

---

# Samopodoba in socialna sprejetost identificiranih nadarjenih in visoko učno uspešnih osnovnošolcev

Urška Aram, Nina Jurinec, Marina Horvat in Katja Košir

V veliko je raziskav (npr. Lopez in Sotillo, 2009; Luftig in Nichols, 1990), ki preučujejo socialno-emocionalne razlike med nadarjenimi in ostalimi učenci v razredu; manj pa je raziskav, ki bi se ukvarjale z razliko na omenjenih področjih med nadarjenimi in visoko učno uspešnimi učenci. Zaradi različnih opredelitev nadarjenosti v različnih regionalnih in nacionalnih kontekstih (glej npr. Carman, 2013) raziskave ne dajejo konsistentnih rezultatov. V slovenskem okolju raziskav, ki bi se ukvarjale s podobnim vprašanjem, nismo zaznali, zato nas je v pričujoči raziskavi najprej zanimalo, 1) ali na vzorcu slovenskih učencev obstajajo razlike v socialni sprejetosti in samopodobi med učno uspešnimi (nadarjenimi in visoko učno uspešnimi) ter ostalimi učenci, 2) in nato še bolj podrobno, ali obstajajo razlike v socialni sprejetosti in samopodobi med identificiranimi nadarjenimi učenci in tistimi, ki so jim po ocenah v šoli najbolj podobni – visoko učno uspešnimi učenci, ki niso bili identificirani kot nadarjeni, ter 3) ali med zgoraj navedenimi skupinami učencev, razdeljenimi glede na nadarjenost in učno uspešnost, obstajajo razlike med spoloma v samopodobi in socialni sprejetosti.

V nadaljevanju so podrobneje predstavljene izsledki raziskav, ki so preučevale omenjene pojave pri nadarjenih in visoko učno uspešnih učencih oziroma pri nadarjenih učencih in učencih, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni.

## Nadarjeni učenci

Starejše opredelitve operacionalizirajo nadarjenost zelo ozko in nadarjene učence največkrat enačijo z visoko inteligentnimi učenci (Carman, 2013). Novejše definicije pa poudarjajo, da so nadarjeni učenci zelo heterogena

skupina (Robinson, 2002), saj se lahko nadarjenost oziroma talent kaže na različnih področjih (Olszewski-Kubilius, Subotnik in Worrell, 2015).

Ena bolj uveljavljenih definicij je Renzullijeva (1977) opredelitev nadarjenosti, ki nadarjenost opisuje kot soobstoj visokih sposobnosti, ustvarjalnosti in motivacije. Renzullijev trikrožni model predstavlja v Sloveniji osnovo za izvajanje postopka odkrivanja nadarjenih učencev v osnovni šoli (Juriševič, 2009).

Zaradi neenotnih opredelitev nadarjenosti so merila za nadarjenost odvisna od nacionalnih in/ali šolskih kontekstov, kar pomeni, da se lahko razlikujejo od države do države in celo od šole do šole. Pomanjkanje enotne definicije nadarjenosti oziroma enotnih meril za identifikacijo nadarjenih učencev tako ne vodi samo v različne operacionalizacije (Carman, 2013), ampak tudi v razlike v deležu identificiranih nadarjenih učencev v različnih regionalnih in nacionalnih kontekstih, posledično pa onemogoča neposredno primerjavo nadarjenih. Ker je pri nas definicija nadarjenosti precej široko zastavljena, predstavlja Slovenija eno od držav z največjim deležem nadarjenih učencev (Juriševič, 2012).

### Prepoznavanje nadarjenih učencev v Sloveniji

V Sloveniji poteka odkrivanje nadarjenih učencev v treh korakih (Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999):

- 1) evidentiranje učencev;
- 2) identificiranje nadarjenih učencev, kjer mora posameznik, po slovenskem modelu, izpolnjevati vsaj eno od naslednjih treh meril:
  - učiteljeva ocena učenčeve uspešnosti: učitelj s pomočjo ocenjevalne lestvice oceni delovanje učenca na različnih področjih;
  - kognitivne sposobnosti: nadpovprečni rezultati na testu inteligentnosti;
  - ustvarjalnost: nadpovprečni rezultati na Torrancovih testih ustvarjalnega mišljenja;
- 3) seznanitev in mnenje staršev.

Postopek identifikacije se običajno izvaja v četrtem razredu, učenca pa se lahko evidentira tudi v višjih razredih. Pri uporabi takšnega koncepta je v Sloveniji 26 % učencev identificiranih kot nadarjenih (Juriševič, 2012).

### Visoko učno uspešni učenci

Visoko učno uspešni učenci (angl. *high achievers*) so učenci, ki v šoli dobivajo visoke ocene. Običajno so dobro organizirani in znajo upravljati s časom. Na podlagi tega opravijo zahtevano delo in naloge pravočasno ter zelo

dobro. Za visoko učno uspešne učence je značilno tudi, da se pretežno ustrezno vedejo, se dobro prilagajajo šolskemu okolju, v učnih razpravah pa sodelujejo z navdušenjem. Visoko učno uspešni učenci niso nujno tudi nadarjeni učenci (Bainbridge, 2016).

Podobno, kot velja za nadarjenost, je v raziskavah različno opredeljena tudi visoka učna uspešnost. Bain in Bell (2004) sta visoko učno uspešne učence določili na podlagi testa (Comprehensive Test of Basic Skills; McGraw-Hill, 1996), Ritchotte in sodelavci (2016) pa so med visoko uspešne učence uvrstili tiste, katerih povprečna ocena je bila enaka ali višja od 3,5.

### **Socialne in čustvene značilnosti nadarjenih učencev**

Ugotovitve raziskav, ki so preučevale socialne in čustvene značilnosti nadarjenih učencev, niso enotne. Nekateri avtorji predpostavljajo, da so nadarjeni učenci psihično šibki in ranljivi oziroma da predstavlja oznaka učenca kot nadarjenega dejavnik tveganja (Neihart, 1999; Olszewski-Kubilius et al., 2015). Obenem so nekateri raziskovalci (Terman, 1925; Terman in Oden, 1947, 1959) že pred desetletji ugotovili, da so nadarjeni učenci uspešnejši od svojih vrstnikov ne samo na kognitivnem, temveč tudi na socioemocionalnem področju. Slednje so podprle številne študije (npr. Chan, 2010; Cross et al., 2004; Garland in Zigler, 1999; LoCicero in Ashby, 2000; Lee et al., 2012; López in Sotillo, 2009; Mueller, 2009), kljub temu pa nekatere ugotovitve raziskav nakazujejo, da lahko predstavlja identificirana nadarjenost dejavnik tveganja za težave v psihološki prilagojenosti učenca (npr. Coleman in Cross, 1988; Cross et al., 1991; Cross, 1997; Pfeiffer, 2009).

Neihart (1999, 2002) navaja prej omenjene nasprotujoče si ugotovitve o socialnem in čustvenem razvoju nadarjenih učencev ter jih povzema kot dva različna pristopa k razumevanju socioemocionalnih značilnosti nadarjenih: pristop odpornosti in pristop tveganja (angl. *resilience and risk approach*):

- 1) Pristop odpornosti pojmuje nadarjenost kot varovalni dejavnik: kljub morebitnemu doživljanju stresorjev iz okolja imajo nadarjeni učenci vrsto notranjih virov, ki jim omogočajo uspešno spoprijemanje s stresnimi dogodki.
- 2) V nasprotju s tem pa pristop tveganja predpostavlja, da oznaka učenca kot nadarjenega lahko predstavlja dejavnik tveganja. Tako na primer Freeman (2006) izpostavlja, da večja družbena pričakovanja in pritisk, povezan z učno uspešnostjo pri identificiranih nadarjenih učencih, lahko vodijo v doživljanje čustvene stiske. Znotraj tega pristopa avtorji predpostavljajo, da nekatere značilnosti nadar-

jenih učencev povečajo tveganje za težave v socialnem prilagajanju; asinhroni razvoj (Silverman, 2002) in višja čustvena intenzivnost ter občutljivost so najpogosteje omenjeni elementi, ki naj bi izpostavljali nadarjene učence višji stopnji stresa.

