

الاتجاهات نحو الطلاب الموهوبين وتعليمهم في السياق السلوفيني

إعداد: يوريشيفيتش، م. Juriševič, M., جامعة ليوبليانا، ليوبليانا، سلوفينيا، وزيراك، ي. Žerak, U., جامعة ليوبليانا، ليوبليانا، سلوفينيا.

ترجمة: أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، أستاذ علم النفس التربوي والتربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمياط،

ملخص:

الخلفية. إن تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تعليم الموهوبين أمر مهم لضمان حصول الطلاب الموهوبين على الفرص التعليمية المناسبة لاحتياجاتهم التعليمية.

الأهداف. دراسة اتجاهات الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين نحو تعليم الموهوبين في المدارس الثانوية السلوفينية.

التصميم. شارك في الدراسة ما مجموعه 1020 طالبًا من أربع مدارس ثانوية انتقائية مختلطة (أي صالات للألعاب الرياضية)، ومعلميهم (ن = 84)، وأولياء الأمور (ن = 306). تم تقييم مواقف المستجيبين باستخدام نسخة معدلة من استطلاع مواقف جانيه ونادو Gagne and Nadeau حول الطلاب الموهوبين وتعليمهم. ومن أجل الحصول على نظرة أعمق للسياق، تم أيضًا طرح سؤال مفتوح حول تعليم الموهوبين.

النتائج. أظهر المشاركون بشكل عام باتجاهات محايدة إلى إيجابية نحو تعليم الموهوبين. وأعربوا عن وعيهم بالاحتياجات الأكاديمية الخاصة للطلاب الموهوبين وأهمية الدعم التعليمي الخاص. علاوة على ذلك، أكد 68% من الطلاب المشاركين على الحاجة إلى الارتباط بأقرانهم (أي عدم التمييز أو التسمية)، والتي غالبًا ما يتم إهمالها في الأحكام الخاصة بالموهوبين. وأظهر التحليل المقارن أن الاتجاهات نحو مدى المعرفة والخبرة في هذا المجال تختلف بين مجموعات المشاركين.

الخاتمة. استكمل التحليل النوعي النتائج الكمية من خلال تناول "مبدأ التحدي" بدلاً من "مبدأ الإضافة"، مما يشير إلى أن التركيز يجب أن يكون في المقام الأول على تكييف المناهج الدراسية، وليس على احتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية في مرحلة المراهقة، وليس التحميل الزائد على الطلاب الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، تعليم الموهوبين، الطلاب الموهوبين، المعلمين، أولياء الأمور.

Title: Attitudes Towards Gifted Students and Their Education in the Slovenian Context

Author: Juriševič, M., University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia and Žerak, U., University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia

Abstract:

Background. Cultivation of positive attitudes towards gifted education is important to ensure that gifted students receive educational opportunities appropriate to their learning needs.

Objective. To examine the attitudes of students, parents, and teachers towards gifted education in the Slovenian upper secondary schools.

Design. A total of 1,020 students from four selective co-educational upper secondary schools (i.e., gymnasiums), their teachers (n= 84), and parents (n = 306) participated in the study. Respondents' attitudes were assessed using an adapted version of the Gagne and Nadeau attitude survey about gifted students and their education. In order to obtain a deeper insight into the context, an open question about gifted education was also posed.

Results. Participants generally hold neutral to positive attitudes towards gifted education. They expressed their awareness of gifted students' special academic needs and the meaningfulness of specific educational support. Furthermore, 68% of participating students emphasized the need for relatedness to their peers (i.e., not to stand out or be labelled), often neglected in provisions for the gifted. Comparative analysis showed that attitudes towards the extent of knowledge and experience in the field differed among the groups of participants.

Conclusion. Qualitative analysis complemented the quantitative findings by addressing "the principle of challenging" instead of "the principle of adding", suggesting that the focus should be primarily on adapting the curricula and, out of consideration for their social and emotional needs in adolescence, not on overloading gifted students.

Keywords: attitudes, gifted education, gifted students, teachers, parents

الاتجاهات نحو الطلاب الموهوبين وتعليمهم في السياق السلوفايني

مقدمة:

تحدد النماذج النمائية المعاصرة الموهبة على أنها إمكانات تعليمية متميزة من المرجح أن تتحقق نفسها، إذا عايش الطلاب فرص التعلم المناسبة بناءً على قدراتهم واهتماماتهم واحتياجاتهم في مراحل نمو مختلفة (Dai, 2016; Gagne, 2018; Kaufman & Sternberg, 2008; Renzulli & Reis, 2018; Sternberg & Davidson, 2005; Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2011; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011, 2018). وبالتالي فإن ضمان جودة تعليم الطلاب الموهوبين يتطلب تكيف المحتوى وطرق التدريس والتعلم، بالإضافة إلى إشراك الطلاب الموهوبين في مختلف الأنشطة الإثرائية واللاصفية. وفي السنوات الأخيرة، تم تقديم تنمية المواهب كنموذج مفاهيمي يؤكد على التحفيز والبرامج التعليمية المحددة طويلة المدى، مما يسمح لأكثر عدد ممكن من الأفراد بالوصول إلى أعلى مستويات الإنجاز في مجال موهبتهم (Jurišević, 2017; McCoach & Kay, 2018; Subotnik & Rickoff, 2010).

تؤثر الاتجاهات الاجتماعية العامة نحو الطلاب الموهوبين على صانعي السياسات المسؤولين عن تعليم الموهوبين. وغالبًا ما تمنع المفاهيم الخاطئة والقوالب النمطية المتأصلة حول الطلاب الموهوبين مواصلة تطوير برامج الموهوبين ويكون لها تأثير سلبي على تمويل تلك البرامج. في هذه المرحلة، من المنطقي التعامل مع **المعتقد الخاطئ الشائع بأن الطلاب الموهوبين سيتدبرون أمورهم بأنفسهم**؛ في الواقع، فإن تسمية "موهوب gifted" أو "متفوق talented" ليست مرادفة للأداء المتفوق، أو الإنتاجية الإبداعية، أو الإنجاز الاستثنائي، والجهد الغائب والممارسة المتعمدة (Cross & Coleman, 2005; Cross, Coleman, & Stewart, 1993; Subotnik et al., 2011). وتستمر مقاومة برامج الموهوبين بسبب **المعتقد النمطي بأن الطلاب الموهوبين يأتون من أسر ذات وضع اجتماعي واقتصادي أعلى**، مما يعني ضمناً أن البرامج غير متاحة للطلاب الموهوبين من البيئات الثقافية المحرومة. ويتم تعزيز هذا التناقض أيضاً من خلال الثقافة المدرسية التي تقبل الموهبة فقط في مجالات معينة (على سبيل المثال، الموسيقى والرياضة، (Colangelo & David, 2003; Winner, 1996) ومن خلال الصور النمطية السائدة عن الطلاب الموهوبين أكاديمياً (Cross, 2005; Matheis, Kronborg, Schmitt, & Preckel, 2017; Matheis, Keller, Kronborg, Schmitt, & Preckel, 2019; Siegle & Reis, 1998). ومع ذلك، في العديد من البلدان، هناك اتجاه نحو تغيير الاتجاهات نحو تعليم الموهوبين، ويزداد الوعي بأهمية دعم الطلاب الموهوبين لتقدم المجتمع ككل (IEA, 2018). وسلط ستينبرجين-هو وأولزويسكي-كوبليوس Steenbergen-Hu and Olszewski-Kubilius الضوء على أهمية البرامج والأنشطة التعليمية للموهوبين والمتفوقين من حيث تنمية المواهب

وتحفيز الأفراد ذوي القدرات العالية، الذين سيتولون أدوارًا كمبتكرين رائدين وخبراء ومبدعين وقادة في المستقبل.

