkrivanja: evidentiranje, identifikacija in seznanitev staršev ter pridobitev njihovega mnenja. Identificirani nadarjeni učenci potrebujejo dodatno vzgojno-izobraževalno delo za razvoj vseh svojih potencialov. Pri nadarjenih učencih lahko govorimo o nekaterih skupnih značilnostih socialno-čustvenega razvoja: perfekcionizem, notranja motivacija, notranji lokus kontrole, čustvena intenzivnost, čustvena (pre)občutljivost, empatija, moralni razvoj, samoaktualizacija, smisel za humor in trdoživost. V raziskavo so bili vključeni identificirani nadarjeni učenci tretje triade slovenskih osnovnih šol, pri katerih smo se osredotočili na preučevanje njihovih psiholoških in socialnih značilnosti. Preučevali smo predvsem razlike v čustveni inteligentnosti, samopodobi ter šolski anksioznosti med nadarjenimi učenci in učenkami. Na podlagi rezultatov smo ugotovili, da imajo nadarjene učenke nižjo splošno samopodobo in samopodobo vezano na zunanji videz kot nadarjeni učenci. Nadarjene učenke doživljajo rahlo višjo stopnjo šolske anksioznosti, ki pa jih v večji meri ne ovira pri šolskem delu. Pri čustveni inteligentnosti ni prišlo do statistično pomembnih razlik, je pa pri nadarjenih učencih in učenkah dobro razvita, saj so se v povprečju ocenjevali v višji polovici glede na teoretični maksimum.

Key document information

Name and SURNAME: Aleša BIZJAK

Title of the thesis: Psychological and Social Background of Gifted Students in the Third Triad in Slovenian Primary School

Place: Koper

Year: 2021

Number of pages: 66

Number of figures: 1

Number of tables: 10

Number of appendix: 2

Number of appendix pages: 2

Number of references: 66

Mentor: Prof. Vlasta Novak Zabukovec, PhD

UDC: 159.924-057.874(043.2)

Keywords: giftedness, gifted children, emotional intelligence, self-image, school anxiety

Abstract:

In 1996, with new school legislation, a nine-year primary school was adopted in Slovenia. The introduction of the nine-year school in Slovenian primary schools brought with it numerous substantive, organizational, and personnel changes. The label gifted students began to be used more frequently in the school system. At first, giftedness was associated only with general intelligence, but later it spread to other abilities. The desire to develop giftedness encouraged school work to discover gifted students. There are three levels of detection in Slovenian primary school: keeping a record, identifying and informing parents, and obtaining their opinion. Identified gifted students need additional educational work to develop their full potential. Gifted students have some common characteristics of socio-emotional development, such as perfectionism, intrinsic motivation, intrinsic locus of control, emotional intensity, emotional (hyper) sensitivity, empathy, moral development, self-actualization, sense of humor, and tenacity. The research included identified gifted students of the third triad of Slovenian primary schools, in which we focused on the study of their psychological and social characteristics. We predominantly studied the differences in emotional intelligence, self-esteem, and school anxiety between male and female gifted students. Based on the results, we found that female gifted students have a lower overall self-image and self-image related to appearance than male gifted students. Female gifted students experience a slightly higher level of school anxiety, which, however, does not hinder them in school work. There were no statistically significant differences in emotional intelligence, but as we can see it is well developed in both female and male gifted students. According to the theoretical maximum, they were all rated in the higher half on average.

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	1
1.1	OPREDELITEV NADARJENOSTI.....	1
1.1.1	Razločevalni model nadarjenosti	2
1.1.2	Večdimenzionalen Münchenski model nadarjenosti.....	3
1.1.3	Model nadarjenosti WICS.....	3
1.1.4	Merlandova definicija nadarjenosti.....	4
1.2	DELO Z NADARJENIMI UČENCI PO SVETU	4
1.2.1	Kitajska	4
1.2.2	Finska	5
1.2.3	Anglija.....	6
1.2.4	Nemčija	6
1.3	DELO Z NADARJENIMI UČENCI V SLOVENIJI.....	7
1.3.1	Renzullijev trikrožni model.....	7
1.3.1.1	Nadpovprečne sposobnosti.....	8
1.3.1.2	Predanost nalogi.....	9
1.3.1.3	Ustvarjalnost	9
1.4	ODKRIVANJE NADARJENIH UČENCEV	9
1.4.1	Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci v Sloveniji.....	10
1.4.1.1	Učna diferenciacija, individualizacija in personalizacija.....	11
1.4.1.2	Individualiziran program vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjene učence (INDEP)	12
1.4.1.3	Akceleracija.....	12
1.4.2	Metodologija odkrivanja nadarjenih učencev v slovenskih osnovnih šolah...	13
1.4.2.1	Evidentiranje	14
1.4.2.2	Identifikacija	14
1.4.2.3	Seznanitev staršev in pridobitev njihovega mnenja	14
1.5	PSIHOLOŠKO IN SOCIALNO OZADJE NADARJENIH UČENCEV	15
1.5.1	Samopodoba nadarjenih učencev	16
1.5.2	Čustvena inteligentnost nadarjenih učencev	16
1.5.3	Šolska anksioznost pri nadarjenih učencih.....	17
1.5.4	Socialno-čustveni razvoj nadarjenih učencev	17
1.5.4.1	Visoka pričakovanja do sebe in drugih - perfekcionizem.....	17
1.5.4.2	Notranja motivacija in notranji lokus kontrole	18
1.5.4.3	Čustvena intenzivnost in čustvena (pre)občutljivost.....	19
1.5.4.4	Empatija	19
1.5.4.5	Visoka stopnja moralne zrelosti	20
1.5.4.6	Močna potreba po samoaktualizaciji.....	21
1.5.4.7	Smisel za humor.....	21

1.5.4.8	Trdoživost	21
1.6	NAMEN IN CILJI	22
1.7	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA OZ. HIPOTEZE.....	22
2	METODA	24
2.1	VZOREC.....	24
2.2	PRIPOMOČKI.....	24
2.2.1	Samooценjevalni vprašalnik emocionalne kompetentnosti (ESCQ)	24
2.2.2	Vprašalnik opisovanja samega sebe (SDQ II)	24
2.2.3	Vprašalnik šolske anksioznosti (SAI).....	25
2.3	POSTOPEK	26
3	REZULTATI.....	27
3.1	OPISNA STATISTIKA IN TESTI NORMALNOSTI.....	27
3.2	RAZLIKE MED SPOLOMA	32
4	RAZPRAVA.....	38
5	SKLEPI.....	43
6	VIRI	46

KAZALO PREGLEDNIC

Tabela 1 Opisna statistika in test normalnosti merjenih spremenljivk ESCQ	27
Tabela 2 Opisna statistika in test normalnosti merjenih spremenljivk SDQ-II.....	28
Tabela 3 Opisna statistika in test normalnosti merjenih spremenljivk SAI (spoznavna lestvica)	29
Tabela 4 Opisna statistika in test normalnosti merjenih spremenljivk SAI (Psihofiziološka lestvica)	30
Tabela 5 Opisna statistika in test normalnosti merjenih spremenljivk SAI (Vedenjska lestvica)	31
Tabela 6 Aritmetična sredina, standardni odklon, pomembnost Levenovega testa in vrednosti t testa za preverjanje razlik med spoloma glede na podlestvice vprašalnika ESCQ	32
Tabela 7 Aritmetična sredina, standardni odklon, pomembnost Levenovega testa in vrednosti t testa za preverjanje razlik med spoloma glede na lestvice vprašalnika SDQ II	33
Tabela 8 Aritmetična sredina, standardni odklon, pomembnost Levenovega testa in vrednosti t testa za preverjanje razlik med spoloma glede na spoznavno lestvico vprašalnika SAI	34
Tabela 9 Aritmetična sredina, standardni odklon, pomembnost Levenovega testa in vrednosti t testa za preverjanje razlik med spoloma glede na psihofiziološko lestvico vprašalnika SAI	35
Tabela 10 Aritmetična sredina, standardni odklon, pomembnost Levenovega testa in vrednosti t testa za preverjanje razlik med spoloma glede na vedenjsko lestvico vprašalnika SAI	36

KAZALO SLIK IN GRAFIKONOV

Slika 1 Renzullijev tri krožni model nadarjenosti.....	8
--	---

KAZALO PRILOG

PRILOGA A *Dopis za ravnatelja*

PRILOGA B *Soglasje za starše*

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici prof. dr. Vlasti Novak Zabukovec za vse strokovne napotke, ki mi jih je nudila pred in med pisanjem ter strokovno pomoč pri oblikovanju končne verzije magistrskega dela.

Velika zahvala gre tudi vsem osnovnim šolam, ki so se odzvale in pristopile k sodelovanju v raziskavi magistrskega dela.

Zahvaljujem se tudi svojemu partnerju, saj mi je v tem času vedno stal ob strani, me podpiral, spodbujal in verjel, da mi bo uspelo.

Hvala tudi moji družini in prijateljem, ki so strpno čakali na dan, ko bo magistrsko delo zaključeno. Končno lahko rečem, da so ga dočakali.

1 UVOD

Leta 1996 je bila v Sloveniji z novo šolsko zakonodajo sprejeta devetletna osnovna šola. Od leta 1999/2000 do 2002/03 so devetletko začeli postopoma uvajati v slovenski osnovnošolski sistem. V šolskem letu 2003/04 pa so bili v devetletno osnovno šolo vključeni vsi otroci, ki so bili tistega leta v povprečju stari 6 let (Pretnar, 2000). Z uvajanjem devetletke v slovenske osnovne šole je prišlo do številnih vsebinskih, organizacijskih in kadrovskih sprememb. V šolskem sistemu se je vse bolj pogosto začela uporabljati oznaka nadarjeni učenci. Nadarjeni učenci so mladostniki, ki na enem ali več področjih presegajo svoje vrstnike. Odkrivanje nadarjenih učencev je stopenjsko in poteka v treh korakih: evidentiranje (presejanje), identificiranje (ugotavljanje vrste in stopnje nadarjenosti) in seznanitev ter pridobitev mnenja staršev (Bezić, 2012). Prepoznanim nadarjenim učencem mora šola za spodbudo njihovega celostnega in optimalnega razvoja na podlagi njihovih značilnosti, potreb in interesov ponuditi individualiziran program vzgojno-izobraževalnega dela (Bezić, 2012).

Delo z nadarjenimi učenci mora biti celostno, poleg razvijanja njihovih kognitivnih sposobnosti, je pomembno tudi razvijanje socialnih veščin in psiholoških sposobnosti. Kljub temu, da se nadarjeni učenci med seboj razlikujejo, imajo nekatere skupne socialno-emocionalne poteze, in sicer povečano občutljivost, intenzivnost čustvenih reakcij, doživljanje drugačnosti, perfekcionizem in neenakomeren intelektualni ter čustveni razvoj (Rostohar, 2012).

1.1 OPREDELITEV NADARJENOSTI

Zanimanje za nadarjene učence se je začelo že zdavnaj; Francis Galton je leta 1869 objavil prvo znanstveno študijo o izvoru genialnosti. V splošnem opisu nadarjenosti so strokovnjaki soglasni; nadarjeni otroci so tisti, ki v določenem pogledu prekašajo primerjalno skupino enako starih otrok. Nestrinjanja pa se začnejo, ko poskušajo splošno definicijo operacionalizirati z naslednjimi vprašanji (Žagar, 2012):

- V čem so nadarjeni otroci superiorni v primerjavi z vrstniki?
- Kako naj se ugotavlja superiornost?
- Kakšna naj bo primerjalna skupina?

V preteklosti se je nadarjenost pogosto povezovalo zgolj s splošno inteligentnostjo. Kasneje je Torrance (1962, citirano v: Artač idr., 1999) ugotovil, da bi pri tovrstni klasifikaciji izpadlo kar 75 odstotkov otrok, ki na testih ustvarjalnosti dosegajo visoke rezultate, s testi inteligentnosti pa se niso uvrstili v 20 odstotkov najboljših. Tudi v psihologiji se je začelo utrjevati spoznanje o več inteligentnostih. Nekateri teoretiki so zato menili, da ima lahko

vsakdo svoje posebne sposobnosti in morda potemtakem velja za nadarjenega ali talentiranega. Takšno razmišljanje je spodbudilo k bolj natančni opredelitvi nadarjenosti (Artač idr., 1999). Po svetu so se začele pojavljati številne opredelitve nadarjenosti, nekatere izmed njih so v nadaljevanju podrobneje predstavljene.

1.1.1 Razločevalni model nadarjenosti

Razločevalni model nadarjenosti je zastavil Gagné (2004), v katerem jasno razlikuje med nadarjenostjo in talentom. Nadarjenost je naravna sposobnost, ki predstavlja potencial za uspeh na enem ali več področjih, talent pa je realizirana naravna sposobnost in predstavlja uspeh na enem ali več področjih (Gagné, 2009). Talenti se razvijajo skozi učenje in razvoj, na njih pa v tem času vplivajo okoljski in osebni dejavniki, ki jih avtor modela poimenuje katalizatorji (Gagné, 2004). Model vsebuje 6 ključnih komponent: nadarjenost oz. naravne sposobnosti, talent, razvojni proces, osebni katalizatorji, okoljski katalizatorji in faktor naključja. *Nadarjenost oz. naravne sposobnosti* so predvsem genetsko določene in se nanašajo na intelektualne sposobnosti (splošna inteligentnost, fluidna in kristalizirana inteligentnost, spomin, sposobnost opazovanja), ustvarjalnost (reševanje problemov, domišljija, originalnost, fluentnost), socialne sposobnosti (komunikativnost, empatičnost, zgovornost, vplivnost) ter senzomotorične sposobnosti (senzorične – vizualne, slušne ... motorične – moč, ravnotežje, koordinacija, vzdržljivost). *Talenti* so vezani na učenje in zadevajo akademsko področje (jezik, znanost, družboslovje ...), umetniško področje (slikanje, igranje, glasba ...), poslovno področje (prodaja, podjetništvo, upravljanje ...), prostočasno področje (šah, video igre, sestavljanke ...), socialno področje (mediji, javni urad ...), športno področje (individualni ali ekipni športi) in tehnično področje (obrt, elektrika, računalniki). *Razvojni proces* je proces učenja, s katerim naravne sposobnosti spreminjamo v talent. Sestavljajo ga tri faze: zorenje (spreminjanje bioloških struktur in fizioloških procesov), spontano učenje (učenje preko vsakodnevnih dejavnosti) in sistematično učenje (načrtno učenje za dosego cilja). *Osebni katalizatorji* vključujejo fizične (videz, zdravje) in psihološke dejavnike (temperament, osebne lastnosti, motivacija, volja, samoopravljanje). *Okoljski katalizatorji* so življenjsko okolje (fizično in kulturno okolje, velikost družine, socialnoekonomski status), bližnje osebe (starši, učitelji, vrstniki), viri (programi izobraževanja, prostočasne aktivnosti) in pomembni dogodki (smrt starša, nagrada, nesreča ali bolezen). Osebni in okoljski katalizatorji lahko na razvojni proces vplivajo pozitivno ali negativno. *Faktor naključja* se nanaša na dejstvo, da v življenju nikoli nimamo vpliva na čisto vse dejavnike, ki delujejo na naše življenje. Predvsem ne moremo vplivati na to, kaj dedujemo in v kakšno življenjsko okolje se rodimo (Gagné, 2009).

1.1.2 Večdimenzionalen Münchenski model nadarjenosti

Avtor večdimenzionalnega Münchenskega modela nadarjenosti je Heller (2009, citirano v: Łubianka in Sękowski, 2015), ki izhaja iz predpostavke, da je vsak učenec nadarjen in lahko ob ustrezni stimulaciji to nadarjenost spremeni v talent. Münchenski model nadarjenosti loči med sposobnostmi (napovedniki), osebnostnimi dejavniki in okoljskimi dejavniki (moderatorji) ter področji delovanja (kriteriji). Okoljski in osebnostni dejavniki vplivajo na odnos med sposobnostmi in področji delovanja. Med *sposobnosti* spadajo intelektualne sposobnosti, ustvarjalnost, socialne veščine, praktična inteligentnost, umetniške sposobnosti, muzikalnost in psihomotorične sposobnosti. Med *osebnostne dejavnike* uvrščamo spoprijemanje s stresom, storilnostno motivacijo, učne in delovne strategije, testno anksioznost ter pričakovan nadzor. *Okoljski dejavniki* so domačnost učnega okolja, družinsko okolje, kakovost vodenja, razredna klima in življenjski dogodki. *Področja delovanja* pa so matematika, naravoslovje, tehnika in tehnologija, računalništvo in šah, umetnost (glasba, likovna umetnost ...), jeziki, šport in socialni odnosi (Heller, 2004). Pri oblikovanju učinkovitega izobraževalnega načrta za nadarjene učence je ključno upoštevanje vseh treh opisanih dejavnikov. Potrebno je nameniti pozornost tako sposobnostim, osebnostnim dejavnikom kot tudi okoljskim dejavnikom, saj bo nadarjen učenec dober le tako razvil svoj potencial (Heller idr., 2005).

1.1.3 Model nadarjenosti WICS

Avtor WICS modela je Sternberg (2005), ki govori o modrosti, inteligentnosti in ustvarjalnosti ter sintezi med njimi kot pomembnih dejavnikih za prepoznavanje nadarjenih posameznikov. *Inteligentnost* je definirana kot uspešna inteligentnost, za katero je značilna sposobnost doseči cilje v življenju glede na sociokulturni kontekst, izkoriščanje prednosti in kompenzacija slabosti, prilagajanje, spreminjanje in izbiranje okolja ter kombinacija analitičnih, ustvarjalnih in praktičnih sposobnosti. *Ustvarjalnost* se nanaša na ustvarjalne sposobnosti za ustvarjanje idej, zahteva pa tri veščine, in sicer sintetičnost, analitičnost ter praktičnost. Sintetične sposobnosti omogočajo ustvarjalne ideje. Analitične sposobnosti omogočajo ločevanje med slabimi in dobrimi idejami ter ugotavljanje posledic ustvarjalnih idej. Praktične sposobnosti pa omogočajo preverjanje ustvarjalne ideje v praksi. *Modrost* je opredeljena kot uporaba inteligentnosti in ustvarjalnosti za doseganje skupnega dobrega v ravnovesju med osebnimi, medosebnimi ter zunanjimi interesi, med kratkoročnimi in dolgoročnimi cilji ter med prilagajanjem trenutnemu okolju, oblikovanju trenutnega okolja in pa izbiro novega okolja. Ključno pri modrosti je, da človek išče skupno dobro in se izogiba sebičnim in slabim ciljem (Sternberg, 2005).

1.1.4 Merlandova definicija nadarjenosti

Ena najpogosteje uporabljenih definicij nadarjenosti je Marlandova definicija, ki je zapisana tudi v ameriškem zakonu o izobraževanju nadarjenih. Nadarjenost je lahko splošna ali specifična, nanaša pa se na visoko splošno sposobnost, ki omogoča doseganje izjemnih rezultatov na več področjih. Definicija nadarjenosti ne zadeva samo visokih splošnih intelektualnih sposobnosti, ampak tudi talente na specifičnih akademskih področjih, kot so umetnost, ustvarjalnost in vodenje (Artač idr., 1999). Po njej so torej nadarjeni ali talentirani tisti učenci, ki na predšolski, šolski ali srednješolski ravni izobraževanja kažejo visoke dosežke na intelektualnem, specifično akademskem, ustvarjalnem, vodstvenem ali umetniškem področju. Zanje je značilno, da poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti (Davis idr., 2014). Izraz talentiranost pa opredeljuje visoke specifične sposobnosti, ki vodijo do uspeha na posebnih področjih (Artač idr., 1999).