### **Samopodoba nadarjenih in visoko učno uspešnih učencev**

Samopodoba je vse tisto, kar si posameznik misli o sebi, da je, in vse to, kar si želi pokazati, da je. Zajema naše predstave, zaznave, misli, pojmovanja in prepričanja o sebi, čustva do sebe ter vrednotenje samega sebe (Musek, 2005). Raziskav, ki bi se osredotočale izključno na primerjavo nadarjenih in visoko učno uspešnih učencev, ki niso bili identificirani kot nadarjeni, ni veliko. Bain in Bell (2004) sta primerjali identificirane nadarjene in visoko učno uspešne učence, ki niso bili identificirani kot nadarjeni, na štirih dimenzijah samopodobe: telesne sposobnosti, zunanji videz, odnosi z vrstniki in odnosi s starši. Ugotovili sta, da so učenci, ki so bili identificirani kot nadarjeni, dosegli višje rezultate od učencev, ki so visoko učno uspešni, a niso bili identificirani kot nadarjeni, na treh od štirih v raziskavo vključenih dimenzijah samopodobe: telesna sposobnost, zunanji videz in odnosi z vrstniki. Prav tako so nadarjeni učenci dosegli višji rezultat na lestvici splošne samopodobe, medtem ko na področju odnosov s starši statistično pomembnih razlik ni bilo. Poleg tega sta avtorici ugotovili, da so se nadarjeni učenci v primerjavi z učno uspešnimi učenci bolj nagibali k temu, da so svoj socialni uspeh, se pravi uspešnost v socialnih situacijah, prej pripisovali svojemu trudu in svojim sposobnostim kot pa sreči ali težavnosti situacije.

Medtem ko sta se Bain in Bell (2004) pri raziskovanju osredotočili bolj na telesni in socialni vidik, so Ritchotte in sodelavci (2016) raziskovali učno samopodobo. Ugotovili so, da je učna samopodoba visoko učno uspešnih učencev, ki niso bili identificirani kot nadarjeni, primerljiva z učno samopodobo identificiranih nadarjenih učencev. Poleg tega so ugotovili, da je povprečna ocena visoko učno uspešnih učencev primerljiva s povprečno oceno identificiranih nadarjenih učencev.

V nadaljevanju predstavljamo še nekaj ugotovitev iz raziskav, ki so se osredotočale na primerjavo samopodobe nadarjenih in nenadarjenih učencev.

Metaanaliza, ki sta jo opravila Hoge in Renzulli (1993), je pokazala, da se nadarjeni učenci v primerjavi z vrstniki, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni, zaznavajo kot uspešnejši na splošnem, učnem in vedenjskem področju. Na področju socialne samopodobe in samopodobe, povezane s telesnimi sposobnostmi, ni bilo statistično pomembnih razlik med nadarjenimi in nenadarjenimi učenci. Metaanaliza izpred nekaj let, ki sta

jo opravila Litster in Roberts (2011), pa je pokazala, da je največja razlika med nadarjenimi in nenadarjenimi učenci v učni samopodobi. To pomeni, da nadarjeni učenci dojemajo svoje učne sposobnosti višje kot njihovi vrstniki, ki niso bili identificirani kot nadarjeni. Nadarjeni učenci se zaznavajo tudi kot vedenjsko kompetentnejši, kar pomeni, da se v večji meri dojemajo kot osebe z lepim oziroma ustreznim vedenjem, poleg tega pa imajo tudi višjo splošno samopodobo. Na drugi strani pa so nadarjeni učenci nižje ocenili svoj zunanji videz in telesne sposobnosti. V zaznani socialni kompetentnosti ni bilo razlik med nadarjenimi in nenadarjenimi učenci. Litster in Roberts (2011) sta preverjala tudi, ali sta spol in starost moderatorja povezave med nadarjenostjo in različnimi področji zaznane kompetentnosti. Ugotovila sta, da so razlike med nadarjenimi in nenadarjenimi učenci v zaznanih učnih sposobnostih večje pri starejših učencih in pri dekletih.

Vlogo spola je raziskovala tudi Ablard (1997), ki je ugotovila, da imajo nadarjena dekleta na učnem področju nižjo socialno samopodobo v primerjavi z nadarjenimi fanti. Preckel et al. (2008) pa so ugotovili razlike med nadarjenimi in povprečnimi učenci v učni samopodobi na področju matematike. Razlike so se pokazale le pri fantih, in sicer v prid nadarjenim. Na drugi strani pa obstajajo tudi študije, ki niso našle nobenih razlik med spoloma za področje učne, socialne in čustvene samopodobe pri nadarjenih učencih (npr. Bain in Bell, 2004; Chan, 2001; Cunningham in Rinn, 2007; Lee et al., 2012).

## **Socialna sprejetost nadarjenih in visoko učno uspešnih učencev**

Odnos med socialno sprejetostjo in učno uspešnostjo učencev je bil v preteklosti pogosto preučevano področje: priljubljeni učenci so praviloma učno uspešnejši (npr. Hatzichtistou in Hopf, 1996; Košir et al., 2007; Wentzel, 1991, 1993; Wentzel in Asher, 1995), učenci z nižjim sociometričnim statusom, predvsem zavrtnjeni učenci, pa predstavljajo skupino z večjim tveganjem za učne težave in izpad iz šolskega sistema (Frederickson in Furnham, 2001; Hatzichtistou in Hopf, 1996; Ollendick et al., 1992).

Socialna sprejetost učencev je bila v raziskavah operacionalizirana na različne načine. Bain in Bell (2004) sta socialno sprejetost učencev ocenjevali kot s strani učitelja zaznano socialno sprejetost posameznega učenca. Primerjali sta identificirane nadarjene učence in visoko učno uspešne učence, ki niso bili identificirani kot nadarjeni. Med nadarjenimi in visoko učno uspešnimi učenci nista ugotovili razlik v socialni sprejetosti. Pokazala pa se je statistično pomembna razlika v zaznani socialni sprejetosti

s strani učitelja glede na spol, in sicer so učitelji višje ocenili socialno sprejetost fantov.

V nadaljevanju navajamo še nekaj ugotovitev iz raziskav, ki so primerjale socialno sprejetost identificiranih nadarjenih učencev in učencev, ki niso bili identificirani kot nadarjeni. López in Sotillo (2009) sta raziskovali socialno sprejetost nadarjenih učencev in učencev, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni; za oceno socialne sprejetosti sta uporabili sociometrično preizkušnjo in učiteljevo oceno socialne sprejetosti. Rezultati niso pokazali razlik med skupinama nadarjenih in nenadarjenih v priljubljenosti, zavrženosti, socialnem vplivu in socialni preferenčnosti. Poleg tega ni bilo razlik med obema skupinama v umestitvi učencev v sociometrične skupine. Prav tako se učenci, ki so bili prepoznani kot nadarjeni, od svojih vrstnikov niso razlikovali v učiteljevi oceni socialne sprejetosti.

O učinkovitejšem delovanju nadarjenih učencev v socialnih odnosih pa poročajo Cohen et al. (1994). Ugotovili so, da so bili učenci bolj sprejeti s strani svojih vrstnikov, pokazali so večje zavedanje vzajemnosti v prijateljskih odnosih in s strani vrstnikov so bili zaznani kot manj pogosto vključeni v agresivno vedenje ali manj pogosto označeni kot žrtve takšnega vedenja. Niso pa se pokazale razlike med obema skupinama v številu prijateljskih odnosov. Podobno je Peairs (2010) ugotovila, da imajo nadarjeni učenci višjo socialno preferenčnost (tj. razliko med standardiziranimi pozitivnimi in negativnimi sociometričnimi izbirami) in so pogosteje označeni kot priljubljeni v primerjavi z nenadarjenimi učenci. Prav tako je ugotovila, da je za nadarjene učence verjetneje, da so prijatelji in pripadniki vrstniških klik z nadarjenimi posamezniki. Poleg tega so bili s strani učiteljev zaznani kot socialno spretnejši kot njihovi nenadarjeni vrstniki.

