
Intelligentnost

Mencin, Metka. 2025. "Intelligentnost." V *Pedagoški leksikon, izbrani temeljni pojmi, prvi zvezek*, ur. Sabina Autor, Igor Bijuklić, Damijan Štefanc in Janja Žmavc, 81–92. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
<https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-362-2.81-92>

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Izraz *intelligentnost* (angl. *intelligence*, fr. *l'intelligence*, nem. *Intelligenz*) izvira iz latinskega samostalnika *intelligentia* (*intellegentia*) oz. *intellēctus* (*razum, razumevanje, smisel*). Latinski izraz *intellēctus* je v srednjem veku postal strokovni termin za razumevanje in prevod starogrškega filozofskega termina *nous*: najvišja zmožnost človeške duše, ki omogoča spoprijemanje z večnim, nespremenljivim bistvom stvari (Platon), razumevanje sveta (Aristotel) (Harper, b. l.). Povezan je z glagolom *intelligere*, ki je sestavljen iz predpone *inter* (*med*) in glagola *legere/ligere* (*brati, izbrati*). V dobesednem prevodu pomeni 'branje med vrsticami', kar se običajno prevaja kot *razumeti, doumeti*. Od tod tudi najpogostejša slovenska sinonima za *intelligentnost*: *bistrost, bistroumnost*. Pojem *intelligentnost* najpogostejše označuje miselne sposobnosti in zmožnosti, ki jih človeška bitja posedujejo v različni meri.

Lat. *intelligentia* oz. *intellegentia* se v slovenščino prevaja tudi kot *inteligenca*. Ta izraz *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, b. l.) opredeljuje kot (a) 'nadarjenost za umske dejavnosti', torej kot sinonim za *intelligentnost*, in kot (b) družbeno kategorijo *izobraženstva, razumništva* (prim. tudi starejši izraz *intelligent* za izobraženca oz. osebo, nadarjeno za umsko delo). Strokovna (psihološka) terminologija je uveljavila pomensko razlikovanje: z izrazom *intelligentnost* (kognitivna oz. spoznavna, socialna, čustvena) praviloma označuje sposobnosti, z izrazom *inteligenca* pa družbeni sloj. Izraz *inteligenca* se je uveljavil tudi v besedni zvezi *umetna inteligenca* v pomenu »uporabe digitalne tehnologije za ustvarjanje sistemov, ki lahko opravljajo naloge, za katere običajno velja, da zahtevajo človeško inteligenco« (Svet Evropske unije, b. l.). Angl. izraz *intelligence*, ki se uporablja v varnostnih vedah, pa se v slovenski jezik ne prevaja kot *inteligenca*, temveč kot *obveščanje o potencialnih grožnjah nacionalni varnosti* (Central Intelligence Agency, npr., se prevaja kot Centralna obveščevalna agencija). Pojemov *inteligenca* in *intelligentnost* se torej v slovenskem strokovnem jeziku ne uporablja sinonimno, čeprav se oba vsaj implicitno nanašata tudi na zbiranje, shranjevanje in obdelavo podatkov.

Definicija, struktura, razvoj, izvor ter merjenje intelligentnosti in uporaba rezultatov tega merjenja je predmet številnih, tudi nasprotujočih si in konfliktnih razprav. Te zagate poskuša reševati široka definicija intelligentnosti kot sposobnosti

pridobivanja informacij, učenja iz izkušenj, prilagajanja okolju, prepoznavanja in reševanja (novih) problemskih situacij, razumevanja in ustrezne rabe mišljenja ter razuma (prim. American Psychological Association, 2018; Bucik idr., 2009; Sternberg, 2018). Taka definicija implicira razlikovanje med *intelligentnostjo* in pojmi, ki v razpravah o človekovem vedenju, zmožnostih, dosežkih itd. pogosto nastopajo skupaj: *nadarjenost*, *talentiranost*, *ustvarjalnost*, *znanje*, *kompetence* in *kompetentnost* ter *veščine*. V znanostih, ki raziskujejo človeške spoznavne sposobnosti in zmožnosti, so pojmi nadarjenost, talentiranost in ustvarjalnost podobno kot intelligentnost večpomenski, včasih se celo uporabljajo kot sinonimi, njihovi pomeni se pogosto vsaj deloma prekrivajo (prim. Žagar, 2001), najpogostejše pa se (visoko) intelligentnost izpostavlja kot nujen, čeprav ne zadosten pogoj nadarjenosti in ustvarjalnosti (prim. Sternberg, 2001). Razmerja med intelligentnostjo, kompetentnostjo in veščinami se običajno opredeljuje takole (Winterton idr., 2006): intelligentnost je (kognitivna) sposobnost, ki je potrebna za doseganje, razvijanja in uporabo znanja; operacionalno znanje je del razvoja veščin, vse skupaj pa je predpogoj za razvoj kompetentnosti (gl. tudi geslo »Kompetenca«). Te definicije implicirajo, da je intelligentnost nekakšen (umski, duševni, možganski) *potencial*, ki človeku omogoča nekaj napraviti, doseči, se nečesa naučiti.

