

Sabina Ograjšek, Nuša Balažic, Monika Mithans

UČITELJEVO PRIDOBIVANJE ZNANJA V KONTEKSTU POUČEVANJA NADARJENIH UČENCEV

POVZETEK

Učitelj velja za kompetentnega strokovnjaka na svojem predmetnem področju, zato je pomembno, da svoje znanje vseskozi nadgrajuje in posodablja. S tem v zvezi smo želeli ugotoviti, kako učitelji razrednega pouka pridobivajo znanja o nadarjenih učencih, ali čutijo potrebo po (dodatnih) izobraževanjih na področju poučevanja nadarjenih ter kakšna je vloga šole pri zagotavljanju tovrstnih izobraževanj. Raziskava je bila izvedena v šolskem letu 2020/21. Sodelovalo je 107 učiteljev razrednega pouka. Rezultati kažejo, da učitelji največ znanja o nadarjenih učencih pridobijo s poklicnim udejstvom in branjem strokovne literature. Najmanj znanja o nadarjenih so učitelji pridobili v času študija. Odgovori učiteljev nakazujejo, da so največ znanja o nadarjenih učencih z različnimi načini poklicnega razvoja pridobili starejši učitelji in učitelji z višjimi strokovnimi nazivi. Ugotavljamo še, da večina učiteljev razrednega pouka čuti potrebo po dodatnih izobraževanjih na področju poučevanja nadarjenih učencev, sploh ker po njihovem mnenju šole v celoti ne izkoriščajo vseh možnosti, ki se jim ponujajo pri zagotavljanju tovrstnih izobraževanj.

Ključne besede: učitelj, nadarjeni učenci, poučevanje nadarjenih, usposobljenost učiteljev

TEACHERS AND KNOWLEDGE ACQUISITION IN THE CONTEXT OF TEACHING GIFTED STUDENTS – ABSTRACT

Teachers are considered competent experts in their subject area, so it is important that they keep upgrading and updating their knowledge. To this end, we wanted to find out how primary school teachers acquire knowledge about working with gifted students, whether they feel the need for (additional) education in this field, and the role schools have in providing relevant professional development opportunities. The survey was conducted in the 2020/21 school year. One hundred and seven primary school teachers participated. The results show that they gained the most knowledge about gifted students through professional pursuits and by reading professional literature. They gained the least amount of knowledge about

Asist. Sabina Ograjšek, Pedagoška fakulteta UM, sabina.ograjsek@um.si

Nuša Balažic, mag. prof. razrednega pouka, Center Gustava Šiliha Maribor, nusa.balazic@gmail.com

Doc. dr. Monika Mithans, Pedagoška fakulteta UM, monika.mithans1@um.si

gifted students during their university studies. The responses indicate that older teachers and teachers with higher professional titles gained the most knowledge about gifted students through different types of professional development. We also found that most primary school teachers feel the need for additional education in teaching gifted students, in their opinion mainly because schools do not take full advantage of all the opportunities offered to them to provide such education.

Keywords: *teacher, gifted students, teaching gifted students, teacher qualifications*

UVOD

Hitro spreminjajoči se svet pred učitelje, od katerih je v veliki meri odvisna kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa, postavlja vse večje zahteve in izzive. Učiteljeve strokovne naloge so namreč vse bolj raznolike, pričakovanja javnosti glede rezultatov njegovega dela pa vse višja. Posledično je nujno, da učitelj nenehno pridobiva – tudi v okviru nadaljnjih izobraževanj – dodatno znanje in kompetence (Buchberger idr., 2001; Valenčič Zuljan, 2012), saj s tem opravlja eno izmed svojih temeljnih nalog, ki se kaže v skrbi za nenehno poglobljanje kakovosti izobraževanja in učenja (Javrh, 2011; Pevec, 2012).

Nenehno nadgrajevanje znanja in pridobivanje novih kompetenc učiteljem omogoča uspešno soočanje z vse večjo raznolikostjo učencev. Med učence, ki potrebujejo posebno skrb in specifično znanje učiteljev, sodijo zagotovo tudi nadarjeni učenci, ki po prepričanju Kukanja Gabrijelčičeve (2014) zaradi svojih specifičnih potreb ob sebi potrebujejo »neodvisnega, odgovornega in vsestransko kompetentnega strokovnjaka« (str. 83).

Izhajajoč iz zapisanega, se bomo v prispevku najprej posvetili pomembnosti učiteljevega poklicnega razvoja z vidika poučevanja nadarjenih učencev.

Poklicni razvoj osnovnošolskih učiteljev

Pri spoprijemanju s številnimi družbenimi, kulturnimi, gospodarskimi in tehnološkimi spremembami naj bi odločilno vlogo prevzela vzgoja in izobraževanje (Buchberger idr., 2001). Mnoge razvite države se ubadajo z vprašanjem, kako zagotoviti dovolj učiteljev, ki se bodo sposobni spopadati z izzivi hitrih družbenih in gospodarskih sprememb ter z vse bolj raznolikimi skupinami učencev (Lindstone, 2006). Valenčič Zuljanova (2001b) ugotavlja, da je ustrezen odgovor posameznika na stalne spremembe »pripravljenost na vseživljenjsko učenje« (str. 16). Tudi Day (1999) je prepričan, da lahko učitelji svoje delo opravljajo kakovostno le, če so usposobljeni za opravljanje svojega poklica in hkrati pripravljeni/sposobni svoje delo nadgrajevati do konca svoje poklicne poti.

Za kakovosten vzgojno-izobraževalni proces je torej pomemben učiteljev poklicni razvoj – stalen proces razvoja, ki poteka skozi vsa obdobja učiteljeve poklicne poti (Buchberger idr., 2001; Čepić in Kalin, 2019a; Javornik Krečič, 2006; Mezgec, 2020; Obrán in Ivanuš Grmek, 2010). Čepičeva in Kalinova (2019b) poklicni razvoj učiteljev razumeta kot »proces, v katerem učitelj doseže in vzdržuje najvišjo raven poklicne usposobljenosti, ki jo je sposoben doseči« (str. 11). V okviru svojega poklicnega razvoja, ki obsega družbeno,

poklicno in osebnostno dimenzijo, učitelj torej spreminja oziroma nadgrajuje svojo poučevalno prakso (Valenčič Zuljan, 2001a) ter osebnostno in poklicno raste in se razvija (Horvatič, 2018, v Blanuša Trošelj idr., 2020).