Tako se zdi, da so tudi medsebojni odnosi nadarjenih učencev primerljivi ali celo boljši v primerjavi z njihovimi vrstniki, ki niso bili identificirani kot nadarjeni. Rimm (2002) ob tem poudarja, da lahko nadarjeni učenci kljub s strani vrstnikov zaznani višji socialni sprejetosti poročajo o drugačnih občutjih; ne glede na objektivne pokazatelje njihove socialne sprejetosti lahko ti učenci doživljajo svojo nadarjenost kot negativni dejavnik za svoje medosebne odnose (Kerr et al., 1988). Poleg tega je Peairs (2010) ugotovila, da so negativne posledice zavrnitve izrazitejše pri nadarjenih učencih v primerjavi z njihovimi zavrženimi nenadarjenimi vrstniki.

Nekatere raziskave tudi nakazujejo, da je spol moderator odnosa med nadarjenostjo in socialno sprejetostjo. Luftig in Nichols (1990) sta med raziskovanjem socialne sprejetosti med štirimi skupinami, ki so bile oblikovane na podlagi kognitivnih sposobnosti in spola, ugotovila, da so nadarjeni fantje najbolj priljubljeni, sledili so nenadarjeni fantje in nena-

darjena dekleta. Nadarjena dekleta so predstavljala najmanj priljubljeno skupino izmed omenjenih štirih. Ta ugotovitev nakazuje, da lahko nadarjenost vendarle predstavlja dejavnik tveganja za socioemocionalne izide pri dekletih. Poleg tega nekatere raziskave kažejo, da nadarjena dekleta v večji meri zanikajo svojo nadarjenost v primerjavi s fanti (Swiatek, 2001; Swiatek in Dorr, 1998) in pripisujejo večjo vrednost sprejemanju s strani vrstnikov (Chan, 2003, 2004). Nekatere raziskave pa na tem področju niso ugotovile razlik med spoloma (npr. Foust et al., 2006).

Izhajajoč iz navedenih nekonsistentnih ugotovitev o razlikah v samopodobi in socialni sprejetosti med prepoznanimi nadarjenimi učenci in učno uspešnimi učenci, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni, je namen naše raziskave preveriti razlike v splošni, učni in samopodobi na področju odnosov z vrstniki ter socialni sprejetosti med nadarjenimi, visoko učno uspešnimi in ostalimi učenci v razredu. Dodatno želimo preveriti še, ali je spol dejavnik teh razlik znotraj omenjenih skupin. Na koncu nas zanima tudi, ali rezultati naše raziskave govorijo v prid hipotezi, ki predpostavlja večjo psihološko odpornost nadarjenih učencev (angl. »resilience hypothesis«), ali v prid hipotezi, ki nadarjenost opredeljuje kot dejavnik tveganja za težave v socialnem in emocionalnem razvoju nadarjenih učencev (angl. »risk hypothesis«).

## Metoda

### Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 422 učencev, od tega 198 fantov (47,6 %), ter 25 njihovih učiteljev. Rezultati so bili zbrani v 25 oddelkih petih priložnostno izbranih slovenskih osnovnih šol. Učenci so bili stari od 11 do 15 let ( $M = 13,15$ ,  $SD = 1,15$ ). Vključeni so bili učenci od šestega do devetega razreda; 34 (8,1 %) jih je bilo iz šestega, 167 (39,8 %) iz sedmega, 87 (20,7 %) iz osmega in 132 (31,4 %) iz devetega razreda. 85 sodelujočih učencev je bilo identificiranih kot nadarjenih<sup>1</sup> (20,1 %) in 117 učno uspešnih (27,7 %) učencev, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni, njihova lanska ocena pri matematiki, slovenščini in tujem jeziku pa ni bila nižja od prav dobre. V skupini ostalih učencev, ki ne izpolnjujejo zgornjih dveh pogojev, je bilo 220 učencev (52,1 %). 173 učencev (41 %) je bilo iz šole v osrednjem delu Slovenije, preostali učenci, vključeni v raziskavo, so prihajali iz štirih osnovnih šol iz podravske regije.

### Pripomočki

*Sociometrična preizkušnja.* Za pridobitev podatkov o socialni sprejetosti učencev v razredu je bila uporabljena sociometrična preizkušnja s pozi-

1 V skladu z dokumentom Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999).

tivnim (»Navedi tri sošolce, s katerimi se najraje družiš.«) in z negativnim kriterijem (»Navedi tri sošolce, s katerimi se najmanj rad/a družiš.«), pri čemer so bili učenci opozorjeni, da jim pri negativnem kriteriju ni treba navesti treh učencev. Po pristopu standardiziranih dosežkov Coiea, Dodga in Coppotellija (1982) je bila za učence v razredu na podlagi rezultatov sociometrične preizkušnje določena *mera socialne preferenčnosti oziroma všečnosti*, ki je glavna mera socialne sprejetosti učenca. Definirana je kot razlika med standardiziranimi pozitivnimi in negativnimi izbirami.

*Učiteljeva ocena socialne sprejetosti učencev.* Učitelji (običajno razredniki) so na štiristopenjski lestvici (1 – učenca sošolci sploh ne sprejemajo, 2 – učenca sošolci večinoma ne sprejemajo, 3 – učenca sošolci večinoma sprejemajo, 4 – učenca sošolci dobro sprejemajo) ocenili učenčevo stopnjo sprejetosti s strani sošolcev.

*Vprašalnik samopodobe – Self Description Questionnaire (SDQ-II).* Vprašalnik samopodobe SDQ-II je uveljavljena in pogosto uporabljena mera samopodobe za mladostnike; osnovana je na modelu samopodobe Shavelsona, Hubnerjeve in Stantonona (1976).

Za potrebe raziskave so bile za pridobitev podatkov o samopodobi mladostnikov uporabljene tri dimenzije iz Vprašalnika samopodobe (Self-description questionnaire II, Marsh, 1992): 1) samopodoba na področju odnosov z vrstniki (»Imam mnogo prijateljev.«), 2) učna samopodoba (»Pri večini šolskih predmetov se hitro učim.«) in 3) splošna samopodoba (»Nič, kar naredim, se ne posreči.«). Dimenzija samopodobe na področju odnosa z vrstniki meri samozaznano priljubljenost med vrstniki, zmožnost sklepanja prijateljstev in zaznano kvaliteto teh prijateljstev. Notranja zanesljivost lestvice je visoka (Cronbach  $\alpha$  znaša od 0,84 do 0,86; Marsh, Parada in Ayotte, 2004; Cronbach  $\alpha$  za naš vzorec 0,78). Dimenzija učne samopodobe meri mladostnikovo samozaznavo znanj, zmožnosti in interesa za šolsko delo na splošno. Notranja zanesljivost lestvice je visoka in znaša od Cronbach  $\alpha = 0,88$  do  $\alpha = 0,90$  (Marsh et al., 2004; Cronbach  $\alpha$  na našem vzorcu 0,81). Dimenzija splošne samopodobe preverja mladostnikovo zaznavo sebe kot sposobnega in učinkovitega posameznika, ki je zadovoljen in ponosen nase. Notranja zanesljivost te lestvice se giblje od  $\alpha = 0,82$  do  $\alpha = 0,85$  (Marsh et al., 2004) ter  $\alpha = 0,76$  na našem vzorcu. Vse tri dimenzije vsebujejo po deset postavk, polovica postavk na vsaki dimenziji se vrednoti obrnjeno. Učenci so na 4-stopenjski lestvici (1 – nikoli ne velja, 2 – včasih velja, 3 – skoraj vedno velja in 4 – vedno velja) označili, v kolikšni meri navedena trditev drži zanje.

*Šolska uspešnost.* Učenci so zapisali zaključene ocene treh predmetov (slovenščina, matematika in prvi tuji jezik) za preteklo šolsko leto. Ocene so bile seštete in oblikovane v mero šolske uspešnosti za vsakega učenca.



*Nadarjenost in učna uspešnost.* Podatke o identificiranih nadarjenih učencih smo pridobili od šolske svetovalne službe. V skupino visoko učno uspešnih učencev smo vključili vse učence, ki niso bili identificirani kot nadarjeni učenci, njihova zaključena ocena v preteklem šolskem letu pa ni bila nižja od prav dobre pri nobenem od predmetov (slovenščina, matematika, tuji jezik). Tretjo skupino – ostali učenci – pa sestavljajo tisti, ki niso identificirani niti kot nadarjeni niti kot visoko učno uspešni.