يتطلب توفير فرص التعلم المناسبة للطلاب الموهوبين التركيز على معرفة المعلمين وفهمهم واتجاهاتهم نحو الطلاب الموهوبين (Swanson & Lord, 2013). وتؤثر الاتجاهات السلبية نحو الموهبة على تصورات ومدرجات الطلاب الموهوبين وتعليمهم، وبالتالي تؤثر على سلوك المعلمين تجاه هؤلاء الطلاب (Lassig, 2009). ولا تؤثر اتجاهات المعلمين على ممارساتهم وأساليبهم التدريسية فحسب، بل لها أيضًا تأثير غير مباشر على اتجاهاتهم وسلوكياتهم نحو أقرانهم الطلاب والمناخ الصفّي المحفز الذي يضمن التطوير الأمثل للطلاب الموهوبين (Al-Makhalid, 2012; Cross, Cross, & O'Reilly, 2018; Lassig, 2009). إن النظريات الذاتية للمعلمين 'subjective theories' والتي قد تؤدي إلى سوء فهم احتياجات الطلاب الموهوبين وتعليمهم وتنفيذ أوجه الدعم الخاصة provisions بالموهوبين والمتفوقين، هي جوانب في غاية الأهمية يجب أخذها بعين الاعتبار عند وضع المبادئ التوجيهية لتعليم الموهوبين guidelines for gifted education (Ozcan, 2016). وأكد الباحثون أن الطلاب الموهوبين والمتفوقين يحتاجون إلى معلمين أكفاء، يقدمون الحوافز المناسبة لتحقيق إمكاناتهم بالكامل (Ozcan, 2016; Perkovic Krijan, & Boric, 2015).

لاتجاهات المعلمين تأثير حاسم على قراراتهم المهنية وسلوكهم اليومي في الفصل الدراسي (Everton, Galton, & Pell, 2002; Pajares, 1992). ولذلك فإن المعرفة باتجاهات المعلمين أمر بالغ الأهمية للتنفيذ الناجح لبرامج تعليم الموهوبين (Davids & Rimm, 2004; Lassig, 2009). وبشكل عام، يمكن تعريف الاتجاهات على أنها هياكل وبنى معرفية أو شخصية دائمة نسبيًا تمثل الاستعداد لاستجابات فردية معينة. إنها تؤثر على كيفية إدراك الأفراد لمواقف معينة وتجربتها وكيفية توجيه انتباههم. وتمثل الاتجاهات تكاملاً لثلاثة جوانب من الوظائف العقلية الأساسية: (أ) المكون المعرفي الذي يحتوي على المعرفة الفردية والمعلومات حول شيء أو شخص أو موقف معين؛ (ب) مكون عاطفي يشتمل على شعور إيجابي أو سلبي وتقويم الشيء؛ و (ج) مكون دافعي يتضمن نوايا سلوكية فردية أو سلوكًا فعليًا تجاه شيء أو شخص أو موقف معين (Ajzen & Fishbein, 1977; Ule, 2009).

على الرغم من أن اتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليمهم غالبًا ما تمت دراستها (Al-Makhalid, 2012; Begin & Gagne, 1994b; Cross, Cross, & Frazier, 2013; Cross et al., 2018; Jung, 2014; Lassig, 2015; Matheis et al., 2019; Perković & Borić, 2015)، كشفت النتائج عن اتجاهات مختلفة وإجابات غير حاسمة حول تعليم الموهوبين؛ حيث أفاد كروس وآخرون (Cross et al., 2013) أن المعلمين الذين قاموا بالتدريس في فصول غير متجانسة كانوا أقل ميلًا لتفضيل تعليم الموهوبين مقارنة بالمعلمين في المدارس المتخصصة للطلاب

الموهوبين. وأظهرت دراسات أخرى (Jurišević, 2012; Lassig, 2009; Troxclair, 2013, Watts, 2006) أن المعلمين بشكل عام لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعرف على احتياجات الطلاب الموهوبين ودعمها. ومن ناحية أخرى، وجدت بعض الدراسات أن اتجاهات المعلمين محايدة (Perkovic Krijan, Jurčec, & Boric, 2014) أو سلبية، وتحديدًا فيما يتعلق بالتسريع للطلاب الموهوبين (Lassig, 2009; Troxclair, 2013).

فيما يتعلق بالتجميع وفق القدرات ability grouping، أظهرت نتائج البحث اتجاهات متناقضة (Lassig, 2009) واتجاهات سلبية (Troxclair, 2013; Watts, 2006). وأفاد جانج (Jung, 2014) عن العوامل التالية التي تنتبأ بالاتجاهات الإيجابية نحو برامج وأنشطة الطلاب الموهوبين لدى معلمي ما قبل الخدمة: (أ) انخفاض التسامح tolerance مع التوزيع غير المتكافئ لمظاهر القوة في المجتمع، والذي يمكن ربطه بالجدارة meritocracy، وبالتالي بالتركيز على التعليم؛ (ب) الاتصال المتكرر بالأفراد الموهوبين، مما يؤثر بوعي أو بغير وعي على وعي المعلم بالاحتياجات الخاصة للطلاب الموهوبين. وبالمثل، حدد بيجين وجانيه Begin and Gagne (1994) الاتصال المتكرر بالأفراد الموهوبين بالإضافة إلى الوضع الاجتماعي والاقتصادي كعوامل لها تأثير كبير على تنمية الاتجاهات الإيجابية للمعلمين وأولياء الأمور نحو الطلاب الموهوبين.

لقد قام الباحثون بدراسة العلاقة بين مستوى الخبرة المهنية والاتجاهات نحو الطلاب الموهوبين؛ حيث كشفت بعض الأبحاث أن المعلمين الأكثر خبرة والذين لديهم نطاق أوسع من الخبرة المهنية وبالتالي عملوا في كثير من الأحيان مع الطلاب الموهوبين لديهم اتجاهات أكثر إيجابية (Begin & Gagne, 1994a; Jung, 2014)، في حين أظهرت دراسات أخرى أن المعلمين الشباب لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو الطلاب الموهوبين (Perković Krijan, & Borić, 2015). ومع ذلك، أفاد بعض الباحثين بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عمر المعلمين أو سنوات خبرتهم في التدريس (Cramond & Martin, 1987; Lassig, 2009).

السياق السلوفياني:

تتمتع سلوفينيا بتاريخ طويل وغني نسبيًا في تقديم خدمات خاصة في التعليم الأساسي والثانوي للطلاب ذوي الإمكانات التعليمية المتميزة. ويبدأ بالتعرف على الموهبة من الصف الرابع الابتدائي. وفي العشرين عامًا الماضية، توسع تعليم الموهوبين بشكل كبير في التعليم الأساسي والثانوي في أربعة مجالات: (1) الأشكال المختلفة للتمايز differentiation و/أو التعلم بالتسريع accelerated learning؛ (2) تعزيز تنمية المواهب المختلفة ضمن أنشطة المناهج الدراسية الموسعة expanded curriculum وأنشطة الإثراء المدرسية؛ (3) الأنشطة اللامنهجية الإضافية؛ و (4) المنح الدراسية scholarships. ومنذ عام 2007، تم إنشاء نهج أكثر انتظامًا في التعليم الثانوي من

خلال وثيقة "تحديد الطلاب الموهوبين والعمل معهم Identification and Work with Gifted Student".

على الرغم من التنوع والاهتمام المهني، تظل الأنشطة المذكورة أعلاه مسؤولية مهنية للأفراد أو المؤسسات المختلفة، وغير منسقة ولا يتم رصدها وتقييمها بشكل مناسب. ولا توجد استراتيجية وطنية من شأنها تنظيم تعليم الموهوبين (Jurišević, 2012). وكشف التحليل الوطني المقدم في الكتاب الأبيض حول التعليم في سلوفينيا (White Paper on Education in Slovenia) عن الخصائص المحددة لتعليم الموهوبين في السياق السلوفيني (Jurišević, 2011a): أولاً، هناك فهم غير متسق لمفاهيم الموهبة والتفوق، والتركيبات المرتبطة بها، فضلاً عن الافتقار إلى التعاون والشراقات بين خبراء التعليم والمؤسسات المشاركة في تنمية إمكانات التعلم الاستثنائية لدى الطلاب. ثانياً، أبلغ أصحاب المصلحة المختلفون عن بيروقراطية العمل مع الطلاب الموهوبين، وهجرة الأدمغة، ونسبة عالية من الطلاب الموهوبين الذين تم تحديدهم (أي حوالي 25٪ من الطلاب الموهوبين الذين تم تحديدهم في المدرسة السلوفينية) (Jurišević, 2012). ثالثاً: عدم التجانس في فهم أهداف تعليم الموهوبين. رابعاً، لا يتمتع المعلمون وغيرهم من الموظفين المهنيين في المؤسسات التعليمية بالكفاءة الكافية للتعرف على الطلاب الموهوبين والعمل معهم. خامساً، عمل مرشدي المعلمين غير منظم. علاوة على ذلك، هناك خلافات حول تمويل المبادرات والأنشطة المختلفة في مجال العمل مع الطلاب الموهوبين والمتفوقين، بما في ذلك نظام المنح الدراسية. وأخيراً، هناك غياب للتحليلات والتقييمات، وضعف النشاط البحثي. إن مظاهر الخصائص والقضايا المذكورة أعلاه واسعة النطاق، بدءاً من نظام التعليم غير المنظم للمعلمين والموجهين، واستمرار الصور النمطية السلبية حول الطلاب الموهوبين وتعليمهم.