Popredmetenje koncepta

Pojem *intelligentnost* je v široko rabo v vedah o človeku in v vsakdanjih diskurzih prešel iz psihologije konec 19. st., ko so človekove spoznavne sposobnosti in zmožnosti postale eden od privilegiranih objektov njegovega raziskovanja. Osrediščenje psihologije na merjenje psiholoških značilnosti je neposredno povezano s spremenjenim načinom vladanja, ki se v zahodnih družbah uveljavi v vzponom kapitalizma. Takrat namreč objekt vladanja, kot pravi Foucault (1984, 2007), postane populacija in psihologija se je z merjenjem sposobnosti, osebnostnih ter drugih značilnosti posameznic in posameznikov ter z ugotavljanjem medskupinskih razlik uveljavila kot uporabna veda, ki omogoča optimalno razvrščanje in selekcijo ljudi, hkrati pa je odigrala pomembno vlogo v znanstvenem upravičevanju rasističnih in evgeničnih politik: poleg psihologije je »znanstveni« razisem v 19. in v začetku 20. stoletja nedvoumno utemeljevala tudi antropologija.

Za začetnika sistematičnega raziskovanja individualnih razlik in vloge teh razlik v urejanju družbenih zadev velja F. Galton (1822–1922). Galton je izhajal iz predpostavke, da so spoznavne in značajske razlike med posamezniki merljive ter dedljive na enak način kot fizične značilnosti. Spodbujen z Darwinovim delom *O nastanku vrst* (2013) (*On the Origin of Species* iz l. 1859) je s pomočjo biometrije, preučevanja dvojčkov in statističnega raziskovanja družin (velja za začetnika korelacijske statistike in regresijske analize) dokazoval dedljivost talenta (knjiga *Hereditary Genius* iz l. 1869), l. 1883 pa je v *Inquiries into Human Faculty and its Development* (1883) promoviral evgeniko, ki naj bi s selektivnim razmnoževanjem izboljšala človeštvo (Danziger, 2002; Chamarette, 2022; Michell, 2012).

Galton je močno vplival na poznejši razvoj psihometrije, psihološke discipline, ki se ukvarja s konstrukcijo psiholoških testov, z njihovo standardizacijo in s protokoli za njihovo uporabo ter z vrednotenjem in s statistično obdelavo testnih rezultatov, s čimer je hitro prodrla na področja vzgoje in izobraževanja, kadrovanja, sodstva, medicine.

Vendar vse do danes ni enotnih odgovorov na vprašanja, kaj sploh je inteligentnost in kako se izraža; je dejanska entiteta, biološka poteza ali zgolj znanstven, v najslabšem primeru ideološki konstrukt; kakšno vlogo imajo v njenem razvoju genetika, dednost in okolje; kako je strukturirana; kako veljavno, zanesljivo, pristransko je njeno merjenje; kako (če sploh) pojasniti medskupinske razlike v izmerjenih vrednostih; ali je inteligentnost upravičeno obravnavati kot spremenljivko v raziskovanju nezaželenih družbenih pojavov (revščina, kriminal). Psihologija je razvila več konceptualizacij inteligentnosti, ki različno odgovarjajo na te dileme oz. nerazrešena vprašanja. Gardner (2011) razlikuje med štirimi, sicer notranje heterogenimi skupinami konceptualizacij: *psihometrično*, *kognitivno*, *biološko* in *kognitivno-kontekstualno*. *Psihometrični* modeli inteligentnosti raziskujejo individualne razlike v dosežkih na kognitivnih testih in se osredinjajo na strukturo inteligentnosti. *Kognitivne* konceptualizacije raziskujejo predvsem merljive procese, ki naj bi odražali inteligentnost (npr. hitrost vizualnega procesiranja, delovni spomin), *biološke* pa skladno s predpostavko, da je inteligentnost funkcionalna značilnost centralnega živčnega sistema, raziskujejo povezavo med inteligentnostjo (izmerjeno s pomočjo testov kognitivnih sposobnosti) in delovanjem možganov,