### Postopek

Podatki so bili zbrani v šolskem letu 2013/2014. Sodelovali so le učenci, katerih starši so s podpisom potrdili, da soglašajo s sodelovanjem. Da bi zagotovili veljavnost podatkov, pridobljenih s sociometrično preizkušnjo, je bila raziskava izvedena v razredih, kjer je bilo vrnjenih več kot 70 % soglasij. Ker sociometrična preizkušnja ni anonimna mera, so učenci zaradi varovanja podatkov dobili šifre, ki so bile sestavljene iz prvih dveh črk imen/-a in prvih dveh črk priimka/-ov. Reševanje vprašalnika je potekalo skupinsko v razredu, učenci niso bili časovno omejeni, večina pa je vprašalnik rešila v 15 minutah. Medtem ko so učenci reševali vprašalnik, smo za oceno socialne sprejetosti vseh učencev, vključenih v raziskavo, prosili njihove učitelje. Podatke o nadarjenosti učencev smo pridobili od šolske svetovalne službe.

### Analiza podatkov

Pozitivne in negativne nominacije sociometrične preizkušnje in učiteljeva ocena socialne sprejetosti učencev so bile standardizirane znotraj vsakega razreda. Analizo učinka nadarjenosti (nadarjeni, učno uspešni, ostali učenci) za različne mere socialne sprejetosti in lestvice splošne, socialne in učne samopodobe smo izvedli z multivariatno analizo variance. Nadaljnja analiza učinka skupine (nadarjeni, visoko učno uspešni, ostali učenci) in spola ter interakcij skupina x spol je bila opravljena z dvosmerno analizo variance. Post hoc analize za glavne učinke so bile opravljene z Bonfferonijevim testom, analize interakcij pa s parnimi primerjavami (angl. *simple effects*).

## Rezultati

### Osnovne deskriptivne statistike

*Tabela 1:* Mere opisne statistike in Pearsonov koeficient korelacije za uporabljene spremenljivke.

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
1 SDQ Splošna	28,96	5,43	-,08	-,18**	1					
2 SDQ Socialna	29,79	5,86	-,09	,00	,69**	1				
3 SDQ Učna	28,07	6,03	-,01	-,38**	,75**	,52**	1			
4 Soc. pref.	0,00	1,64	,04	-,18**	,01	,14**	,06	1		
5 Učit. ocena	3,34	0,62	,03	-,15**	,10	,13*	,15**	,42**	1	
6 Ocene skupno	11,61	2,67	,15**	-,75**	,24**	,01	,43**	,24**	,23**	1

*Opombe:* SDQ Splošna = splošna samopodoba; SDQ Socialna = socialna samopodoba; SDQ Učna = učna samopodoba; Učit. ocena = učiteljeva ocena socialne sprejetosti učenca; Ocene skupno = seštevek ocen treh predmetov v lanskem šolskem letu; \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ .

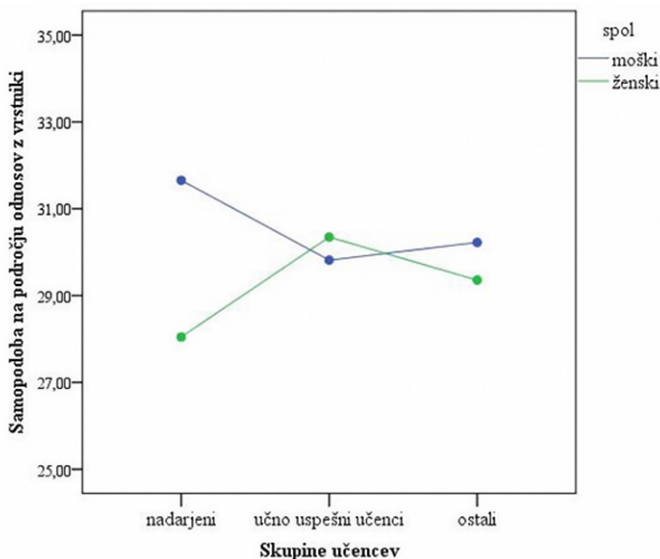
V Tabeli 1 so prikazane mere opisne statistike in Pearsonov koeficient korelacije za vse tri preverjane dimenzije samopodobe (učna, splošna in samopodoba na področju odnosov z vrstniki), socialno preferenčnost skupaj z učiteljevo oceno socialne sprejetosti in seštevek ocen pri treh predmetih (slovenščina, matematika in prvi tuj jezik). Splošna, učna in samopodoba na področju odnosov z vrstniki med seboj statistično pomembno in visoko pozitivno korelirajo, kar kaže na dobro povezanost poddimenzij konstrukta samopodobe. Nizka, vendar statistično pomembna pozitivna povezava se je pokazala med splošno samopodobo in povprečno oceno v preteklem šolskem letu. Socialna samopodoba se statistično pomembno pozitivno, vendar nizko povezuje z obema merama socialne sprejetosti – s socialno preferenčnostjo in učiteljevo oceno socialne sprejetosti učenca. Učna samopodoba nizko pozitivno, vendar statistično pomembno korelira z učiteljevo oceno socialne sprejetosti učenca; s seštevkom ocen v preteklem šolskem letu pa je srednje visoko statistično pomembno pozitivno povezana. Meri socialne sprejetosti sta med seboj srednje visoko pozitivno in statistično pomembno povezani, s seštevkom ocen iz preteklega leta pa zmerno in statistično pomembno pozitivno.

**Samopodoba nadarjenih, visoko učno uspešnih in ostalih učencev**  
Multivariatna analiza variance splošne, učne in samopodobe na področju odnosov z vrstniki kot odvisnih spremenljivk ter spola in skupin učne uspešnosti kot neodvisnih spremenljivk je pokazala statistično pomemben učinek spola,  $V = 0,021$ ,  $F(3, 408) = 2,97$ ,  $p = 0,032$ , parcialna  $\eta^2 = 0,021$  in skupine (nadarjen, učno uspešen, ostali),  $V = 0,205$ ,  $F(6, 818) = 15,587$ ,

$p < 0,001$ , parcialna  $\eta^2 = 0,103$ . Učinek interakcije spol  $\times$  skupina pa ni bil statistično pomemben,  $V = 0,016$ ,  $F(6, 818) = 1,115$ ,  $p = 0,351$ , parcialna  $\eta^2 = 0,008$ . V nadaljevanju sledijo analize z dvosmernimi analizami varianc, kjer smo preverjali učinek spola, skupine učne uspešnosti in interakcije med njima za vsako izmed treh lestvic samopodobe posebej – za učno, splošno in samopodobo na področju odnosov z vrstniki.

### *Samopodoba na področju odnosov z vrstniki*

Za lestvico samopodobe na področju odnosov z vrstniki smo ugotovili statistično pomemben učinek spola,  $F(1, 410) = 4,50$ ,  $p = 0,03$ , parcialna  $\eta^2 = 0,011$ , ki nakazuje, da so fantje v povprečju dosegali višje rezultate na lestvici samopodobe na področju odnosov z vrstniki, medtem ko učinek skupine ni bil statistično pomemben,  $F(2, 410) = 0,01$ ,  $p = 0,91$ . Pokazal se je statistično pomemben učinek interakcije med spolom in skupino,  $F(2, 410) = 3,08$ ,  $p = 0,047$ , parcialna  $\eta^2 = 0,015$ . Nadaljnje parne primerjave (angl. *simple analysis*) so pokazale, da imajo nadarjeni fantje statistično pomembno višjo samopodobo na področju odnosov z vrstniki kot nadarjena dekleta ( $p = 0,005$ ). Ugotovili smo tudi, da imajo nadarjena dekleta statistično pomembno nižjo samopodobo na področju odnosov z vrstniki kot visoko učno uspešna dekleta ( $p = 0,038$ ), ostale parne primerjave niso pokazale statistično pomembnih razlik ( $p > 0,05$ ).