كان الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو استكشاف اتجاهات الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور نحو الطلاب الموهوبين وتعليمهم. ثانياً، سعينا للحصول على رؤية أعمق لسياق تعليم الموهوبين من خلال البحث في مدركات وآراء المشاركين في سياق تعليم الموهوبين حول الموهبة وتعليم الموهوبين. وكانت الفرضية الأساسية لهذا البحث هي أنه من المهم للغاية أن نفهم بوضوح خصائص السياق التعليمي المعين من أجل تخطيط أوجه الدعم المناسبة للموهوبين.

الطريقة:

المشاركون:

شملت عينة متاحة مكونة من 1020 طالباً من أربع مدارس ثانوية مختلطة (أي صالات للألعاب الرياضية). ويهدف هذا النوع من المدارس إلى اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لمواصلة تعليم الطلاب على المستوى الجامعي. ولذلك، تم تحديد معظم الطلاب المشاركين في الدراسة على أنهم موهوبون في المدرسة الابتدائية أو

الثانوية العليا (80.8%). ومن بين جميع الطلاب، كان 59.9% إناث و 40.1% ذكور؛ تراوحت أعمارهم بين 15 إلى 19 سنة (الذكور = 17.16، الانحراف المعياري = 1.11). وكان معلمو الطلاب (ن = 84) وأولياء الأمور (ن = 306) مشاركين أيضاً. وتراوحت أعمار المعلمين من 24 إلى 65 سنة (الذكور = 46.94، الانحراف المعياري = 10.45)، 23.4% ذكور و 72.6% إناث. وتراوحت خبرتهم في التدريس من 3 أشهر إلى 39 عاماً (م = 21.86، وانحراف معياري 9.98). وتراوح مقدار الوقت الذي يقضيه في العمل مع الطلاب الموهوبين من صفر إلى 37 عاماً (م = 12.95، وانحراف معياري = 10.38). وتراوح عمر الوالدين من 31 إلى 76 سنة (الذكور = 47.38، الانحراف المعياري = 5.17)، 21.1% ذكور و 78.8% إناث. وكانت المشاركة في الدراسة تطوعية. وقبل المشاركة، تم عرض أهداف الدراسة على المشاركين وتم ضمان حماية البيانات الشخصية، مع التأكيد على أهمية الإجابات الصادقة.

المواد:

تم إنشاء استبيان الاتجاهات نحو الطلاب الموهوبين وتعليمهم لأغراض هذا البحث باستخدام الترجمة السلوفينية (Jurišević, 2012) لاستبيان الآراء حول الموهوبين وتعليمهم (Gagne & Nadeau, 1991). لقد اخترنا المفردات الأكثر تمثيلاً من النسخة السلوفينية للاستبيان الأصلي (19 مفردة) وأضافنا 8 مفردات تتعلق على وجه التحديد بطلاب المرحلة الثانوية. ويتألف الاستبيان من 27 مفردة بصيغة استجابة مقياس ليكرت المكون من 5 نقاط (1 = لا أوافق بشدة، 5 = أوافق بشدة). وقد احتوت على خمسة مقاييس فرعية: **فهم مفهوم الموهبة** Understanding the concept of giftedness (على سبيل المثال، الموهبة تعتبر نادرة وتحتاج إلى تعزيز)، **مدركات الموهبة** Perceptions of giftedness (على سبيل المثال، الطلاب الموهوبون مجتهدون ومطيعون)، **العدالة الاجتماعية / الدمج** Perceptions of giftedness (على سبيل المثال، من أجل مستقبل مجتمعنا، من المفيد أن تخصص الدولة أموالاً إضافية لتعليم الموهوبين)، **الدعم المناسب والتمايز** Appropriate support and differentiation (على سبيل المثال، يجب على مدرستنا تقديم أنشطة إضافية للطلاب الموهوبين)، و**سلوك المعلمين نحو الطلاب الموهوبين** Teachers' behavior towards gifted students (على سبيل المثال، معظم المعلمين ليس لديهم الوقت الكافي لإيلاء اهتمام خاص للطلاب الموهوبين). وأثبت جورسفيك (Jurišević, 2012) الثبات الكافي للنسخة السلوفينية لاستبيان جانية ونادو Gagne and Nadeau المكون من 60 مفردة (ألفا كرونباك = 0.80). إن معامل ثبات المقياس الكامل في النسخة الحالية من الاستبيان أقل، لكنه لا يزال ضمن النطاق المقبول (ألفا كرونباك = 0.60)؛ حسب ما أشار إليه (Steiner, 2003).

بالإضافة إلى المفردات، تم إضافة سؤال مفتوح حول المدركات الذاتية والآراء حول الموهبة وتعليم الموهوبين.

تجميع البيانات وتحليلها:

تم جمع البيانات في العام الدراسي 2017-2018، وتحديدًا في شهري مايو ويونيو 2018. وخلال فترة أربعة أسابيع، قام جميع المشاركين بملء الاستبيان بشكل ورقي. وتم إجراء الاستبيان بمساعدة مرشدي المدارس من كل مدرسة معنية. وتم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي IBM SPSS Statistics 20 (IBM Corporation, 2016). وقبل إجراء التحليل، تم فحص توزيع المتغيرات. ونظرًا لعدم وجود انحرافات كبيرة عن التوزيعات الطبيعية، تم استخدام الإحصائيات البارامترية لمزيد من التحليل. وتم تحليل الاستجابات النوعية باستخدام تحليل المحتوى المقارن لتمييز المواضيع العامة والتمثيلية الأساسية (Mertens, 2010; Vogrinc, 2008).

النتائج:

يتم عرض النتائج في ثلاثة أقسام: (أ) الاتجاهات العامة للمشاركين؛ (ب) الفروق في الاتجاهات بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور؛ و (ج) التحليل النوعي للمدركات الذاتية للمستجيبين حول الموهبة وتعليم الموهوبين.

الاتجاهات العامة نحو الطلاب الموهوبين وتعليمهم:

تم استخدام توصية جانيه (Gagne 1991) لتفسير النتائج لتحديد الاتجاهات نحو الطلاب الموهوبين وتعليمهم. وتم تفسير المتوسطات الحسابية باستخدام الإرشادات التالية: الدرجة الأعلى من 4.00 تشير إلى موقف إيجابي للغاية وأقل من 2.00 تشير إلى موقف سلبي للغاية؛ المتوسط بين 2.75 و 3.25 يدل على اتجاه محايد؛ يعني أن أعلى من 2.00 وأقل من 2.75 يشير إلى اتجاه سلبي، والمتوسط أعلى من 3.25 وأقل من 4.00 يشير إلى اتجاه إيجابي. وتظهر الإحصائيات الوصفية أن المشاركين بشكل عام لديهم اتجاه محايد تجاه تعليم الموهوبين ($M=2.81$ ، وانحراف معياري $=0.32$). ويعرض الجدول 1 الإحصائيات الوصفية لكل مفردة في الاستبيان.