1.2 DELO Z NADARJENIMI UČENCI PO SVETU

Delo z nadarjenimi učenci se med državami dandanes močno razlikuje; medtem ko imajo nekatere države izdelane posebne programe za nadarjene učence, druge države tej specifikici ne namenjujejo posebne pozornosti. V deželah, kjer je nadarjenim učencem na voljo prilagojen šolski sistem, delujejo poleg pedagoških tudi številne obstranske organizacije, ki razvijajo in spodbujajo nadarjenost (Boettger in Reid, 2015).

1.2.1 Kitajska

Kitajska v splošnem razlikuje med nadarjenostjo in talentom; nadarjenost se nanaša na prirojene sposobnosti in je potemtakem dana z neba (tako imenovani "nebeški otroci"), talent pa je odvisen od posameznikovega truda, skrbnosti in vztrajnosti za uspeh, torej zemeljski atribut ("zemeljski otroci"). Kljub tovrstni posplošeni opredelitvi v strokovni literaturi pogosteje zavzemajo stališče, da je nadarjenost rezultat dednih dejavnikov in zgodnjega okolja, v katerem nadarjeni posameznik odrašča (Zhang, 2017). Izobraževanje nadarjenih učencev na Kitajskem nima uradnega dokumenta ali zakona, ki določa zakonske pravice nadarjenih učencev. Posebni programi na šolah so dostopni le omejenemu številu nadarjenih posameznikov, predvsem tistim, ki živijo na gospodarsko razvitih območjih, a tudi teh je izredno malo, namreč manj kot 10 šol izvaja prilagojene programe (Zhang, 2017). Leta 1978 so na primer ustanovili poseben razred za nadarjene mladostnike (SCGY), ki je predstavljal program zgodnjega vpisa na univerzo za znanost in tehnologijo. Glavni namen ustanovitve tega razreda za nadarjene mladostnike je bil ustvariti znanstvene talente, ki bi pripomogli h gospodarskemu razvoju države (Dai in Steenbergen-Hu, 2015).

Kitajski pristop odkrivanja nadarjenih učencev poleg ostalim lastnostim daje velik poudarek tudi akademski uspešnosti. Šole in druge ustanove uporabljajo večplasten način prepoznavanja nadarjenih učencev, ki preverja intelektualne sposobnosti, osebnost, motivacijo, ustvarjalnost ter druge lastnosti posameznika. Zaradi majhnega števila programov za nadarjene učence je postopek identifikacije nadarjenih učencev zelo selektiven. Navadno so v tem postopku izbrani le tisti, ki dosegajo najvišje rezultate na različnih področjih, visoke uspehe pri vseh akademskih predmetih, visoko fizično pripravljenost in dobro razvite moralne lastnosti. Tako stroga selekcija lahko hitro izloči nadarjene učence, ki imajo učne težave, telesne ali druge vrste pomanjkljivosti (Zhang, 2017).

Učni načrt za nadarjene učence na Kitajskem sledi pristopu pospeševanja, kar pomeni, da učenci različne vsebine spoznavajo predčasno ali obdelajo hitreje kot njihovi vrstniki, ki niso nadarjeni. Časovnica klasičnega načrta za nadarjene učence izgleda tako: 4 leta osnovne šole, 4 leta srednje šole, 4 leta za dodiplomski študij, 2 leti za magistrski študij in 2 leti za doktorski študij. Zaradi prilagojenega učnega načrta nadarjeni učenci svoje izobraževanje zaključijo 4-5 let prej kot njihovi vrstniki, ki hodijo v običajne šole. Na račun učnega načrta za nadarjene učence na Kitajskem se pojavljajo nekateri pomisleki; prvič, da lahko nadarjeni učenci zaradi učinka "velike ribe v velikem ribniku" občutijo izjemen pritisk vrstnikov, kar se lahko kasneje kaže v socialnih in čustvenih težavah, drugič pa, da je pristop pospeševanja močno usmerjen na visoko akademsko uspešnost, ne ponuja pa večplastnosti (Zhang, 2017).

1.2.2 Finska

Šolski sistem na Finskem dosega velike uspehe v mednarodnih primerjalnih študijah o učenčevih dosežkih (npr. PISA), usmerjen pa je v celostni razvoj učenca, ne zgolj na njegov kognitivni del, ampak tudi na čustveno in duhovno plat. Glavni namen celostnega izobraževanja je ohranjanje enakosti, ki se kaže predvsem v skrbi za šibkejšje učence, predvsem tiste z učnimi težavami (Tirri, 2016). Finski izobraževalni sistem je standarden že od vrtca naprej in ima takšno strukturo, da so vsi učitelji na vseh ravneh akademsko in strokovno usposobljeni. To omogoča, da so vsi otroci že od začetka izobraženi v skladu z njihovimi razvojnimi in učnimi potrebami, kar je tudi glavno načelo izobraževanja nadarjenih učencev (Kuusisto in Tirri, 2013). Miselnost finskega sistema zagovarja, da bi morali učitelji izbirati metode poučevanja tako, da upoštevajo učenčeve značilnosti, potrebe in interese. To pomeni, da je vsem učencem, tudi nadarjenim, nudena izobrazba, ki spodbuja njihovo individualnost. Za nadarjene učence obstajajo nekatere možnosti, kot so predčasni pričetek šolskega izobraževalnega procesa, preskok razreda in poletni tabori (Tirri, 2016). Izobraževalni sistem v finskem prostoru vse več pozornosti namenja nadarjenim učencem in jim poskuša omogočiti razvoj svojih talentov. V okviru tega so bile ustanovljene tudi nekatere posebne šole in nadarjeni programi namenjeni nadarjenim učencem. Te posebne

šole in programi veliko vlagajo zlasti v matematiko in jezikoslovje, primanjkujejo pa jim programi za spodbujanje socialnih in čustvenih potreb nadarjenih učencev. Cilj je torej, da se učitelji pri delu z nadarjenimi učenci začnejo osredotočati tudi na moralna vprašanja in ne dajejo poudarka samo znanosti. Moralna rast nadarjenih učencev je namreč zelo pomembna za prihodnost na Finskem in širše (Kuusisto in Tirri, 2013).

1.2.3 Anglija

Angleški šolski sistem nadarjene učence opredeljuje kot učence z visoko intelektualno sposobnostjo, za katere učitelji in drugi delavci v izobraževalnem okolju menijo, da so sposobni za napredno delo (Casey idr., 2018). Nadarjenost definirajo kot dinamično interakcijo med potencialom, priložnostmi in osebno motivacijo (Eyre, 2009). Tudi angleški šolski sistem razlikuje med nadarjenostjo in talentiranostjo. Nadarjeni učenci so tisti, ki so akademsko uspešni pri enem ali več predmetih, kot so zgodovina, znanost in matematika, talentirani učenci pa so tisti, ki so uspešnejši v praktičnih veščinah, kot so šport, glasba, ples in umetnost (Casey idr., 2018).

Angleški model izobraževanja nadarjenih učencev se osredotoča na to, da na nadarjene in talentirane učence gleda celostno in jim omogoča interdisciplinaren napredek tako v šoli kot izven nje. Model je večplasten, saj si prizadeva upoštevati neenakosti, socialne in ekonomske razlike, samopodobo učencev, šolski kurikulum in poklicni razvoj učiteljev. Med drugim njihov šolski sistem dopušča možnost, da so nadarjeni in talentirani učenci vključeni v običajne šolske programe in za razvoj svojih sposobnosti niso deležni posebnih šol oziroma individualnih programov. V središču takega pristopa je zasnova kurikulumu, ki nadarjenim učencem omogoča, da se tudi v okviru običajnega šolskega kurikulumu soočajo s težavnimi izzivi. V angleškem modelu je identifikacija nadarjenih manj opazna, saj se domneva, da se bo z zagotovljenimi priložnostmi sama razkrila in razvila. Tak pristop omogoča razvoj talentov mnogim, ne pa zgolj prepoznanim posameznikom. Ključna lastnost tega modela je, da imajo vsi nadarjeni učenci enake možnosti za razvoj svojega potenciala v uspeh, ne glede na ozadje ali narodnost (Eyre, 2009).

1.2.4 Nemčija

V Nemčiji so se s podporo nadarjenim učencem sprva začele ukvarjati organizacije in ustanove izven šolskega sistema. To so bile nedržavne ustanove, predvsem združenja staršev, ki so pri svojih otrocih prvi prepoznali potrebo po dodatnih izzivih. V zadnjih letih pa so se v prepoznavanje in spodbujanje nadarjenih učencev vse bolj vključile šolske in predšolske institucije. O enotnem izobraževalnem sistemu za nadarjene učence v Nemčiji ne moremo govoriti, saj je slednje močno povezano z odnosi med zveznimi državami in zvezno vlado. Načelo federalizma omogoča, da vsaka zvezna država zase odloča glede

izobraževalne in kulturne politike, ki pa mora biti v skladu z zvezno vlado (Fischer in Müller, 2014).

Kljub opisanim razlikam gre opaziti neke skupne smernice, ki se kažejo v večini zveznih držav. V zadnjih letih so programi za nadarjene učence v Nemčiji močno napredovali, začela so se razvijati številna združenja in fundacije, ki izkazujejo podporo nadarjenim in talentiranim učencem. Poleg tega so pričeli z organizacijo številnih tekmovanj in akademij za nadarjene učence. Veliko pozornosti so med drugim posvetili tudi učiteljem, omogočajo jim številne posebne programe za usposabljanje za delo z nadarjenimi (Fischer in Müller, 2014).

V Nemčiji se kot instrument izobraževanja za nadarjene pogosto omenja dva modela, in sicer model obogatitve v šoli ter model avtonomnega učenja. Značilnost obeh je oblika samoreguliranega vseživljenjskega učenja. *Model obogatitve v šoli* je sestavljen iz treh tipov. Obogatitev tipa I omogoča nadarjenim učencem dostop do lastnih interesov s splošnimi raziskovalnimi dejavnostmi. Obogatitev tipa II vključuje dejavnosti skupinskega usposabljanja. Obogatitev tipa III pa omogoča, da nadarjeni učenci izvajajo individualne in majhne skupinske raziskave resničnih problemov. *Model avtonomnega učenja* pa vsebuje pet dimenzij. Dimenzija I je usmerjanje, ki vključuje osnove koncepta in sposobnosti programa. Dimenzija II je individualni razvoj, ki daje kompetence samoreguliranega učenja. Dimenzija III je obogatitev, vključuje izvenšolske vsebine, ki si jih nadarjeni učenci sami izberejo. Dimenzija IV so seminarji, v katerih nadarjeni učenci skupaj preiskujejo, predstavljajo in ovrednotijo različne tematike. Dimenzija V predstavlja poglobljene študije, v katerih se nadarjeni učenci sami ali v manjših skupinah posvetijo neodvisnim dolgoročnim ciljem, ki jih sami izberejo (Fischer in Müller, 2014).

1.3 DELO Z NADARJENIMI UČENCI V SLOVENIJI

Delo z nadarjenimi učenci v Sloveniji bazira na Renzullijevem trikrožnem modelu nadarjenosti, ki slednjo določa glede na nadpovprečno sposobnost, ustvarjalnost in predanost nalogi (Horvat in Košir, 2013). Ta model upošteva tezo, da so posamezniki lahko nadarjeni na različnih področjih, zato v populacijo nadarjenih zajame nekoliko več učencev, namesto od 3 do 5 odstotkov, je takih približno 15 do 20 odstotkov (Juriševič, 2012).

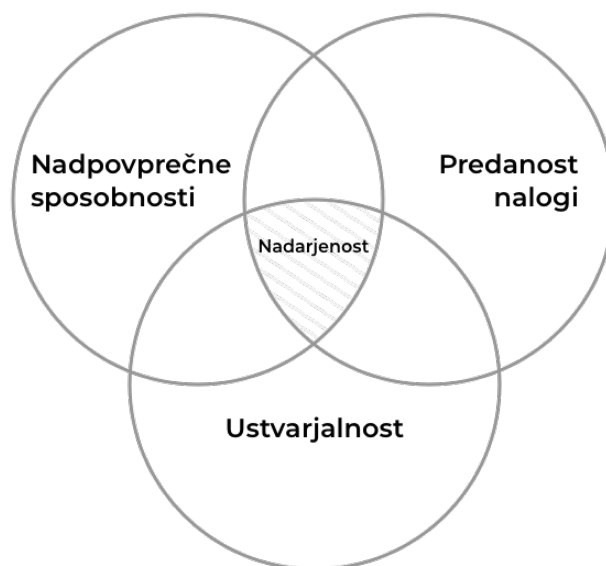
1.3.1 Renzullijev trikrožni model

Renzulli v svojem trikrožnem modelu nadarjenost obravnava kot lastnost, ki se razvije v določenem času, v določenih okoliščinah, pri določenih ljudeh (Renzulli, 2005). Trikrožni model se imenuje zato, ker temelji na treh medsebojno povezanih lastnostih, kot so: nadpovprečne sposobnosti, ustvarjalnost in predanost nalogi. Interakcija med njimi ustvarja

nadarjeno vedenje, kot kaže Slika 1 (Renzulli, 2005, str. 257). Renzulli nadalje razlikuje dve vrsti nadarjenosti, in sicer akademsko nadarjenost in ustvarjalno-produktivno nadarjenost. Obe vrsti sta povezani in pomembni, zato bi ju bilo potrebno razvijati v programih za nadarjene (Renzulli in Reis, 2021).

Slika 1

Renzullijev trikrožni model nadarjenosti



Opomba: Slika je povzeta iz poglavja The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity (Renzulli, 2005) knjige *Conceptions of Giftedness Second edition*, (ur.) R. J. Sternberg in J. E. Davidson, str. 257.

1.3.1.1 Nadpovprečne sposobnosti

Nadpovprečne sposobnosti so lahko splošne ali specifične. Med splošne sposobnosti uvrščamo: sposobnost abstraktnega mišljenja, verbalne sposobnosti in besedna fluentnost, prostorska predstavljalnost in spomin. Splošne sposobnosti se običajno merijo s testi splošne inteligentnosti in se pogosto uporabljajo v tradicionalnih učnih situacijah (Dobnik, 1998).

Specifične sposobnosti pa predstavlja aplikacija kombinacij raznih splošnih sposobnosti na enem ali več specifičnih področjih znanja oz. dejavnosti (npr. vodenje, šport, umetnost), gre torej za sposobnost uporabe znanja, tehnik in strategij pri reševanju konkretnih problemov na specializiranem področju, tudi za sposobnost selekcioniranja problema med relevantnimi in ne relevantnimi informacijami. Specifične sposobnosti se nanašajo na konkretno vedenje ljudi v realnih situacijah, npr. pri matematiki, glasbeni kompoziciji, baletu, kemiji, kiparstvu in fotografiji. Nekatere specifične sposobnosti npr. pri matematiki se močno povezujejo s

splošnimi sposobnostmi, zato jih lahko merimo tudi z običajnimi testi inteligentnosti, za meritev večine pa so potrebne ocenjevalne tehnike, ki temeljijo na sami konkretni dejavnosti (Renzulli, 2005).

1.3.1.2 Predanost nalogi

Predanost nalogi je lastnost, ki se kaže kot osredotočena oblika motivacije. Osredotočena oblika motivacije ali intrinzična motivacija nas spodbuja, da se vključimo v dejavnost zaradi lastne koristi. Intrinzična motivacija, ki vodi v akcijo, se pojavi takrat, ko se oseba pri opravljanju določene naloge počuti samozadostno in kompetentno (Renzulli, 2005). Predanost nalogi se vedenjsko kaže kot: visoka stopnja zainteresiranosti, entuziazma, navdušenosti, vpletenosti v določen problem, oblika človekovega izražanja, sposobnost dolgotrajnega, predanega in trdega dela na določenem problemu, zaupanje vase, močan ego, zaupanje v svoje sposobnosti za opravljanje dela, odsotnost občutkov manjvrednosti, storilnostna motiviranost, sposobnost identifikacije pomembnih problemov na določenem specializiranem področju, sposobnost prilagoditve načinu komunikacije na določenem področju dela, postavljanje visokih standardov lastnega dela, odprtost za samokritiko in kritiko, razvijanje estetskega čuta za okus, kvaliteto ter odličnost lastnega dela in pa dela drugih (Dobnik, 1998).

1.3.1.3 Ustvarjalnost

Ustvarjalnost se vedenjsko kaže kot fluentnost, fleksibilnost, originalnost mišljenja, radovednost, občutljivost za podrobnosti ter estetske značilnosti idej in stvari. Fluentnost, fleksibilnost in originalnost mišljenja se kažejo kot odprtosti za izkušnje, misli, dejavnosti ter dosežke, ki so novi, drugačni ali celo neracionalni. Radovednost se kaže kot pripravljenost za tveganje v mišljenju in dejanjih. Estetske ideje in stvari se kažejo v pripravljenosti reagirati na zunanje dražljaje ter na lastne ideje in občutke (Dobnik, 1998). Glede na našeto se teoretiki vse pogosteje sprašujejo o pomenu vključevanja ustvarjalnosti v definicijo nadarjenosti, saj gre za veliko vprašljivost objektivnosti ustvarjalnosti. Identifikacijo nadarjenih učencev je zato potrebno izvajati bolj previdno, z bolj zanesljivimi postopki prepoznavanja ustvarjalnosti (Renzulli, 2005).

1.4 ODKRIVANJE NADARJENIH UČENCEV

Izjemne sposobnosti, ideje in dosežki nadarjenih posameznikov že stoletja pritegujejo pozornost strokovnjakov in širše javnosti. Težnja po posnemanju ali pa zgolj želja po znanstvenem proučevanju izjemnosti človeških sposobnosti je spodbujala raziskovanje koncepta nadarjenosti (Juruševič, 2012). Obravnava nadarjenosti je nadalje prinesla novo razumevanje in veliko željo po ohranjanju ter spodbujanju le-te. Začeli so se razvijati različni

koncepti odkrivanja in spodbujanja nadarjenosti, s tem pa je prišlo do številnih sprememb v šolskem sistemu. Odkrivanje nadarjenih učencev je trajajoč proces, ki se začne že v vrtcu in traja vse do konca srednje šole. Posamezna oblika nadarjenosti se lahko pri enaki osebi pojavi prej, druga kasneje, prav tako se lahko določena nadarjenost pri enem posamezniku pojavi prej kot pri drugem. Odkrivanje nadarjenih učencev ter spodbujanje in podpiranje njihovega razvoja je pomembno zato, da jim s tem omogočimo doseganje najvišjih ciljev učenja, samouresničenje ter s tem odgovorno prispevanje k družbenemu razvoju (Bezić, 2019b).

Pri odkrivanju nadarjenih učencev ne smemo pozabiti na dvojno izjemne učence. To so nadarjeni učenci, ki so lahko učno zelo uspešni pri enem ali več predmetu, hkrati pa imajo eno ali več pomanjkljivosti. Dvojno izjemni učenci so lahko nadarjeni učenci z resnimi čustvenimi težavami, nadarjeni učenci z Aspergerjevim sindromom, nadarjeni učenci z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo, nadarjeni učenci z motnjami v učenju ter nadarjeni učenci s fizičnimi ovirami. Kot dvojno izjemni učenci so pogosto prepoznani kasneje in težje kot ostali nadarjeni učenci, saj njihove pomanjkljivosti mnogokrat prekrivajo njihovo nadarjenost. Lahko pride tudi do obratnega pojava, da njihova nadarjenost prekriva pomanjkljivost in posledično niso deležni ustrezne pomoči oziroma podpore. Pri delu z dvojno izjemnimi učenci mora biti poudarek na razvoju njihove nadarjenosti pri reševanju njihovih pomanjkljivosti. Pomemben pa je tudi razvoj socialnih in čustvenih kompetenc, kot so vztrajnost, samoregulacija in samozagovornost (Neihart, 2008).