Poklicni razvoj se začne že pred nastopom službe in se nadaljuje vse od vstopa v delo do upokojitve (Javrh, 2011). Permanentni poklicni razvoj sestavljajo med seboj tesno povezane komponente (Buchberger idr., 2001):

- »začetno izobraževanje učiteljev,
- uvajanje v delo,
- stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev in
- nadaljnje izobraževanje« (str. 15).

Javornik Krečičeva (2008) poudarja, da mora biti začetno izobraževanje kakovostno, saj le tako daje dobre temelje za nadaljnjo rast. Slediti pa mu mora ustrezno stalno izobraževanje, ki zadovoljuje različne potrebe učiteljevega poklicnega razvoja.

Pri svojem poklicnem razvoju se učitelji ne smejo omejiti zgolj na razvoj spretnosti in pridobivanje novega znanja. Zavedati se morajo, da njihova poklicna rast ni omejena zgolj na vedenjske spremembe, saj gre predvsem za »dozorevanje znotraj osebnostnega razvoja, ko učitelj postaja reflektivni praktik in ga označujejo fleksibilnost, razločevanje čustev, spoštovanje individualnosti, toleranca do nejasnosti in konfliktov, negovanje medosebnih vezi ter širša družbena perspektiva« (Javornik Krečič, 2008, str. 63).

Vzgoja in izobraževanje nadarjenih učencev od učitelja zahtevata najvišjo stopnjo strokovne usposobljenosti. Dodatne kompetence za delo z nadarjenimi lahko učitelji pridobijo v okviru različnih programov stalnega strokovnega izobraževanja in/ali na različnih ravneh univerzitetnega študija (Juriševič, 2011). In prav šibka strokovna usposobljenost in ozaveščenost strokovnih delavcev ter nespodbudno ozračje so največje ovire za hitrejši razvoj nadarjenih (Strmčnik, 1995).

Poučevanje nadarjenih učencev

Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli nadarjene učence opredeljuje kot posameznike, ki so »bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti« (Žagar idr., 1999, str. 4). Za izvajanje teh je odgovoren učitelj – ključni akter pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa (Erčulj, 2002), ki učencem prilagaja učne cilje, vsebino in učno tehnologijo ter neposredno odloča o učnem procesu in zato zanj tudi odgovarja (Blažič idr., 2003).

Nadarjeni učenci imajo posebne učne potrebe na kognitivnem, socialnem, emocionalnem in estetskem področju. Učitelj mora vzgojno-izobraževalno delo prilagoditi njihovim potrebam, saj lahko le tako doseže maksimalne učinke, ki bodo učencem prinesli zadovoljstvo in izboljšali njihovo samopodobo (Praprotnik, 2017). Kakovosten pouk je namreč

»temeljni in nenadomestljiv dejavnik optimalnega razvoja nadarjenega učenca« (Blažič, 2003, str. 32).

Prav zato si morajo učitelji v mnogih državah v okviru daljšega strokovnega izpopolnjevanja pridobiti ustrezne certifikate, s katerimi dokazujejo kompetentnost na področju dela z nadarjenimi učenci (Kukanja Gabrijelčič, 2014). Kajti prav učitelj odigra ključno vlogo pri delu z nadarjenimi, saj jih ima možnost dobro opazovati in spoznati (Kočar, 2003).

Navedeno priča o tem, da je optimalen razvoj nadarjenih učencev v veliki meri odvisen od učitelja, ki naj bi v današnjih šolskih sistemih posebej socialno inteligentnega in pedagoško-psihološko kompetentnega strokovnjaka svojega predmetnega področja (Šteh in Kalin, 2006). Kukanja Gabrijelčičeva (2014) poudarja, da se od učitelja pričakuje uresničevanje raznolikih novih vlog, med katere sodi tudi vloga strokovnjaka, usposobljenega za delo z različnimi učenci, tudi z nadarjenimi.

Spodbujanje in razvijanje nadarjenosti je načrten proces. Od učiteljev se pričakuje, da učenec zagotovijo dovolj samostojnosti in svobode ter jim ponudijo podporo (Penca, 2003).

Učitelji naj bi pri delu z nadarjenimi učenci upoštevali naslednja temeljna načela (Kukanja Gabrijelčič, 2011):

- Učitelj mora učencem zagotoviti varno in spodbudno učno okolje, v katerem so bodo počutili sprejete, ljubljene in razumljene. Na podlagi njihovih osebnostnih lastnosti, interesov in potencialov mora pripraviti individualiziran program dela ter graditi na njihovi samostojnosti in pozitivni samopodobi.
- Nadarjenim učencem mora učitelj z dodatnimi zaposlitvami in motiviranjem omogočiti napredovanje in svobodno izražanje idej.
- Z uporabo različnih strategij in pristopov (delo z avdio-vizualnimi sredstvi, reševanje problemov, raziskovalna dejavnost itd.) mora učitelj prispevati k optimalnemu razvoju učenčevih sposobnosti ter uresničevanju njegovih interesov in želja.
- Poleg strokovne usposobljenosti mora biti učitelj tudi ustrezno psihološko-pedagoško usposobljen ter imeti organizacijske spretnosti.

Iz zapisanega lahko razberemo, da mora biti učitelj ustrezno usposobljen strokovnjak, ki je pripravljen prevzeti tudi vlogo mentorja, poslušalca, prijatelja, vodnika, motivatorja in druge. Prav zaradi zahtevnosti dela z nadarjenimi se v skladu s Konceptom odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli (Žagar idr., 1999) pri delu z nadarjenimi predlaga timsko sodelovanje učiteljev in šolske svetovalne službe oziroma koordinatorja.