الجدول 1. الإحصاء الوصفي

المفردة	ن	م	ع	الالتواء	التفطح
1. ليس من الضروري أن يتعلم الطلاب الموهوبون أي شيء ليحصلوا على درجات عالية.	1402	2.07	1.16	0.79	0.64-
2. الموهبة نادرة ويجب تعزيزها.	1399	3.64	1.10	0.60-	0.48-
3. يتمتع الطلاب الموهوبون بالعديد من الامتيازات في المدرسة.	1403	2.36	1.18	0.55	0.77-

المفردة	ن	م	ع	الالتواء	التفريط
4. يجب أن تقدم مدارسنا أنشطة إضافية للطلاب الموهوبين .	1400	3.63	1.14	0.56-	0.54-
5. لا يعامل المعلمون الطلاب الموهوبين وغيرهم من الطلاب بشكل مختلف .	1400	3.17	1.28	0.11-	1.13-
6. الطلاب الموهوبون مجتهدون ومطيعون .	1403	2.43	1.13	0.39	0.87-
7. لقد ولدت موهوباً؛ لا يمكنك أن تصبح موهوباً.	1401	2.84	1.36	0.14	1.24-
8. بما أننا نستثمر الأموال التكميلية للطلاب ذوي الصعوبات، فيجب أن نفعل نفس الشيء بالنسبة للطلاب الموهوبين.	1406	3.82	1.15	0.79-	0.27-
9. يمكن للطلاب الموهوبين تطوير مواهبهم بشكل كامل من خلال التدريس المكيف.	1407	3.75	1.02	0.75-	0.001
10. يفضل المعلمون بشكل عام تعليم الطلاب الموهوبين على الطلاب ذوي صعوبات التعلم .	1402	3.58	1.16	0.59-	0.48-
11. يحظى الطلاب الموهوبون بشعبية كبيرة في الفصل الدراسي .	1401	2.75	1.06	0.11	0.60-
12. يمكن أن يصبح الجميع موهوبين، إذا استخدموا كل الحوافز التي توفرها البيئة .	1396	3.05	1.26	0.09-	1.11-
13. من خلال فصل الطلاب إلى مجموعات موهوبين ومجموعات أخرى، فإننا نزيد من تصنيف الطلاب على أنهم أقوياء/ضعفاء،	1403	3.78	1.21	0.84-	0.27-

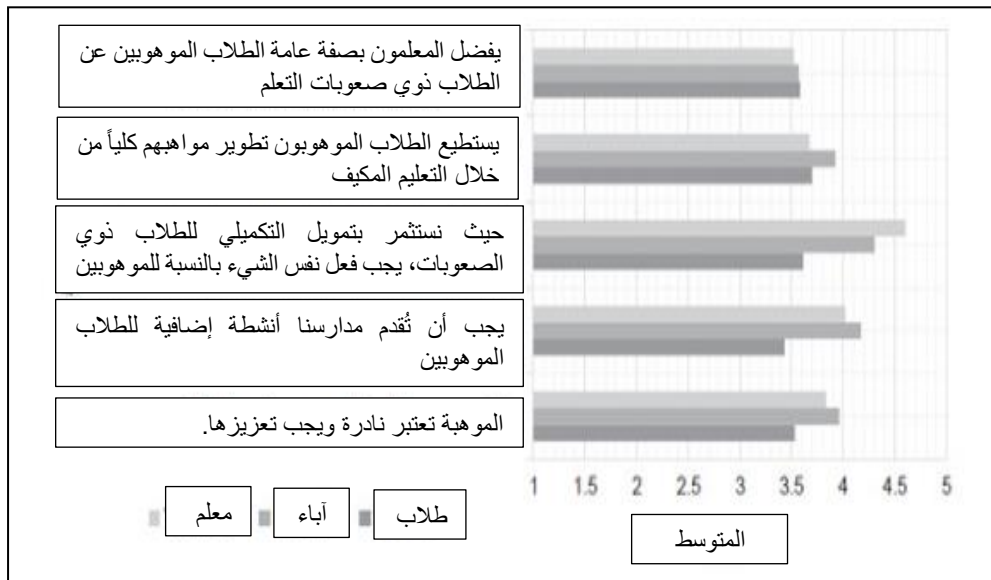
المفردة	ن	م	ع	الالتواء	التفريط
وجيدون/أقل جودة، وما إلى ذلك.					
14. 14. ينبغي إيلاء نفس الدرجة من الاهتمام الخاص بالطلاب الموهوبين مثل الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	1401	3.69	1.21	0.63-	0.71
15. 15. ليس لدى معظم المعلمين الوقت الكافي لإيلاء اهتمام خاص للطلاب الموهوبين .	1407	3.31	1.15	0.28-	0.80-
16. 16. قد يصبح الطلاب الموهوبون مغرورين أو أنانيين إذا تم منحهم اهتمامًا خاصًا .	1407	3.16	1.25	0.26-	1.03-
17. 17. أن تكون موهوبًا يعني أن تكون أكثر من الآخرين .	1407	1.85	1.16	1.25	0.47
18. 18. بالنسبة لمستقبل مجتمعنا، من المفيد جدًا أن تخصص الدولة أموالاً إضافية لتعليم الموهوبين.	1407	3.97	1.05	0.97-	0.39
19. 19. من الأفضل للطلاب الموهوبين أن يقوموا بتكييف الفصول الدراسية العادية بدلاً من تخطي الصف الدراسي .	1403	3.90	1.14	0.92-	0.05
20. 20. الطلاب الموهوبون مهووسون. إنهم يسعون جاهدين للحصول على درجات عالية.	1391	1.95	1.08	0.99	0.13
21. 21. سيكون الطلاب الموهوبون ناجحين بغض النظر عن البرنامج التعليمي الذي يشاركون فيه .	1402	2.56	1.26	0.38	1.01-

المفردة	ن	م	ع	الالتواء	التفطح
22. 22. تعتبر الخدمات التعليمية الخاصة للطلاب الموهوبين علامة امتياز .	1400	2.64	1.19	0.26	0.86-
23. 23. يجب أن يكون لدى المزيد من الطلاب الموهوبين إمكانية تخطي الصف الدراسي.	1400	2.22	1.12	0.67	0.31-
24. 24. الطلاب الموهوبون غالبًا ما يكونون منعزلين.	1398	2.30	1.12	0.49	0.69-
25. 25. يتحمل أولياء الأمور المسؤولية الرئيسية تجاه الطلاب الموهوبين في تنمية مواهبهم .	1397	2.91	1.16	0.03-	0.99-
26. 26. عندما يتم وضع الطلاب الموهوبين في فصول خاصة، يشعر الطلاب الآخرون بالتقليل من قيمتهم .	1405	3.36	1.15	0.39-	0.71-
27. 27. غالبًا ما يشعر الطلاب الموهوبون بالملل في المدرسة .	1405	3.21	1.16	0.20-	0.80-

التحليل المقارن:

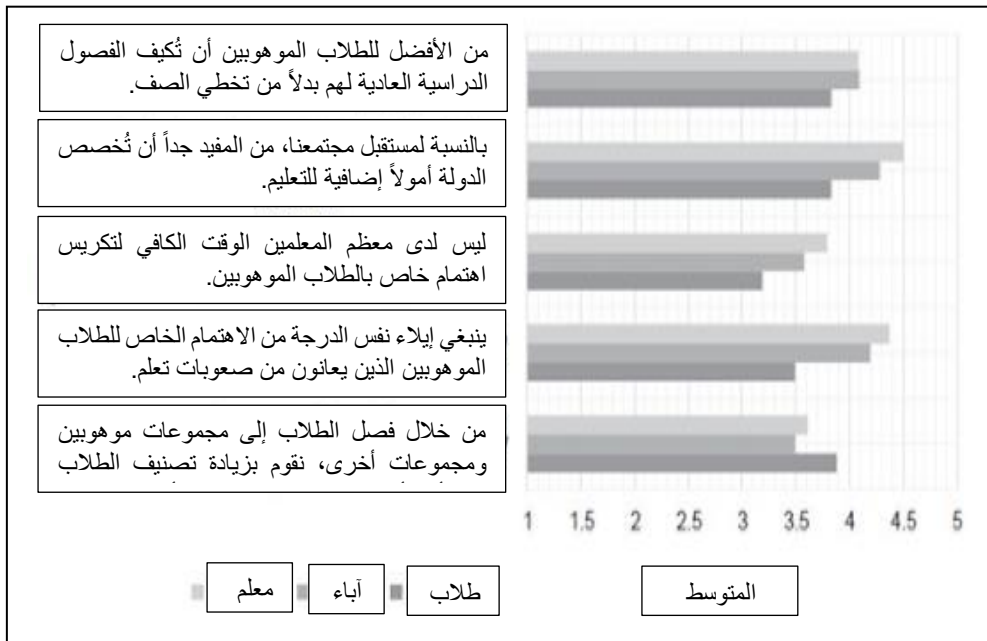
أظهر التحليل المقارن أن مجموعات المشاركين (المعلمين وأولياء الأمور والطلاب) اختلفت في اتجاهاتهم نحو الطلاب الموهوبين وتعليمهم. ويعرض الشكلان 1 و2 أعلى القيم والاختلافات بين المجموعات. المعلمون (م=4.02، ع=0.96) وأولياء الأمور (م=4.17، ع=1.00) يميلون أكثر نحو الأنشطة المدرسية الإضافية للطلاب الموهوبين أكثر من الطلاب (م=3.43، ع=1.14). وأظهر تحليل التباين فروق دالة (ف(2، 1397)=58.59، بمستوى دلالة $0.001 >$ ، وقيمة $\eta^2 = 0.08$)، مما يشير إلى تأثير متوسط. وبالمثل، أعرب المعلمون (م=4.60، ع=0.70) وأولياء الأمور (م=4.30، ع=1.03) عن اتجاهات أكثر إيجابية نحو الدمج والتعليم الشامل، من حيث استثمار الأموال التكميلية لتعليم الطلاب الموهوبين، أكثر من الطلاب (م=4.30، ع=1.03). وأظهر تحليل التباين فروق دالة (ف(2، 1403)=68.58، بمستوى دلالة $0.001 >$ ، وقيمة $\eta^2 = 0.09$)، مما يشير إلى تأثير متوسط. وكانت اتجاهات المعلمين

(م=4.37، ع=0.81) واتجاهات أولياء الأمور (م=4.19، ع=1.04) فيما يتعلق بدرجة الاهتمام الخاص الذي ينبغي إيلاؤه للطلاب الموهوبين أكثر إيجابية من اتجاهات الطلاب (م=3.49، ع=1.23).

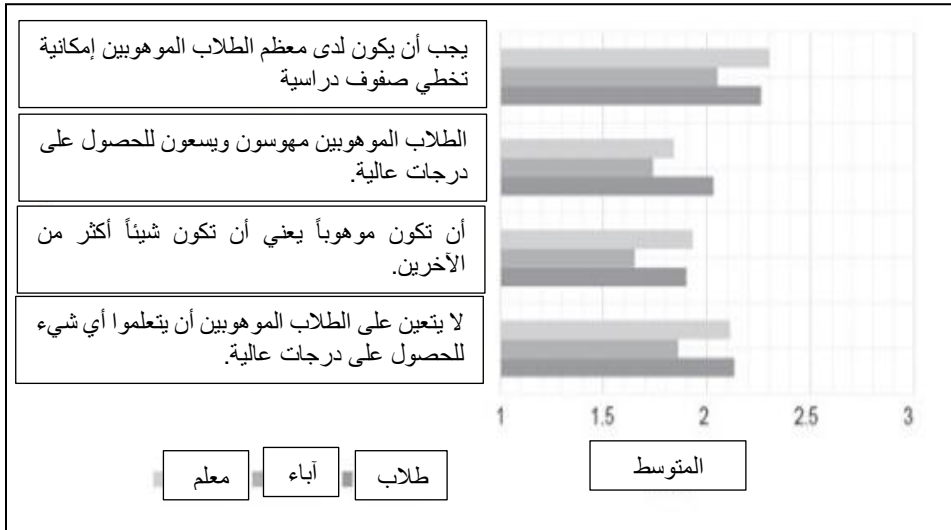


الشكل 1. الفروق بين المجموعات

أظهر تحليل التباين فروق دالة [ف(2، 1398) = 57.91، ومستوى دلالة > 0.001، وقيمة $\eta^2 = 0.08$]، مما يشير إلى تأثير متوسط.



الشكل 2. الفروق بين المجموعات



الشكل 3. الفروق بين المجموعات

كما يعرض الشكل 3 القيم والفروق بين المجموعات. ومن المثير للاهتمام أن الصور النمطية عن الطلاب الموهوبين باعتبارهم مهوسين ويسعون للحصول على درجات عالية تم تصنيفها أعلى بين الطلاب (م=2.03، ع=1.08) مقارنة بالمعلمين (م=1.84، ع=0.96) وأولياء الأمور (م=1.84، ع=1.08). وأظهر تحليل التباين فروق دالة [ف(2، 1388)=8.90، بمستوى دلالة $0.001 >$ ، وقيمة $\eta^2=0.01$]، مما يشير إلى وجود تأثير صغير. وبالمثل، فإن المعتقد الخاطئ بأن الطلاب الموهوبين لا يتعين عليهم بذل أي جهد لتحقيق درجات عالية تم تصنيفه أعلى لدى مجموعة الطلاب (م=2.13، ع=1.36) والمعلمين (م=2.11، ع=1.19)، مقارنة ب الآباء (م=1.86، ع=1.20). وأظهر تحليل التباين فروق دالة [ف(2، 1399)=6.44، بمستوى دلالة $0.002 >$ ، وقيمة $\eta^2=0.01$]، مما يشير إلى وجود تأثير صغير.

التحليل النوعي:

أجاب ثلاثة وخمسون بالمائة من المشاركين (العدد = 668) على السؤال المفتوح الذي يسأل عن آرائهم ومدرعاتهم حول الموهبة وتعليم الموهوبين. واستناداً إلى تحليل محتوى جميع الإجابات، تم تطوير مجموعة من 15 فئة (انظر الجدول 2). وصفت العديد من التعليقات الحاجة الملحوظة لتوفير الدعم المناسب والحوافز للطلاب الموهوبين (على سبيل المثال، "الطلاب الموهوبون يستحقون منهجاً مكثفاً، تماماً مثل الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، لأن الدروس العادية سهلة للغاية بالنسبة لهم")، ومشكلات اكتشاف الموهبة (على سبيل المثال، "تشخيص الطلاب على أنه موهوب في الممارسة العملية يعني فقط أنك تكمل نموذجاً مرتين في السنة")، والأسلوب

المتساوي لجميع الطلاب (على سبيل المثال، " يجب ألا يختلف تعليم الموهوبين والعمل مع الطلاب الموهوبين عن تعليم الطلاب الآخرين")، والنظام المدرسي غير المعدل أو غير المناسب للطلاب الموهوبين (على سبيل المثال، "لا يستطيع الطلاب الموهوبون الوصول إلى معلومات حول موضوعات محددة (على سبيل المثال، فيزياء الكم)؛ وعليهم أن يتعلموا عنها في المنزل")، والجوانب السلبية **لفصل الطلاب إلى موهوبين وغير موهوبين** (على سبيل المثال، "أعتقد أن الطلاب الموهوبين قد يتم استبعادهم من المجتمع إذا كانوا في مدرسة حيث يحسدهم الطلاب الآخرون ولا يريدون قضاء الوقت معهم لأنهم مختلفون").

كشف تحليل محتوى استجابات أولياء الأمور (الجدول 3) أن العديد من التعليقات تقع في نفس فئة استجابات الطلاب. وأشارت الإجابات الأكثر شيوعًا إلى الحاجة الملوسة لتقديم الدعم المناسب والحوافز للطلاب الموهوبين (على سبيل المثال، "أعتقد أنه من المهم للغاية أن نقدم الدعم المناسب للطلاب الموهوبين، لأنهم يساهمون في تنمية بلدنا بمعرفتهم وابتكاراتهم وأفكارهم")، ومشكلات اكتشاف الموهبة (على سبيل المثال، "أعتقد أن اكتشاف الطلاب الموهوبين واسع للغاية وفي معظم الحالات يخلط بين الموهبة والاجتهاد")، والأنظمة المدرسية غير المعدلة أو غير المناسبة للطلاب الموهوبين (على سبيل المثال "أعتقد أن الطلاب الموهوبين لا يواجهون تحديات كافية، وبالتالي لا يستطيعون تحقيق إمكاناتهم ويشعرون بالملل في المدرسة").