1.4.1 Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci v Sloveniji

V svetu se pojavljata dva različna organizacijska pristopa za izobraževanje nadarjenih učencev, in sicer: poučevanje nadarjenih učencev v posebnih oddelkih ali šolah, v katerih jih poučujejo posebej usposobljeni učitelji (segregacija) in skupno šolanje nadarjenih učencev z ostalimi učenci, z nekaterimi dodatnimi oblikami dela z njimi (integracija) (Žagar, 2012). V slovenskih osnovnih šolah se izvaja drugi pristop, kar pomeni, da so nadarjeni učenci vključeni v običajne oddelke in so hkrati deležni nekaterih dopolnitvenih dejavnosti. Te dopolnitvene dejavnosti se od šole do šole precej razlikujejo.

Temeljna načela pedagoškega dela z nadarjenimi učenci so (Bezić, 2012):

- Pri delu z nadarjenimi učenci je potrebno upoštevati njihove posebne sposobnosti in močna področja.
- Potrebno je upoštevati individualne osebnostne značilnosti.
- Spodbujati je potrebno njihovo samostojnost in odgovornost.
- Potrebno je skrbeti za njihov celostni osebnostni razvoj (kognitivni, emocionalni, socialni, moralni, telesni).

- Potrebno je širiti in poglobljati temeljno znanje.
- Spodbuja se hitrejše napredovanje v procesu učenja.
- Poudarek je na razvijanju ustvarjalnosti.
- Spodbuja se višje oblike mišljenja in učenja.
- Spodbuja se uporabo sodelovalnih oblik učenja.
- Nadarjenim učencem se omogoča raznovrstno ponudbo ter svobodno izbiro.
- Potrebno je uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa.
- Potrebno je poskrbeti, da so nadarjeni učenci v svojem razrednem in šolskem okolju ustrezno sprejeti.
- Potrebno je ustvarjati občasne možnosti za druženje nadarjenih med seboj, glede na njihove posebne potrebe in interese.

Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci je prilagojeno učenčevim značilnostim, potrebam in interesom, saj se le tako spodbuja njihov celotni optimalni razvoj (Bezić, 2019). Pri organizaciji in načrtovanju dela z nadarjenimi učenci se uporablja različne vzgojno-izobraževalne pristope, kot so diferenciacija, individualizacija, personalizacija, načrtovanje individualiziranega programa vzgojno-izobraževalnega dela in akceleracija.

1.4.1.1 Učna diferenciacija, individualizacija in personalizacija

Diferenciacija je organizacijski ukrep, ki usmerja učence glede na njihove specifične, učne in druge razlike v občasne ali stalne homogene ali heterogene učne skupine z namenom, da bi jim čimbolj prilagodila pouk. Namen le-te je pospešiti uspeh učencev (Nominal, 2012). Slovenske osnovne šole se največ poslužujejo notranje diferenciacije (individualne zadolžitve učencev), interesnih dejavnosti in dodatnega pouka. Notranja diferenciacija se izvaja od 1. do 9. razreda pri vseh predmetih in pri drugih oblikah organiziranega dela, in sicer tako, da učitelj v razredu diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti in interese. Bistvo notranje diferenciacije je v tem, da učenci ostajajo skupaj v naravnem, heterogenem oddelku, v katerem se jim učitelj prilagaja z različno zahtevnimi nalogami, učnimi metodami ter raznimi učnimi pripomočki. Učitelj, ki izvaja notranjo učno diferenciacijo mora biti strokovno in didaktično usposobljen tudi na področju razvojne psihologije. V praksi se učitelji redko poslužujejo diferenciranih učnih strategij pri delu z nadarjenimi učenci, zaradi časovne in organizacijske stiske (Kukanja Gabrijelčič, 2017).

Individualizacija omogoča prilagajanje sposobnosti, posebnosti ali interesov posameznemu učencu (Nominal, 2012). Učna individualizacija je usmerjena v to, da od šole in učiteljev zahteva odkrivanje, spoštovanje in razvijanje individualnih razlik med učenci. Učitelji poskušajo sicer skupno poučevanje čim bolj individualizirati in prilagoditi posameznikovim vzgojnim in učnim posebnostim, potrebam, željam in nagnjenjem ter jim tako omogočiti

samostojno učno delo (Kukanja Gabrijelčič, 2017). Učna individualizacija je tudi spodbudila, da so se v slovenskih osnovnih šolah za nadarjene učence začeli pripravljati individualizirani programi vzgojno-izobraževalnega dela.

Personalizacija skrbno neguje edinstven talent vsakega učenca. Personalizirano učenje ponuja različne metode učenja, ki so usklajene z izkušnjami, predznanjem, kognitivnim razvojem, interesi in talenti posameznikov. Omogoča pa tudi, da vsak učenec razvije samozavest in sposobnost za avtonomijo, emancipacijo ter samouresničevanje (Nolimal, 2012). Je učinkovita tehnika poučevanja, ki izboljšuje učenje in spodbuja učenčev pozitivni razvoj. Personalizacija stremi k temu, da se izobraževalni sistem prilagodi učencu in ne učenec sistemu. Brez samostojne aktivnosti učenca ne moremo govoriti o individualizaciji ali personalizaciji (Kukanja Gabrijelčič, 2017).

1.4.1.2 Individualiziran program vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjene učence (INDEP)

Vsak učenec je lahko deležen posebnega individualiziranega programa vzgojno-izobraževalnega dela (Bezić, 2012). Izvajanje tovrstnega programa zagotavlja učno okolje, v katerem bo vsak nadarjen učenec lahko čim bolj optimalno napredoval v svojem osebnem razvoju, skladno s svojimi telesnimi in duševnimi predispozicijami, vrednotami, cilji ter učnimi zmožnostmi. Harmonizacija potencialov in vrednot je eden od glavnih ciljev vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci (Bezić, 2019b). Pri oblikovanju individualiziranega programa vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjene učence sodelujejo starši nadarjenega učenca, nadarjen učenec in šolska svetovalna služba, ob tem pa je pomembno, da nadarjen učenec tudi sam izrazi svoje želje in pričakovanja. Svetovalna služba vsa spoznanja smiselno zapisuje in jih predstavi na naslednjem sestanku oddelčnega učiteljskega zbora (Bezić, 2012).

Individualiziran program vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjene učence se začne oblikovati v soglasju staršev in učencev ter vsebuje štiri temeljne strukturne elemente. Prvi element so osebni podatki o učencu, podatki o času izvedbe identifikacije in sodelujočih v pripravi programa. Drugi element so izhodišča, kot so značilnosti, potrebe, interesi in želje učenca za načrtovanje individualiziranega programa. Tretji element predstavlja načrt prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku in drugih obšolskih dejavnostih. Četrty element pa zajema načrt sprotnega spremljanja in končne evalvacije načrta.

1.4.1.3 Akceleracija

Akceleracija pomeni hitrejšo oziroma pospešeno napredovanje v šolskem sistemu. Je eden izmed najbolj raziskanih vzgojno-izobraževalnih pristopov, ki pa se kljub pozitivnim

spoznanjem o njenem vplivu v šolski praksi redko uporablja. V zakonodaji ne obstajajo zapisi o njenih vrstah, pogojih ter izvajanju. Akceleracija predstavlja pedagoško-organizacijsko strategijo, ki omogoča izjemno nadarjenim učencem, da zaradi izjemnih osebnih potencialov ali dosežkov na enem ali več področjih osebnega razvoja zmorejo hitreje, v večjem obsegu, na višji ravni kompleksnosti, bolj poglobljeno ter bolj samostojno usvajati in pa doseči zastavljene cilje ter standarde določenega izobraževalnega programa pri enem ali več predmetih (Bezić, 2019a). V slovenskem šolskem okolju praviloma pomeni preskok razreda in ostaja redka izjema, izvedena je bila le pri 0,5 odstotkih učencev. Učenec lahko presega pričakovane standarde znanja le ob soglasju staršev in na predlog učiteljev ter svetovalne službe (Bezić, 2019a).

Raziskave jasno dokazujejo, da akceleracija krepi kognitivno in akademsko uspešnost nadarjenih učencev, prav tako se kažejo njeni pozitivni vplivi na socialni razvoj. Kulik (2004) v svoji meta-analizi dokazuje, da so nadarjeni učenci, ki so preskočili razred dosegali boljše akademske dosežke kot nadarjeni učenci, ki preskoka niso opravili. Nadalje razlaga tudi, da imajo nadarjeni učenci, ki so preskočili razred v primerjavi s tistimi, ki ga niso, povišane izobraževalne ambicije ter višje poklicne želje (Kulik, 2004). Raziskovalci poudarjajo, da je pri akceleraciji potrebno biti pozoren na samopodobo nadarjenih učencev, ki preskočijo razred. Hoogeveen idr. (2009, citirano v: Wiley, 2016) so z uporabo vprašalnika SDQ-II na Nizozemskem preučevali 53 učencev, ki so preskočili 7. ali 8. razred. V raziskavi niso ugotovili posebnih razlik v samopodobi razen na lestvici odnosi z vrstniki istega spola. Tako učenci kot učenke, ki so preskočili razred, so dosegali nižje rezultate kot njihovi vrstniki. Naslednje leto so raziskavo ponovili in ugotovili, da se je rezultat pri učencih, ki so preskočili razred še poslabšal v primerjavi z vrstniki, rezultat pri učenkah pa je postal enak rezultatu vrstnic. Ti izidi lahko kažejo na to, da je pri upoštevanju akceleracije pomemben tudi spol. Leta 2012 so študijo razširili in vanjo vključili širši starostni razpon ter dodali analizo okoljskih dejavnikov. Vključenih je bilo 203 nadarjenih učencev, od tega jih je 148 preskočilo razred, 55 pa ne. Končne ugotovitve so pokazale, da avtorji priporočajo zgodnje pospeševanje, saj le-to pozitivno vpliva na samopodobo učencev, ki so preskočili razred (Wiley, 2016).

1.4.2 Metodologija odkrivanja nadarjenih učencev v slovenskih osnovnih šolah

Odkrivanje nadarjenih učencev v Sloveniji poteka na treh stopnjah 1) evidentiranje, 2) identifikacija in 3) seznanitev in pridobitev mnenja staršev. Dokončno odločitev o nadarjenosti učencev sprejme oddelčni učiteljski zbor ob sodelovanju šolske svetovalne službe in koordinatorja za nadarjene (Žagar, 2012).

1.4.2.1 Evidentiranje

Evidentiranje predstavlja iskanje širše skupine potencialno nadarjenih učencev, ki se jih nato na drugi stopnji poglobljeno spoznava s standardiziranimi psihološkimi testi in z ocenjevalnimi lestvicami za učitelje. Pri evidentiranju se uporablja že zbrane informacije o učencu (Žagar, 2012).

Kriteriji za evidentiranje so: učni uspeh, dosežki na specifičnih področjih (likovna, glasba, tehnika, športna vzgoja), učiteljevo mnenje, tekmovanja, hobiji (specifične prostovoljne aktivnosti, npr. igranje šaha, fotografiranje, modelarstvo) in mnenje svetovalne službe.

V primeru, da učenec zadovoljuje vsaj en kriterij od šestih, je lahko evidentiran kot nadarjen učenec (Žagar, 2012).

1.4.2.2 Identifikacija

Pri procesu identifikacije gre za poglobljeno spoznavanje evidentiranih učencev z ocenjevalnimi lestvicami za učitelje, s testom sposobnosti in testi ustvarjalnosti (Žagar, 2012).

Učitelj poda svojo oceno s pomočjo ocenjevalnih lestvic za različna področja nadarjenosti. Njihov prispevek je predvsem pri odkrivanju specifičnih učnih in umetniških področij. Mnenje učiteljev je pomembno predvsem pri tistih učencih, katerih identifikacija se iz različnih razlogov ne pokaže na psiholoških testih (npr. socialno in kulturno prikrajšani učenci, hiperaktivni, učenci s specifičnimi učnimi težavami ...). Najpogosteje se za merjenje splošnih sposobnosti uporablja Wechslerjeva lestvica inteligentnosti (WISC), občasno pa tudi Ravenove progresivne matrice. S Torranceovimi testi ustvarjalnega mišljenja (TTCT) pa se preverja ustvarjalne sposobnosti (Žagar, 2012). Vsaka od naštetih metod lahko pokaže, da je učenec nadarjen. Rezultatov se pri posameznih testih ne združuje, saj se z njimi odkriva različne nadarjenosti (Žagar, 2012).

1.4.2.3 Seznanitev staršev in pridobitev njihovega mnenja

To je zadnji korak v postopku odkrivanja nadarjenih učencev, ko šola obvesti starše, da je njihov otrok v šoli evidentiran kot nadarjen učenec in hkrati pridobi o tem še njihovo mnenje. Nato oddelčni učiteljski zbor ob sodelovanju šolske svetovalne službe in koordinatorja za nadarjene sprejme dokončno odločitev glede nadarjenosti učencev (Žagar, 2012).

Starše je glede odkrivanja nadarjenih učencev potrebno seznaniti že na stopnji evidentiranja in pridobiti njihovo soglasje za identifikacijo (Žagar, 2006) .

V magistrskem delu smo izhajali iz smernic odkrivanja nadarjenih učencev iz leta 1999, po katerih so bili prepoznani nadarjeni učenci in učenke tudi vključeni v raziskavo. Leta 2019 so nekatere smernice posodobili. Stopnja evidentiranja se je preimenovala v opazovanje in nominacijo potencialno nadarjenih. Opazovanje in nominacija potencialno nadarjenih se začneta že v vrtcu in se ob soglasju staršev nadaljujeta v osnovni šoli. Druga stopnja se sedaj imenuje razvijanje potenciala učencev, zadnja, to je tretja stopnja, pa je identifikacija, do katere pride, ko so imeli nominirani učenci dovolj možnosti za manifestacijo svojih potencialov (Bezić, 2019b).

1.5 PSIHOLOŠKO IN SOCIALNO OZADJE NADARJENIH UČENCEV

Psihološko in socialno ozadje nadarjenih učencev se nanaša na skupek njihovih psiholoških in socialnih značilnosti. Vsak otrok je enkratno, nič drugače ni pri nadarjenih otrocih, le, da je to še bolj poudarjeno. Unikatnost nadarjenih predstavlja posebno ranljivost in zahteva prilagoditve v poučevanju, svetovanju in starševstvu, kar posledično omogoča optimalen razvoj njihovih potencialov (Rostohar, 2012). Želja vsakega starša je, da njegov otrok razvije odgovorno in učinkovito osebnost, zato ga mora voditi skozi proces samovrednotenja in samousmerjanja. Pri nadarjenih otrocih je pomembno, da starši zagotovijo možnosti za poglobitev področij, ki otroka zanimajo oz. poskušajo z njim delati na višji zahtevnostni ravni (Ferbežar idr., 2008). Bainbridge (2007, citirano v: Rostohar, 2012) poudarja, da je potrebno pri razumevanju nadarjenega otroka vedeti, kako lahko njegove specifične značilnosti nadarjenosti vplivajo na njegovo vedenje. V socialno čustvenem razvoju lahko pride tudi do nekaterih težav, ki jih Bainbridge (2007, citirano v Rostohar, 2012) deli na tiste, ki izvirajo iz asinhronega razvoja, na tiste ki izvirajo iz pospešenega razvoja besednih sposobnosti in sposobnosti mišljenja ter na tiste, ki izvirajo iz perfekcionizma in pa čustvene občutljivosti.

Ko razvoj kognitivnih sposobnosti, socialni, čustveni in motorični razvoj niso usklajeni, govorimo o nesinhronem vedenju. Do večje nesinhronosti običajno prihaja pri tistih, ki imajo višje intelektualne sposobnosti. Iz nesinhronega razvoja izhajajo posebne potrebe, zaradi katerih nadarjeni otroci potrebujejo večje intelektualne vzpodbude in izzive, pa seveda tudi čustveno oporo. Nadarjeni otroci lahko razumejo abstraktne koncepte, ne zmorejo pa jih čustveno sprejeti, zaradi česar lahko postanejo zaskrbljeni glede prihodnosti, smrti, spolnosti ... Študije pogosto kažejo na to, da nadarjeni otroci prehitevajo svoje vrstnike tudi v socialnem razvoju, saj se le-ta bolj povezuje z mentalno starostjo kot s kronološko. Nadarjeni učenci so tako v razredu obdani z vrstniki, ki niso na njihovem mentalnem in socialnem nivoju, zato so lahko v razredu izolirani, doživljajo socialne frustracije ali so celo depresivni (Rostohar, 2012). Pomembno je, da se šola zaveda tovrstnega stanja in jim vsaj poskuša omogočati skupine njim enakih učencev, kjer se vrstniki med seboj lažje najdejo in vzpostavijo prijateljske vezi.

Nadarjeni učenci ne da samo razmišljajo drugače, tudi čustvujejo drugače. Njihova čustvena globina, intenzivnost in občutljivost predstavlja drugačen način doživljanja sebe, drugih in sveta (Rostohar, 2012).

1.5.1 Samopodoba nadarjenih učencev

Na področju samopodobe nadarjenih učencev so bile narejene številne študije, ki dajejo različne rezultate. Silverman, Chitwood in Water (1986, citirano v: Rostohar, 2012) so odkrili veliko razliko med akademsko in socialno samopodobo pri visoko nadarjenih učencih, pri srednje in manj nadarjenih pa ta razlika ni bila tako očitna. Prav tako je Gross (1993, citirano v: Rostohar, 2012) ugotovil, da je samopodoba izredno nadarjenih dijakov precej nižja od povprečnih dijakov. Silverman (1997, citirano v: Rostohar, 2012) poroča, da so nadarjeni učenci, ki so se družili z drugimi nadarjenimi učenci, razvili močno akademsko in socialno samopodobo. D. Hosova in J. Duchovicova (2019) sta preučevali razlike v samopodobi med nadarjenimi dekletimi in nadarjenimi dečki. V svoji raziskavi sta ugotovili, da imajo nadarjena dekleta višjo verbalno samopodobo kot nadarjeni dečki. Splošna samopodoba pa je višja pri nadarjenih dečkih kot pri nadarjenih deklicah (Duchovicova in Hosova 2019).

U. Aram in sod. (2016) so v svoji raziskavi, v katero so bile vključene skupine učencev in učenk, ki so identificirani kot nadarjeni, učno uspešni učenci in učenke, ki niso prepoznani kot nadarjeni ter ostali učenci, odkrili, da je samopodoba na področju odnosov z vrstniki najnižja pri identificiranih nadarjenih dekletih. Na podlagi tega avtorji ugotavljajo, da bi bila lahko nadarjena dekleta rizična skupina, za katero oznaka nadarjenost predstavlja dejavnik tveganja (Aram idr., 2016). Učna samopodoba je pri identificiranih nadarjenih učencih najvišja, sledijo učno uspešni učenci, ki niso identificirani. Med identificiranimi učenci imajo višjo učno samopodobo učenci kot učenke, kljub temu, da učenke v povprečju dosegajo višje ocene pri posameznih šolskih predmetih. Na področju splošne samopodobe ni prišlo do velikih razlik med identificiranimi nadarjenimi učenci in visoko učno uspešnimi učenci. Najnižjo splošno samo podobo imajo preostali učenci (Aram idr., 2016).

1.5.2 Čustvena inteligentnost nadarjenih učencev

Izobraževanje uma brez izobraževanja srca – sploh ni izobraževanje, je trdil Aristotel že nekaj stoletij pred našim štetjem. Iz te misli izvira tudi sistem današnjih vzgojno-izobraževalnih ustanov, ki se vse bolj trudijo, da so socialne in čustvene veščine obravnavane kot pomembne spretnosti za akademski in poklicni uspeh v sodobni družbi (Kyllonen, 2012, citirano v: Matthews in Zeinder, 2017). Nadarjeni učenci se v učilnici in v vsakdanjem življenju srečujejo s številnimi pozitivnimi in negativnimi čustvi, različnih intenzitet, od katerih se učijo čustvenih sposobnosti in spretnosti. Glede na številna čustva,

ki jih doživljajo nadarjeni učenci, je razvoj čustvene inteligentnosti lahko ključen za njihov uspeh (Matthews in Zeinder, 2017).