kar prevladuje v nevroznanostih. *Kognitivno-kontekstualne* konceptualizacije se od teh bistveno razlikujejo, saj se osredinjajo na procese oz. kvalitativne vidike kognitivnega delovanja, ki jih proučujejo v konkretnih okoliščinah, torej so zelo zadržane glede kvantifikacije inteligentnosti, ob tem pa bolj kot druge poudarjajo vlogo okolja pri razvoju intelektualnih zmožnosti, s čimer se distancirajo od ideje o vrojeni inteligentnosti. V to skupino po Gardnerju sodijo trije modeli, na katere se pogosto sklicujeta predvsem razvojna in pedagoška psihologija: Piagetova teorija kognitivnega razvoja (angl. *theory of cognitive development*), Gardnerjeva teorija raznotere/mnogotere inteligentnosti (angl. *theory of multiple intelligence*), Sternbergov model triarhične/trojne inteligentnosti (angl. *triarchic theory of intelligence*).

V praksah selekcije in kategorizacije pa tudi v raziskovanju vse od konca 19. st. izrazito prevladuje psihometrični koncept inteligentnosti, ki izhaja iz galtonovske predpostavke, da je inteligentnost objektivno merljiva. Razlogi za ta privilegiran položaj so videz objektivnosti, možnost preproste, relativno hitre in poceni uporabe na različnih področjih ter relativno preprosta interpretacija, ker se meri delež pravih odgovorov, ne pa proces iskanja rešitev. V njej se ohranja tudi Galtonova predpostavka o dedljivosti inteligentnosti, je pa psihometrija iznašla nove načine merjenja, ki se bistveno razlikujejo od dotedanjih metod merjenja individualnih in medskupinskih razlik. Merjenje in primerjanje telesnih ter lobanjskih značilnosti, značilnih za kranioometrijo in antropometrijo, je nadomestila s psihološkimi testi, ki jih sestavlja različno število besednih in nebesednih nalog, ki od testirane osebe zahtevajo različne miselne operacije. Že v svojih pionirskih časih je proizvedla dva ključna koncepta, ki se ju v laičnih diskurzih pogosto uporablja kot sinonima za inteligentnost: (a) *količnik inteligentnosti (IQ)* kot individualna mera inteligentnosti, izmerjena s pomočjo standardiziranih testov inteligentnosti, in (b) *g-faktor*, izpeljan iz korelacijskih matric testnih rezultatov. G-faktor se definira kot splošna inteligentnost, od katere so odvisni testni rezultati oz. individualne razlike v IQ. Glede obstoja in vloge g-faktorja niti psihometriki niso enotni: nekateri npr. vse spoznavne sposobnosti reducirajo na splošni faktor; drugi zagovarjajo hierarhičen model inteligentnosti, kjer poleg splošnega obstaja različno število podrejenih specifičnih faktorjev; tretji v celoti zavračajo

obstoj splošnega faktorja oz. splošne inteligentnosti. S tem so vsaj deloma povezane tudi razprave o relevantnosti koncepta emocionalne in socialne inteligentnosti.

Psihometrična konceptualizacija inteligentnosti je iz galtonovske diferencialne psihologije nekritično prevzela tudi predpostavko o dedljivosti inteligentnosti. To tezo pogosto branijo zagovorniki enovite inteligentnosti, npr. Spearman, Eysenck, Jensen (gl. Brody, 2000), se je pa v psihologiji uveljavila tudi delitev na *kristalizirano inteligentnost*, ki predpostavlja uporabo izkušenj in pridobljenih znanj pri reševanju problemov, ter *fluidno inteligentnost*, ki naj bi ne bila odvisna od učenja in izkušenj, ne odgovarjajo pa na vprašanje, kako je neobstoj poprejšnjega znanja in izkušenj sploh mogoče preveriti (prim. Tort, 1984). Študije medskupinskih primerjav, ki statistične razlike v IQ med skupinami pripisujejo dednosti ali/in genetiki, so predmet nasprotujočih si in konfliktnih razprav v psihologiji in zunaj nje, saj bolj ali manj odkrito upravičujejo razizem in evgeniko (npr. obsežna študija *The Bell Curve* R. Herrnsteina in C. Murraya iz l. 1994, knjiga R. Lynna in D. Beckerja *The Intelligence of Nations* iz l. 2019, številni članki v reviji *Mankind Quarterly*).