الجدول 2. آراء طلاب حول تعليم الموهوبين (ن = 523)

النسبة	التكرار	الفئة
27.92	146	الحاجة الملوسة إلى تقديم الدعم والحوافز المناسبة للطلاب الموهوبين.
15.87	83	مشكلات في تحديد الموهبة.
13.00	68	الأسلوب المتساوي لجميع الطلاب.
9.94	52	النظام المدرسي غير الملائم أو غير المناسب للطلاب الموهوبين.
8.22	43	الجانب السلبي لفصل الطلاب إلى موهوبين وغير موهوبين.
6.31	33	عدم كفاية أو عدم كفاية الأنشطة لتعزيز تنمية الطلاب الموهوبين.
4.78	25	الموهبة كامتياز.
4.78	25	الأنشطة المناسبة للطلبة الموهوبين في المدرسة.
3.44	18	أنشطة إثرائية لجميع الطلاب، وليس فقط الطلاب الموهوبين.
3.44	18	الخصائص المميزة الطلاب الموهوبين.
2.30	12	الطلاب الموهوبون مسؤولون عن تطوير إمكاناتهم.

الجدول 3. آراء أولياء أمور حول تعليم الموهوبين (ن = 104)

النسبة	التكرار	الفئة
25.96	27	الحاجة الملموسة إلى تقديم الدعم والحوافز المناسبة للطلاب الموهوبين.
23.08	24	مشكلات في تحديد الموهبة.
13.46	14	النظام المدرسي غير الملائم أو غير المناسب للطلاب الموهوبين.
8.65	9	نقص المعلومات حول العمل مع الطلاب الموهوبين.
8.65	9	الأسلوب المتساوي لجميع الطلاب.
7.69	8	عدم كفاية أو عدم ملائمة الأنشطة لتعزيز تنمية الطلاب الموهوبين.
6.73	7	إرشاد الطلاب الموهوبين.
3.85	4	الخصائص المميزة للطلاب الموهوبين.
1.93	2	الأنشطة المناسبة للطلبة الموهوبين في المدرسة.

كانت تعليقات المعلمين (الجدول 4) تتعلق في الغالب بالعقبات التي تعترض العمل مع الطلاب الموهوبين (على سبيل المثال، "وجود عدد كبير جداً من الطلاب الموهوبين في نفس الفصل، والكثير من البيروقراطية، ومشاكل في تنظيم العمل")، والنظام المدرسي غير المعدل أو غير المناسب للطلاب الموهوبين. الطلاب الموهوبون (على سبيل المثال، "لا توجد موارد مالية للعمل مع الطلاب الموهوبين وسيكون من المناسب دمج بعض المحتويات الخاصة بالموهوبين في الدرس نفسه، بدلاً من تقديم أنشطة إثرائية بعد الدروس العادية")، والحاجة الملحوظة لتوفير الدعم والحوافز المناسبة للطلاب الموهوبين (على سبيل المثال، "يجب على مجتمعنا والنظام المدرسي بذل المزيد من الجهد للطلاب الموهوبين").

الجدول 4. آراء المعلمين حول تعليم الموهوبين (ن = 32)

النسبة	التكرار	الفئة
28.13	9	معوقات العمل مع الطلاب الموهوبين.
25.00	8	النظام المدرسي غير الملائم أو غير المناسب للطلاب الموهوبين.
9.38	3	الحاجة الملموسة إلى تقديم الدعم والحوافز المناسبة للطلاب الموهوبين.
9.38	3	مشاكل في تحديد الموهبة.
9.38	3	الخصائص المميزة للطلاب الموهوبين.

النسبة	التكرار	الفئة
6.25	2	عدم كفاية أو عدم كفاية الأنشطة لتعزيز تنمية الطلاب الموهوبين.
6.25	2	نقص المعلومات حول كيفية العمل مع الطلاب الموهوبين.
3.13	1	الأسلوب المتساوي لجميع الطلاب.
3.13	1	الأنشطة المناسبة للطلبة الموهوبين في المدرسة.

المناقشة والاستنتاجات:

تؤثر الاتجاهات العامة للمجتمع نحو الطلاب الموهوبين على تعليم الموهوبين (Subotnik et al., 2011). ويعد رفع مستوى الوعي حول أهمية تقديم دعم شامل خاص للطلاب الموهوبين مبادرة مهمة في تطوير وتغيير علاقة المجتمع تجاه تعليم الموهوبين (IEA, 2018). وتناولت هذه الدراسة طبيعة اتجاهات الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور تجاه الطلاب الموهوبين وتعليمهم.

بشكل عام، كان لدى الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين اتجاهات محايدة نحو الطلاب الموهوبين وتعليمهم. ولذلك فإن بناء الوعي حول الاحتياجات الخاصة للطلاب الموهوبين وتنمية الاتجاهات المناسبة نحو الموهوبين وتعليمهم هو الخطوة الأولى نحو ضمان توفير الجودة لتنمية مواهب الطلاب الموهوبين (Subotnik et al., 2011). وأدرك المشاركون في الدراسة احتياجات الطلاب الموهوبين ودعمهم وقيمتهم الاجتماعية، لكنهم افترضوا إلى اتجاه محدد بوضوح نحو أوجه وأشكال الدعم الخاصة بالطلاب الموهوبين. ومع ذلك، فإن فهمهم بأن توفير تعليم الموهوبين هو منشئ لرأس المال الاجتماعي (Renzulli, 2002) يمكن استنتاجه ضمناً من النتائج. وكشف التحليل النوعي أن المدارس في سلوفينيا توفر مجموعة واسعة من الأنشطة اللامنهجية للطلاب الموهوبين، ولكنها تعطي اهتماماً أقل لدعم تسريع وتكييف المناهج الدراسية من خلال تمييز وتنويع محتوى التعلم وطرق التدريس. ومع ذلك، أظهرت الأبحاث أن التسريع فعال جداً للطلاب الموهوبين (Assouline, Colangelo, & VanTassel-Baska, 2015). علاوة على ذلك، أشارت نتائج البحث إلى ضرورة تصميم أشكال وأوجه الدعم الخاصة بالطلاب الموهوبين على أساس "مبدأ التحدي" بدلاً من "مبدأ الإضافة"، مع التركيز بشكل أكبر على التكيف الشامل للمناهج الدراسية من خلال تمييز وتنويع محتوى التعلم وطرق التدريس وليس عن طريق التحميل الزائد overloading على الموهوبين. الطلاب بعد الحصص الدراسية العادية، دون مراعاة احتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية في مرحلة المراهقة (Jurišević, 2012).

تظهر نتائج هذه الدراسة أيضاً أن الوصول إلى أوجه الدعم المخصصة للطلاب الموهوبين وتنفيذ أنشطة التربية الخاصة غير متساوي في جميع أنحاء البلاد؛ ولذلك، لا يتمتع جميع الطلاب بفرصة متساوية للحصول على الترتيبات التعليمية المناسبة. ويرجع

ذلك إلى عدم وجود نهج نظامي لتعليم الموهوبين في النظام التعليمي السلوفيني - على سبيل المثال، لا يتمتع الطلاب من المناطق الريفية بفرص مساوية لتلك التي يتمتع بها الطلاب الذين يعيشون في العاصمة، حيث تقع معظم المؤسسات البحثية. وعلق المعلمون بأن الموارد المالية اللازمة للعمل مع الطلاب الموهوبين غير متوفرة، وأنهم يشعرون بالإرهاق من البيروقراطية. كما أبلغوا عن مشاكل في تنظيم الأنشطة للطلاب الموهوبين (على سبيل المثال، الوقت والموارد). وبدون استراتيجية وطنية لتعليم الموهوبين، فمن غير المرجح أن يحصل المعلمون على الدعم المناسب والأموال والتدريب الإضافي لتطوير معرفتهم بالطلاب الموهوبين وإنشاء مواد وأساليب مناهج مختلفة.