Na področju čustvene inteligentnosti pri nadarjenih učencih je bilo narejenih veliko raziskav, ki dajejo različne rezultate. Potrebno je poudariti, da je pri teh raziskavah pomembno, za kakšno definicijo čustvene inteligentnosti gre, saj je le-ta konstrukt, ki je težko merljiv. Zeinder in sod. (2005) so ugotovili, da so nadarjeni učenci dosegli višji rezultat pri merjenju čustvene inteligentnosti kot nenadarjeni učenci. Poleg tega so pri raziskavi odkrili, da imajo nadarjeni učenci manjšo samozavest pri čustvenih spretnostih. L. Seon-Young in P. Olszewski-Kubilius (2006) nista odkrili pomembnih razlik med nadarjenimi in nenadarjenimi učenci v stopnji čustvene inteligentnosti. Po primerjavi med spoloma sta ugotovili, da so najnižji rezultat dosegla nadarjena dekleta.

1.5.3 Šolska anksioznost pri nadarjenih učencih

Na področju šolske anksioznosti pri nadarjenih učencih je bilo narejenih kar nekaj raziskav, ugotovitve le-teh se med seboj razlikujejo. S. Avcil idr. (2018) so v svoji študiji ugotovili, da stopnja anksioznosti ni nič višja pri nadarjenih učencih kot pri nenadarjenih učencih. N. Hnat (2018) je v svoji magistrski nalogi raziskala, da nadarjene učenke doživljajo višji nivo anksioznosti kot nadarjeni učenci. Fouladchang, Kohgard in Salah (2010) so v svoji študiji dokazali, da nadarjeni učenci doživljajo nižji nivo anksioznosti kot učenci, ki niso bili identificirani kot nadarjeni učenci. Poleg tega pa so ugotovili, da dekleta doživljajo višji nivo anksioznosti kot fantje.

1.5.4 Socialno-čustveni razvoj nadarjenih učencev

Na področju socialno-čustvenega razvoja nadarjenih učencev je bilo narejenih veliko raziskav. Številni avtorji so odkrili različne socialne in čustvene lastnosti, karakteristike ter oblike vedenja pri nadarjenih učencih. Najbolj pogosto navedene značilnosti povezane s socialno-čustvenim razvojem pri nadarjenih učencih bodo v nadaljevanju predstavljene podrobneje. Te lastnosti so: visoka pričakovanja do sebe in drugih (perfekcionizem), notranja motivacija ter notranji lokus kontrole, čustvena intenzivnost in čustvena (pre)občutljivost, empatija, visok nivo moralnega razvoja, močna potreba po samoaktualizaciji, smisel za humor in trdoživost (Hébert, 2011).

1.5.4.1 Visoka pričakovanja do sebe in drugih - perfekcionizem

Perfekcionizem je zelo širok pojem, ki se pri posamezniku različno izraža. Poznamo več oblik perfekcionizma, in sicer: nihanje razpoloženja, igra števil, teleskopsko razmišljanje, osredotočenost na prihodnost, premlevanje preteklosti, dosega cilja je najpomembnejša,

narediti prav, vse ali nič. *Nihanje razpoloženja* – ko perfekcionista uspešno doseže svoj zastavljeni cilj, se počuti zelo dobro in samozavestno. Obratno, ko pa cilj sicer je dosežen, a ne tako, kot si je to želel, pride do velikega razočaranja in pomanjkanja samozavesti. *Igra števil* – kvantiteta dosežkov in dejanj postane pomembnejša od kvalitete le-teh. Poudarek je na tem, kolikokrat zmagaš, koliko nagrad dobiš, koliko nalog oddaš v šoli, kolikokrat te pohvalijo, ni pa pomembno, zakaj dobiš nagrade in pohvale. Perfekcionista ni pohval in nagrad nikoli dovolj, vedno si jih želi še več. *Teleskopsko razmišljanje* – perfekcionista na cilj, ki ga ni dosegel, gleda skozi povečevalno steklo, tako mu doda veličino in ga prikaže kot bolj pomembnega. Na že dosežene cilje pa gleda z druge strani teleskopa in tako cilj zmanjša ter skoraj zanemari njegovo pomembnost. *Osredotočenost na prihodnost* – pri perfekcionista pogosto ni časa za proslavljanje trenutnega uspeha, ampak se osredotočajo na nove uspehe v prihodnosti. *Premlevanje preteklosti* – perfekcionista težko pozabi na pretekle napake, v mislih si pogosto zastavlja vprašanja tipa »zakaj nisem« ali »kaj, če bi«. *Dosega cilja je prva* – doseganje lastnih ciljev je pomembnejše od zabave, prijateljev ali celo od lastnega zdravja. *Narediti prav* – perfekcionista mora svoj cilj doseči točno tako, kot si ga je zastavil. To velikokrat pomeni, da stvari ponavlja v nedogled, dokler niso točno take, kot sam želi, da so. *Vse ali nič* – perfekcionista mora doseči vse popolno, kar si zada, če je le malo odstopanja od tega, pride do razočaranja in občutka neuspešnosti (Adderhold-Elliott, 1987).

L. Silverman (1989, v Hébert, 2011) vidi perfekcionizem kot gonilno silo, ki omogoča nadarjenim otrokom doseg višjih ciljev. Učitelji, starši in druge pomembne osebe, ki so del razvoja nadarjenega otroka, naj poskušajo njegov perfekcionizem usmerjati v tiste aktivnosti, ki so zanj zares pomembne in ne še v vse ostale. Perfekcionizem je karakteristika, ki ni ne dobra, ne slaba, ampak je enostavno del nadarjenih in če ga znajo uporabiti v pravo smer, lahko z njim spreminjajo tudi svet okoli sebe (Silverman, 1989 citirano v: Hébert, 2011).

1.5.4.2 Notranja motivacija in notranji lokus kontrole

Učenci, ki jih vodi notranja motivacija, usmerjajo svoje vedenje s pomočjo zanimanja, zadovoljstva in uživanja (Deci in Ryan, 2000). Ti učenci si dejavnosti izbirajo na podlagi svojih interesov. Notranja motivacija jih spodbuja, da je obiskovanje teh dejavnosti sama po sebi nagrada, saj zadovolji učenčevo željo po širjenju svojega znanja (Garn in Jolly, 2014). Notranja motivacija za pridobivanje novega znanja zahteva visoko raven kognitivnega, čustvenega in socialnega razvoja (Deci in Ryan, 2000). Učenci, ki so notranje motivirani, so bolj osredotočeni na učni proces kot na končne učne rezultate. Pomembno je omeniti, da se notranja motivacija pogosto povezuje z visoko stopnjo uspeha (Garn in Jolly, 2014). Cho in Lin (2011, citirano v: Garn in Jolly, 2014) sta v svoji študiji poročala o pozitivni povezavi

med notranjo motivacijo in uspešnostjo pri kreativnem reševanju problemov pri matematiki in naravoslovju pri nadarjenih korejskih učencih.

Učenci, ki verjamejo, da sami nadzorujejo svoje življenje, imajo dobro razvit notranji lokus kontrole. Rezultate svojih uspehov/doseženih ciljev pripisujejo svojim sposobnostim in svojemu trudu. Učenci, ki imajo bolj razvit zunanji lokus kontrole, pa svoje dosežke in uspehe predpisujejo zunanjim dejavnikom, kot so sreča ali usoda. Študije nadarjenih in talentiranih učencev so dokazale, da je večja verjetnost za uspeh in visoke dosežke pri tistih, ki imajo dobro razvit notranji lokus kontrole (Hébert, 2000). Veliko raziskovalcev je preučevalo povezavo med visokim IQ in notranjim lokusom kontrole, vendar večina izmed njih ni prepoznala pomembne povezanosti. Veliko večja pozitivna korelacija se je pokazala med notranjim lokusom kontrole in dosežki (Killick, 1999).

1.5.4.3 Čustvena intenzivnost in čustvena (pre)občutljivost

Številni raziskovalci menijo, da nadarjeni učenci čustva doživljajo bolj intenzivno kot njihovi vrstniki (Majority in Rinn, 2018). Intenzivnost občutkov vpliva na doživljanje vsakodnevnih izkušenj in povzroča močno navezanost na ljudi, kraje, živali ter predmete. Intenzivnost čustev se lahko kaže v močnem zavedanju drugih ljudi in empatiji. V primeru, da prizadenejo občutke druge osebe, postanejo zahtevni do sebe in si to dejanje težko odpustijo. Za občutljive osebe sta značilni tudi močna samokritičnost in samoanalitičnost. Močno čustvovanje in empatija pri nadarjenih učencih pa nista nujno povezani. Nekateri nadarjeni učenci so lahko izredno občutljivi na kritiko, ki je usmerjena na njih, ko pa so prizadeti občutki vrstnika, ne doživljajo nobenih pomembnih občutkov (Hébert, 2011).

Čustvena intenzivnost pri nadarjenih učencih se pogosto povezuje s čustveno preobčutljivostjo (Majority in Rinn, 2018). Dabrowski (1972, citirano v: Majority in Rinn, 2018) definira učenca s čustveno preobčutljivostjo kot nekoga, ki je občutljiv, si vse žene k srcu, je sintoničen in empatičen. Čustvena preobčutljivost je sposobnost učenca, da doživi ekstremna in kompleksna čustva ter zelo intenzivne občutke. Čustveno preobčutljivi učenci pokažejo povečano skrb in reakcijo na okolje (Hébert, 2011). Ob pogledu na poškodbo mimoidočega doživljajo tako močna čustva, da so lahko na robu solz več ur ali dni, poleg tega pa o nezgodi in krivici še veliko časa razmišljajo. Vrstnik, ki ima dobro razvito empatijo, vendar ni preobčutljiv, pa bo ob pogledu na poškodbo reagiral sočutno, a na nezgodo kmalu pozabil in živel naprej (Fornia in Wiggins Frame, 2001).

1.5.4.4 Empatija

Empatija je opredeljena kot čustveni odziv, ki je povezan z občutki nekoga drugega. Empatijo vzbuja altruistična motivacija, usmerjena na sočutje in dobro počutje druge osebe.

Pogosto se empatijo povezuje z empatičnimi občutki, ki se kažejo kot simpatičnost, sočutnost, mehko srce in nežnost. Ta čustva se izražajo predvsem takrat, ko je ena oseba v stiski in ji druga želi pomagati (Hébert, 2011).

Piaget in Inhelder (1969, citirano v: Davis idr., 2014) pojasnjujeta, da so razvojno naprednejši otroci manj egocentrični, kar pomeni, da situacijo lažje zaznajo z vidika druge osebe in tako enostavneje zaznajo pravico ter čustva drugih. Starši, učitelji ali drugi, ki so prisotni pri vzgoji nadarjenega učenca z dobro razvitim občutkom empatije, morajo spodbujati k uporabi le-te za dobrobit drugih. Svojo nadarjenost lahko izkoristijo tudi za izboljševanje življenj drugih in ne uporabljajo svojih talentov samo za lastno korist (Hébert, 2011).

1.5.4.5 Visoka stopnja moralne zrelosti

Moralni razvoj je opredeljen kot skupek ponotranjenih načel ali idealov, ki posamezniku pomagajo razlikovati med pravilnim in napačnim ravnanjem. Morala vsebuje tri osnovne sestavine, in sicer, moralni afekt, moralno sklepanje ter moralno vedenje (Shaffer, 2008). Teorije moralnega razvoja so se osredotočale na različne sestavine morale. Psihološki teoretiki poudarjajo predvsem moralni afekt. Menijo, da se mladi po etičnih načelih vedejo zato, da doživljajo pozitivne občutke, kot je ponos in da se izognejo negativnim občutkom, kot sta krivda in sram (Hébert, 2011). Kognitivno-razvojni teoretiki so se osredotočali predvsem na moralno sklepanje in ugotovili, da se razmišljanje o pravilnem in napačnem spreminja z razvojem. Teoretiki socialnega razvoja pa so se osredotočali predvsem na moralno vedenje, ki so ga preučevali tako, da so ugotavljali ali so otrokova ravnanja skladna z njihovimi moralnimi standardi, ko jih poskušajo kršiti (Hébert, 2011).

Moralno zreli učenci ne sledijo družbenim normam zgolj zato, ker v zameno pričakujejo neko nagrado ali se bojijo določene kazni, ampak zato, ker so moralna načela ponotranjili in živijo v skladu s tem tudi takrat, kadar odrasli niso prisotni. Raziskave so pokazale, da nadarjeni učenci, ki so moralno zreli, pri soočanju z dilemami sledijo lastnim etičnim načelom in ne množici, če to pomeni, da ogrožajo lastne vrednote (Hébert, 2011). Raziskovalci, ki so preučevali nadarjene učence, so pogosto ugotovili, da so le-ti bolj občutljivi na vrednote in moralna vprašanja. Slednji bodo verjetno že v zgodnji starosti razvili močan občutek poštene igre, pravičnosti in usklajen sistem vrednot. Nadarjeni učenci, ki so moralno zrelejši v primerjavi z vrstniki, se v šoli pogosto izognejo antisocialnemu vedenju (Davis idr., 2014).

1.5.4.6 Močna potreba po samoaktualizaciji

Maslow (1954, citirano v: Jelas idr., 2013) je v okviru svojega raziskovanja postavil hierarhijo človekovih potreb. Samoaktualizacijo je uvrstil na sam vrh in jo opredelil kot željo po izpolnjevanju lastnih potencialov (Jelas idr., 2013).

I. Pufal-Struzik (1999) je v svoji raziskavi ugotovila, da imajo nadarjeni učenci višjo raven samoaktualizacije kot učenci, ki niso identificirani kot nadarjeni (Pufal-Struzik, 1999). Prav tako so to ugotovili Lewis, Karnes in Knight (1995, citirano v: Hébert, 2011). Visoko samoaktualizacijo pri nadarjenih učencih lahko povežemo z njihovo visoko željo po rasti. Ta se povezuje z lastno željo po znanju in izobrazbi ter željo biti boljši človek z visokimi etičnimi načeli (Hébert, 2011).

1.5.4.7 Smisel za humor

Lahko bi rekli, da je humor samo po sebi ironičen, saj je očiten in ga lahko takoj prepoznamo, vendar ga težko ovrednotimo. Humor je temeljni in bistveni del človekove narave, ki ga doživljamo v skoraj vseh vrstah medosebnih odnosih in ima velik vpliv na vsakdanje življenje (Ford idr., 2016).

V strokovni literaturi se najde kar nekaj raziskav, ki trdijo, da imajo nadarjeni učenci napreden smisel za humor. Shade (1991) je v svoji študiji verbalnega humorja ugotovil, da nadarjeni učenci bolje razumejo različne oblike verbalnega humorja kot učenci, ki niso identificirani kot nadarjeni. Njegove ugotovitve podpirajo domnevo, da imajo nadarjeni učenci zdrav in prefinjen smisel za humor (Shade, 1991). Humor pri nadarjenih učencih se pogosto povezuje z ustvarjalnostjo. Nekateri raziskovalci menijo, da smisel za humor nadarjenim učencem pomaga obvladovati vsakdanji stres (Hébert, 2011).

1.5.4.8 Trdoživost

Trdoživost je v literaturi predstavljena kot prilagoditev na negativne življenjske dogodke (npr. smrt v družini, revščina, nevarno življenjsko okolje). M. Neihart (2002) je trdoživost opredelila kot zmožnost čustvene stabilnosti in socialne prilagojenosti kljub pretekli stiski in stresu. Na trdožive otroke naj negativni življenjski dogodki ne bi pretirano vplivali, kljub temu naj bi se razvili v zdrave in socializirane posameznike (Neihart, 2002). Pri preučevanju trdoživih otrok so zasledili številne podobne lastnosti kot pri nadarjenih otrocih: radovednost, samoaktualizacija, smisel za humor in sposobnost reševanja problemov. Ti izsledki so spodbudili raziskovalce, da so preverili, če imajo tudi nadarjeni otroci lastnosti trdoživosti; ugotovili so, da se ti dve lastnosti pogosto povežeta med seboj (Neihart, 2002).

Hébert (2011) je s skupino raziskovalcev preučeval nadarjene učence, ki so živeli v mestu, znanem po nasilju, drogah, revščini in kriminalu. Večina teh učencev se je ustrezno spoprijela z družinskimi, šolskimi in okoljskimi težavami (Hébert, 2011). Tovrstne raziskave pokažejo povezavo med nadarjenostjo in odpornostjo na težke situacije, vendar pa iz tega ne sledi, da je nadarjenost varovalni faktor pred vplivom težkih življenjskih dogodkov na njihovo življenje.

1.6 NAMEN IN CILJI

Namen magistrskega dela je spoznati psihološke in socialne značilnosti nadarjenih učencev in učenk tretje triade v slovenskih osnovnih šolah. Bolj natančno nas zanimajo samopodoba, čustvena inteligentnost in šolska anksioznost nadarjenih učencev in učenk. Cilj magistrskega dela je raziskati stopnjo šolske anksioznosti, čustvene inteligentnosti in samopodobe pri nadarjenih učencih in nadarjenih učenkah ter preučiti razlike med spoloma.

1.7 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA OZ. HIPOTEZE

- *H1 – Nadarjene učenke tretje triade imajo večjo sposobnost prepoznavanja in razumevanja emocij kot nadarjeni učenci.*
- *H2 – Nadarjene učenke tretje triade imajo večjo sposobnost izražanja in poimenovanja emocij kot nadarjeni učenci.*
- *H3 - Nadarjeni učenci tretje triade imajo večjo sposobnost upravljanja z emocijami kot nadarjene učenke.*

Nadarjene učenke dosegajo višji rezultat pri vidikih čustvene inteligentnosti, ki vključujejo druge, nadarjeni učenci pa tistih, ki vključujejo reševanje problemov (Olszewski in Seon-Young, 2006).

- *H4 – Nadarjeni učenci v tretji triadi imajo višjo splošno samopodobo kot nadarjene učenke.*

Nadarjene učenke imajo nižjo samopodobo kot nadarjeni učenci, zato je potrebno najti različne strategije, da se njihovo samopodobo okrepi (Duchovicova in Hosova, 2019).

- *H5 – Samopodoba na področju odnosov z vrstniki je pri nadarjenih učenkah tretje triade nižja kot pri nadarjenih učencih.*

Nadarjeni učenci imajo statistično značilno višjo samopodobo na področju odnosov z vrstniki kot nadarjene učenke (Aram idr., 2016).

- *H6 – Nadarjene učenke tretje triade imajo bolj izrazit kognitivni odziv na anksioznost povezano s socialnim vrednotenjem kot nadarjeni učenci.*
- *H7 - Nadarjene učenke tretje triade imajo bolj izrazit psihofiziološki odziv na anksioznost povezano s socialnim vrednotenjem kot nadarjeni učenci.*
- *H8 - Nadarjene učenke tretje triade imajo bolj izrazit vedenjski odziv na anksioznost povezano s socialnim vrednotenjem kot nadarjeni učenci.*

- *H9 – Nadarjene učenske tretje tirade imajo bolj izrazit kognitivni odziv na anksioznost povezano z agresivnostjo.*
- *H10 - Nadarjene učenske tretje tirade imajo bolj izrazit psihofiziološki odziv na anksioznost povezano z agresivnostjo.*
- *H11 - Nadarjene učenske tretje tirade imajo bolj izrazit vedenjski odziv na anksioznost povezanoz agresivnostjo.*

Nadarjene učenske doživljajo višji nivo anksioznosti kot nadarjeni učenci (Hnat, 2018).