Psihometrična tradicija se z vzponom nevroznanosti in vedenjske genetike še utrjuje. Raziskovanje inteligentnosti v nevroznanostih se sicer osredinja na delovanje možganov in njihov vpliv na kognitivne funkcije, vedenjska genetika pa na genetske in dedljive dejavnike individualnih razlik in podobnosti, vendar sta obe sprejeli količnik inteligentnosti kot ustrezno merilo individualne spoznavne sposobnosti (Serpico, 2018). S tem se še naprej zabrisuje eden od temeljnih problemov znanstvene psihologije, na katerega opozarja J. Uher (2020): prevajanje abstraktne ideje, v tem primeru inteligentnosti, v entiteto, s čimer se upravičuje njeno kvantifikacijo. Preobrazba koncepta v objekt, pripisovanje ontološkega statusa konstruktu vodi v to, opozarja Uher, da spregledamo njegovo konstruirano »naravo« in da ga obravnavamo na enak način kot npr. razdaljo, maso, temperaturo (Michell, 2012). S tem se izgubi tudi razlika med fenomenom na eni strani ter izrazom, konceptom in metodo na drugi, med psihičnim in psihološkim (Uher, 2020) ali, kot pravi Dazinger (2002, str. 154), razlika med statistično in psihološko realnostjo.

A to, kar je z epistemološkega vidika problem, je hkrati pogoj za bogato raziskovalno prakso, kjer gre navdušenje nad konceptom in merjenjem inteligentnosti ter statističnim obdelovanjem testnih rezultatov včasih celo tako daleč, da inteligentnost oz. IQ kot njeno nepristransko količinsko mero proglasijo za konstrukt, ki naj bi poenotil družbene znanosti, češ da obstaja dovolj dokazov, da je IQ determinanta ključnih družbenih pojavov (Lynn in Vanhanen, 2012). Tudi prej omenjena rasizem in evgenika sta svojo »znanstveno« upravičenje pridobila s popredmetenjem statistične pomembnosti razlik med agregati, kot so rasa, etnija in nacionalnost (Danziger, 2002). Pretvarjanje abstraktnega koncepta v merljiv objekt, ki predpostavlja nepristranskost merskega instrumenta, pa je tudi pogoj široke praktične rabe koncepta: merjenje inteligentnosti (IQ in specifičnih mentalnih sposobnosti) je namreč razširjena praksa v postopkih kadrovanja oz. zaposlovanja, v pedagoški, klinični in forenzični praksi, kjer pa testne rezultate pogosto obravnavajo bolj zadržano – kot *oceno* intelektualnih sposobnosti in ne kot zanesljivo, objektivno mero (prim. Michell, 2012).

Inteligentnost in izobraževanje

Prvo področje, kamor je psihologija z merjenjem inteligentnosti uspešno prodrla, je bilo izobraževanje (Danziger, 2002). Z uvedbo obveznega osnovnega izobraževanja se je namreč pokazala potreba po odkrivanju otrok, ki bi potencialno lahko imeli težave s sledenjem pouku. Psihologija, ki je že pred tem javnost prepričala s predpostavko, da so miselne sposobnosti dedljiva in objektivno merljiva količina (npr. Galton), je tu našla enega svojih ključnih raziskovalnih in praktičnih problemov ter priložnost za uresničevanje svojih pretenzij, kot pravi Gelhard (2017, str. 9), da si zagotovi »vsezajemajočo pristojnost«. Te pretenzije sicer niso bile povod za konstrukcijo testa, ki velja za prvi test inteligentnosti; povod je bilo nasprotovanje prizadevanju francoskega psihiatra Bournevillea za ustanavljanje posebnih razredov v psihiatričnih ustanovah za težko intelektualno hendikepirane otroke pa tudi za vse tiste, ki bi jih na osnovi medicinskega pregleda prepoznali kot intelektualno inferiorne (Brysbaert in Nicolas, 2024). Med nasprotniki

take segregacije je bil tudi pravnik in biolog, vodja laboratorija za fiziološko psihologijo na Sorbonni, A. Binet, ki je skupaj z zdravnikom T. Simonom l. 1905 izdelal test za diagnosticiranje intelektualne ravni otrok, ki je v naslednjih letih doživel več sprememb. Vendar je Binet odkrito dvomil, da njun test meri *inteligentnost*, ker intelektualne kvalitete, kot jih je imenoval, niso linearne, med njimi obstaja hierarhija; testi ne merijo entite, zato so testni rezultati zgolj praktično sredstvo za identifikacijo otrok, ki potrebujejo posebno pomoč, in ne »za označevanje otrok kot prirojeno nesposobnih« niti ne za razvrščanje »normalnih« otrok (Gould, 2000, str. 177).

Test, ki naj bi bil po Binetu zgolj nekakšen izhod v sili, nekaj, kar naj bi v najboljšem primeru pripomoglo k zmanjševanju škode, ki jo otrokom povzročajo družbene neenakosti, je H. H. Goddard v ZDA uporabil za znanstveno upravičevanje predsodkov o podedovani mentalni inferiornosti revnih oz. ljudi iz nižjih družbenih razredov (Richardson in Johanningmeier, 1998). V 20. letih 20. stoletja se je testiranje inteligentnosti šoloobveznih otrok v ZDA močno razširilo z utemeljitvami, da je zgodnje poklicno usmerjanje otrok na osnovi njihovih testnih rezultatov najmanj pristranski način usmerjanja, da preprečuje korupcijo, da otrokom omogoči izobraževanje in poklic, ki ustrezata njihovim sposobnostim, s tem pa da prispeva k racionalizaciji in povečanju učinkovitosti izobraževalnega sistema ter gospodarstva. Množično testiranje in uporaba testnih rezultatov, ki so ju podpirali filantropi, publicisti, vladne službe in strokovna združenja, sta postopoma privedla do tega, da se je koncept enakosti kot naravne pravice, ki zahteva enako dostopnost izobraževanja, umaknil konceptu enakosti možnosti, meritokracije, kjer so možnosti omejene z »naravno« razporeditvijo inteligentnosti (Young, 1958, v Richardson in Johanningmeier, 1998).

Kljub številnim kritikam koncepta in merjenja inteligentnosti se zagovorniki ter zagovornice njegove rabe na področju izobraževanja sklicujejo na relativno visoko statistično povezavo med testnimi rezultati in ucnim uspehom. Vendar je ta argument smiseln le, če sprejmemo predpostavki, da testi vsaj deloma merijo tudi nespremenljivo miselno sposobnost in da ta sposobnost vzročno vpliva na šolske dosežke. A statistična povezava seveda ni isto kot vzročna zveza. Statistična povezava je npr. lahko posledica

dejstva, da teste inteligentnosti sestavljajo naloge, podobne šolskim (Tort, 1984), s čimer bi lahko pojasnili tudi tezo, da na testni rezultat vpliva izobraženost in ne obratno (prim. Hegelund idr., 2020).

Etični, konceptualni in metodološki pomisleki glede testov inteligentnosti so v izobraževalnih praksah postopoma pripomogli k previdnejši uporabi, v Sloveniji npr. zgolj v specifičnih okoliščinah in še tam le kot eno od orodij za identifikacijo in usmerjanje »otrok s posebnimi potrebami« (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), 2011), za odkrivanje nadarjenih otrok, v določenih primerih tudi v obravnavi otrok z učnimi težavami (gl. Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje, 1999; Magajna idr., 2008), kot pripomoček v poklicnem svetovanju. Hkrati pa se v praksah na področju vzgoje in izobraževanja vse bolj uveljavlja koncept čustvene inteligentnosti, ki pa ga znanstvena psihologija obravnava precej zadržano; nekateri predlagajo uporabo izraza čustvena kompetentnost, ker sposobnost prepoznavanja, izražanja in nadzorovanja čustev vsebuje tudi nekognitivne elemente (prim. Pečjak in Avsec, 2003). Ne glede na poimenovanje pa je to še eden od konstruktov, ki nadaljujejo uresničevanje pretenzije psihologije na področju vzgoje in izobraževanja: v tem primeru je to izpopolnjevanje čustvene kompetence oz. inteligentnosti.