يؤثر المعلمون وأولياء الأمور بشكل كبير على تنمية الطلاب الموهوبين (Lassig, 2009; Matheis et al., 2017; Subotnik et al., 2011). ويتوافق هذا الافتراض مع نموذج جانيه (2003) المتميز للموهبة والتفوق Differentiated Model of Giftedness and Talent، والذي يؤكد على دور الأشخاص المهمين في تطوير المواهب gifts إلى أشكال من التفوق talents. ولذلك، فإن دور برامج إعداد المعلمين هو توعية المعلمين قبل الخدمة بالموهبة وطرق التدريس المتنوعة لتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين في التعليم الشامل (Laine, Houtlainen, & Tirri, 2019). ومن الأهمية بمكان أن يقوم المعلمون بتطوير أساليب التدريس المناسبة من أجل اكتساب خبرات إيجابية مع تعليم الموهوبين (Loboda, Bedek, Žerak, Jurišević, & Vogrinc, 2019). وهذا سوف يساهم بشكل أكبر في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تعليم الموهوبين.

أخيراً، تقدم نتائج هذه الدراسة العديد من الآثار العملية أيضاً. أولاً، يجب أن تلتفت النتائج السلطات المحلية والوطنية بوضع استراتيجية شاملة لدعم تعليم الموهوبين في المدارس كأحد أنواع الدمج (Bordas, Woodley, & Moore, 2014; Jurišević, 2011b; Olszewski-Kubilius, Worrell, & Subotnik, 2018). ثانياً، ستكون مناقشة نتائج هذه الدراسة بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور وقادة المدارس مفيدة من حيث مقارنة الآراء والخبرات المختلفة، وشرح المفاهيم والمنهجيات والأدوات المبنية على الأدلة حول كيفية تنمية إمكانيات تعلم الطلاب (الموهوبين) في المدرسة (Robinson, Shore, & Enersen, 2007). ثالثاً، يحتاج تعليم المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة إلى تضمين موضوعات في تعليم الموهوبين، نظراً لأن المعلمين، باتجاهاتهم وتوقعاتهم تجاه الطلاب، قد يكون لهم تأثير مهم على التطور الاجتماعي والعاطفي للطلاب الموهوبين، وكذلك على تقديم أوجه الدعم والخدمات لتجارب التعلم عالية الجودة التي يمكن أن تقود الطلاب الموهوبين إلى نواتج أكاديمية تتماشى مع قدراتهم (IEA, 2018; Lassig, 2009; Loboda et al., 2019; Rimm, Siegle, & Davis, 2018). أخيراً، يعتمد التضمين الرابع على علماء النفس الممارسين في التعليم (أي الأخصائيون النفسيون في مجال التعليم أو الأخصائيون

النفسيون في المدارس)، الذين يعملون في النظام التعليمي السلوفيني في خدمة الاستشارة داخل المدارس (انظر Gregorčič Mrvar & Mažgon, 2017)؛ حيث يتم تعيينهم عدة مرات لتنسيق المدرسة لتعليم الموهوبين. وبناءً على النتائج المقدمة، يمكن للأخصائيين النفسيين المدرسين أن يخدموا في مجالات مختلفة لتعليم الموهوبين: (أ) شرح مفهوم الموهبة وخصائص الطلاب الموهوبين للطلاب أو زملاء الدراسة وأولياء الأمور والمعلمين وغيرهم من أصحاب المصلحة المشاركين في سياق المدرسة؛ (ب) تنفيذ إجراءات الكشف والتعرف على الموهوبين؛ (ج) دعم الطلاب الموهوبين، بما في ذلك تقديم الارشاد والتوجيه الوظيفي؛ (د) ارشاد وتوعية أولياء الأمور والمهنيين في مجال التعليم وخارجه؛ (هـ) البحث في مجال تعليم الموهوبين، بما في ذلك تقييم برامج الطلاب الموهوبين؛ (و) الدفاع عن الطلاب الموهوبين حيثما كان ذلك ضرورياً وممكنًا؛ (ز) تحدي المفاهيم الخاطئة والاتجاهات السلبية نحو الطلاب الموهوبين وتعليمهم (Brown, 1982; Cross, 1997; Jung & Worrell, 2017; Juriševič, Stritih, Fabjančič, & Gradišek, 2012; Robinson, 2002).

القيود:

يتضمن القيد الأول لهذه الدراسة أخذ العينات الملائمة المستخدمة في هذا البحث، مما يؤثر على إمكانية تعميم النتائج. ومع ذلك، فإن النتائج تتطابق مع النتائج السابقة من سياق تعليم الموهوبين السلوفيني (Juriševič, 2012). وينشأ القيد الثاني من الخصائص السيكمترية للنسخة المترجمة من أداة القياس، حيث لم نتحقق من الصدق للبنائي للقياس. وبالتالي هناك حاجة إلى الحذر في تفسير النتائج (Scholtes, Terwee & Poolman, 2011). وفي المستقبل، سيكون من المفيد تطوير أداة قياس ثابتة وصادقة لدراسة الاتجاهات نحو الطلاب الموهوبين وتعليمهم. وبدون أدلة تجريبية صحيحة، لا يمكن تبرير الفهم النفسي لحالة دمج الطلاب الموهوبين في سياق تعليمي محدد ولا التدخل لتعزيزه من الناحية المهنية.

شكر وتقدير:

تم دعم هذا البحث من قبل وزارة التعليم والعلوم والرياضة في جمهورية سلوفينيا والصندوق الاجتماعي الأوروبي - مشروع تعزيز أشكال مرنة للتعليم ودعم التوجيه المهني عالي الجودة للموهوبين PROGA 2017/20 [نموذج مرن لضمان جودة تعليم الموهوبين والتطوير الوظيفي للطلاب الموهوبين في التعليم الثانوي السلوفيني]. [PROGA 2017/20]

المراجع:

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888–918. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.5.888>
- Al-Makhalid, K. A. (2012). *Primary teachers' attitudes and knowledge regarding gifted pupils and their education in the Kingdom of Saudi Arabia* (doctoral dissertation). Manchester, UK: University of Manchester, School of Education.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., & VanTassel-Baska, J. (2015). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students* (Vol. 1). Iowa City, IA: Belin Blank Center for Talent Development.
- Begin, J., & Gagne, F. (1994a). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and a blueprint for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 161–179. <https://doi.org/10.1177/016235329401700206>
- Borders, C., Woodley, S., & Moore, E. (2014). Inclusion and giftedness. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor, & A. F. Rotatori (Eds.), *Advances in special education, volume 26: Gifted education: Current perspectives and issues* (pp. 127–146). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2014\)0000026006](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2014)0000026006)
- Brown, P.P. (1982). The role of the school psychologist in gifted education. *Roeper Review*, 4(4), 28–29. <https://doi.org/10.1080/02783198209552629>
- Colangelo, N., & Davis, G.A. (2003). Introduction and overview. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 3–10). New York, NY: Springer.
- Cramond, B., & Martin, C.E. (1987). Inservice and preservice teachers' attitudes toward the academically brilliant. *Gifted Child Quarterly*, 31, 15–19. <https://doi.org/10.1177/001698628703100103>
- Cross, T.L. (1997). Psychological and social aspects of educating gifted students. *Peabody Journal of Education*, 72(3–4), 180–200. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7203&4_11
- Cross, T.L. (2005). Nerds and geeks: Society's evolving stereotypes of our students with gifts and talents. *Gifted Child Today*, 28(4), 26–28. <https://doi.org/10.1177/107621750502800406>
- Cross, T.L., & Coleman, L.J. (2005). School-based conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*

- (2nd ed., pp. 52–63). Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.005>
- Cross, J.R., Cross, T.L., & Frazier, A.D. (2013). Student and teacher attitudes toward giftedness in a two-laboratory school environment: A case for conducting a needs assessment. *NALS Journal*, 5, 1–21. Retrieved from <http://digitalcommons.ric.edu/nals/vol5/iss1/1>
- Cross, T.L., Cross, J.R., & O'Reilly, C. (2018). Attitudes about gifted education among Irish educators. *High Ability Studies*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1518775>
- Cross, T.L., Coleman, L.J., & Stewart, R.A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), 37–40. <https://doi.org/10.1080/02783199309553532>
- Dai, D.Y. (2016). Envisioning a new century of gifted education: The case for a paradigm shift. In D. Ambrose & R. J. Sternberg (Eds.), *Giftedness and talent in the 21st century* (pp 45–64). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-503-6_3
- Everton, T., Galton, M., & Pell, T. (2002). Educational research and the teacher. *Research Papers in Education*, 17(4), 373–401. <https://doi.org/10.1080/0267152022000031388>
- Gagne, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 60–74). Boston, MA: Pearson Education.
- Gagne, F. (2018). Academic talent development: Theory and best practices. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 163–184). Washington, DC: APA. <https://doi.org/10.1037/0000038-011>
- Gagne, F., & Nadeau, L. (1991). *Opinions about the gifted and their education*. Unpublished manuscript. Montreal, CA: University of Quebec.
- Gregorčič Mrvar, P., & Mažgon, J. (2017). The role of the school counsellor in school–community collaboration: The case of Slovenia. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 5(1), 19–29. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1701019G>
- IBM Corporation (2016). IBM SPSS Statistics for Macintosh, Version 23.0. Armonk, NY, USA: IBM Corporation.