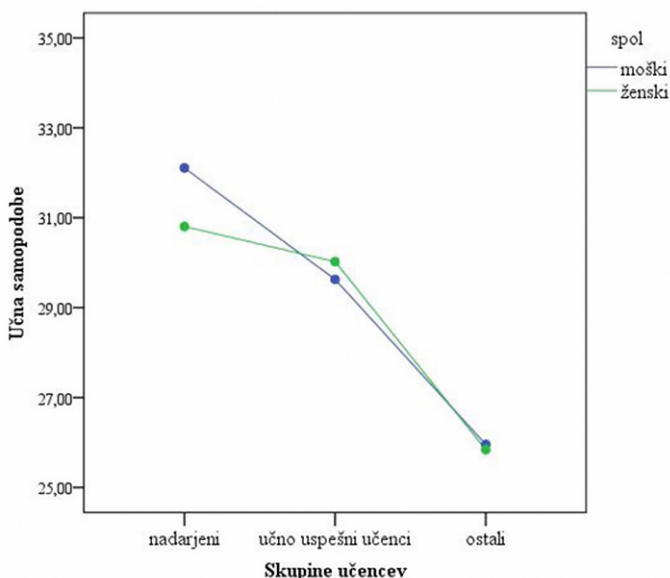


*Slika 1:* Rezultati na lestvici samopodobe na področju odnosov z vrstniki, ločeni po spolu in skupinah učencev.

### Učna samopodoba

Nadalje se je pri dvosmerni analizi variance lestvice učne samopodobe pokazal statistično pomemben učinek skupine,  $F(2, 410) = 36,86, p < 0,001$ , parcialna  $\eta^2 = 0,15$ . Post hoc analize so pokazale, da je učna samopodoba ostalih učencev statistično pomembno nižja kot učna samopodoba nadarjenih in učno uspešnih učencev ( $p < 0,001$ ). Ostale razlike med skupinami niso bile statistično pomembne.

Na podlagi dvosmerne analize variance učinek spola na lestvici učne samopodobe ni bil statistično pomemben,  $F(1, 410) = 0,330, p = 0,57$ , parcialna  $\eta^2 = 0,001$ . Prav tako tudi učinek interakcije spol x skupina ni bil statistično pomemben,  $F(2, 410) = 0,57, p = 0,57$ , parcialna  $\eta^2 = 0,003$ .

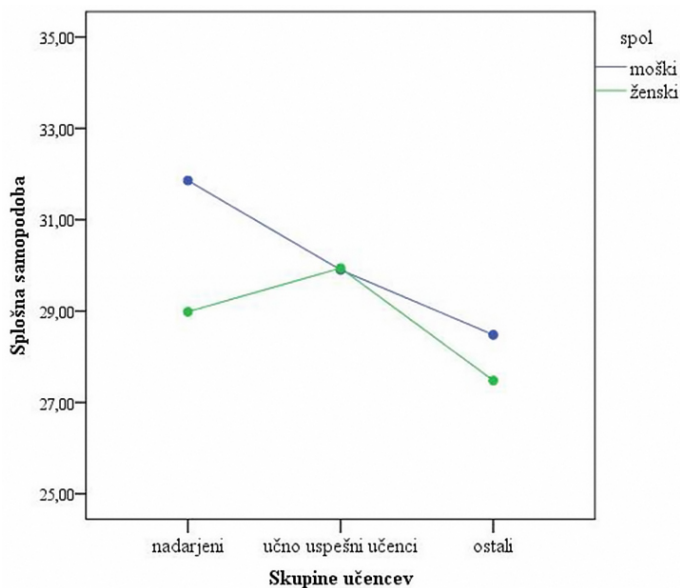


Slika 2: Rezultati na lestvici učne samopodobe, ločeni po spolu in skupinah učencev.

### Splošna samopodoba

Rezultati dvosmerne analize variance so pokazali, da je učinek spola pri splošni samopodobi statistično pomemben,  $F(1, 410) = 5,09, p = 0,03$ , parcialna  $\eta^2 = 0,012$ , in sicer imajo fantje višjo splošno samopodobo v primerjavi z dekleti. Nadalje se je kot statistično pomemben izkazal tudi učinek skupine,  $F(2, 410) = 8,56, p < 0,001$ , parcialna  $\eta^2 = 0,40$ ; post hoc analize so pokazale, da imajo učenci, ki sodijo v skupino ostalih učencev, statistično pomembno nižjo splošno samopodobo kot učenci, ki sodijo v

skupino nadarjenih in učno uspešnih učencev ( $p < 0,01$ ). Učinek interakcije spol x skupina ni bil statistično pomemben,  $F(2, 410) = 1,82$ ,  $p = 0,16$ , parcialna  $\eta^2 = 0,009$ . Takšni rezultati nakazujejo, da imata skupina učne uspešnosti in spol močnejši učinek na splošno samopodobo kot interakcija med njima. Navkljub statistično nepomembni interakciji smo zaradi relativno velikih razlik v vrednostih opravili parne primerjave, ki razkrivajo, da je razlika med nadarjenimi fanti in dekleti statistično pomembna ( $p = 0,01$ ), medtem ko razlika med fanti in dekleti pri visoko učno uspešnih učencih ni statistično pomembna (glej Sliko 2). Tako ne moremo sklepati, da gre za interakcijo med skupinami in spolom, prihaja pa do statistično pomembnih razlik znotraj nadarjenih učencev, ki nakazuje, da imajo nadarjeni fantje višjo splošno samopodobo v primerjavi z nadarjenim dekletom, medtem ko razlika med visoko učno uspešnimi fanti in dekleti ni statistično pomembna.



Slika 3: Rezultati lestvice splošne samopodobe, ločeni po spolu in skupinah učencev.

### Razlike v merah socialne sprejetosti

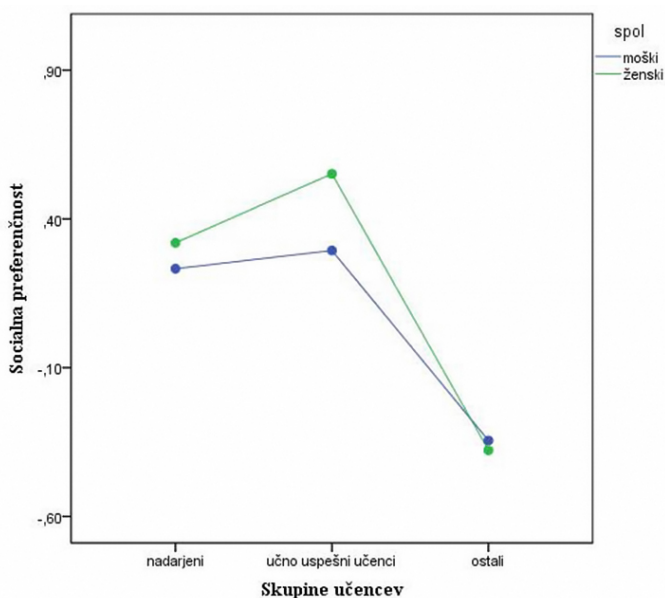
Za ugotavljanje razlik v merah socialne sprejetosti smo izvedli multivariatno analizo variance socialne preferenčnosti in učiteljeve ocene socialne sprejetosti učenca ter ugotovili, da obstaja statistično pomemben učinek skupine (nadarjen, učno uspešen, ostali),  $V = 0,06$ ,  $F(4, 806) = 5,81$ ,  $p <$

0,001; učinek spola in učinek interakcije spol x skupina pa nista bila statistično pomembna.

Sledijo rezultati dvosmernih analiz varianc za obe meri socialne sprejetosti učencev.

### *Socialna preferenčnost*

Rezultati dvosmerne analize variance so pokazali, da je bil glavni učinek skupine za socialno preferenčnost statistično pomemben,  $F(2, 405) = 10,40, p < 0,001$ , parcialna  $\eta^2 = 0,049$ . Post hoc analize so pokazale, da je socialna preferenčnost ostalih učencev statistično pomembno nižja v primerjavi z učenci iz skupine nadarjenih in učno uspešnih učencev ( $p < 0,01$ ), medtem ko razlika med nadarjenimi učenci in učno uspešnimi učenci ni bila statistično pomembna. Učinek spola,  $F(1, 405) = 0,37, p = 0,55$ , parcialna  $\eta^2 = 0,001$ , in učinek interakcije spola ter skupine nista bila statistično pomembna,  $F(2, 405) = 0,30, p = 0,74$ , parcialna  $\eta^2 = 0,001$ .