Praprotnikova (2017) opozarja, da se nadarjenim učencem ne posveča dovolj pozornosti ali pa je njihova nadarjenost celo spregledana. Delo z nadarjenimi pred učitelje postavlja posebne izzive, saj se morajo poleg upoštevanja vrste zakonov zavestno in pozorno posvetiti dejavnostim v procesu odkrivanja teh učencev in dela z njimi. Za učinkovito delo s to skupino učencev je pomembno, da so jim učitelji »naklonjeni, da so občutljivi, sprejemljivi in razumevajoči za njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, dovolj izobraženi in usposobljeni, da tem potrebam zadostijo, ter tudi dovolj ustvarjalni in prožni

pri delu s temi učenci» (Praprotnik, 2017, str. 45). Pogosto se zgodi, da se učitelji za delo z nadarjenimi ne počutijo dovolj kompetentne in prav zato je nujno potrebno, da se vsi učitelji zavedajo pomena nenehnega učenja, saj jim to omogoča, da sledijo modernim smernicam pedagoške stroke (Praprotnik, 2017).

Kukanja Gabrijelčičeva (2015) je v svojem prispevku opozorila na skrb zbujajoče rezultate raziskav, ki poročajo o tem, da so učitelji za odkrivanje in (pre)poznavanje značilnosti nadarjenih učencev ter delo z njimi slabše usposobljeni ali celo neusposobljeni. Tudi sama je v raziskavi, v katero je vključila 277 učiteljev, ugotovila, da so slabo seznanjeni s postopki odkrivanja nadarjenih in dela z njimi. Svojo strokovno usposobljenost za delo z nadarjenimi so učitelji najpogosteje ocenili kot zadovoljivo, kot zelo dobro usposobljene se je ocenila manj kot desetina učiteljev.

Opredelitev raziskovalnega problema

Izhajajoč iz predhodno navedenih spoznanj (gl. Kukanja Gabrijelčič, 2015) smo želeli tudi v okviru naše raziskave preveriti usposobljenost učiteljev razrednega pouka za delo z nadarjenimi učenci. Strokovna usposobljenost učitelja namreč pomembno prispeva k optimalnemu razvoju (nadarjenih) učencev. V naši raziskavi smo zato oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

- Na kakšne načine učitelji razrednega pouka pridobivajo znanje za delo z nadarjenimi učenci?
- Ali učitelji razrednega pouka čutijo potrebo po dodatnih izobraževanjih za delo z nadarjenimi učenci?
- Ali učiteljem razrednega pouka šola zagotavlja izobraževanja s področja poučevanja nadarjenih učencev?

METODOLOGIJA

Raziskovalni vzorec

Raziskava je bila izvedena v šolskem letu 2020/21. Temeljila je na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu 107 učiteljev razrednega pouka.

Tabela 1

Starostne skupine učiteljev razrednega pouka

Starostne skupine	f	f %
Do 30 let	19	17,8
Od 31 do 40 let	20	18,7
Od 41 do 50 let	32	29,9
Od 51 do 60 let	30	28,0
Od 61 let	6	5,6
Skupaj	107	100,0

Raziskovalni vzorec se razlikuje glede na starost učiteljev, največ učiteljev je iz starostne skupine od 41 do 50 let, sledijo starostne skupine od 51 do 60 let, od 31 do 40 let ter do 30 let. Najmanj sodelujočih v raziskavi je starejših od 61 let.

Tabela 2

Strokovni nazivi učiteljev razrednega pouka

Strokovni naziv	f	f %
Brez naziva	24	22,4
Mentor	17	15,9
Svetovalec	39	36,4
Svetnik	27	25,2
Skupaj	107	100,0

Med učitelji, vključenimi v raziskavo, obstajajo tudi razlike v strokovnem nazivu. Največ sodelujočih je imelo naziv svetovalec, sledijo učitelji z nazivom svetnik, nekaj manj je bilo učiteljev brez naziva oziroma učiteljev začetnikov, najmanj pa učiteljev z nazivom mentor.

Merski instrumentarij

Za potrebe raziskave smo pripravili anketni vprašalnik, s katerim smo želeli ugotoviti, na kakšne načine učitelji razrednega pouka pridobivajo znanje za delo z nadarjenimi učenci, njihove potrebe po (dodatnem) izobraževanju na področju poučevanja nadarjenih učencev ter vlogo šole pri zagotavljanju tovrstnih izobraževanj. V vprašalnik smo vključili vprašanja zaprtega tipa, dihotomna in vprašanja z večstransko izbiro. Učitelji so odgovore izbirali na petstopenjski ocenjevalni lestvici (1 – pridobil/a sem zelo malo znanja, 5 – pridobil/a sem zelo veliko znanja in 1 – sploh ne drži, 5 – popolnoma drži). Vprašalnik je vključeval še vprašanja o učiteljevem poznavanju značilnosti nadarjenih učencev in usposobljenosti za delo z njimi ter o oblikovanju spodbudnega učnega okolja, ki jih v tem članku ne obravnavamo.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Podatke za raziskavo smo pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je bil na spletni strani 1.ka dostopen približno tri mesece (od marca do konca maja 2021). K sodelovanju v raziskavi smo učitelje razrednega pouka povabili prek družbenih omrežij. Zaradi slabega odziva smo na spletnih straneh osnovnih šol poiskali elektronske naslove in povezavo do anketnega vprašalnika po elektronski pošti posredovali še osnovnim šolam v okolici Koprca, Ljubljane in Maribora – šolam, ki se nahajajo v okolici slovenskih javnih univerz. Na anketni vprašalnik je začelo odgovarjati 171 učiteljev, a jih je vprašalnik delno oziroma v celoti rešilo le 107. Pomanjkljivo izpolnjene anketne vprašalnike, pri katerih so učitelji označili le demografske podatke, smo izločili iz nadaljnje obdelave in analize.

Pridobljene podatke smo obdelali in analizirali s programom IBM SPSS, različico 27. Obdelava podatkov je potekala na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri obdelavi podatkov smo najprej uporabili opisne statistične metode. Za primerjavo več neodvisnih vzorcev smo uporabili neparametrični preizkus – Kruskal-Wallisov preizkus.

Omejitve raziskave

Raziskava ima nekaj omejitev, ki jih lahko pripišemo raziskovalnemu vzorcu in postopku zbiranja podatkov. Ugotovitev ne moremo posplošiti na celotno slovensko populacijo učiteljev razrednega pouka, saj nam ni uspelo zadostiti pogoju naključnega vzorčenja. Omejitev je tudi velikost vzorca. V raziskavi nismo preverjali leta delovnih izkušenj učiteljev razrednega pouka, ampak le njihovo starost, kar pomeni dodatno omejitev naše raziskave, saj starost in delovne izkušnje ne sovpadajo nujno.