Metka Mencin

Viri

- American Psychological Association. (2018, 19. april). Intelligence. V *APA dictionary of psychology*. <https://dictionary.apa.org/intelligence>
- Brysaert, M., in Nicolas, S. (2024). Two persistent myths about Binet and the beginnings of intelligence tests in psychology textbooks. *Collabra Psychology*, 10(1), 117600.
- Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. V R. J. Sternberg (ur.), *Handbook of intelligence* (str. 16–33). Cambridge University Press.
- Bucik, V., Fekonja, U., Marjanovič Umek, L., Miheljak, V., Musek, J., Pečjak, S., Polič, M., Praper, P., Repovš, G., Sabadin, A., in Polič (2009). *Podobe psihologije*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Chamarette, R. M. (2022). Sir Francis Galton: A historiographical reassessment of British psychology's Eugenic past, 1860-1940. *History & Philosophy of Psychology*, 23(1), 18–32.
- Darwin, C. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*. John Murray.
- Darwin, C. (2009). *O nastanku vrst: z delovanjem naravnega odbiranja ali ohranjanje prednostnih ras v boju za preživetje* (B. Gradišnik, prev.). Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Danziger, K. (2002). *Constructing the subject: Historical origins of psychological research*. Cambridge University Press
- Foucault, M. (1984). *Nadzorovanje in kaznovanje* (D. B. Rotar, prev.). Delavska enotnost.
- Foucault, M. (2007). Tehnologije vladanja: h kritiki političnega uma (J. Kernev Štrajn idr., prev.). V J. Šumič-Riha (ur.), *Življenje in prakse svobode: izbrani spisi* (str. 75–99). Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Macmillan and Co.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. J. M. Dent & Co. in Erdutton & Co.
- Gardner, M. K. (2011). Theories of intelligence. V M. A. Bray in Th. J. Kehle (ur.), *The Oxford handbook of school psychology* (str. 79–100). Oxford University Press.
- Gelhard, A. (2017). *Kritika kompetence* (S. Krušič, prev.). Založba Krtina.
- Gould, S. J. (2000). *Za-mera človeka* (B. Cajnko, prev.). Založba Krtina.
- Harper, D. R. (B. I.). Intellect. V *Online etymology dictionary*. <https://www.etymonline.com/word/intellect>
- Hegelund, E. R., Grønkjær, M., Osler, M., Dammeyer, J., Flensburg-Madsen, T., in Mortensen, E. L. (2020). The influence of educational attainment on intelligence. *Intelligence*, 78, 101419.
- Herrnstein, R. J., in Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Free Press.
- Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. (2014). Inteligenca. V *Slovar slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja*. Fran. <https://www.fran.si/iskanje?View=1&Query=inteligenca&All=inteligenca&FilteredDictionaryIds=133>
- Lynn, R., in Becker, D. (2019). *The intelligence of nations*. Ulster Institute for Social Research.
- Lynn, R., in Vanhanen, T. (2012). *Intelligence: A unifying construct for the social sciences*. Ulster Institute for Social Research.

- Magajna, L., Pačjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., in Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Michell, J. (2022). "The art of imposing measurement upon the mind": Sir Francis Galton and the genesis of the psychometric paradigm. *Theory & Psychology*, 32(3), 375–400.
- Pečjak, S., in Avsec, A. (2003). Konstrukt emocionalne inteligentnosti. *Psihološka obzorja*, 12(1), 55–66.
- Richardson, T., in Johanningmeier, E. V. (1998). Intelligence testing: The legitimation of a meritocratic educational science. *International Journal of Educational Research*, 27(8), 699–714.
- Serpico, D. (2018). What kind of kind is intelligence? *Philosophical Psychology*, 31(2), 232–252.
- Sternberg, R. J. (2001). What is the common thread of creativity: It's dialectical relation to intelligence and wisdom. *American Psychologist*, 56(4), 360–362.
- Sternberg, R. J. (Ur.). (2018). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje (1999, 11. februar). *Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*.
- Svet Evropske unije. (B. l.). *Kaj je umetna inteligenca: način uporabe in vpliv*. <https://www.consilium.europa.eu/sl/policies/ai-explained/#what>
- Tort, M. (1984). *Intelligenčni kvocient* (M. Rotar, prev). Delavska enotnost.
- Uher, J. (2020). Measurement in metrology, psychology and social sciences: Data generation traceability and numerical traceability as basic methodological principles applicable across sciences. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 54(3), 975–1004.
- Winterton, J., Delamare - Le Deist, F., in Stringellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype* (Cedefop Reference series, 64). Publications Office of the European Communities.
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy 1870–2033: An essay on education and equality*. Penguin Books.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list Republike Slovenije*, (58). <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2714>
- Žagar, D. (2001). Kdo so nadarjeni učenci? *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 32(2), 4–7.