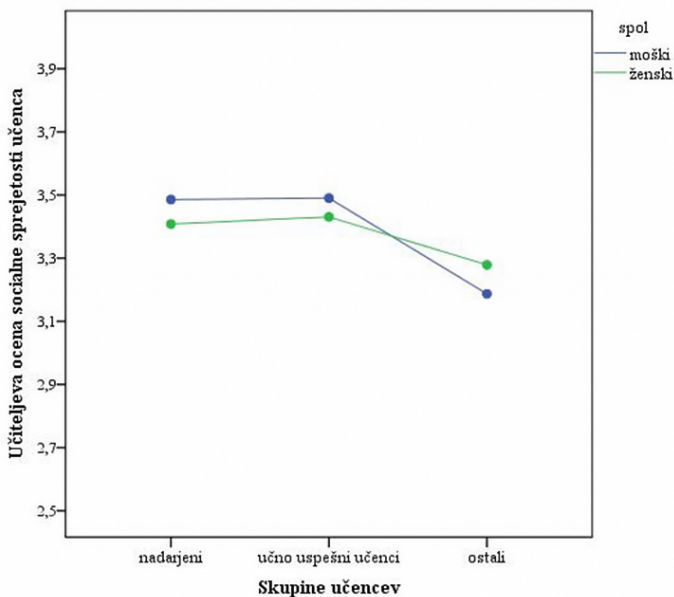
Slika 4: Rezultati socialne preferenčnosti učencev, ločenih po spolu in skupinah učencev.

### *Učiteljeva ocena socialne sprejetosti učencev*

Kot druga mera socialne sprejetosti je bila analizirana učiteljeva ocena. Rezultati dvosmerne analize variance so pokazali statistično pomemben učinek skupine,  $F(2, 405) = 6,67, p = 0,001$ , parcialna  $\eta^2 = 0,032$ . Post hoc

analize so pokazale statistično pomembno razliko v učiteljevi oceni med skupino ostalih učencev in drugima dvema skupinama (nadarjeni in učno uspešni učenci),  $p < 0,05$ ; učitelji so skupino ostalih učencev ocenili kot socialno slabše sprejeto v primerjavi z visoko učno uspešnimi in nadarjenimi učenci, medtem ko razlike med ostalima skupinama niso bile statistično pomembne.

Učinek spola,  $F(1, 405) = 0,05$ ,  $p = 0,82$ , parcialna  $\eta^2 < 0,001$ , in učinek interakcije spol x skupina pa nista bila statistično pomembna,  $F(2, 405) = 0,86$ ,  $p = 0,43$ , parcialna  $\eta^2 = 0,004$ .



Slika 5: Rezultati učiteljeve ocene socialne sprejetosti učencev, ločenih po spolu in skupinah učencev.

## Diskusija

Namen pričujoče raziskave je bil preučiti razlike v različnih vidikih samopodobe in socialni sprejetosti treh skupin osnovnošolcev: identificiranih nadarjenih učencev, visoko učno uspešnih učencev, ki niso bili identificirani kot nadarjeni, in ostalih učencev, pri čemer smo upoštevali še moderatorsko vlogo spola. Ugotovitve raziskav, ki so preučevale socialno-emocionalne značilnosti nadarjenih učencev, so nekonistentne, kar lahko delno pripišemo tudi različnim opredelitvam nadarjenosti. Ker je večina teh raziskav narejenih na tujih vzorcih, posplošitve in primerjave s slovenskim vzorcem, tudi zaradi širše opredelitve nadarjenosti pri nas, niso

zanesljive, zato smo želeli raziskati, kako se omenjeni pojavi odražajo pri slovenskih osnovnošolcih.

### Samopodoba na področju odnosov z vrstniki

Rezultati na lestvici samopodobe na področju odnosov z vrstniki, kjer so nadarjena dekleta dosegla pomembno nižji rezultat kot nadarjeni fantje in pomembno nižji rezultat kot visoko učno uspešna dekleta, nakazuje, da bi nadarjena dekleta utegnili biti rizična skupina, za katero oznaka nadarjenosti predstavlja dejavnik tveganja. Skladno z rezultati naše raziskave je podobno tudi Ablard (1997) ugotovila, da imajo dekleta, nadarjena na učnem področju, nižjo socialno samopodobo v primerjavi z nadarjenimi fanti. Nasprotno pa nekatere raziskave niso našle nobenih razlik med spoloma za področje učne, socialne in čustvene samopodobe pri nadarjenih učencih (npr. Bain in Bell, 2004; Chan, 2001; Cunningham in Rinn, 2007; Lee et al., 2012).

Rezultati raziskav, ki so primerjali nadarjene in nenadarjene učence (Hoge in Renzulli, 1993; Litster in Roberts, 2011), sovpadajo z našimi rezultati, saj ugotavljajo, da na področju socialne samopodobe med skupinama ni pomembnih razlik. Bain in Bell (2004), ki sta primerjali identificirane nadarjene in visoko učno uspešne učence, sta ugotovili, da nadarjeni učenci dosegajo višje rezultate (med drugim tudi) pri dimenziji samopodobe na področju odnosov z vrstniki, česar pa rezultati v naši raziskavi ne potrjujejo.

### Učna samopodoba

Glede na kriterij razdelitve učencev v skupine po učni uspešnosti imajo nadarjeni učenci pričakovano najvišjo učno samopodobo, sledijo jim visoko učno uspešni učenci, najnižje pa so se uvrstili učenci iz skupine ostalih učencev, ki imajo na dotičnem področju pomembno nižjo samopodobo od ostalih dveh skupin učencev. Naši rezultati so skladni z raziskavo Ritchotte in sodelavci (2016), ki so primerjali identificirane nadarjene in visoko učno uspešne učence v samozaznavanju na področju učnih sposobnosti in ugotovili, da so njihove samozaznave primerljive. Če štejemo skupino visoko učno uspešnih učencev k nadarjenim, potem so naši rezultati skladni tudi z večino drugih raziskav in metaanaliz, ki so primerjale učno samopodobo med nadarjenimi in nenadarjenimi vrstniki ter ugotovile, da je učna samopodoba nadarjenih učencev višja (Hoge in Renzulli, 1993; Litster in Roberts, 2011; Preckel et al., 2008).

Zanimiva je ugotovitev, da imajo nadarjena dekleta nižjo učno samopodobo kot nadarjeni fantje, čeprav imajo dekleta boljše ocene od fantov in bi lahko sklepali, da bodo imela posledično tudi višjo učno samopo-



do. V skupini visoko učno uspešnih učencev pa so rezultati na lestvici učne samopodobe skladnejši z ocenami – dekleta imajo boljše ocene in se tudi zaznavajo kot sposobnejše na učnem področju. Nižjo zaznavo učne samopodobe nadarjenih deklet bi morda lahko pripisali njihovim pričakovanjem do sebe, da morajo biti, zaradi označbe nadarjenosti in s tem višjih pričakovanj družbe, še boljše.

### Splošna samopodoba

Rezultati na področju splošne samopodobe so pokazali, da ni pomembnih razlik med identificiranimi nadarjenimi in visoko učno uspešnimi učenci. Učenci iz skupine ostalih učencev imajo najnižjo splošno samopodobo – pomembno nižjo od ostalih dveh skupin; razlike med spoloma pa so pokazale, da imajo fantje višjo splošno samopodobo kot dekleta.

Dobljeni rezultati sovpadajo z ugotovitvami metaanalize, v kateri sta Hoge in Renzulli (1993) primerjala nadarjene in nenadarjene učence; ugotovila sta, da se nadarjeni učenci na področju splošne samopodobe zaznavajo kot uspešnejši od nenadarjenih učencev. Bain in Bell (2004), ki sta primerjali identificirane nadarjene in visoko učno uspešne učence, ki niso bili identificirani kot nadarjeni, sta v svoji raziskavi ugotovili, da so nadarjeni učenci dosegli višji rezultat na lestvici splošne samopodobe kot visoko učno uspešni, kar se v naši raziskavi ni pokazalo.