- Jung, J.Y. (2014). Predictors of attitudes to gifted programs/provisions: Evidence from preservice educators. *Gifted Child Quarterly*, 58, 247–258. <https://doi.org/10.1177/0016986214547636>
- Jurišević, M. (2011a). Gifted education. In J. Krek & M. Metljak (Eds.), *White paper on education in the Republic of Slovenia 2011* (pp. 329–367). Ljubljana, Slovenia: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jurišević, M. (2011b). Socialna vključenost nadarjenih učencev [Social inclusion of gifted students]. In B. Borota, M. Cotič, D. Hozjan, & L. Zenja (Eds.), *Social cohesion in education* (pp. 289–304). Horlivka, Ukraine: Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages.
- Jurišević, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli* [Gifted students in the Slovenian school]. Ljubljana, Slovenia: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Jurišević, M., Stritih, B., Fabjančič, N., & Gradišek, P. (2012). Pogled na delo z nadarjenimi v slovenskem šolskem prostoru s perspektive psihologov praktikov [Working with gifted students in the Slovenian school from the perspective of practicing psychologists.]. In M. Jurišević, & B. Stritih (Eds.), *Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih*, 27. 1. 2012, Ljubljana, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 1. izd. (pp. 119–131). Ljubljana, Slovenia: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Jurišević, M. (2017). Motivating gifted students. In J. R. Cross, C. O'Reilly, & T. L. Cross (Eds.), *Providing for the special needs of students with gifts & talents* (pp. 235–266). Dublin, Ireland: CTYI Press.
- Kaufman, S.B., & Sternberg, R.J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices* (pp. 71–92). New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_5
- IEA (2018). *Public attitudes towards gifted education*. Pasadena, CA: Institute for Educational Advancement.
- Lassig, C.J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32–42.
- Laine, S., Houtlainen, R., & Tiri, K. (2019). Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roeper Review*, 41(2), 76–87. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794>
- Loboda, M., Bedek, N., Žerak, U., Jurišević, M., & Vogrinc, J. (2019). Stališča študentov pedagoških smeri do nadarjenih in njihovega

- izobraževanja[Attitudes of pre-service teachers towards gifted pupils and their education]. *Pedagoška obzorja*.
- Matheis, S., Keller, L.K., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2019). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2–20. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017). Treat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134–160. <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>
- McCoach, D.B., & Flake, J.K. (2018). The role of motivation. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent*(pp. 201–214). Washington, DC: APA. <https://doi.org/10.1037/0000038-013>
- Mertens, D.M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods* (3rd ed., pp. 225–264). Los Angeles, CA: Sage.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 5(3), 246–255. <https://doi.org/10.1177/0016986207302719>
- Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. C., & Subotnik, R. F. (2018). Addressing misconceptions about the talent development framework and implications for policy. In P. Olszewski-Kubilius, R. F., Subotnik, & F. C. Worrell (Eds.), *Talent development as a framework for gifted education: Implications for best practices and applications in schools* (pp. 299–306). Waco, TX: Prufrock Press.
- Ozcan, D. (2016). Predictions and attitudes towards giftedness and gifted education. *International Journal of Educational Sciences*, 15(1–2), 126–133. <https://doi.org/10.1080/09751122.2016.11890521>
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Perković Krijan, I., Jurčec, L., & Borić, E. (2014). Primary school teachers' attitudes toward gifted students. *Croatian Journal of Education*, 17(3), 681–724. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i3.1199>
- Perković Krijan, I., & Borić, E. (2015). Teachers' attitudes towards gifted students and differences in attitudes regarding the years of

- teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 165–178. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1490>
- Renzulli, J.S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33–40, 57–58. <https://doi.org/10.1177/003172170208400109>
- Renzulli, J.S., & Ries, S.M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy, & M. Foley-Nicpon (Eds), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 185–200). Washington, DC: APA. <https://doi.org/10.1037/0000038-012>
- Rimm, S.B., Siegle, D.B., & Davis, G.A. (2018). *Education of the gifted and talented* (7th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Robinson, E. L. (2002). What is the school psychologist's role in gifted education? *Gifted Child Today*, 25(4), 34–37. <https://doi.org/10.4219/gct-2002-78>
- Robinson, A., Shore, B.M., & Enersen, D.L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/299202021_Best_practices_in_gifted_education_An_evidence-ba...
- Scholtes, V.A., Terwee, C.B., & Poolman, R.W. (2011). What makes a measurement instrument valid and reliable? *Injury*, 42, 236–240. <https://doi.org/10.1016/j.injury.2010.11.042>
- Siegle, D., & Reis, S.M. (1998). Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability and effort. *Gifted Child Quarterly*, 42, 39–47. <https://doi.org/10.1177/001698629804200105>
- Steenbergen-Hu, S., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). Gifted identification and the role of gifted education: A commentary on evaluating the gifted program of an urban school district using a modified regression discontinuity design. *Journal of Advanced Academics*. 27(2), 99–108. <https://doi.org/10.1177/1932202X16643836>
- Streiner, D.L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99–103. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18
- Sternberg, R.J., & Davidson, J.E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>

- Sternberg, R.J., Jarvin, L., & Grigorenko, E.L. (2011). Explorations in giftedness. New York, NY: Cambridge University Press.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2018). Talent development as a most promising focus of giftedness and gifted education. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy, & M. Foley-Nicpon (Eds), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 231–246). Washington, DC: APA. <https://doi.org/10.1037/0000038-015>
- Subotnik, R.F., & Rickoff, R. (2010). Should eminence based on outstanding innovation be the goal of gifted education and talent development? Implications for policy and research. *Learning and Individual Differences*, 20, 358–364. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.005>
- Swanson, J.D., & Lord, E.W. (2013). Harnessing and guiding the power of policy: Examples from one state's experiences. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 198–219. <https://doi.org/10.1177/0162353213480434>
- Troxclair, D.A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35, 58–64. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>
- Ule, M. (2009). *Socialna psihologija: analitični pristop k življenju v družbi* [Social psychology: An analytical approach to life in society]. Ljubljana, Slovenia: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju* [Qualitative research in the field of education]. Ljubljana, Slovenia: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Watts, G. (2006). Teacher attitudes to the acceleration of the gifted: A case study from New Zealand. *Gifted and Talented*, 10(1), 11–19.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York, NY: Basic Books.
- Jung, J.Y., & Worrell, F.C. (2017). School psychological practice with gifted students. In M. Thielking & M. Terjesen (Eds.), *Handbook of Australian School Psychology* (575–593). Cham, Germany: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45166-4_29

To cite this article:

Juriševič, M., Žerak, U. (2019). Attitudes towards Gifted Students and Their Education in the Slovenian Context. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 101-117.

The journal content is licensed with CC BY-NC "Attribution-NonCommercial" Creative Commons license.

محتوى المجلة مرخص برخصة المشاع الإبداعي CC BY-NC "Attribution-NonCommercial".

الاستشهاد بالنص العربي:

يوريشيفيتش، م. وزيراك، ي. (2019). الاتجاهات نحو الطلاب الموهوبين وتعليمهم في السياق السلوفيني. ترجمة: عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (2024)، *مجلة بحوث التربية الخاصة والتعليم الشامل*، 2(5).