2 METODA

2.1 VZOREC

V raziskavo je bilo vključenih 108 nadarjenih učencev in učenk iz tretje triade devetletne osnovne šole, od tega je bilo 64 nadarjenih učenk in 44 nadarjenih učencev. Prihajali so iz šestih različnih osnovnih šol v Sloveniji. Vsi nadarjeni učenci in učenke so skozi vse tri stopnje odkrivanja nadarjenih učencev bili v svetovalni službi zabeleženi kot nadarjeni učenci. V kolikor so se njihovi starši strinjali z udeležbo v raziskavi, so podpisali obveščeno soglasje. Vsem sodelujočim je bila zagotovljena anonimnost.

2.2 PRIPOMOČKI

2.2.1 Samoocenjevalni vprašalnik emocionalne kompetentnosti (ESCQ)

Vprašalnik je samoocenjevalna lestvica, katere namen je merjenje čustvene inteligentnosti kot osebnostne lastnosti na treh podlestvicah. Uporabljena različica vprašalnika ESCQ vsebuje 45 postavk, ki so razdeljene v tri podlestvice. Prva podlestvica je sposobnost prepoznavanja in razumevanja emocij, ki vsebuje 16 postavk (npr. *Pri prijatelju vem, kdaj je žalosten in kdaj razočaran*). Druga podlestvica je sposobnost izražanja in poimenovanja emocij, vsebuje 13 postavk (npr. *Če mi nekaj ni všeč, to takoj tudi pokažem*). Zadnja podlestvica pa je sposobnost upravljanja z emocijami, ta vsebuje 16 postavk (npr. *Poskušam ohraniti dobro razpoloženje*). Naloga udeleženca je, da vsako postavko oceni na lestvici od 1 do 5 (1 – sploh ne velja, 2 – večinoma ne velja, 3 – včasih velja, 4 – večinoma velja, 5 – vedno velja). Višji kot je rezultat na posamezni podlestvici, bolj je ta lastnost pri posamezniku izražena (Duran idr., 2009).

Zanesljivost slovenske različice vprašalnika je bila preverjena s koeficientom za ugotavljanje notranje skladnosti (Cronbachov koeficient α). Cronbachov koeficient α prve podlestvice (sposobnost prepoznavanja in razumevanja emocij) .90, druge podlestvice (sposobnost izražanja in poimenovanja emocij) .88 ter tretje podlestvice (sposobnost upravljanja z emocijami) .76. Celotna lestvica ima koeficient notranje konsistentnosti .93 (Avsec idr., 2009).

2.2.2 Vprašalnik opisovanja samega sebe (SDQ II)

Vprašalnik za opisovanje samega sebe je iz nabora SDQ (I, II, III). Marsh, Parker in Smith (1983, v Lamovec, 1994) so začeli izdelovati SDQ vprašalnik na podlagi Shavelsonovega hipotetičnega modela samopodobe. Kasneje sta Marsh in O'Neil (1984, citirano v: Lamovec, 1994) razvila vprašalnik samopodobe za adolescente SDQ III.

Uporabljen vprašalnik je slovenska različica vprašalnika opisovanja samega sebe (SDQ II) in vsebuje 66 postavk ter 7 lestvic: telesne sposobnosti (npr. Uživam v športu, telesnih dejavnostih in plesu.), zunanji videz (npr. Imam prijeten obraz.), odnosi z vrstniki (npr. Težko sklepam prijateljstva.), matematika (npr. Pouka matematike se veselim.), verbalne sposobnosti (npr. Sovražim branje.), šolski predmeti (npr. Pri večini šolskih predmetov se hitro učim.) in splošna samopodoba (npr. Nič, kar naredim, se ne posreči.). Udeleženci odgovarjajo na 4-stopenjski Likertovi lestvici (1 – ni tako, 2 – redko je tako, 3 – pogosto je tako in 4 – tako je). Vprašalnik se vrednoti tako, da se seštejejo točke na posameznih dimenzijah, nekatere postavke se vrednotijo obratno. Višji kot je rezultat bolj je izražena določena dimenzija samopodobe.

2.2.3 Vprašalnik šolske anksioznosti (SAI)

Večdimenzionalni instrument, ki meri anksioznost v šolskem kontekstu. Vprašalnik šolske anksioznosti ima tri lestvice, in sicer spoznavno, psihofiziološko in vedenjsko. Vsaka lestvica pa ima še štiri faktorje, ki ocenjujejo anksioznost učencev v različnih šolskih situacijah. Prvi faktor je anksioznost povezana s šolskim neuspehom in kaznijo (8 postavk), drugi faktor je anksioznost povezana z agresijo (6 postavk), tretji faktor je anksioznost povezana s socialnim vrednotenjem (5 postavk) in četrti faktor je anksioznost povezana s šolskim vrednotenjem (4 postavke). Vprašalnik je sestavljen iz 3 tabel, vsaka tabela vsebuje 23 postavk, ki opisujejo različne šolske situacije in tvorijo 4 faktorje. Prva tabela meri spoznavno lestvico in ima v prvi vrstici 9 opisov kognitivnih odzivov, druga tabela meri psihofiziološko lestvico in ima v prvi vrstici 5 opisov psihofizioloških odzivov, tretja tabela pa meri vedenjsko lestvico in ima v prvi vrstici 5 opisov vedenjskih odzivov. Tabele so sestavljene iz belih in sivih polj, pri čemer je pomembno poudariti, da se odgovarja samo na bela polja. Naloga udeleženca je, da vsako belo polje, ki je kombinacija situacije (postavka) in možnega odziva (npr. situacija: Če grem k tabli, kognitivni odziv: Strah me je in živčen/živčna sem) oceni na lestvici od 0 do 4 (0 – nikoli, 1 – redko, 2 – včasih da in včasih ne, 3 – velikokrat, 4 – vedno). Višji kot je rezultat na posamezni lestvici in faktorju bolj je izražena šolska anksioznost na tej lestvici ali faktorju (Garcia-Fernandez idr., 2015).

Zanesljivost slovenske različice vprašalnika je bila preverjena s koeficientom za ugotavljanje notranje skladnosti (Cronbachov koeficient α). Cronbachov koeficient α za faktor I (anksioznost povezana s šolskim neuspehom in kaznijo) znaša .93, za faktor II (anksioznost povezana z agresijo) znaša .95, za faktor III (anksioznost povezana s socialnim vrednotenjem) znaša .92 in za faktor IV (anksioznost povezana s šolskim vrednotenjem) znaša .91. Cronbachov koeficient α za spoznavno lestvico je .91, za psihofiziološko .86 in za vedenjsko .70 (Garcia-Fernandez idr., 2015).

2.3 POSTOPEK

Prejemu zbranih vprašalnikov je sledilo dogovarjanje s slovenskimi osnovnimi šolami. Prvi kontakt je bil vzpostavljen s svetovalno službo po elektronski pošti, v kateri sta bila podrobno opisana namen in način izvedbe raziskave ter v priponki posredovan še dopis za ravnatelja (priloga A). V primeru, da se šola ni odzvala na elektronsko sporočilo, smo poskušali kontakt vzpostaviti še preko telefonskega klica. Šole so bile v tem času zelo zaposlene, zato je prišlo do številnih zavrnitev. Na šole, ki so privolile k sodelovanju, smo se nato osebno oglasili in tam dogovorili o nadaljnjem sodelovanju. Po dogovoru sta bila strokovnemu delavcu posredovana dopis in soglasje za starše (Priloga B). Po vrnjenih soglasjih smo v dogovoru s strokovnim delavcem določili datum in uro izvedbe raziskave. Na vseh šolah je celotna zadnja triada skupaj izpolnjevala vprašalnike, s čimer smo zagotavljali anonimnost. Pri izvedbi raziskave je bil vedno prisoten še strokovni delavec šole. Zbiranje podatkov je potekalo od 2. 2. 2019 do 5. 4. 2019. Po končanem zbiranju podatkov so bili vprašalniki ustrezno vrednoteni pod nadzorom mentorice. Podatke smo vnesli v računalnik in jih analizirali s programom IBM SPS 25.0 ter jih interpretirali in primerjali s preteklimi ugotovitvami.

3 REZULTATI

V rezultatih so navedene vrednosti opisne statistike in testov normalnosti izmerjenih spremenljivk. Število nadarjenih učencev in učenk ter v celoti pravilno rešenih vprašalnikov je bilo 108. Od tega je bilo 64 nadarjenih učenk in 44 nadarjenih učencev.

3.1 OPISNA STATISTIKA IN TESTI NORMALNOSTI

V tabeli 1 so prikazani rezultati podlestvic samoocenjevalnega vprašalnika emocionalne kompetentnosti (ESCQ). Prikazane so najnižja in najvišja dosežena vrednost, aritmetična sredina, standardni odklon, asimetričnost, sploščenost ter rezultati neparametričnega testa Kolmogorov-Smirnova.

Tabela 1

Opisna statistika in test normalnosti merjenih spremenljivk ESCQ

Podlestvica	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>As</i>	<i>Spl</i>	<i>p</i>
Sposobnost prepoznavanja in razumevanja emocij	108	31	78	58,29	9,313	-0,114	0,194	0,200*
Sposobnost izražanja in poimenovanja emocij	108	20	60	41,31	8,611	-0,179	-0,058	0,200*
Sposobnost upravljanja z emocijami	108	32	76	58,62	7,728	-0,427	0,487	0,200*

Opombe: *As* – simetričnost, *Spl* – sploščenost, *p* – statistična pomembnost pri testu Kolmogorov-Smirnova, *spodnja meja resničnega pomena, $p < 0,05$

Iz tabele 1 je razviden povprečen rezultat na vseh podlestvicah, ki nakazujejo na to, da so se nadarjeni učenci in učenke na samoocenjevalnem vprašalniku emocionalne kompetentnosti ocenili na področju višje polovice glede na teoretični maksimum. Na podlagi tega lahko pri nadarjenih učencih in učenkah pričakujemo, da dobro prepoznavajo lažne emocionalne izraze, nimajo težav pri razlikovanju med točnimi in netočnimi emocionalnimi izrazi, dobro razumejo, kako se emocije izražajo glede na kontekst in kulturo, primerno situaciji izražajo svoje emocije, znajo napovedati emocije posameznika v določenih situacijah, dobro razumejo tudi zahtevne in mešane emocije, s svojimi emocijami učinkovito upravljajo za doseg želenega cilja, dobro znajo oceniti strategijo, ki jim pomaga vzdrževati, zmanjševati ali povečati emocionalni odziv ter so odprti tako za prijetne kot tudi neprijetne občutke (Caruso idr., 2016). Stopnja tveganja pri Kolmogorov-Smirnovem testu je na vseh lestvicah 0,200, kar pomeni, da ne zavrnilo ničelne domneve, saj so obravnavane spremenljivke v statistični množici porazdeljene po normalni porazdelitvi. Koeficient asimetričnosti in

koeficient sploščenosti se pri vseh podlestvicah giblje med $-0,5$ in $0,5$, kar prav tako kaže na simetrično/normalno porazdelitev.

V tabeli 2 so prikazani rezultati lestvic na vprašalniku opisovanja samega sebe (SDQ-II). Prikazane so najnižja in najvišja dosežena vrednost, aritmetična sredina, standardni odklon, asimetričnost, sploščenost ter rezultati neparametričnega testa Kolmogorov-Smirnova.

Tabela 2

Opisna statistika in test normalnosti merjenih spremenljivk SDQ-II

Lestvica	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>As</i>	<i>Spl</i>	<i>p</i>
Telesne sposobnosti	108	8	32	24,77	5,822	-0,883	0,140	0,000
Zunanji videz	108	8	32	22,06	5,581	-0,351	-0,464	0,034
Odnosi z vrstniki	108	10	40	31,41	6,229	-1,055	0,966	0,004
Matematika	108	11	40	30,77	7,204	-0,770	-0,001	0,001
Verbalne sposobnosti	108	16	40	30,19	5,611	-0,444	-0,616	0,002
Šolski predmeti	108	21	40	35,00	4,304	-1,435	1,800	0,000
Splošna samopodoba	108	19	40	32,64	5,225	-0,624	-0,361	0,002

Opombe: *As* – simetričnost, *Spl* – sploščenost, *p* – statistična pomembnost pri testu Kolmogorov-Smirnova, $p < 0,05$

Iz tabele 2 je razvidno, da so nadarjeni učenci in učenke v povprečju najvišji rezultat dosegli na lestvici šolski predmeti. Iz tega lahko sklepamo, da imajo nadarjeni učenci in učenke na področju šolskih predmetov visoko samopodobo. Tudi na ostalih lestvicah odgovori nadarjenih učencev in učenk kažejo, da sami pri sebi zaznavajo prej visoko kot nizko samopodobo. Visok rezultat na lestvici šolski predmeti se pri nadarjenih učencih in učenkah kaže kot zaupanje v svoje sposobnosti na tem področju. Pri šolskih predmetih v večini dobivajo visoke ocene in hitro usvajajo znanje, šolski predmeti jim ne predstavljajo pretežkega izziva in se večkrat počutijo dovolj kompetentni, da pomagajo tudi vrstnikom. Zaznavanje visoke samopodobe tudi na ostalih področjih se kaže v tem, da večina nima večjih težav pri športu in drugih telesnih aktivnostih, da svoj zunanji videz v večini dobro sprejemajo, pri odnosu z vrstniki so običajno samozavestni in uspešni, matematika in slovenščina jim ne predstavljata večjih težav in so tudi na splošno precej zadovoljni s seboj. Stopnja tveganja pri Kolmogorov-Smirnovem testu je na vseh lestvicah manjša od $0,05$, kar pomeni, da lahko zavrnilo ničelno domnevo obravnavane spremenljivke v statistični množici niso porazdeljene po normalni porazdelitvi. Koeficient asimetričnosti je pri vseh podlestvicah negativen, kar kaže na asimetrijo v levo na vseh lestvicah. Najbolj izrazita asimetrija v levo je na lestvicah šolski predmeti in odnosi z vrstniki, kar pomeni, da imajo nadarjeni učenci in učenke na teh dveh lestvicah v povprečju visoko samopodobo. Prav tako

je največji pri teh dveh lestvicah koeficient sploščenosti, kar kaže na to, da je veliko nadarjenih učencev in učenk doseglo podoben rezultat.

V tabelah 3, 4 in 5 so prikazani rezultati lestvic in faktorjev vprašalnika šolske anksioznosti (SAI). Vprašalnik šolske anksioznosti ima tri lestvice (spoznavno, psihofiziološko in vedenjsko), ki nadalje tvorijo štiri faktorje: anksioznost povezana s šolskim neuspehom in kaznijo (faktor I), anksioznost povezana z agresivnostjo (faktor II), anksioznost povezana s socialnim vrednotenjem (faktor III) in anksioznost povezana s šolskim vrednotenjem (faktor IV). Prikazani so rezultati najnižje in najvišje dosežene vrednosti, aritmetična sredina, standardni odklon, asimetričnost, sploščenost ter rezultati neparametričnega testa Kolmogorov-Smirnova.

Tabela 3

Opisna statistika in test normalnosti merjenih spremenljivk SAI (spoznavna lestvica)

Lestvica	Faktor	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>As</i>	<i>Spl</i>	<i>p</i>
Spoznavna		108	53	325	175,95	55,792	0,020	-0,012	0,200*
	Faktor I	108	27	132	89,37	24,222	-0,650	-0,437	0,000
	Faktor II	108	0	72	33,25	17,627	0,082	-0,688	0,200*
	Faktor III	108	0	64	22,15	14,262	1,057	1,113	0,004
	Faktor IV	108	2	58	31,19	11,272	-0,050	-0,023	0,200*

Opombe: *As* – simetričnost, *Spl* – sploščenost, *p* – statistična pomembnost pri testu Kolmogorov-Smirnova, *spodnja meja resničnega pomena, $p < 0,05$

Iz tabele 3 je razvidno, da so nadarjeni učenci in učenke na spoznavni lestvici dosegli povprečne rezultate, kar pomeni, da nadarjeni učenci in učenke pri sebi zaznavajo nekatere kognitivne odzive, kot so: strah me je in živčen sem, razmišljam, da bi moral več delati za šolo, skrbi me, kaj bodo rekli moji starši, strah me je, da bi se zmotil, skrbi me, kaj bodo drugi rekli o meni, nenehno premišljujem o tem, ne mislim na nič drugega, mislim, da me bo učitelj osramotil in vsi se mi bodo smejali, sram me je, če ne znam odgovoriti ter počutim se krivega na opisane situacije v vprašalniku. Na faktorju I in IV so nadarjeni učenci in učenke dosegli malo višji rezultat v primerjavi s faktorjema II in III. To pomeni, da je pri nadarjenih učencih in učenkah malo bolj prisotna anksioznost povezana s šolskim neuspehom in kaznijo ter anksioznost povezana s šolskimi vrednotenjem. Pri nadarjenih učencih in učenkah je najmanj prisotna anksioznost povezana s socialnim vrednotenjem (faktor III), saj so na tem faktorju dosegli najnižji povprečni rezultat. Rezultat na faktorju I se kaže v tem, da nadarjeni učenci in učenke pri šolskem neuspehu in kazni, kot je slaba ocena ali poklic k ravnatelju, pogosto doživljajo strah ter nervoznost, skrbi jih, kako se bodo na informacijo odzvali starši in drugi, občasno občutijo tudi sram in krivdo. Pri faktorju II, ki se kaže kot žrtev fizičnega ali psihičnega nasilja, nadarjeni učenci in učenke občasno

občutijo strah in nervoznost ter občasno premišlujejo o tem. Rezultati kažejo tudi na to, da se nadarjeni učenci in učenke redko počutijo žrtve fizičnega in psihičnega nasilja ter nesprejemanja s strani vrstnikov. Rezultat na faktorju III, ki se nanaša na nastopanje pred razredom, kaže na to, da nadarjeni učenci in učenke pri tem redko občutijo strah pred tem, da se zmotijo, sram ali nervoznost. Rezultat faktorja IV se nanaša na trenutek pred pisnim ali ustnim ocenjevanjem znanja ter kaže na to, da nekateri nadarjeni učenci in učenke pred tem občutijo strah in živčnost, občasno jih tudi skrbi, kako se bodo drugi odzvali na njihov uspeh ali neuspeh. Koeficienta asimetričnosti in sploščenosti se na faktorjih II in IV gibata okoli $-0,5$ in $0,5$, kar nakazuje na simetrično/normalno porazdelitev. Pri faktorju III pa sta koeficienta asimetričnosti in sploščenosti večja od 1, kar nakazuje na asimetričnost v desno in koničnost, kar prav tako nakazuje, da so nadarjeni učenci in učenke na tej podlestvici dosegli najnižje rezultate. Stopnja tveganja pri Kolmogorov-Smirnovem testu je na spoznavni lestvici ter na faktorjih II in IV $0,200$, kar pomeni, da ne zavrnamo ničelne domneve, saj so obravnavane spremenljivke v statistični množici porazdeljene po normalni porazdelitvi. Na faktorjih I in III pa je stopnja tveganja pri Kolmogorov-Smirnovem testu manjša od $0,05$, kar pomeni, da lahko zavrnamo ničelno domnevo, saj obravnavane spremenljivke v statistični množici niso porazdeljene po normalni porazdelitvi.