### Socialna sprejetost

Kot eno izmed mer socialne sprejetosti smo uporabili socialno preferenčnost. Skupini nadarjenih učencev in visoko učno uspešnih učencev sta imeli statistično pomembno višjo socialno preferenčnost kot skupina ostalih učencev. Dobljeni rezultati sovpadajo z ugotovitvami raziskave Peairs (2010), ki je ugotovila, da imajo nadarjeni učenci višjo socialno preferenčnost. O učinkovitejšem delovanju nadarjenih učencev v socialnih odnosih poročajo tudi Cohen et al. (1994).

Podrobnejše analize primerjav med skupinami in spoloma (ki niso bile statistično pomembne) pa nakazujejo podobnost z raziskavo Luftiga in Nicholisa (1990), ki sta skupine oblikovala na podlagi kognitivnih sposobnosti in spola ter ugotovila, da so nadarjeni fantje najbolj priljubljeni, sledili so nenadarjeni fantje in nenadarjena dekleta. Nadarjena dekleta so predstavljala najmanj priljubljeno skupino izmed omenjenih štirih. Če iz naše raziskave izvzamemo skupino ostalih učencev in primerjamo skupini nadarjenih in učno uspešnih, tudi naši rezultati kažejo, da so nadarjena dekleta v socialni preferenčnosti ocenjena najslabše. Ta ugotovitev nakazuje, da lahko nadarjenost vendarle predstavlja dejavnik tveganja za razvoj socialno-emocionalnih težav pri dekletih. Poleg tega nekatere raziskave

kažejo, da nadarjena dekleta v večji meri zanikajo svojo nadarjenost v primerjavi s fanti (Swiatek, 2001; Swiatek in Dorr, 1998) in pripisujejo večjo vrednost sprejemanju s strani vrstnikov (Chan, 2003, 2004).

Nasprotno z rezultati naše raziskave pa rezultati, ki sta jih dobili López in Sotillo (2009), niso pokazali razlik med skupinama nadarjenih in nenadarjenih učencev v socialni preferenčnosti.

Kot drugo mero socialne sprejetosti smo uporabili učiteljevo oceno socialne sprejetosti učencev. Rezultati so pokazali, da so učitelji ocenili nadarjene in učno uspešne učence kot pomembno bolj sprejete od ostalih učencev. Če združimo skupini nadarjenih in učno uspešnih učencev, ki sta dosegli primerljive ocene učiteljev v socialni sprejetosti, rezultati pričujoče raziskave skladno z rezultati Peairs (2010) kažejo, da učitelji zaznavajo nadarjene učence kot spretnejše od njihovih nenadarjenih vrstnikov. Nasprotno pa López in Sotillo (2009) nista ugotovili razlik v učiteljevi oceni socialne sprejetosti med nadarjenimi in nenadarjenimi učenci.

Če povzamemo rezultate mer socialne sprejetosti, lahko trdimo, da so rezultati identificiranih nadarjenih in visoko učno uspešnih učencev podobni; pomembne razlike se pokažejo, če ti dve skupini primerjamo s skupino ostalih (nenadarjenih) učencev, saj so slednji, sodeč po rezultatih, slabše socialno sprejeti. Če pojmujeemo socialno preferenčnost in učiteljevo oceno sprejetosti kot objektivna pokazatelja socialne sprejetosti, potem bi lahko predpostavljali, da se bodo rezultati samopodobe na področju odnosov z vrstniki skladali z rezultati socialne sprejetosti, vendar rezultati samopodobe na področju odnosov z vrstniki niso pokazali pomembnih razlik med nobeno izmed treh skupin. Presenetljivo pa rezultati nadarjenih deklet, ki se kljub dobri socialni sprejetosti s strani vrstnikov zaznavajo pomembno nižje kot nadarjeni fantje in visoko učno uspešna dekleta, ki naj bi bila nadarjenim dekletom izmed vseh ostalih skupin v našem vzorcu najbolj podobna. Raziskave (Cillessen, 2011; Pittinsky in Carolan, 2008) sicer kažejo, da podatki, pridobljeni s samooceno ali učiteljevo oceno, niso nujno skladni s podatki, ki jih pridobimo s sociometrično preizkušnjo.

## Zaključek

Na podlagi podatkov te raziskave lahko sklenemo, da identificirani nadarjeni učenci in visoko učno uspešni učenci dosegajo primerljive rezultate pri vseh treh preverjanih dimenzijah samopodobe (splošna, učna in samopodoba na področju odnosov z vrstniki) kakor tudi v obeh merah socialne sprejetosti (socialna preferenčnost in učiteljeva ocena socialne sprejetosti učenca). Pomembne razlike pa so se pokazale med omenjenima skupinama in skupino ostalih učencev v vseh v raziskavo vključenih spremenljivkah, razen v samopodobi na področju odnosov z vrstniki, kjer ni

bilo razlik med skupinami. Skupini identificiranih nadarjenih in visoko učno uspešnih učencev sta si torej kljub široki opredelitvi nadarjenosti bolj podobni kot različni. Očitno je učna uspešnost skupni imenovalc, ki prinaša pozitivnejšo samopodobo in socialno sprejetost, ne glede na druge različnosti in posebnosti posameznikov.

Nadarjena dekleta imajo izmed vseh primerjanih skupin najnižjo samopodobo na področju odnosov z vrstniki, kljub temu da se v obeh merah socialne sprejetosti pomembno ne razlikujejo od drugih skupin nadarjenih in visoko učno uspešnih učencev. Na podlagi rezultatov pričujoče študije in obravnavane literature lahko predpostavljamo, da oznaka nadarjenosti za nadarjena dekleta predstavlja dejavnik tveganja, medtem ko za nadarjene fante predstavlja varovalni dejavnik.

### **Omejitve raziskave in predlogi za nadaljnje raziskovanje**

Pričujoča raziskava ima nekaj pomanjkljivosti, na katere je treba opozoriti pri interpretaciji in posplošitvi naših rezultatov.

Ena izmed ključnih pomanjkljivosti je priložnostno vzorčenje in velikost vzorca, vključenega v raziskavo. Da bi rezultate, pridobljene v raziskavi, lahko posplošili na celotno slovensko osnovnošolsko populacijo zadnje triade, bi bilo treba zajeti vzorec, proporcionalen s slovenskimi učenci zadnje triade glede na spol, starost in regijo.

Vse zaključke, vezane na primerjanje skupin identificiranih nadarjenih učencev in učno uspešnih učencev, je treba sprejeti z zadržki, saj je razdelitev vzorca vprašljiva 1) zaradi neizenačenosti in heterogenosti skupine nadarjenih učencev, ki je posledica zelo široke slovenske opredelitve nadarjenosti, in zaradi 2) določitve kriterija za visoko učno uspešne učence, ki je postavljena na podlagi samoporočanih ocen. Prav tako za učence iz skupine visoko učno uspešnih učencev nismo imeli podatkov, ali so bili v preteklosti v postopku identifikacije nadarjenosti in v postopku niso bili prepoznani ali pa preprosto niso bili evidentirani kot potencialno nadarjeni učenci. Obstaja možnost, da so v skupini učno uspešnih učencev tudi učenci, ki bi bili v postopku identifikacije prepoznani kot nadarjeni učenci, če bi bili evidentirani.

Nadaljnjo omejitev predstavlja tudi veljavnost podatkov, pridobljenih s samoporočanjem, kar še posebej velja za podatke o učni uspešnosti učencev.

Kot slabost oziroma omejitev raziskave lahko navedemo tudi majhno variabilnost v učiteljevi oceni socialne sprejetosti učencev. Večina učiteljev je učencem namenila eno izmed dveh najvišjih ocen sprejetosti (»učenci sošolca večinoma sprejemajo« in »učenci sošolca dobro sprejemajo«). Dodatno bi lahko postopek pridobivanja učiteljevih ocen objek-

tivizirali z vključitvijo več učiteljev za ocenjevanje posameznega razreda in kot končno mero uporabili povprečno učiteljevo oceno za vsakega učenca.