Prav tako je pri posploševanju ugotovitev treba upoštevati, da te temeljijo na subjektivnih ocenah učiteljev, ki niso nujno odsev realnega stanja. V raziskavo so bili vključeni učitelji, ki so sami pokazali pripravljenost in bili za to motivirani.

REZULTATI

Načini pridobivanja znanja za delo z nadarjenimi učenci

Tabela 3

Samoocena učiteljev o količini usvojenega znanja za delo z nadarjenimi učenci

Načini pridobivanja znanja za delo z nadarjenimi učenci	N	Količina* pridobljenega znanja					M	SD
		1	2	3	4	5		
		%	%	%	%	%		
S prakso, delovnimi izkušnjami	107	0,9	0,9	17,8	31,8	48,6	4,26	0,850
Z branjem strokovne literature	107	1,9	4,7	29,0	46,7	17,8	3,74	0,872
Z neformalnim izobraževanjem	105	3,8	16,2	26,7	42,9	10,5	3,40	1,006
Z drugimi izobraževanji, organiziranimi s strani strokovnih delavcev šole	107	11,2	18,7	29,0	33,6	7,5	3,07	1,130
S programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju	107	13,1	16,8	38,3	24,3	7,5	2,96	1,115
V času študija	104	42,3	18,3	20,2	16,3	2,9	2,19	1,231

* 1 pomeni »pridobil/a sem zelo malo znanja« in 5 »pridobil/a sem zelo veliko znanja«.

Učitelji razrednega pouka so poročali, da so največ znanja za delo z nadarjenimi učenci pridobili s prakso oziroma prek izkušenj ($M = 4,26$; $SD = 0,850$) ter z branjem strokovne literature ($M = 3,74$; $SD = 0,872$). Tako za prakso in delovne izkušnje (80,4 %) kot tudi za branje strokovne literature (64,5 %) je namreč večina učiteljev ocenila, da so

jim omogočili veliko oziroma zelo veliko znanja. Najmanj znanja za delo z nadarjenimi učenci so učitelji, presenetljivo, pridobili v času študija ($M = 2,19$; $SD = 1,231$) – skoraj polovica (42,3 %) učiteljev je poročala, da so med študijem pridobili zelo malo znanja za delo z nadarjenimi učenci.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v odgovorih učiteljev o količini usvojenega znanja za delo z nadarjenimi učenci tako glede na njihovo starost kot tudi glede na strokovni naziv ni pokazal statistično značilnih razlik za naslednja načina pridobivanja znanja:

Tabela 4

Samooocena učiteljev o količini usvojenega znanja za delo z nadarjenimi učenci glede na njihovo starost

Načini	Starost	N	M	SD	\bar{R}	Kruskal-Wallisov preizkus	
						χ^2	p
S prakso, delovnimi izkušnjami	do 30 let	19	3,63	0,955	33,95	17,632	0,001
	od 31 do 40 let	20	3,95	1,050	45,05		
	od 41 let do 50 let	32	4,47	0,621	59,69		
	od 51 do 60 let	30	4,60	0,621	65,40		
	nad 61 let	6	4,50	0,548	60,00		
	Skupaj	107	4,26	0,850			
Z neformalnim izobraževanjem	do 30 let	19	3,00	0,745	39,18	12,265	0,015
	od 31 do 40 let	19	3,11	1,100	45,32		
	od 41 let do 50 let	32	3,34	1,035	52,27		
	od 51 do 60 let	29	3,79	0,940	64,55		
	nad 61 let	6	4,00	0,894	69,17		
	Skupaj	105	3,40	1,006			
Z drugimi izobraževanji, organiziranimi s strani strokovnih delavcev šole	do 30 let	19	2,58	0,769	38,68	17,123	0,002
	od 31 do 40 let	20	2,50	1,277	39,93		
	od 41 let do 50 let	32	3,16	1,081	56,77		
	od 51 do 60 let	30	3,63	0,928	68,37		
	nad 61 let	6	3,33	1,506	62,83		
	Skupaj	107	3,07	1,130			
V času študija	do 30 let	19	3,11	1,100	73,95	14,872	0,005
	od 31 do 40 let	20	2,15	1,348	51,08		
	od 41 let do 50 let	32	1,88	1,008	46,02		
	od 51 do 60 let	28	2,11	1,257	49,89		
	nad 61 let	5	1,40	0,894	32,80		
	Skupaj	104	2,19	1,231			

branje strokovne literature ($\chi^2 = 6,880$; $p = 0,142$ in $\chi^2 = 5,377$; $p = 0,146$) ter programe nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ($\chi^2 = 5,898$; $p = 0,207$ in $\chi^2 = 5,592$; $p = 0,133$).

Za količino znanja za delo z nadarjenimi učenci, pridobljenega na podlagi prakse oziroma delovnih izkušenj ($\chi^2 = 17,632$; $p = 0,001$), z neformalnimi izobraževanji ($\chi^2 = 12,265$; $p = 0,015$), z drugimi izobraževanji, organiziranimi s strani strokovnih delavcev šole ($\chi^2 = 17,123$; $p = 0,002$), in za znanje, pridobljeno v času študija ($\chi^2 = 14,872$; $p = 0,005$), je Kruskal-Wallisov preizkus pokazal statistično značilne razlike glede na starost učiteljev razrednega pouka.

S prakso in delovnimi izkušnjami so največ znanja za delo z nadarjenimi učencih pridobili učitelji, stari od 51 do 60 let ($M = 4,60$; $SD = 0,621$), sledijo učitelji, stari več kot 61 let ($M = 4,50$; $SD = 0,548$), najmanj znanja pa so po tej poti pridobili učitelji, stari do 30 let ($M = 3,63$; $SD = 0,955$). Pri tem je treba opozoriti, da so učitelji, stari manj kot 30 let, sicer po tej poti pridobili najmanj znanja, a so še vedno poročali, da so v povprečju s pomočjo svojega poklicnega udejstvovanja pridobili veliko znanja za delo z nadarjenimi učenci.

Z neformalnimi izobraževanji so največ znanja pridobili učitelji, ki pripadajo starostni skupini 61 let in več ($M = 4,00$; $SD = 0,894$), najmanj znanja pa so pridobili učitelji iz staroste skupine do 30 let ($M = 3,00$; $SD = 0,745$). Učitelji, starejši od 61 let, so poročali, da so v povprečju pridobili veliko znanja z vključevanjem v neformalna izobraževanja, medtem ko so učitelji, mlajši od 30 let, ocenili, da z neformalnimi izobraževanji niso pridobili niti veliko niti malo znanja. Ugotavljamo še, da se ocena učiteljev o količini znanja, pridobljenega z vključevanjem v neformalna izobraževanja, viša s starostjo učiteljev.

Največ znanja v okviru drugih izobraževanj, organiziranih s strani strokovnih delavcev šole, so pridobili učitelji razrednega pouka, stari od 51 do 60 let ($M = 3,63$; $SD = 0,928$), sledijo učitelji, stari 61 let in več ($M = 3,33$; $SD = 1,506$), najmanj pa učitelji, ki so stari do 30 ($M = 2,58$; $SD = 0,769$).

Največ znanja so v času študija pridobili učitelji razrednega pouka, stari do 30 let ($M = 3,11$; $SD = 1,100$), najmanj pa učitelji, stari 61 let in več ($M = 1,40$; $SD = 0,894$). Učitelji, stari 30 let ali manj, so poročali, da med študijem niso dobili niti veliko niti malo znanja, učitelji, stari med 31 in 60 let, so poročali, da so med študijem pridobili malo znanja, medtem ko so učitelji, starejši od 61 let, ocenili, da so med študijem pridobili zelo malo znanja za delo z nadarjenimi učenci.

S Kruskal-Wallisovim preizkusom smo preverili, ali so razlike v količini pridobljenega znanja med učitelji razrednega pouka povezane z njihovim strokovnim nazivom. Statistično značilne razlike smo odkrili pri pridobivanju znanja na podlagi prakse oziroma delovnih izkušenj ($\chi^2 = 13,164$; $p = 0,004$), v okviru neformalnega izobraževanja ($\chi^2 = 10,606$; $p = 0,014$), v okviru drugih izobraževanj, organiziranih s strani strokovnih delavcev šole ($\chi^2 = 22,887$; $p = 0,000$), in v času študija ($\chi^2 = 24,565$; $p = 0,000$), zato omenjenim načinom pridobivanja znanja v nadaljevanju namenjamo dodatno pozornost.

Tabela 5

Samoocena učiteljev o količini usvojenega znanja za delo z nadarjenimi učenci glede na njihov strokovni naziv

Načini	Strokovni naziv	N	M	SD	\bar{R}	Kruskal- Wallisov preizkus	
						χ^2	p
S prakso, delovnimi izkušnjami	Brez naziva	24	3,71	0,908	35,58	13,164	0,004
	Mentor	17	4,24	1,091	55,94		
	Svetovalec	39	4,46	0,720	60,46		
	Svetnik	27	4,48	0,580	59,81		
	Skupaj	107	4,26	0,850			
Z neformalnim izobraževanjem	Brez naziva	24	3,00	0,933	40,31	10,606	0,014
	Mentor	16	3,13	0,957	45,19		
	Svetovalec	39	3,49	1,097	56,18		
	Svetnik	26	3,81	0,801	64,75		
	Skupaj	105	3,40	1,006			
Z drugimi izobraževanji, organiziranimi s strani strokovnih delavcev šole	Brez naziva	24	2,71	0,955	42,60	22,887	0,000
	Mentor	17	2,41	1,064	36,65		
	Svetovalec	39	3,05	1,146	53,83		
	Svetnik	27	3,85	0,864	75,30		
	Skupaj	107	3,07	1,130			
V času študija	Brez naziva	24	3,13	1,191	73,77	24,565	0,000
	Mentor	17	1,53	0,624	38,50		
	Svetovalec	38	1,74	1,131	41,04		
	Svetnik	25	2,44	1,158	59,02		
	Skupaj	104	2,19	1,231			

Osredotočimo se najprej na pridobivanje znanja na podlagi prakse oziroma delovnih izkušenj. S poklicnim udejstvovanjem so največ znanja o nadarjenih učencih pridobili učitelji z nazivom svetnik ($M = 4,48$; $SD = 0,580$), najmanj pa učitelji brez naziva oziroma učitelji začetniki ($M = 3,71$; $SD = 0,908$). Iz odgovorov učiteljev ugotavljamo, da učitelji z višjimi nazivi ocenjujejo, da so v povprečju pridobili več znanja kot učitelji z nižjimi nazivi. Odgovori učiteljev nakazujejo, da učitelji razrednega pouka s poklicnim udejstvom v povprečju pridobijo od veliko do zelo veliko znanja.

Podobna povezava kot za poklicno udejstvovanje se je pokazala tudi pri neformalnih izobraževanjih. Z vključevanjem v neformalna izobraževanja so največ znanja pridobili učitelji z nazivom svetnik ($M = 3,81$; $SD = 0,801$), najmanj pa učitelji brez naziva ($M = 3,00$; $SD = 0,933$). Učitelji z nazivom svetnik so s pomočjo neformalnih izobraževanj v povprečju pridobili veliko znanja, medtem ko učitelji brez naziva niso pridobili niti

veliko niti malo znanja – učitelji z višjimi nazivi ocenjujejo, da so v povprečju pridobili več znanja kot učitelji z nižjimi nazivi.

Nadalje smo ugotovili, da so od izobraževanj, organiziranih s strani strokovnih delavcev šole, največ znanja o nadarjenih učencih odnesli učitelji z nazivom svetnik ($M = 3,85$; $SD = 0,864$), saj so na teh izobraževanjih po lastnih ocenah pridobili veliko znanja. Najmanj znanja so pridobili učitelji z nazivom mentor ($M = 2,41$; $SD = 1,064$), ki so s pomočjo drugih izobraževanj pridobili le malo znanja.

Med študijem so učitelji v povprečju pridobili malo znanja za delo z nadarjenimi učenci ($M = 2,19$; $SD = 1,231$). Ko smo preverili razlike glede na naziv, se je pokazalo, da učitelji brez naziva oziroma učitelji začetniki niso pridobili niti veliko niti malo znanja ($M = 3,13$; $SD = 1,191$). Najmanj znanja pa so pridobili učitelji z nazivom mentor ($M = 1,53$; $SD = 0,624$), ki so po svojih ocenah med študijem v povprečju pridobili malo znanja.

Želja učiteljev po dodatnih izobraževanjih za delo z nadarjenimi učenci in vloga šole pri zagotavljanju teh izobraževanj

Tabela 6

Želja učiteljev razrednega pouka po dodatnem izobraževanju za delo z nadarjenimi učenci

Želja učiteljev po dodatnem izobraževanju	f	f %
Imam željo	85	79,4
Nimam želje	22	20,6
Skupaj	107	100,0

Ugotavljamo, kot je tudi razvidno iz Tabele 6, da pri večini učiteljev razrednega pouka (79,4 %) obstaja želja po dodatnih izobraževanjih na področju dela z nadarjenimi učenci.

Nadalje nas je zanimala še vloga šole pri zagotavljanju teh izobraževanj. Predvsem nas je zanimalo, ali učitelji menijo, da jim šola omogoča dovolj izobraževanj na področju dela z nadarjenimi.

Tabela 7

Trditvi o vlogi šole pri zagotavljanju izobraževanj na področju dela z nadarjenimi učenci

Vloga šole pri zagotavljanju izobraževanj	N	Lestvica strinjanja*					M	SD
		1	2	3	4	5		
		%	%	%	%	%		
T ₁ : Šola zagotavlja dovolj izobraževanj za delo z nadarjenimi učenci.	107	11,2	18,7	25,2	35,5	9,3	3,13	1,166
T ₂ : Šola omogoča izobraževanje za delo z nadarjenimi učenci v drugih strokovnih institucijah.	106	8,5	16,0	27,4	33,0	15,1	3,30	1,164

* 1 pomeni »sploh ne drži« in 5 »popolnoma drži«.

Učitelji razrednega pouka so v povprečju izražali podobno stopnjo strinjanja tako s trditvijo »Šola zagotavlja dovolj izobraževanj za delo z nadarjenimi učenci.« ($M = 3,13$; $SD = 1,166$) kot tudi s trditvijo »Šola omogoča izobraževanje za delo z nadarjenimi učenci v drugih strokovnih institucijah.« ($M = 3,30$; $SD = 1,164$). Za prvo trditev je skoraj polovica (44,8 %) učiteljev razrednega pouka navedla, da drži oziroma popolnoma drži. To pomeni, da skoraj polovici učiteljev njihove šole zagotavljajo dovolj izobraževanja na področju dela z nadarjenimi učenci. Še vedno pa je slaba tretjina (29,9 %) učiteljev poročala o tem, da za njih omenjena trditev sploh ne drži oziroma ne drži. Tudi za drugo trditev se je pokazalo podobno. Slabi polovici (48,1 %) učiteljev šola omogoča izobraževanja v drugih strokovnih institucijah, slabi četrtini (24,5 %) pa tovrstnih izobraževanj šola ne omogoča.

RAZPRAVA

Vsi otroci si zaslužijo kakovostno izobraževanje, tega pa je mogoče doseči le z ustreznim usposobljenim kadrom (Kukanja Gabrijelčič, 2014). Da bo učitelj sposoben odkrivati nadarjene učence in delati z njimi, mora imeti veliko znanja in bogate izkušnje (Kočar, 2003) – biti mora dobro teoretično podkovan (Kukanja Gabrijelčič, 2006). Le učitelj s takšnimi temelji bo lahko v celoti uresničil glavni vzgojno-izobraževalni cilj, vezan na nadarjene učence, in sicer prepoznavanje in negovanje njihovih sposobnosti (Kočar, 2003). V predstavljeni raziskavi smo želeli preveriti, na kakšne načine učitelji razrednega pouka pridobivajo znanje za delo z nadarjenimi, ali se želijo na tem področju dodatno izobraževati in kakšna je vloga šole pri zagotavljanju tovrstnih izobraževanj.

Učitelji, vključeni v raziskavo, poročajo, da so največ znanja za delo z nadarjenimi učenci pridobili prek delovnih izkušenj in z branjem strokovne literature. Branje strokovne literature lahko učitelju omogoči razumevanje lastne izkušnje (Rupnik Vec, 2006). S pomočjo branja različnega gradiva učitelj sledi novim spoznanjem in izsledkom pedagoške prakse, s čimer lahko neposredno vpliva na učni proces in učne dosežke učencev (Broemmel idr., 2019). Navedeno prispeva tudi k strokovnemu usposabljanju učitelja, tudi na področju nadarjenih učencev.

Najmanj znanja za delo z nadarjenimi učenci so učitelji, presenetljivo, pridobili v času študija – dobra polovica učiteljev je namreč poročala, da je med študijem pridobila (zelo) malo znanja za delo z nadarjenimi. Ugotovitev je skrb zbujajoča, saj je študij čas, ki ga mnogi avtorji (Acedo, 2008; Florian, 2012; Peček idr., 2015) opredeljujejo kot najpomembnejšega za pridobivanje kompetenc inkluzivnega poučevanja, poučevanja, ki upošteva potrebe vseh učencev (UNESCO, 2005).

Bezićeva (2012) je zapisala, da je treba zagotoviti, da bo področje odkrivanja nadarjenih in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi postalo del dodiplomskega in podiplomskega izobraževanja učiteljev ter stalna vsebina njihovega nadaljnjega izobraževanja. Vzroke za to, da so v okviru študija največ znanja pridobili prav najmlajši učitelji, lahko zagotovo iščemo v tem, da so pedagoške fakultete prepoznale pomen dela z nadarjenimi

in so v svoje študijske programe začele vključevati tudi vsebine oziroma predmete s tega področja. Pri pregledu učnih načrtov študijskih programov Razredni pouk vseh treh javnih univerz v Sloveniji, ki so dostopni na spletnih straneh fakultet, smo tako ugotovili, da so vsebine, povezane z nadarjenimi učenci, v študijske programe Razrednega pouka vključene v različnih oblikah (obvezni predmeti, izbirni predmeti). V povezavi z našimi ugotovitvami bi bilo smiselno razmišljati o tem, da bi vsebine, povezane z nadarjenimi učenci, postale del obveznih predmetov, saj bi se tako že med študijem vsi študentje seznanili z najpomembnejšimi ugotovitvami tega področja in pridobili temeljno znanje, ki bi služilo kot dobra podlaga za vsa nadaljnja izobraževanja, s čimer se strinja tudi Javornik Krečičeva (2008), ko poudarja, da mora biti začetno izobraževanje kakovostno, saj le tako omogoča dobre temelje za nadaljnjo rast.

Skrb zbuja tudi dejstvo, da je le slaba tretjina učiteljev pridobila (zelo) veliko dodatnega znanja o delu z nadarjenimi v okviru programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Kukanja Gabrijelčičeva (2014) je opravila analizo katalogov nadaljnjega izobraževanja in ugotovila, da ti katalogi od leta 2010 do 2014 ne vsebujejo konkretnih in predmetnospecifičnih tematskih izhodišč za delo z nadarjenimi. Po njenem prepričanju je to dokaz, da slovenski izobraževalni prostor nadarjenim učencem ne namenja potrebne pozornosti. Če njene ugotovitve povežemo z rezultati naše raziskave, bi bilo v kakšni prihodnji raziskavi smiselno preveriti ponudbo izobraževanj v obdobju po letu 2014, saj večina učiteljev še vedno poroča, da v okviru programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ne pridobi dovolj znanja.

Nadalje odgovori učiteljev nakazujejo, da so največ znanja za delo z nadarjenimi učenci z različnimi načini poklicnega razvoja pridobili starejši učitelji in učitelji z višjimi strokovnimi nazivi. Rezultati so pričakovani, saj učitelji skozi svoje poklicno udejstvovanje pridobivajo vse več izkušenj in znanja, kar jim služi tudi kot podlaga za napredovanje v strokovnih nazivih.

Spodbudna je ugotovitev, da si večina učiteljev razrednega pouka (79,4 %) želi dodatnih izobraževanj na področju dela z nadarjenimi učenci. To ne preseneča, saj je že Kukanja Gabrijelčičeva (2015) v svoji raziskavi ugotovila, da se učitelji za delo z nadarjenimi učenci ocenjujejo kot zmerno usposobljene, poleg tega so rezultati njene raziskave pokazali, da je informiranost pedagoških delavcev na področju odkrivanja nadarjenih učencev in dela z njimi zelo slaba. Poudarila je, da je prav permanentno izobraževanje učiteljev pot do kakovostnega izobraževanja nadarjenih in drugih učencev.

Organizacija izobraževanj je v rokah krovnih vzgojno-izobraževalnih institucij in šol samih, zato smo preverili, ali učitelji menijo, da jim šola omogoča dovolj izobraževanj na področju dela z nadarjenimi. V raziskavo vključeni učitelji so bili glede zagotavljanja zadostnega števila izobraževanj o delu z nadarjenimi s strani šole in omogočanja tovrstnih izobraževanj v drugih strokovnih institucijah neopredeljeni. V povprečju namreč njihovi odgovori na trditvi o tem, da jim šola zagotavlja dovolj izobraževanj za delo z nadarjenimi

in da jim omogoča izobraževanje za delo z nadarjenimi tudi v drugih strokovnih institucijah, kažejo, da trditvi niti ne držita niti držita. Delež učiteljev, ki menijo, da omenjeni trditvi držita, je sicer večji kot delež tistih, ki se s trditvama ne strinjajo, a kljub vsemu je rezultat skrb zbujajoč. Šole bi namreč po našem mnenju morale poskrbeti za nenehno izobraževanje učiteljev tudi na tem področju, saj lahko svoje strokovne delavce le tako učinkovito pripravijo na strokovno, pedagoško in psihološko zahtevno delo z nadarjenimi.

Šola mora zagotoviti tak pouk, ki vsem učencem omogoča, da se razvijejo do meje svojih sposobnosti (Breceljnik, 2003). In prav šole so tiste, ki »morajo pri opredeljevanju in zahtevah dela z nadarjenimi učenci sprva poskrbeti za razvoj lastnega kadra, ga ustrezno motivirati in spodbuditi, zagotoviti varno učno okolje in šele nato pričakovati zeleno realizacijo ciljev« (Kukanja Gabrijelčič, 2015, str. 188).

Upošteva je ugotovitve, da imajo starejši učitelji bogate izkušnje dela z nadarjenimi in da poročajo o tem, da so prek izobraževanja pridobili dodatno znanje, bi bilo smiselno v šolah razmisliti tudi o večjem spodbujanju medgeneracijskega sodelovanja in prenosa znanja med kolegi.

ZAKLJUČEK

»Če bo učiteljem uspelo pri nadarjenem učencu razvijati njegove dragocene in prirojene zmožnosti v karseda največji meri, bomo s tem pripomogli k vesplošnemu napredku v vzgoji in izobraževanju ter življenju nasploh« (Kukanja Gabrijelčič, 2006, str. 57). Navedeno dejstvo postavlja pred vse odgovorne institucije in učitelje same pomembno nalogo – nenehno skrbeti za strokovni razvoj tudi na področju odkrivanja nadarjenih in dela z njimi.

Zavedati se namreč moramo, da nadarjenost za vse učence ni privilegij. Nadarjeni se razlikujejo od svojih vrstnikov in tudi med seboj. Nekaterim je njihova nadarjenost lahko v veliko breme, drugim prinaša priložnost. Prav zato ima pri vzgojno-izobraževalnem delu z nadarjenimi pomembno vlogo učitelj. Ravno učitelj je tisti, ki mora oblikovati učno okolje, ki bo spodbujalo celovit razvoj nadarjenega učenca.

Izhajajoč iz zapisanega, pridobljene ugotovitve naše raziskave pomenijo velik prispevek k boljšemu razumevanju učiteljeve usposobljenosti za delo z nadarjenimi, služijo pa tudi kot izhodišča za pripravo izobraževanja in kot podlaga za učiteljevo samoevalvacijo lastnega pedagoškega dela z nadarjenimi učenci. Za prihodnje raziskave predlagamo ugotavljanje razlik glede na učiteljeva leta delovnih izkušenj ter vključitev pogleda vodstvenih in sve-tovalnih delavcev na področje dela z nadarjenimi.

LITERATURA IN VIRI

- Acedo, C. (2008). Inclusive education: Pushing the boundaries. *Prospects*, 38(1), 5–13. <https://doi.org/10.1007/S11125-008-9064-Z>
- Bezić, T. (2012). Uresničevanje Koncepta odkrivanja nadarjenih učencev oz. dijakov in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. *Matematika v šoli*, 18(3–4), 5–19.
- Blanuša Trošelj, D., Franlovič, K. in Valenčič Zuljan, M. (2020). Preschool teachers' involvement in informal learning as an important factor of their professional development. *Andragoška spoznanja/ Studies in adult education and learning*, 26(3), 69–85. <https://doi.org/10.4312/as.26.3.69-85>
- Blažič, M. (2003). Spodbujanje razvoja nadarjenih. V M. Blažič (ur.), *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial: Zbornik prispevkov: Mednarodni znanstveni simpozij* (str. 28–34). Slovensko združenje za nadarjene.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika: Visokošolski učbenik*. Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Brecljnik, M. (2003). Nadarjeni učenci – izziv šoli in učitelju. V M. Blažič (ur.), *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial: zbornik prispevkov: mednarodni znanstveni simpozij* (str. 83–91). Slovensko združenje za nadarjene.
- Broemmel, A. D., Evans, K. R., Lester, J. N., Rigell, A. in Lochmiller, C. R. (2019). Teacher reading as professional development: Insights from a national survey. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 58(1), 1–21.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. in Stephenson, J. (ur.). (2001). *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: Tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi*. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Čepić, R. in Kalin, J. (2019a). Sklepni razmislek. V R. Čepić in J. Kalin (ur.), *Poklicni razvoj učiteljev: Ugledi in transverzalne kompetence* (str. 107–116). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani; Pedagoška fakulteta Univerze na Reki.
- Čepić, R. in Kalin, J. (2019b). Uvod. V R. Čepić in J. Kalin (ur.), *Poklicni razvoj učiteljev: Ugledi in transverzalne kompetence* (str. 11–19). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani; Pedagoška fakulteta Univerze na Reki.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Erčulj, J. (2002). Kakovost – Mreže učečih se šol – učiteljev profesionalizem. V A. Ježovnik, D. Veselič in L. Zornada (ur.), *Management, kakovost, razvoj* (str. 87–96). Visoka šola za management.
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275–285. <https://doi.org/10.1177/0022487112447112>
- Javornik Krečič, M. (2006). *Učitelj profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji* [Doktorska disertacija]. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. i2.
- Javrh, P. (2011). *Razvoj učiteljeve poklicne poti: Učno gradivo 1: Splošne in andragoške zakonitosti razvoja kariere*. Andragoški center Slovenije.
- Juriševič, M. (2011). Vzgoja in izobraževanje nadarjenih. V J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (str. 329–367). Zavod RS za šolstvo.
- Kočar, T. (2003). Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev v okviru dodatnega pouka na razredni stopnji. V M. Blažič (ur.), *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial: Zbornik prispevkov: Mednarodni znanstveni simpozij* (str. 268–278). Slovensko združenje za nadarjene.

- Kukanja Gabrijelčič, M. (2006). Delo z nadarjenimi učenci na osnovnih šolah Mestne občine Koper. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 11(3–4), 50–60.
- Kukanja Gabrijelčič, M. (2011). *Delo z učno uspešnimi učenci pri pouku zgodovine* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kukanja Gabrijelčič, M. (2014). Država, učitelj in delo z nadarjenimi učenci: Med poslanstvom in odgovornostjo. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7(1), 83–97.
- Kukanja Gabrijelčič, M. (2015). Profesionalni razvoj učiteljev in težave pri delu z nadarjenimi učenci. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 30(1), 112–127.
- Lindstone, J. (2006). Theory and practice of teacher education. V K. Donert, J. Kalin, C. Peklaj, T. Resnik Planinc in M. Šifrar Kalan (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 11–18). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Mezgec, M. (2020). Profesionalni razvoj in pedagoško usposabljanje visokošolskega učitelja. *Andragoška spoznanja/Studies in adult education and learning*, 26(2), 75–85. <https://doi.org/10.4312/as.26.2.75-85>
- Obran, M. in Ivanuš Grmek, M. (2010). Profesionalni razvoj učiteljev razrednega pouka. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3(1), 19–32.
- Peček, M., Macura-Milovanović, S. in Čuk, I. (2015). Regular versus special streams within teacher education. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(2), 99–115. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1509>
- Penca, M. (2003). Spodbujanje nadarjenosti v osnovni šoli. V M. Blažič (ur.), *Nadarjeni -izkoriščen ali prezrt potencial: Zbornik prispevkov: Mednarodni znanstveni simpozij* (str. 398–406). Slovensko združenje za nadarjene.
- Pevc, M. (2012). Programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev kot dejavnik profesionalnega razvoja. *Revija za elementarno izobraževanje*, 5(2–3), 167–182.
- Praprotnik, N. (2017). Delo z nadarjenimi učenci naj bo učitelju v izziv. *Vzgoja in izobraževanje*, 48(1–2), 45–51.
- Rupnik Vec, T. (2006). Kritična samorefleksija – temelj profesionalnega razvoja in rasti. *Socialna pedagogika*, 10(4), 429–465.
- Strmčnik, F. (1995). Skrb za razvoj nadarjenih učencev. *Vzgoja in izobraževanje*, 33(2), 13–17.
- Šteh, B. in Kalin, J. (2006). Pogledi diplomantov in študentov Filozofske fakultete na načine dela pri predmetih pedagoškega usposabljanja. V K. Donert, J. Kalin, C. Peklaj, T. Resnik Planinc in M. Šifrar Kalan (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 79–90). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- Valenčič Zuljan, M. (2001a). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 122–141.
- Valenčič Zuljan, M. (2001b). Pojmovanja znanja pri bodočih učiteljih: Ponotranjenje pojmovanja znanja usmerja učenje. *Andragoška spoznanja/Studies in adult education and learning*, 7(2), 16–23. <https://doi.org/10.4312/as.7.2.16-23>
- Valenčič Zuljan, M. (2012). *Profesionalne poti pedagoških delavcev*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov«.
- Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (1999). *Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>