Tabela 4

Opisna statistika in test normalnosti merjenih spremenljivk SAI (Psihofiziološka lestvica)

Lestvica	Faktor	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>As</i>	<i>Spl</i>	<i>p</i>
Psihofiziološka		108	17	258	106,64	50,743	0,475	0,148	0,200*
	Faktor I	108	2	95	43,74	21,551	-0,004	-0,774	0,200*
	Faktor II	108	0	59	21,22	12,067	0,686	0,594	0,020
	Faktor III	108	0	69	19,48	14,589	1,073	0,915	0,005
	Faktor IV	108	0	48	22,19	10,693	0,141	-0,340	0,200*

Opombe: *As* – simetričnost, *Spl* – sploščenost, *p* – statistična pomembnost pri testu Kolmogorov-Smirnova, *spodnja meja resničnega pomena, $p < 0,05$

Iz tabele 4 je razvidno, da so nadarjeni učenci in učenke na psihofiziološki lestvici dosegli povprečne rezultate, kar pomeni, da so se nadarjeni učenci in učenke deloma strinjali s psihofiziološkim odzivom na opisane situacije v vprašalniku. Psihofiziološki odzivi, ki so omenjeni v vprašalniku, so: začne me boleti želodec, zardim, boli me glava, hitreje diham in srce mi hitreje bije. Nadarjeni učenci in učenke so najnižji rezultat dosegli na faktorju III, kar pomeni, da psihofiziološki odziv najmanjkrat opazijo pri anksioznosti povezani s socialnim vrednotenjem. Ostali faktorji so dosegli povprečen rezultat, kar pomeni, da se nadarjeni učenci in učenke deloma strinjajo s psihofiziološkim odzivom na opisane situacije v vprašalniku. Kadar nadarjeni učenci in učenke nastopajo pred razredom, redko občutijo bolečine v želodcu, zardelost, bolečine v glavi, hitro dihanje in pospešeno bitje srca. V situacijah, ko se nadarjeni učenci in učenke soočajo s šolskim neuspehom, kaznijo, fizičnim

in psihičnim nasiljem ter pri ustnem ali pisnem ocenjevanju znanja, nekateri občasno začutijo bolečine v želodcu, zardijo, jih boli glava, nekateri pa hitreje dihajo in čutijo hitrejši utrip srca. Koeficient asimetričnosti in sploščenosti se pri psihofiziološki lestvici ter pri faktorju I, II in IV giba okoli $-0,5$ in $0,5$, kar nakazuje na simetričnost/normalno porazdelitev. Stopnja tveganja pri Kolmogorov-Smirnovem testu je na psihofiziološki lestvici in faktorjih I in IV $0,200$, kar pomeni, da ne zavrnamo ničelne domneve, saj so obravnavane spremenljivke v statistični množici porazdeljene po normalni porazdelitvi. Koeficient asimetričnosti in sploščenosti se na faktorju III giba okoli 1 , kar nakazuje na asimetričnost v desno in koničastost. Stopnja tveganja pri Kolmogorov-Smirnovem testu je na faktorju II in III manjša od $0,05$, kar pomeni, da lahko zavrnamo ničelno domnevo, saj obravnavane spremenljivke v statistični množici niso porazdeljene po normalni porazdelitvi.

Tabela 5

Opisna statistika in test normalnosti merjenih spremenljivk SAI (Vedenjska lestvica)

Lestvica	Faktor	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>As</i>	<i>Spl</i>	<i>p</i>
Vedenjska		108	3	136	51,19	27,843	0,913	0,884	0,024
	Faktor I	108	0	35	15,21	7,660	0,272	-0,500	0,132
	Faktor II	108	0	32	11,38	6,533	0,287	0,073	0,200*
	Faktor III	108	0	47	12,31	10,561	1,227	1,347	0,000
	Faktor IV	108	0	32	12,29	7,945	0,571	-0,251	0,017

Opombe: *As* – simetričnost, *Spl* – sploščenost, *p* – statistična pomembnost pri testu Kolmogorov-Smirnova, *spodnja meja resničnega pomena

Iz tabele 5 je razvidno, da so nadarjeni učenci in učenke na vedenjski lestvici dosegli povprečne rezultate, kar pomeni, da so se nadarjeni učenci in učenke deloma strinjali z vedenjskim odzivom na opisane situacije v vprašalniku. Vedenjski odzivi, ki so uporabljeni v vprašalniku, so: tresejo se mi noge, trese se mi glas, z lahkoto si nadenem lažni nasmešek, ne najdem besed in nepričakovano začnem jokati. Tako kot pri ostalih lestvicah so nadarjeni učenci in učenke tudi pri tej lestvici dosegli najnižji rezultat na faktorju III, kar kaže na to, da je pri nadarjenih učencih in učenkah v povprečju najmanj prisotna anksioznost povezana s socialnim vrednotenjem. Kadar je nadarjen učenec ali učenka poklican k tabli, govori pred razredom, je vprašan ali bere na glas, zelo redko doživlja tresenje nog ali glasu, redko ostane brez besed in se redko začne nepričakovano jokati. Tresoče noge, tresoč glas, nepričakovan jok nekateri nadarjeni učenci in učenke občasno začutijo v situacijah, ki so povezane s šolskim neuspehom in kaznijo, fizičnim in psihičnim nasiljem ter pisnim in ustnim ocenjevanjem. Na faktorjih I, II in IV se koeficienta asimetričnosti in sploščenosti gibata med $-0,5$ in $0,5$, kar nakazuje na simetričnost/normalno porazdelitev. Na vedenjski lestvici in faktorju III pa se koeficienta asimetričnosti in sploščenosti gibljeta med $0,8$ in $1,3$, kar kaže na asimetričnost v desno in koničastost. Stopnja tveganja pri Kolmogorov-Smirnovem

testu je na faktorju I in II večja od 0,05, kar pomeni, da ne zavrnamo ničelne domneve, saj so obravnavane spremenljivke v statistični množici porazdeljene po normalni porazdelitvi. Na vedenjski lestvici in faktorjih III in IV je stopnja tveganja pri Kolmogorov-Smirnovem testu manjša od 0,05, kar pomeni, da lahko zavrnamo ničelno domnevo, saj obravnavane spremenljivke v statistični množici niso porazdeljene po normalni porazdelitvi.

3.2 RAZLIKE MED SPOLOMA

V tabeli 6 so predstavljeni rezultati t testa za preverjanje razlik med spoloma glede na posamezne podlestvice samoocenjevalnega vprašalnika emocionalne kompetentnosti (ESCQ). Za lažje razumevanje so v tabelo vključeni tudi podatki o aritmetični sredini, standardnem odklonu in pomembnosti Levenovega testa.

Tabela 6

Aritmetična sredina, standardni odklon, pomembnost Levenovega testa in vrednosti t testa za preverjanje razlik med spoloma glede na podlestvice vprašalnika ESCQ

Podlestvica	Spol	N	M	SD	p (F)	t	df	p(t)
Sposobnost prepoznavanja in razumevanja emocij	Moški	44	56,93	10,704	0,117	-1,257	106	0,211
	Ženski	64	59,22	8,181				
Sposobnost izražanja in poimenovanja emocij	Moški	44	42,16	9,666	0,204	0,844	106	0,401
	Ženski	64	40,73	7,830				
Sposobnost upravljanja z emocijami	Moški	44	59,73	7,963	0,712	1,237	106	0,219
	Ženski	64	57,86	7,530				

Opombe: F - Levenov test homogenosti varianc, $p(F) > 0,05$, $p(t) < 0,05$

Iz tabele 6 je razvidno, da je Levenov test homogenosti varianc pri vseh spremenljivkah večji od 0,05, kar pomeni, da obdržimo predpostavko o homogenosti varianc. Vrednost p pri t testu je na vseh lestvicah večja od 0,05, kar pomeni, da razlike med aritmetičnimi sredinami med nadarjenimi učenci in učenkami na teh lestvicah niso statistično značilne. Na podlagi tega ne moremo govoriti o razlikah med nadarjenimi učenci in učenkami in lahko pri obojih pričakujemo dobre sposobnosti prepoznavanja in razumevanja emocij, dobre sposobnosti izražanja in poimenovanja emocij ter dobre sposobnosti upravljanja z emocijami. Vse te sposobnosti se kažejo kot dobro prepoznavanje lažnih emocionalnih izrazov, dobro razlikovanje med točnimi in netočnimi emocionalnimi izrazi, dobro razumevanje izražanja emocij glede na kontekst in kulturo, primerno izražanje emocij v posamezni situaciji, dobro napovedovanje emocij posameznika v določenih situacijah, dobro razumevanje tudi zahtevnih in mešanih emocij, učinkovito upravljanje z lastnimi emocijami in odprtost tako za prijetne kot za neprijetne občutke (Caruso idr., 2016).

V tabeli 7 so predstavljeni rezultati t testa za preverjanje razlik med spoloma glede na posamezne lestvice vprašalnika opisovanje samega sebe (SDQ II). Za lažje razumevanje so v tabelo vključeni tudi podatki o aritmetični sredini, standardnem odklonu in pomembnosti Levenovega testa.

Tabela 7

Aritmetična sredina, standardni odklon, pomembnost Levenovega testa in vrednosti t testa za preverjanje razlik med spoloma glede na lestvice vprašalnika SDQ II

Lestvica	Spol	N	M	SD	p (F)	t	df	p(t)																																																																									
Telesne sposobnosti	Moški	44	25,73	6,460	0,369	1,426	106	0,157																																																																									
	Ženski	64	24,11	5,292					Zunanji videz	Moški	44	23,50	5,479	0,812	2,258	106	0,026	Ženski	64	21,08	5,475	Odnosi z vrstniki	Moški	44	32,73	6,285	0,804	1,846	106	0,068	Ženski	64	30,50	6,074	Matematika	Moški	44	32,14	6,227	0,159	1,649	106	0,102	Ženski	64	29,83	7,712	Verbalne sposobnosti	Moški	44	29,84	5,874	0,441	-0,541	106	0,590	Ženski	64	30,44	5,457	Šolski predmeti	Moški	44	35,77	3,815	0,138	1,557	106	0,122	Ženski	64	34,47	4,563	Splošna samopodoba	Moški	44	34,43	4,967	0,692	3,071	106
Zunanji videz	Moški	44	23,50	5,479	0,812	2,258	106	0,026																																																																									
	Ženski	64	21,08	5,475					Odnosi z vrstniki	Moški	44	32,73	6,285	0,804	1,846	106	0,068	Ženski	64	30,50	6,074	Matematika	Moški	44	32,14	6,227	0,159	1,649	106	0,102	Ženski	64	29,83	7,712	Verbalne sposobnosti	Moški	44	29,84	5,874	0,441	-0,541	106	0,590	Ženski	64	30,44	5,457	Šolski predmeti	Moški	44	35,77	3,815	0,138	1,557	106	0,122	Ženski	64	34,47	4,563	Splošna samopodoba	Moški	44	34,43	4,967	0,692	3,071	106	0,003	Ženski	64	31,41	5,073								
Odnosi z vrstniki	Moški	44	32,73	6,285	0,804	1,846	106	0,068																																																																									
	Ženski	64	30,50	6,074					Matematika	Moški	44	32,14	6,227	0,159	1,649	106	0,102	Ženski	64	29,83	7,712	Verbalne sposobnosti	Moški	44	29,84	5,874	0,441	-0,541	106	0,590	Ženski	64	30,44	5,457	Šolski predmeti	Moški	44	35,77	3,815	0,138	1,557	106	0,122	Ženski	64	34,47	4,563	Splošna samopodoba	Moški	44	34,43	4,967	0,692	3,071	106	0,003	Ženski	64	31,41	5,073																					
Matematika	Moški	44	32,14	6,227	0,159	1,649	106	0,102																																																																									
	Ženski	64	29,83	7,712					Verbalne sposobnosti	Moški	44	29,84	5,874	0,441	-0,541	106	0,590	Ženski	64	30,44	5,457	Šolski predmeti	Moški	44	35,77	3,815	0,138	1,557	106	0,122	Ženski	64	34,47	4,563	Splošna samopodoba	Moški	44	34,43	4,967	0,692	3,071	106	0,003	Ženski	64	31,41	5,073																																		
Verbalne sposobnosti	Moški	44	29,84	5,874	0,441	-0,541	106	0,590																																																																									
	Ženski	64	30,44	5,457					Šolski predmeti	Moški	44	35,77	3,815	0,138	1,557	106	0,122	Ženski	64	34,47	4,563	Splošna samopodoba	Moški	44	34,43	4,967	0,692	3,071	106	0,003	Ženski	64	31,41	5,073																																															
Šolski predmeti	Moški	44	35,77	3,815	0,138	1,557	106	0,122																																																																									
	Ženski	64	34,47	4,563					Splošna samopodoba	Moški	44	34,43	4,967	0,692	3,071	106	0,003	Ženski	64	31,41	5,073																																																												
Splošna samopodoba	Moški	44	34,43	4,967	0,692	3,071	106	0,003																																																																									
	Ženski	64	31,41	5,073																																																																													

Opombe: F - Levenov test homogenosti varianc, $p(F) > 0,05$, $p(t) < 0,05$

Iz tabele 7 je razvidno, da nadarjeni učenci na lestvicah zunanji videz in splošna samopodoba dosegajo statistično značilno višje rezultate kot nadarjene učenke. Levenov test homogenosti varianc je pri vseh spremenljivkah večji od 0,05, kar pomeni, da obdržimo predpostavko o homogenosti varianc. Vrednost p pri t testu je na lestvicah telesna samopodoba, odnosi z vrstniki, matematika, verbalne sposobnosti in šolski predmeti večja od 0,05, kar pomeni, da razlike med aritmetičnimi sredinami med nadarjenimi učenci in učenkami na teh lestvicah niso statistično značilne. Na lestvicah zunanji videz in splošna samopodoba je $p(t) < 0,05$, kar pomeni, da so razlike med aritmetičnima sredinama med spoloma na teh lestvicah statistično značilne in jih lahko posplošimo na celotno populacijo s 5 % tveganjem. Iz tega lahko sklepamo, da imajo nadarjeni učenci na področju zunanjega videza in splošne samopodobe višjo samopodobo kot nadarjene učenke. Nadarjeni učenci se bolje počutijo glede na svoj zunanji videz kot nadarjene učenke, bolje sprejemajo svoj zunanji izgled, svoje telo in svoj obraz. Prav tako so nadarjeni učenci na splošno bolj zadovoljni sami s seboj, bolj

samozavestno ocenjujejo svoje sposobnosti in uspeh ter bolj so ponosni na stvari, ki jih počnejo kot pa nadarjene učenke. Nadarjene učenke imajo večkrat občutek, da bi bile lahko bolj uspešne in da bi določene stvari lahko počele bolje, kot jih trenutno počnejo.

V tabeli 8, 9 in 10 so predstavljeni rezultati t testa za preverjanje razlik med spoloma glede na posamezne lestvice in faktorje vprašalnika šolske anksioznosti (SAI). Vprašalnik šolske anksioznosti ima tri lestvice (spoznavno, psihofiziološko in vedenjsko), ki nadalje tvorijo štiri faktorje: anksioznost povezana s šolskim neuspehom in kaznijo (faktor I), anksioznost povezana z agresivnostjo (faktor II), anksioznost povezana s socialnim vrednotenjem (faktor III) in anksioznost povezana s šolskim vrednotenjem (faktor IV). Za lažje razumevanje so v tabelo vključeni tudi podatki o aritmetični sredini, standardnem odklonu in pomembnosti Levenovega testa.

Tabela 8

Aritmetična sredina, standardni odklon, pomembnost Levenovega testa in vrednosti t testa za preverjanje razlik med spoloma glede na spoznavno lestvico vprašalnika SAI

Lestvica	Faktor	Spol	N	M	SD	p (F)	t	df	p(t)
Spoznavna		Moški	44	152,30	47,106	0,404	-3,887	106	0,000
		Ženski	64	192,22	55,789				
	Faktor I	Moški	44	84,77	24,622	0,667	-1,649	106	0,102
		Ženski	64	92,53	23,617				
	Faktor II	Moški	44	26,16	15,537	0,582	-3,662	106	0,000
		Ženski	64	38,13	17,427				
	Faktor III	Moški	44	15,75	9,071	0,004	-4,548	103,654	0,000
		Ženski	64	26,55	15,526				
	Faktor IV	Moški	44	25,61	9,855	0,668	-4,652	106	0,000
		Ženski	64	35,02	10,627				

Opomba: F - Levenov test homogenosti varianc, $p(F) > 0,05$, $p(t) < 0,05$

Iz tabele 8 je razvidno, da nadarjeni učenci na spoznavni lestvici dosegajo rahlo nižji rezultat kot nadarjene učenke, kar pomeni, da imajo nadarjene učenke bolj izražen kognitivni odziv na opisane situacije kot nadarjeni učenci. Levenov test homogenosti varianc je na spoznavni lestvici manjši od 0,05, kar pomeni, da obdržimo predpostavko o homogenosti varianc. Vrednost p pri t testu je na spoznavni lestvici manjša od 0,05, kar pomeni, da so razlike med aritmetičnima sredinama med spoloma na tej lestvici statistično značilne in jih lahko posplošimo na celotno populacijo s 5 % tveganjem. Na vseh štirih faktorjih nadarjene učenke dosegajo v povprečju višji rezultat kot nadarjeni učenci. Pri faktorju I je vrednost p pri t testu večja od 0,05, kar pomeni, da razlike med aritmetičnimi sredinami med nadarjenimi učenci in učenkami na tem faktorju niso statistično značilne. Pri faktorjih II, III in IV je vrednost p

testa manjša od 0,05 kar pomeni, da so razlike med aritmetičnima sredinama med spoloma na teh faktorjih statistično značilne in jih lahko posplošimo na celotno populacijo s 5 % tveganjem. Nadarjene učenke večkrat doživljajo anksioznost povezano s fizičnim nasiljem in nesprejemanjem vrstnikov, na to se odzivajo s strahom in nervozo, skrbi jih, kaj bodo drugi rekli o njih ter o tem nenehno razmišljajo. Prav tako nadarjene učenke večkrat doživljajo anksioznost povezano s socialnim vrednotenjem, ki se nanaša na poklic k tabli, govor pred razredom, branje na glas ter spraševanje in odgovarjanje učitelju. Nadarjene učenke v teh situacijah pogosteje kot nadarjeni učenci občutijo strah in živčnost, sram pred napakami, razmišljajo o tem, da jih bo učitelj osramotil, kar bo povzročilo posmehovanje sošolcev. Nadarjene učenke prav tako pogosteje kot nadarjeni učenci doživljajo strah in živčnost, sram pred napakami v situacijah pisnega in ustnega ocenjevanja znanja.

Tabela 9

Aritmetična sredina, standardni odklon, pomembnost Levenovega testa in vrednosti t testa za preverjanje razlik med spoloma glede na psihofiziološko lestvico vprašalnika SAI

Lestvica	Faktor	Spol	N	M	SD	p (F)	t	df	p(t)
Psihofiziološka		Moški	44	88,61	38,978	0,047	-3,387	105,781	0,001
		Ženski	64	119,03	54,343				
	Faktor I	Moški	44	40,18	19,590	0,297	-1,430	106	0,156
		Ženski	64	46,19	22,626				
	Faktor II	Moški	44	16,39	9,269	0,065	-3,646	106	0,000
		Ženski	64	24,55	12,693				
	Faktor III	Moški	44	14,36	9,874	0,002	-3,429	104,625	0,001
		Ženski	64	23,00	16,251				
	Faktor IV	Moški	44	17,68	8,739	0,209	-3,866	106	0,000
		Ženski	64	25,30	10,867				

Opombe: F - Levenov test homogenosti varianc, $p(F) > 0,05$, $p(t) < 0,05$

Iz tabele 9 je razvidno, da nadarjeni učenci na psihofiziološki lestvici dosegajo rahlo nižji rezultat kot nadarjene učenke, kar pomeni, da imajo nadarjene učenke bolj izražen psihofiziološki odziv na opisane situacije kot nadarjeni učenci. Levenov test homogenosti varianc je na psihofiziološki lestvici večji od 0,05, kar pomeni, da ovržemo predpostavko o homogenosti varianc. Vrednost p pri t testu za nehomogene variance je na psihofiziološki lestvici manjša od 0,05, kar pomeni, da so razlike med aritmetičnima sredinama med spoloma na tej lestvici statistično značilne in jih lahko posplošimo na celotno populacijo s 5 % tveganjem. Na vseh štirih faktorjih nadarjene učenke dosegajo v povprečju višji rezultat kot nadarjeni učenci. Pri faktorju I je vrednost p pri t testu večja od 0,05, kar pomeni, da razlike med aritmetičnimi sredinama med nadarjenimi učenci in učenkami na tem faktorju niso statistično značilne. Pri faktorjih II, III in IV je vrednost p testa manjša od 0,05, kar

pomeni, da so razlike med aritmetičnima sredinama med spoloma na teh faktorjih statistično značilne in jih lahko posplošimo na celotno populacijo s 5 % tveganjem. Nadarjene učenke se na anksioznost povezano z agresivnostjo večkrat odzivajo s psihofiziološkim odzivom kot nadarjeni učenci. Nadarjene učenke pogosteje doživljajo bolečine v želodcu, zardelost, hitro dihanje in hitro bitje srca v situacijah povezanih s fizičnim in psihičnim nasiljem ter nesprejemanjem s strani vrstnikov. Enake psihofiziološke odzive doživljajo na anksioznost povezano s socialnim vrednotenjem. Pri ustnem in pisnem ocenjevanju pa lahko nadarjene učenke poleg že navedenih odzivov, pogosteje kot nadarjeni učenci, občutijo še bolečine v glavi.