V nadaljnjih raziskavah bi bilo smiselno dodatno kvalitativno preučiti skupino nadarjenih deklet, ki se je v naši raziskavi izkazala kot rizična, saj bi na ta način pridobili dragocen vpogled v delovanje dotične skupine deklet. Glede na široko zastavljeno slovensko opredelitev nadarjenosti bi bilo zanimivo analizirati tudi različne programe za nadarjene, ki jih predpisuje Koncept o delu z nadarjenimi učenci v osnovni šoli.

## Literatura

- Ablard, K. (1997) Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roeper Review* 20 (2), pp. 110–115.
- Bain, S. K., Bell, S. M. (2004) Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly* 48 (3), pp. 167–178.
- Bainbridge, C. (2016) <https://www.verywell.com/high-achiever-1449168> (12. 5. 2016).
- Carman, C. A. (2013) Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics* 24 (1), pp. 52–70.
- Chan, D. W. (2001) Global and specific self-concepts of gifted adolescents in Hong Kong. *Journal for the Education of the Gifted* 24 (4), pp. 344–364.
- Chan, D. W. (2003) Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence* 32 (6), pp. 409–418.
- Chan, D. W. (2004) Social coping and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly* 48 (1), pp. 30–41.
- Chan, D. W. (2010) Perfectionism among Chinese gifted and nongifted students in Hong Kong: The use of the Revised Almost Perfect Scale. *Journal for the Education for the Gifted* 34 (1), pp. 68–98.
- Cillessen, A. H. N. (2011) Sociometric Methods. V Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Laursen, B. (eds.). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York: A Division of Guilford Publications, Inc., pp. 82–99.
- Cohen, R., Duncan, M., Cohen, S. L. (1994) Classroom peer relations of children participating in a pull-out enrichment program. *Gifted Child Quarterly* 38 (1), pp. 33–37.

- Coie, J. D., Dodge, K. A., Coppotelli, H. A. (1982) Dimensions and types of social status: A crossage perspective. *Developmental Psychology* 18, pp. 557–570.
- Coleman, L. J., Cross, T. L. (1988) Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted* 11 (4), pp. 41–56.
- Cross, T. L. (1997) Psychological and social aspects of educating gifted students. *Peabody Journal of Education* 72 (3&4), pp. 180–200.
- Cross, T. L., Adams, C., Dixon, F., Holland, J. (2004) Psychological characteristics of academically gifted adolescents attending a residential academy: A longitudinal study. *Journal for the Education of the Gifted* 28 (2), pp. 159–181.
- Cross, T., Coleman, L., Terhaar-Yonkers, M. (1991) The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted* 15 (1), pp. 44–55.
- Cunningham, L. G., Rinn, A. N. (2007) The role of gender and previous participation in a summer program on gifted adolescents' self-concepts over time. *Journal of the Education of the Gifted* 30 (3), pp. 326–352.
- Foust, R. C., Rudasill, K. M., Callahan, C. M. (2006) An investigation into the gender and age differences in the social coping of academically advanced students. *Journal of Advanced Academics* 18 (1), pp. 60–80.
- Frederickson, N. L., Furnham, A. F. (2001) The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42 (5), pp. 581–592.
- Freeman, J. (2006) Giftedness in the long term. *Journal for the Education of the Gifted* 29 (4), pp. 384–403.
- Garland, A. F., Zigler, E. (1999) Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review* 22 (1), pp. 41–44.
- Hatzichristou, C., Hopf, D. (1996) A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development* 67 (3), pp. 1085–1102.
- Hoge, R. D., Renzulli, J. S. (1993) Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research* 63 (4), pp. 449–465.
- Juriševič, M. (2012) *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (2009) Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v šoli – stanje in perspektive. *Psihološka obzorja* 18 (4), pp. 153–168.
- Kerr, B. A., Colangelo, N., Gaeth, J. (1988) Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly* 32 (2), pp. 245–247.

- Košir, K., Sočan, G., Pečjak, S. (2007) The role of interpersonal relationships with peers and with teachers in students' academic achievement. *Review of Psychology* 14 (1), pp. 43-58.
- Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P., Turner Thomson, D. (2012) Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly* 56 (2), pp. 90-104.
- Litster, K. in Roberts, J. (2011) The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: A meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs* 11 (2), pp. 130-140.
- LoCicero, K. A., Ashby, J. S. (2000) Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review* 22 (3), pp. 182-185.
- López, V., Sotillo, M. (2009) Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish speaking children and adolescents. *High Ability Studies* 20 (1), pp. 39-53.
- Luftig, R. L., Nichols, M. L. (1990) Assessing the social status of gifted students by their age peers. *Gifted Child Quarterly* 34 (3), pp. 111-115.
- Marsh, H. W. (1992) *Self-Description Questionnaire, II*. Sydney, New South Wales, Australia: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Ayotte, V. (2004) A Multidimensional Perspective of Relations Between Self-Concept (Self-Description Questionnaire II) and Adolescent Mental Health (Youth Self-Report). *Psychological Assessment* 16 (1), pp. 27-41.
- McGraw-Hill. (1996) *Comprehensive Test of Basic Skills*, Monterrey, CA: CTB/McGraw-Hill.
- Mueller, C. E. (2009) Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly* 53 (1), pp. 3-14.
- Musek, J. (2005) *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Neihart, M. (1999) The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review* 22 (1), pp. 10-17.
- Neihart, M. (2002) Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. In Neihart, M., Reis, S., Robinson, N. M., Moon, S. M. (eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Waco, TX: Prufrock Press, pp. 113-122.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., Greene, R. W. (1992) Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 60 (1), pp. 80-87.

- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., Worrell, F. C. (2015) Conceptualizations of giftedness and the development of talent: Implications for counselors. *Journal of Counseling Development* 93 (2), pp. 143–152.
- Peairs, K. F. (2010) *The social world of gifted adolescents: Sociometric status, friendship and social network centrality* (Neobjavljena disertacija). Pridobljeno iz ProQuest dissertation thesis (9. 5. 2016).
- Pfeiffer, S. I. (2009) The gifted: Clinical challenges for child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry* 48 (8), pp. 787–790.
- Pittinsky, M., Carolan, B. V. (2008) Behavioral versus cognitive classroom friendship networks. *Social Psychology of Education* 11 (2), pp. 133–147.
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., Kleine, M. (2008) Gender differences in gifted and average-ability students comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics. *Gifted Child Quarterly* 52 (2), pp. 145–159.
- Renzulli, J. S. (1977) *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Wethersfield, CT: Creative Learning Press.
- Rimm, S. (2002) Peer pressures and social acceptance of gifted students. In Neihart, M., Reis, S., Robinson, N. M., Moon, S. M. (eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press, pp. 13–18.
- Ritchothe, J. A., Suhr, D., Alfurayh, N. F., Graefe, A. K. (2016) An Exploration of the Psychosocial Characteristics of High Achieving Students and Identified Gifted Students: Implications for Practice. *Journal of Advanced Academics* 27 (1), pp. 23–38.
- Robinson, N. M. (2002) Introduction. In Neihart, M., Reis, S., Robinson, N. M. in Moon, S. M. (eds.). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press, pp. xi–xxiv.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., Stanton, G. C. (1976) Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46 (3), pp. 407–441.
- Silverman, L. K. (2002) Asynchronous development. In Neihart, M., Reis, S., Robinson, N. M., Moon, S. M. (eds.). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press, pp. 31–37.
- Strokovni svet RS za splošno izobraževanje (1999) *Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*.

- Swiatek, M. A. (2001) Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and Adolescence* 30 (1), pp. 19-39.
- Swiatek, M. A., Dorr, R. M. (1998) Revision of the social coping questionnaire: Replication and extension of previous findings. *Journal of Advanced Academics* 10 (1), pp. 252-259.
- Terman, L. M. (1925) *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M., Oden, M. H. (1947) *The gifted group grows up: Twenty five years' follow-up of a superior group. Genetic studies of genius, Vol. 4*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M., Oden, M. H. (1959) *The gifted group at mid-life: 35 years' follow up of the superior child. Genetic studies of genius, Vol. 5*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Wentzel, K. R. (1991) Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development* 62 (5), pp. 1066-1078.
- Wentzel, K. R. (1993) Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology* 85 (2), pp. 357-364.
- Wentzel, K. R., Asher, S. R. (1995) The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development* 66 (3), pp. 754-763.