Tabela 10

Aritmetična sredina, standardni odklon, pomembnost Levenovega testa in vrednosti t testa za preverjanje razlik med spoloma glede na vedenjsko lestvico vprašalnika SAI

Lestvica	Faktor	Spol	N	M	SD	p (F)	t	df	p(t)
Vedenjska		Moški	44	37,48	19,445	0,016	-4,973	105,964	0,000
		Ženski	64	60,63	28,927				
	Faktor I	Moški	44	11,61	6,855	0,642	-4,379	106	0,000
		Ženski	64	17,69	7,233				
	Faktor II	Moški	44	7,66	5,071	0,259	-5,548	106	0,000
		Ženski	64	13,94	6,215				
	Faktor III	Moški	44	8,32	6,660	0,001	-3,779	102,506	0,000
		Ženski	64	15,06	11,845				
Faktor IV	Moški	44	9,89	6,936	0,132	-2,678	106	0,009	
	Ženski	64	13,94	8,221					

Opombe: F - Levenov test homogenosti varianc, $p(F) > 0,05$, $p(t) < 0,05$

Iz tabele 10 je razvidno, da nadarjeni učenci na vedenjski lestvici dosegajo nižji rezultat kot nadarjene učenke, kar pomeni, da imajo nadarjene učenke bolj izražen vedenjski odziv na opisane situacije kot nadarjeni učenci. Pri anksioznosti povezani s šolskim neuspehom in kaznijo so ti vedenjski odzivi nepričakovan jok, lažni nasmešek ter nezmožnost poiskati pravih besed. Pri anksioznosti povezani z agresijo nadarjene učenke pogosteje kot nadarjeni učenci pričnejo nepričakovano jokati in si nadenejo lažni nasmešek. Pri anksioznosti povezani s socialnim vrednotenjem in anksioznosti povezani s šolskim vrednotenjem pa se nadarjene učenke pogosteje odzivajo s tresočimi nogami in glasom ter nezmožnostjo iskanja pravih besed kot nadarjeni učenci. Levenov test homogenosti varianc je na vedenjski lestvici večji od 0,05, kar pomeni, da ovržemo predpostavko o homogenosti varianc. Vrednost p pri t testu za nehomogene variance je na psihofiziološki lestvici manjša od 0,05, kar pomeni, da so razlike med aritmetičnima sredinama med spoloma na tej lestvici statistično značilne in jih lahko posplošimo na celotno populacijo s 5 % tveganjem. Na vseh štirih faktorjih

nadarjene učenke dosegajo v povprečju višji rezultat kot nadarjeni učenci. Na vseh faktorjih je vrednost p testa manjša od 0,05, kar pomeni, da so razlike med aritmetičnima sredinama med spoloma na teh faktorjih statistično značilne in jih lahko posplošimo na celotno populacijo s 5 % tveganjem.

4 RAZPRAVA

V magistrskem delu smo preučevali, kakšno je psihološko in socialno ozadje nadarjenih učencev in učenk tretje triade v slovenskih osnovnih šolah in kako se razlikuje med spoloma. Pod socialno in psihološko ozadje spada skupek psiholoških in socialnih značilnosti; psihološke značilnosti se nanašajo predvsem na šolsko anksioznost, čustveno inteligentnost ter splošno samopodobo, socialne značilnosti pa na vidik samopodobe, ki je povezana z vrstniki, šolsko anksioznost povezano s socialnim vrednotenjem ter anksioznost povezano z agresivnostjo.

V prvi, drugi in tretji hipotezi smo se osredotočili na vidike čustvene inteligentnosti pri nadarjenih učencih in učenkah. Predpostavljali smo, da imajo nadarjene učenke večjo sposobnost prepoznavanja in razumevanja emocij ter večjo sposobnost izražanja in poimenovanja emocij kot nadarjeni učenci, ki pa imajo večjo sposobnost upravljanja z emocijami kot nadarjene učenke. Rezultati so pokazali, da pri nobeni lestvici ne gre za statistično značilne rezultate, zato v tem primeru ne moremo govoriti o razlikah med nadarjenimi učenci in učenkami. Rezultati raziskave so skladni z ugotovitvami L. Seon-Younngom in P. Olszewskim (2006), ki v svoji raziskavi prav tako nista ugotovili statistično značilnih razlik med nadarjenimi učenci in učenkami v čustveni inteligentnosti.

Rezultati kažejo, da so se nadarjeni učenci in učenke na vseh podlestvicah samoocenjevalnega vprašalnika emocionalne kompetentnosti v povprečju ocenili višje (glede na teoretični maksimum). Predvidevamo lahko, da imajo nadarjeni učenci in učenke dobro razvito čustveno inteligentnost, ki vključuje zmožnost spremljanja lastnih ter tujih občutkov in emocij, razlikovanje med njimi in uporabo teh informacij pri usmerjanju svojega razmišljanja in pa vedenja (Mayer in Salovey, 1990). Nadarjeni učenci in učenke dobro prepoznavajo lažne emocionalne izraze, nimajo težav pri razlikovanju med točnimi in napačnimi emocionalnimi izrazi ter dobro razumejo, kako se emocije izražajo glede na kontekst in kulturo. Svoje emocije običajno izražajo primerno situaciji. Emocije pri drugih lahko zaznavajo s pomočjo govora, izraza na obrazu in vedenja, lastne emocije pa prepoznavajo v različnih fizičnih stanjih, občutjih in mislih. Pri razumevanju in analiziranju emocij nimajo večjih težav, kar se kaže kot ustrezno prepoznavanje emocij glede na kulturne razlike, napovedovanju emocij, prepoznavanju prehodov med emocijami, razumevanju zahtevnih in mešanih emocij, razlikovanju med razpoloženjem in emocijami, prepoznavanjem določenih situacij, ki bodo izzvale določene emocije ter poimenovanju emocij in prepoznavanju odnosov med njimi. Čustvena inteligentnost se kaže tudi na področju regulacije emocij za pospeševanje čustvene intelektualne rasti. To pomeni, da so nadarjeni učenci in učenke v večini zmožni učinkovitega upravljanja z lastnimi in tujimi emocijami za doseg želenega rezultata, dobro znajo oceniti strategije, ki jim pomagajo

vzdrževati, zmanjševati ali povečati emocionalni odziv ter so pogosto odprti za prijetne in neprijetne občutke (Caruso idr., 2016).

Pri četrti in peti hipotezi smo predpostavljali, da imajo nadarjeni učenci višjo splošno samopodobo in samopodobo na področju odnosov z vrstniki kot nadarjene učenke. Rezultati so potrdili statistično značilno razliko na lestvici splošne samopodobe, kar pomeni, da lahko potrdimo četrto hipotezo, da imajo nadarjeni učenci res višjo splošno samopodobo kot nadarjene učenke. Višja splošna samopodoba pri nadarjenih učencih se kaže v tem, da so bolj samozavestni glede lastnega uspeha kot nadarjene učenke, nase so pogosteje ponosnejši ter bolj zaupajo svojim sposobnostim. Na lestvici samopodobe na področju odnosov z vrstniki nismo potrdili statistično značilnih razlik, zato pete hipoteze ne moremo potrditi. Iz tega izhaja, da ni moč govoriti o razlikah v samopodobi na področju odnosov z vrstniki med nadarjenimi učenci in učenkami. Rezultati so skladni z rezultati J. Duchovicove in D. Hosove (2019), ki sta v svoji raziskavi ugotovili, da imajo nadarjeni učenci višjo splošno samopodobo kot nadarjene učenke. M. Juriševič (2012) prav tako v svoji raziskavi ugotavlja, da imajo nadarjene učenke nižjo splošno samopodobo kot nadarjeni učenci. Slovenska raziskava iz leta 2016 (Aram idr., 2016) ugotavlja, da je samopodoba na področju odnosov z vrstniki precej nižja pri nadarjenih učenkah kot pri nadarjenih učencih, kar pa se v našem primeru ni potrdilo.

Rezultati kažejo, da nadarjeni učenci in učenke pri sebi zaznavajo prej visoko kot nizko samopodobo na vseh področjih. Na podlagi tega lahko govorimo o pozitivni samopodobi, ki je pomemben kazatelj duševnega zdravja, uspeha in kvalitete življenja (Juriševič, 1999). Nadarjeni učenci in učenke, ki imajo pozitivno samopodobo se običajno učinkoviteje spoprijemajo s težavami, razvijajo zdrave medosebne odnose, kažejo manjšo odvisnost vrednotenja in odobravanja drugih ter raje sprejemajo nove izzive in izkušnje. S psihološkega vidika je samoumevno, da je ena izmed temeljnih nalog vzgoje in izobraževanja, skrbeti za razvoj pozitivne in realne samopodobe nadarjenih učencev in učenk (Dolenc, 2009).

V šesti, sedmi in osmi hipotezi smo preverjali razlike med nadarjenimi učenci in učenkami v kognitivnem, psihofiziološkem in vedenjskem odzivu na anksioznost povezano s socialnim vrednotenjem. Pri vseh treh hipotezah smo predvidevali, da imajo nadarjene učenke bolj intenziven kognitivni, psihofiziološki ali vedenjski odziv na anksioznost povezano s socialnim vrednotenjem. Rezultati so pokazali statistično značilne razlike pri vseh treh odzivih, kar pomeni, da lahko šesto, sedmo in osmo hipotezo v celoti potrdimo. Rezultati so skladni z ugotovitvijo N. Hnat (2018), ki je v svoji magistrski nalogi ugotovila, da nadarjene učenke doživljajo višji nivo šolske anksioznosti kot nadarjeni učenci. Anksioznost povezana s socialnim vrednotenjem se v vprašalniku nanaša na javno nastopanje v razredu, odgovarjanje in postavljanje vprašanj učitelja ter glasno branje pred

razredom. Nadarjene učenke v teh situacijah doživljajo večji kognitivni, psihofiziološki in vedenjski odziv kot nadarjeni učenci. Kognitivni odziv na anksioznost povezano s socialnim vrednotenjem se kaže kot strah in nervoznost, kot strah pred tem, da bi se zmotile, kot skrb kaj bodo drugi rekli o njih, kot misel, da jih bo učitelj osramotil in posledično se jim bodo vsi smejali ter kot občutek sramu, če ne bodo znale odgovoriti na vprašanje. Psihofiziološki odziv na anksioznost povezano s socialnim vrednotenjem se kaže kot bolečina v želodcu, zardelost, hitro dihanje in hitro bitje srca. Vedenjski odziv na anksioznost povezano s socialnim vrednotenjem pa se kaže kot tresenje nog in glasu ter izgubo pravih besed (Garcia-Fernandez idr., 2015). Na podlagi opisne statistike, kjer opazimo, da je stopnja anksioznosti povezana s socialnim vrednotenjem najnižja, lahko govorimo o tem, da imajo nadarjene učenke res višjo anksioznost povezano s socialnim vrednotenjem kot nadarjeni učenci, ni pa ta tako visoka, da bi predstavljala dodatno skrb. Nadarjene učenke v večini nimajo pretiranih težav z izpostavljanjem v razredu in težav pri normalnem delovanju.

V deveti, deseti in enajsti hipotezi smo preverjali razlike med nadarjenimi učenci in učenkami v kognitivnem, psihofiziološkem in vedenjskem odzivu na anksioznost povezano z agresivnostjo. Anksioznost povezana z agresivnostjo se nanaša na fizično in psihično nasilje ter na zavračanje s strani vrstnikov. Pri vseh treh hipotezah smo predvidevali, da imajo nadarjene učenke večji kognitivni, psihofiziološki ali vedenjski odziv na anksioznost povezano z agresivnostjo. Rezultati so pokazali statistično značilne razlike pri vseh treh odzivih, kar pomeni, da lahko deveto, deseto in enajsto hipotezo v celoti potrdimo. Kognitivni odzivi so strah in nervoza, skrb pred tem, kaj si bodo drugi mislili o njih samih ter nenehno premišljevanje o doživeti situaciji, psihofiziološki odzivi so tresoč glas, lažni nasmešek in nepričakovan jok, vedenjski odzivi pa so boleč želodec, zardelost, hitro dihanje ter hitro bitje srca (Garcia - Fernandez idr., 2015).

Rezultati so tudi na preostalih dveh vidikih šolske anksioznosti pokazali, da nadarjene učenke doživljajo izrazitejšo kognitivno, psihofiziološko in vedenjsko odzive kot nadarjeni učenci. Na podlagi tega lahko sklepamo, da je pri nadarjenih učenkah v povprečju višja stopnja šolske anksioznosti kot pri nadarjenih učencih. Ugotovitve so skladne s strokovno literaturo, saj je anksioznost v številnih raziskavah v različnih starostnih obdobjih pogostejša pri nadarjenih učenkah kot pri nadarjenih učencih (Chaplin idr., 2009; Hnat, 2018; Kozina, 2011).

Na podlagi rezultatov opazimo, da imajo nadarjene učenke nekatere psihološke in socialne značilnosti malo slabše razvite kot nadarjeni učenci. Nadarjene učenke imajo poleg nižje splošne samopodobe tudi nižjo samopodobo povezano z zunanjo videzom, kar lahko kaže, da so bolj obremenjene s svojo zunanjo podobo kot nadarjeni učenci ter hkrati malo manj zaupajo v svoje sposobnosti in so do svojih uspehov bolj samokritične kot nadarjeni učenci. Kljub temu se tako nadarjene učenke kot nadarjeni učenci zavedajo svojih akademskih

sposobnosti, na kar kaže visoka samopodoba na tem področju pri obeh spolih. Dobra akademska samopodoba, spodbuja željo po znanju in izobrazbi, kar lahko kasneje v življenju vodi do visoke samoaktualizacije (Hébert, 2011). Visoka samopodoba povezana s šolskimi predmeti se povezuje tudi z notranjo motivacijo. Notranja motivacija za pridobivanje novega znanja zahteva visoko raven kognitivnega, emocionalnega in socialnega razvoja (Deci in Ryan, 2000). Nadarjeni učenci in učenke, ki so notranje motivirani, so bolj osredotočeni na učni proces kot na učne rezultate (Garn in Jolly, 2014). Glede na to, da so imeli nadarjeni učenci rahlo višji rezultat na področju splošne samopodobe, lahko predvidevamo, da imajo nadarjeni učenci malo bolj razvit notranji lokus kontrole, saj bolj zaupajo v lastne sposobnosti in uspehe kot nadarjene učenke (Hébert, 2011). Pri samopodobi na področju odnosov z vrstniki nismo potrdili razlik med nadarjenimi učenci in učenkami. Na podlagi tega lahko predvidevamo, da imajo tako nadarjeni učenci kot nadarjene učenke dobre odnose z vrstniki, kar kaže na dobre socialne značilnosti.

Pri čustveni inteligentnosti nismo potrdili razlik med nadarjenimi učenci in učenkami. Nadarjeni učenci in učenke so se na samoocenjevalnem vprašalniku emocionalne kompetentnosti v povprečju ocenili višje (glede na teoretični maksimum). Na podlagi tega smo sklepali, da imajo nadarjeni učenci in učenke dobro razvite spretnosti čustvene inteligentnosti. Glede na to, da nadarjeni učenci in učenke z dobro razvito čustveno inteligentnostjo nimajo težav pri prepoznavanjuemocij drugih, lažnihemocij ter stisk, so zlahka empatični, sočutni in mehkega srca. Ena izmed značilnosti nadarjenih učencev in učenk je tudi trdoživost, ki se prav tako lahko povezuje s čustveno inteligentnostjo. Trdoživost je zmožnost emocionalne stabilnosti in socialne prilagojenosti kljub pretekli stiski in stresu, pri čemer lahko pomaga tudi zavedanje lastnihemocij, prepoznavanje prehodov medemocijami, prepoznavanje situacij, ki izzovejo določeneemocije ter druge značilnosti dobro razvite čustvene inteligentnosti (Neihart, 2002).

Pri šolski anksioznosti so nadarjene učenke dosegale statistično značilne višje rezultate kot nadarjeni učenci. Nadarjene učenke imajo skoraj na vse vidike šolske anksioznosti bolj izrazite kognitivne, psihofiziološke in vedenjske odzive kot nadarjeni učenci. Pri anksioznosti povezani s šolskim neuspehom in kaznijo ni prišlo do statistično značilnih razlik med spoloma; se je pa pri opisni statistiki izkazalo, da nadarjeni učenci in učenke zaznavajo nekatere kognitivne, psihofiziološke in vedenjske odzive na tem faktorju. Iz tega lahko sklepamo, da je tako pri nadarjenih učenkah kot pri nadarjenih učencih prisotna določena stopnja anksioznosti povezane s šolskim neuspehom in kaznijo. Anksioznost povezano s šolskim neuspehom lahko do neke mere povezujemo tudi s perfekcionizmom. Perfekcionisti pogosto živijo v strahu pred lastnim neuspehom ter negativnimi kritikami pomembnih odraslih. Do sebe imajo visoka pričakovanja, kar lahko predstavlja breme, zato vodi v stanje anksioznosti (Rostohar, 2012). Pomembno je poudariti, da je perfekcionizem lahko tudi gonilna sila za doseg višjih ciljev (Hébert, 2011). Glede na to, da stopnja

anksioznosti povezana s šolskim neuspehom in kaznijo ni zelo visoka, lahko govorimo o tem, da nadarjeni učenci in učenke čutijo neko mero anksioznosti povezane z šolskim neuspehom, ki pa jih pri doseganju željenih ciljev v veliki meri ne ovira.

5 SKLEPI

Nadarjeni učenci in učenke imajo večinoma pozitivne psihološke značilnosti, ki skrbijo za njihovo pozitivno samopodobo, ta pa je pomemben kazatelj duševnega zdravja, uspeha ter kvalitete življenja (Juriševič, 1999). Socialne značilnosti, ki se nanašajo na družabnost ter vključenost nadarjenih učencev in učenk v družbo vrstnikov, so pogosto pozitivne. Nadarjeni učenci in učenke, se s strani vrstnikov počutijo sprejete, z njimi imajo dobre odnose in so jim večkrat pripravljene pomagati, z njimi sodelovati. Vključenost v razrede z vrstniki, ki niso prepoznani kot nadarjeni učenci, jim omogoča stik z njimi ter občutek enakovrednosti in pripadnosti. Kljub temu, da so od vrstnikov na nekaterih področjih uspešnejši, jim to ne daje občutka zavračanja ali na drugi strani superiornosti. Čustvena inteligentnost je pri nadarjenih učencih in učenkah dobro razvita in jim omogoča, da dobro prepoznavajo, razumejo, izražajo, poimenujejo in opravljajo z različnimi emocijami. Razumevanje in prepoznavanje emocij jim ponuja možnost, da so do vrstnikov bolj empatični in tudi sočutni. V dobrih odnosih z vrstniki imajo pozitivno samopodobo in nizko stopnjo anksioznosti povezano z agresivnostjo, ki se nanaša predvsem na fizično in psihično nasilje ter sprejemanje s strani vrstnikov. Nadarjeni učenci in učenke pogosto zaupajo v svoje akademske sposobnosti in so glede učnega uspeha pogosto suvereni.

Nadarjene učenke imajo dobro razvito čustveno inteligentnost, kar pomeni, da dobro prepoznavajo in razumejo emocije, nimajo težav pri izražanju in poimenovanju le-teh ter pogosto dobro opravljajo z njimi. Kljub temu ne zaupajo povsem v svoje sposobnosti, lasten uspeh ter niso vedno samozavestne. Svoj zunanji videz ne sprejemajo vedno, kar je v skladu s strokovno literaturo, saj se pogosto dogaja, da so dekleta v tem obdobju rahlo bolj zaskrbljena glede svoje fizične podobe kot fantje. Z vrstniki se nadarjene učenke dobro razumejo in imajo pogosto občutek, da so dobro sprejete. Pri šolskih predmetih so zelo uspešne in se pogosto počutijo dovolj kompetentne za pomoč vrstnikom. Pri nadarjenih učenkah se občasno pojavlja šolska anksioznost, ki se kaže v kognitivnem, psihofiziološkem ter vedenjskem odzivu na stresne šolske situacije. Ti odzivi so izrazitejši kot pri nadarjenih učencih, niso pa tako intenzivni, da bi nadarjene učenke ovirali pri nemotenem šolskem delu. Nadarjene učenke v različnih šolskih situacijah občasno čutijo strah, nervozo in sram, tresenje nog ali glasu, nepričakovan jok, rdečico ter hitro dihanje in bitje srca.

Nadarjeni učenci imajo tako kot nadarjene učenke dobro razvito čustveno inteligentnost, iz česar sledi, da nimajo težav z razumevanjem, prepoznavanjem, izražanjem, poimenovanjem in opravljanjem z emocijami. V svoje sposobnosti pogosto zaupajo, običajno so samozavestni in verjamejo v lasten uspeh. S svojo zunanjo samopodobo so zadovoljni in se redko obremenjujejo s svojim izgledom. Na akademskem področju so samozavestni in pri šolskem uspehu nimajo večjih težav. V odnosih z vrstniki se počutijo suvereni in sprejeti. Na področju šolske anksioznosti nadarjeni učenci doživljajo šibkejšo kognitivno,

psihofiziološke in vedenjske odzive na razne šolske situacije. Nadarjeni učenci imajo nizko stopnjo šolske anksioznosti, kar pomeni, da jim stresne šolske situacije redko predstavljajo nevarnost ali grožnjo.

Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in učenkami v Sloveniji stremi k celotnemu optimalnemu razvoju. Prilagojeno je učenčevim značilnostim, potrebam in interesom (Bezić, 2019). V raziskavi smo raziskovali nekatere psihološke in socialne značilnosti nadarjenih učencev, zato na podlagi tega podajamo nekaj predlogov pedagoškega dela z nadarjenimi učenci in učenkami. Dobro razvita čustvena inteligentnost in dobro razvita akademska samopodoba nadarjenih učencev in učenk sta lahko priložnost za razvoj sodelovanja in učnega transferja med nadarjenimi učenci in učenkami ter učenci z učnimi težavami. Nadarjeni učenci in učenke lahko nudijo učno pomoč učencem z učnimi težavami. Pri tem je lahko prisotna tudi strokovna pomoč, ki delo občasno usmerja in spodbuja vse vključene k napredku. Tak način dela bi pomagal predvsem nadarjenim učenkam, ki imajo nižjo splošno samopodobo, saj bi jim to vlivalo dodatno samozavest ter boljše sprejemanje lastnih uspehov. Delo s strokovno delavko lahko pri nadarjenih učenkah znižuje tudi stopnjo šolske anksioznosti povezane s socialnim vrednotenjem. Primer dobre prakse je individualiziran program vzgojno-izobraževalnega dela za nadarjene učence in učenke, ki je dober način spodbujanja sposobnosti nadarjenih učencev in učenk ter omogočanja optimalnega razvoja (Bezić, 2012). S pomočjo tega programa si lahko nadarjeni učenci in učenke ter starši ob sodelovanju s svetovalno službo zastavijo primerne in dosegljive cilje, ki jim omogočajo varno napredovanje, kar zmanjša stopnjo anksioznosti, ki je lahko posledica previsokih lastnih pričakovanj in pričakovanj pomembnih drugih. Nadarjeni učenci in učenke v slovenski osnovni šoli so dobro sprejeti s strani vrstnikov in imajo pozitivno samopodobo na področju odnosov z njimi, zato menimo, da je dobro, da so vključeni v razrede z ostalimi vrstniki. Pozitivne psihološke in socialne značilnosti nadarjenih učencev in učenk v Sloveniji kažejo na to, da je slovensko šolsko okolje za tovrstne učence varno in spodbujajoče. Glede na to, da se pri nekaterih nadarjenih učencih in učenkah vseeno kaže nižja splošna samopodoba, manj razvita čustvena inteligentnost in povečana šolska anksioznost, je vseeno potrebno stremeti k izboljšavam in napredku, ki bodo še okrepili psihološke in socialne značilnosti nadarjenih učencev in učenk.

Naša raziskava ima kar nekaj pomanjkljivosti, ki bi jih bilo vredno izboljšati in bi tako prišli do kvalitetnejših rezultatov; prva je ta, da je raziskava osredotočena zgolj na razlike med nadarjenimi učenci in nadarjenimi učenkami, ne moremo pa govoriti o razliki med nadarjenimi učenci in učenci, ki niso prepoznani kot nadarjeni. V raziskavo bi bilo bolj smiselno vključiti vse učence tretjega triletja in nato ugotavljati razlike med nadarjenimi učenci in vrstniki, ki niso prepoznani kot nadarjeni. Še ena pomanjkljivost je majhen vzorec udeležencev, smiselno bi bilo vključiti več osnovnih šol, saj bi bili tako podatki zanesljivejši in obširnejši, s tem pa vzorec bolj reprezentativen.

Ob koncu se nam pojavljajo številna nadaljnja raziskovalna vprašanja; zanima nas, ali bi bila čustvena inteligentnost tako visoka tudi pri učencih, ki niso prepoznani kot nadarjeni, ali nižja. Zanimivo bi bilo ugotoviti, kako nadarjeni učenci dojemajo postopek odkrivanja nadarjenosti, kaj sami menijo o svoji nadarjenosti in kako le-ta vpliva na njihov proces šolanja. Tudi področje šolske anksioznosti bi bilo vredno preveriti, npr. kolikšna je in kako se odraža pri učencih, ki niso prepoznani kot nadarjeni učenci.

6 VIRI

Adderholdt-Elliott, M. (1987). *Perfectionism: what's bad about being too good?* Free spirit publishing inc.

Aram, U., Horvat, M., Jurinec, N. in Košir, K. (2016). Samopodoba in socialna sprejetost identificiranih nadarjenih in visoko učno uspešnih osnovnošolcev. *Šolsko polje* 27(1/2), 89-112.

Artač, J, Bezić, T., Nagy, M., Purgaj, S. in Žagar, D. (1999). *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci*. Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>

Avcil, S., Baykara, B., Cete, A. Ö in Eren, F. (2018). Emotional and Behavioral Characteristics of Gifted Children and Their Families. *Noro Psikiyatri arsivi* 55(2), 105-112.

Avsec, A., Komidar, L. in Masnec, P. (2009). Personality traits and emotional intelligence as predictors of teachers' psychological well-being. *Psihološka obzorja* 18(3), 73-86.

Bezić, T. (2012). Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci po desetih letih uvajanja novega Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v 9-letni OŠ; Kje smo in kam hočemo? V T. Bezić (ur.), *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole* (str. 12-26). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bezić, T. (2019a). Akceleracija - čemu, zakaj in kako? V. Bezić, T. (ur.) *Akceleracija in drugi sodobni pristopi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki* (str. 14-23). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bezić, T. (2019b). *Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Boettger, H. in Reid, E. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal* 4(2), 158-171.

Caruso, D. R., Mayer, J. D. in Salovey P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review* 8(4), 1-11.

Casey R., Koshy, V. in Portman Smith, C. (2018). England Policy in Gifted Education: Current Problems and Promising Directions. *Gifted child today* 41 (2), 75-80.

Chaplin, T. M., Gilman, J. E. in Seligman, M. E. P. (2009). Gender, anxiety and depressive symptoms: A longitudinal study of early adolescents. *Journal of Early Adolescence* 29(2), 307–327.

Dai, D. Y. in Steenbergen-Hu, S. (2015). Special Class for the Gifted Young: A 34-Year Experimentation With Early College Entrance Programs in China. *Roeper Review* 37, 9-18.

Davis, G. A., Rimm S. B. in Siegle, D. (2014). *Education of the Gifted and Talented (Sixth Edition)*. Pearson Education Limited.

Deci, E. L. in Ryan, M. R. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55(1), 68-78.

Dobnik, B. (1998). Identifikacija nadarjenih učencev. *Psihološka obzorja* 7(4), 5-30.

Dolenc, P. (2009). Ugotavljanje samopodobe osnovnošolskih otrok. *Sodobna pedagogika* 126(2), 69-110.

Duchovicova, D. in Hosova J. (2019). Gender differences in self-concept of gifted pupils. *International conference proceedings on innovations and science and education* 7(0), 442-446.

Duran, M., Mohorć, T. in Takšić, V. (2009). Emotional skills and competence questionnaire (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence. *Psihološka obzorja* 18(3), 7-21.

Eyre, D. (2009). The English Model of Gifted Education. V L. V. Shavinina (ur.), *International Handbook on Giftedness Part one* (str. 1045-1059). Springer.

Ferbežar, I., Korez, I. in Težak, S. (2008). *Nadarjeni otroci*. Didakta.

Fischer, C. in Müller, K. (2014). Gifted Education and Talent Support in Germany. *Journal* 4(3), 31-54.

Ford, T. E., Platt, T., Richardson, K. in Tucker, R. (2016). The psychology of humor: Basic research and translation. *Translational Issues in Psychological Science* 2(1), 1-3.

Fornia, G. L. in Wiggins Frame, M. (2001). The social and emotional needs of gifted children: implications for family counseling. *The family journal: counseling and therapy for couples and families* 9(4), 384-390.

Fouladchang, M., Kohgrad, A. in Salah, V. (2010). A study of psychological health among students of gifted and nongifted high schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5, 1220-1225.

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies* 15(2), 119-147.

Gagné, F. (2009). Debating Giftedness: Pronat vs. Antinat. V L.V. Shavinina (ur.), *International Handbook on Giftedness Part One* (str. 155-205). Springer.

García-Fernández, J. M., Ingles C. J., Marzo C. in Puklek Levpušček, M. (2015). School anxiety inventory: Reliability and validity evidence in a sample of Slovenian adolescents. *Psychology in the Schools* 52(9), 860-873.

Garn, A. C. in Jolly, J. L. (2014). High ability students' voice on learning motivation. *Journal of advanced academics* 25(1), 7-24.

Hébert, T. P. (2000). Defining belief in self: Intelligent young men in an urban high school. *Gifted Child Quarterly* 44(2), 91-144.

Hébert, T. P. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Prufrock Press Inc.

Heller, A. K. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science* 46(3), 302-323.

Heller, A. K, Keng Lim, T. in Perleth, C. (2005). *The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students*. V R.J. Sternberg in J.E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (second edition) (str. 147-170). Cambridge University press.

Hnat, N. (2018). *Gifted Adolescents and Multipotentiality: Links with Stress, Anxiety, Perfectionism and Career Indecision* [Magistrsko delo, Massey University]. https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/14433/02_whole.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Horvat, M. in Košir, K. (2013). Socialna sprejetost nadarjenih učencev in učencev z dodatno strokovno pomočjo v osnovni šoli. *Psihološka obzorja* 22 (spletna izdaja), 126-166.

Jelas, Z. M., Majid, R. A. in Piragasam, G. A. (2013). Music Appreciation and Self-actualization of Gifted Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 90, 124-132.

Juriševič, M. (1999). Razvijanje učenčeve samopodobe v začetku šolanja. *Psihološka obzorja* 8(4), 17-25.

Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Pedagoška fakulteta.

Killick, L. A. (1999). *The effects of gender and ethnicity upon locus of control of gifted grade 8 students*. University of British Columbia

Kozina, A. (2011). Anksioznost učencev in dijakov v Sloveniji: vzorec razlik po spolu in starosti. *Psihološka obzorja* 20(4), 45–58.

Kukanja Gabrijelčič, M. (2017). *Poučevanje nadarjenih učencev v osnovni šoli: izbrane teme iz družboslovja*. Založba Univerze na Primorskem.

Kulik, J. A. (2004) Meta-Analytic Studies of Acceleration. V N. Colangelo, S. G. Assouline in Gross M.U.M. (ur.) *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students (volume II)* (str. 13-22). The University of Iowa.

Kuusisto, E. in Tirri, K. (2013). How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted* 36(1), 84-96.

Lamovec, T. (1994). *Psihodiagnostika osebnosti 2*. Filozofska fakulteta: oddelek za psihologijo: Znanstveni inštitut filozofske fakultete.

Łubianka, B. in Sękowski, A. E. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted Education International* 31(1), 73-90.

Majority, K. L. in Rinn, A. N. (2018). The Social and emotional World of the Gifted. V S. I. Pfeiffer (ur.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices second edition* (str. 49-63). Springer International Publishing AG part of Springer Nature.

Matthews, G., Roberts, R.D., Shani-Zinovich, I., in Zeidner, M. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence* 33, 369-391.

Matthews, G. in Zeidner M. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted education international* 33(2) 163-182.

Mayer, J. D. in Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality* 9(3), 185-211

Neihart, M. (2002). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. V M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, S. M. Moon (ur.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (str. 113-122). Prufrock Press.

Neihart, M. (2008). Identifying and Providing Services to Twice Exceptional Children. V S. I. Pfeiffer (ur.), *Handbook of Giftedness in Children - Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (str. 115-138). Springer.

Nolimal, F. (2012). Učna diferenciacija v teoriji in praksi osnovne šole. V T. Bezić (ur.), *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole* (str. 52-66). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pretnar, B. (2000). *Devetletka od A do Ž*. Delo.

Pufal-Struzik, I. (1999). Self-actualization and other personality dimensions as predictors of mental health of intellectually gifted students. *Roeper Review*, 22(1), 44-47.

Renzulli, J. S. (2005). The Three - ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. V R. J. Sternberg in J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness, Second Edition* (str. 246-279). Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. in Reis, S. M. (2021). The Three Ring Conception of Giftedness: A Change in Direction from Being Gifted to the Development of Gifted Behaviors. V R. J. Sternberg in D. Ambrose (ur.), *Conceptions of Giftedness and Talent* (str. 335 - 357). Palgrave Macmillan.

Rostohar, G. (2012). Socialno-emocionalni razvoj nadarjenih. V T. Bezić (ur.), *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole* (str. 52-66). Zavod RS za šolstvo.

Olszewski-Kubilius, P. in Seon-Young, L. (2006). The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents. *Journal for the education of the gifted* 30(1), 29-67.

Shade, R. (1991). Verbal humor in gifted students and students in the general population: A comparison of spontaneous mirth and comprehension. *Journal for the education of the gifted* 14(2), 134-150.

Shaffer, D. R. (2008). *Social and personality development (6th ed.)*. Wadsworth.

Sternberg, R. J. (2005). The WICS Model of Giftedness. V R.J. Sternberg in J.E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness (second edition)* (str. 327-342). Cambridge University press.

Tirri, K. (2016). Holistic Perspectives on Gifted Education for the 21st Century. V D. Ambrose in R. J. Sternberg (ur.), *Giftedness and Talent in the 21st Century* (str. 101-110). Sense Publishers

Wiley, K. (2016). The Social and Emotional Impact of Acceleration. V Neihart, M., Pfeiffer S. in Cross T. L. (ur.) *The social and emotional development of gifted children: what do we know? (second edition)* (str. 106-111). Prufrock Press Inc.

Zhang, Z. (2017). Gifted education in China. *Cogent Education* 4(1), 1-12.

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

Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

IZJAVA O AVTORSTVU MAGISTRSKEGA DELA

Spodaj podpisana Aleša Bizjak, z vpisno številko 89162067, vpisana v študijski program Psihologija, 2. stopnja, sem avtorica magistrskega dela z naslovom:

Psihološko in socialno ozadje nadarjenih učencev tretje triade v slovenskih osnovnih šolah

S svojim podpisom zagotavljam, da je predloženo magistrsko delo izključno rezultat mojega lastnega dela. Prav tako se zavedam, da je predstavljanje tujih del kot mojih lastnih kaznivo po zakonu.

Soglašam z objavo elektronske verzije magistrskega dela v zbirki »Dela FAMNIT« ter zagotavljam, da je elektronska oblika magistrskega dela identična tiskani.

Aleša Bizjak

PRILOGE

PRILOGA A

Dopis za ravnateljja

Spoštovana ga. ravnateljica oz. Spoštovani g. ravnatelj!

Sem Aleša Zrimec Križman, študentka Uporabne psihologije na Fakulteti za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije v Kopru. Svojo formalno izobraževalno pot želim zaključiti s pisanjem magistrskega dela o psiholoških in socialnih značilnostih nadarjenih učencev tretje triade v slovenskih osnovnih šolah. Mentorica pri magistrskem delu bo prof.dr. Vlasta Novak Zabukovec.

Pri zbiranju podatkov bi potrebovala vašo pomoč, saj pri raziskavi potrebujem identificirane nadarjene učence tretje triade osnovne šole. Podatki, ki bodo pridobljeni, bodo uporabljeni izključno za potrebe magistrske naloge, zato se lahko zanesete na popolno anonimnost podatkov.

V zahvalo za vašo pomoč, vam lahko ob zaključku magistrskega dela predstavim izsledke raziskave.

Že v naprej se vam iskreno zahvaljujem za vašo pomoč in pripravljenost za sodelovanje.

Aleša Zrimec Križman

PRILOGA B

Soglasje za starše

Spoštovani starši!

Sem Aleša Zrimec Križman, študentka Uporabne psihologije na Fakulteti za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije v Kopru. Svojo formalno izobraževalno pot želim zaključiti s pisanjem magistrskega dela o psiholoških in socialnih značilnostih nadarjenih učencev tretje triade v slovenskih osnovnih šolah. Mentorica pri magistrskem delu bo prof.dr. Vlasta Novak Zabukovec.

Z uvedbo devetletke se je v osnovnih šolah začelo identificiranje nadarjenih učencev ter organiziranje dodatnih aktivnosti posebej za njih. Zanima me, kako nadarjeni učenci doživljajo svoj status in kako se odzivajo na aktivnosti, ki so pripravljene za njih.

Podatke, ki bom pridobila, bodo uporabljeni izključno za potrebe magistrskega dela. Zbiranje podatkov bo popolnoma anonimno, saj bodo vprašalniki označeni s šifro. Prav tako bodo podatki obdelani zgolj skupinsko, kar onemogoča prepoznavanje posameznih odgovorov.

Raziskava bo potekala tako, da se bom s pomočjo šolske svetovalne službe dogovorila za dan in uro, ko bodo nadarjeni učenci na šoli skupinsko izvedli izpolnjevanje vprašalnikov. Odogovarjanje na vprašalnike naj bi trajalo eno šolsko uro.

SOGLASJE

za izpolnjevanje vprašalnikov v namene magistrske naloge

Spodaj podpisani/-a _____ in podpisani/-a _____,
(Ime in priimek) (Ime in priimek)

soglašava s sodelovanjem najinega otroka _____ v raziskovalni
(Ime in priimek otroka)

nalogi: Psihološko in socialno ozadje nadarjenih učencev tretje triade slovenskih osnovnih šol.

Datum:

Podpis:

Podpis: