

Teresa Giza
ORCID: 0000-0003-0653-8226
Wszechnica Świętokrzyska

Stosunek nauczycieli do edukacji uczniów zdolnych

Teachers' Attitude towards Educating Talented Students

ABSTRAKT

Nauczyciele mają istotny wpływ na osiągnięcia i rozwój zdolności uczniów. Postawy nauczycieli pomagają zrozumieć relacje z utalentowanymi uczniami oraz wyjaśnić pracę podejmowaną na rzecz ich rozwoju. Mają także znaczenie dla rozwoju zawodowego i kultury szkoły. Kiedy nie są uświadomione, stają się częścią ukrytego programu szkoły, w tym źródłem ograniczeń myślenia i działania profesjonalnego. W artykule przedstawione zostały wyniki badań na temat stosunku nauczycieli do kształcenia uczniów zdolnych. Zastosowano skalę pięciostopniową. Twierdzenia dotyczyły pięciu obszarów kształcenia uczniów zdolnych: ustosunkowanie nauczycieli do kwestii doboru/selekcji uczniów według zdolności, identyfikacji, wsparcia szkolnego, wsparcia pozaszkolnego, własnych kompetencji. Porównano wypowiedzi nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (NEW, N = 37) oraz nauczycieli klas starszych (NKS, N = 69). Z perspektywy rozwoju zdolności na tych dwóch etapach kształcenia uczniowie potrzebują innych nauczycieli i odmiennego typu wsparcia. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej ma umożliwić „zakochanie się” uczniowi w dziedzinie ujawnianych przez niego zdolności. W starszych klasach nauczyciel staje się odpowiedzialny za uczenie technik

SŁOWA KLUCZOWE

edukacja, uczeń zdolny, nauczyciel, rozwój talentu, postawy

KEYWORDS

education, talented student, teacher, talent development, attitude

SPI Vol. 23, 2020/4
ISSN 2450-5358
e-ISSN 2450-5366
DOI: 10.12775/SPI.2020.4.006
Nadesłano: 30.06.2020
Zaakceptowano: 19.10.2020

niezbędnych do opanowania kompetencji w obszarze danego talentu. Różnice w opiniach obu badanych grup potwierdzają, że nauczyciele uczniów młodszych i starszych reprezentują nieco odmienne podejście do kształcenia osób zdolnych.

ABSTRACT

Teachers have a significant impact on students' achievements and development of their talents. Attitudes of teachers help understand relationships with talented students and explain the work undertaken for their development. They are also of importance for professional development and culture of school. When are not realized, they become part of the hidden school curriculum, including a source of thinking limitation and professional action. The article presents the results of research on the topic: What is teachers' attitude towards educating talented students? A five-point scale was used. Statements are divided in 5 fields of gifted students education: teachers' attitudes towards selecting students by their talents, identification, school support, support outside school, own competencies. The statements of early school education teachers (NEW, N = 37) and senior classes teachers (NKS, N = 69) were compared. From the perspective of talent development, students need different teachers and various type of support at these two stages of education. Early school education teacher should help students „to fall in love” in the field of their talents. Teacher of older students is responsible for teaching techniques required to gain specific competencies within the frame of particular talent. The differences between both researched groups confirm that teachers of young and older students represent slightly different approach in educating gifted students.

Wprowadzenie¹

Nauczyciele mają największy i rzeczywisty wpływ na osiągnięcia i rozwój zdolności uczniów (Salcher 2009). Gary A. Davis i Sylvia

¹ Artykuł jest poszerzoną wersją referatu nt. *Teachers' attitude towards educating talented students*, zaprezentowanego na międzynarodowej konferencji naukowej *Didactics: past, present and future perspectives* (6th edition), 22–23 maja 2020 (online), „1 Decembrie 1918” University of Alba Iulia, Faculty of Law and Social Sciences, Departament for Teacher Training, The Center of Research in Educational Sciences, Alba Iulia, Romania.

B. Rimm (2004) uważają, że pierwsze pytanie, jakie nauczyciele powinni sobie zadać podejmując pracę z utalentowanymi i twórczymi uczniami, powinno brzmieć: Jaki jest nasz stosunek do uczniów zdolnych? Kiedy postawy nie są uświadomione, stają się częścią ukrytego programu szkoły, w tym źródłem ograniczeń myślenia i działania profesjonalnego. To, jakie postawy przyjmą nauczyciele wobec zdolnych uczniów, ma znaczenie także dla ich rozwoju zawodowego i kultury szkoły (Clark 2002). Postawy nauczycieli pomagają zrozumieć relacje z utalentowanymi uczniami oraz wyjaśnić pracę podejmowaną na rzecz rozwoju zdolności (Bégin, Gagné 1994). Ważne jest, aby najpierw poznawać i zrozumieć postawy, a dopiero potem wdrażać skuteczne programy szkoleń.

W artykule przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (NEW) oraz nauczycieli uczniów klas starszych (NKS) nad ich stosunkiem do edukacji uczniów zdolnych. Założono istnienie różnic w ocenach, które wynikają z odmiennych zadań w zakresie pracy ze zdolnymi.

Kształcenie uczniów zdolnych – podejście rozwojowe

Zdolności mają charakter rozwojowy, co oznacza, że podlegają zmianom w cyklu całego życia ludzkiego, a także, że na kolejnych etapach występują różne miary talentu i możliwości jego wykorzystania. W wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym dzieci zdolne wykazują się wysokimi ogólnymi zdolnościami poznawczymi, rozpoznawanymi jako potencjały, oryginalnością podejmowanej aktywności oraz szybkim uczeniem się przedmiotów szkolnych. W starszych klasach uczniów uzdolnionych charakteryzuje wyższy od rówieśników poziom rozwoju w obszarze danego talentu, twórcze osiągnięcia na wybranym społecznie i cenionym polu oraz wysokie zaangażowanie w podejmowane działania (Cross, Coleman 2005).

Z perspektywy trajektorii rozwojowych talentów na kolejnych etapach kształcenia uczniowie wymagają różnych nauczycieli (Bloom 1985) i różnego typu działań edukacyjnych (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell 2015; Ziegler 2005). Nie istnieje jeden model wsparcia dla zdolności uczniów i jeden model nauczyciela ucznia zdolnego. Zakres kompetencji i zakres pracy zależą od aktualnych możliwości oraz potrzeb dzieci i młodzieży.

Z badań jakościowych przeprowadzonych przez Benjaminą Blooma nad 120 wybitnymi ludźmi wynika, że ich sukcesy były rezultatem ogromnego zaangażowania rodziców oraz doboru odpowiednich nauczycieli (Eby, Smutny 1998: 32–34). Wiele osób może wykazywać cechy znamionujące uzdolnienia, ale brak wsparcia, wysokich oczekiwań i dobrego nauczania sprawiają, że ich zdolności nie mogą się urzeczywistnić. Brak rozwoju potencjałów stanowi wskaźnik nieskutecznego wsparcia/nauczania (Eby, Smutny 1998: 33). Bloom (1985) wskazał na pewien zaobserwowany wzorzec doboru nauczycieli dla osób utalentowanych, które osiągnęły sukcesy. Pierwszym nauczycielem bywa zazwyczaj nauczyciel szkolny lub z najbliższej okolicy. Jego kompetencje po jakimś czasie okazują się nie dość szerokie, ale rola ogromna. To on bowiem rozbudza zainteresowania, budzi zapęły, kształtuje pozytywną motywację do wytężonej pracy oraz aspiracje. Zapewnia wielokierunkowy rozwój dzieci. Ten okres to etap rozpoznawczy dla rozwoju talentów. Drugi nauczyciel to specjalista w swojej dziedzinie, kształci technikę ucznia. Jest rygorystyczny, wymaga podporządkowania. Taki nauczyciel zapewnia systematyczny trening w wybranej dziedzinie. Trzecim nauczycielem jest mistrz. Mistrz otwiera drzwi do sukcesu, zapoznaje z tajnikami dyscypliny, ale wymaga ponadprzeciętnego zaangażowania uczniów/studentów. Jak podkreśla Bloom, większość laureatów nagrody Nobla studiowało u noblistów (Eby, Smutny 1998: 33).

Do ustaleń Blooma odwołują się Rena F. Subotnik, Paula Olaszewski-Kubilius i Frank C. Worrell (2015), autorzy Mega Modelu Rozwoju Talentu (Talent-Development Mega-Model, TDMM). Przyjmują oni podejście rozwojowe. Etap pierwszy rozwoju talentu, wczesnoszkolny, ma umożliwić zakochanie się w dziedzinie – to faza romansu. To początek rozwoju zdolności, kształtowania się kompetencji i pierwszych osiągnięć. Zadaniem nauczyciela na etapie wczesnoszkolnym jest rozbudzanie zainteresowań, inspirowanie twórczości przez „małe t”, motywowanie do wysiłku. Na drugim etapie – fazie precyzacji – ma miejsce systematyczne uczenie się i ćwiczenie technik ważnych dla obszaru danego talentu. Jak piszą autorzy, następuje tu przejście „od gry w tenisa do tenisisty” (tamże). W wyniku połączenia rozwoju zdolności z kreatywnością, w fazie trzeciej (w dorosłości) prowadzi to – pod opieką mistrza – do sukcesów w obranych domenach.

Trzecią z ważnych koncepcji wyjaśniających zróżnicowanie kompetencji nauczycieli w zakresie wspierania zdolności jest Aktiotopowy Model Zdolności (Actiotope Model of Giftedness, AMG), opracowany przez Alberta Zieglera (2005). Wybitność jednostki jest w nim wiązana nie z pojedynczymi cechami osobowości, lecz z działalnością człowieka i jego funkcjonowaniem w środowisku. Autor przyjął, że aby zrozumieć rozwój wybitnych uzdolnień wpraw należy poznać system społeczny, w którym doszło do ujawnienia talentu. Dopiero potem można pytać o elementy struktury zdolności. Sukces w jakiejś dziedzinie jest rezultatem nie tyle indywidualnych umiejętności i wysiłków ludzi, ale ich zbiorowego wsparcia: korzystnego układu cech otoczenia, dostosowanych do zmieniających się potrzeb osób zdolnych oraz własnego zaangażowania w rozwój. Wspieranie zdolności, zdaniem Zieglera, powinno być podejściem systemowym, obejmującym całokształt potencjałów społeczno-emocjonalnych dzieci i młodzieży. Nauczyciele muszą rozpoznać siebie jako część rozwijającego się aktiotopu uzdolnionych oraz zaangażować się w pomoc w skutecznym korzystaniu ze zmieniających się zasobów wewnętrznych i edukacyjnych. Zgodnie z założeniami modelu AMG, osiągnięcia ludzi wzrastają tam, gdzie podsystemy społeczne ze sobą współdziałają. Celem kształcenia uczniów zdolnych jest zwiększanie dostępnego im kapitału edukacyjnego i ułatwienie procesów przechodzenia do coraz bardziej złożonych socjotopów, dzięki którym rozwijają potencjały.

Rola nauczycieli w kształceniu uczniów zdolnych

Postawy nauczycieli wobec zdolności, uczniów zdolnych oraz ich kształcenia są ważne przynajmniej z dwóch powodów.

Po pierwsze, subiektywna ocena nauczycieli jest najczęstszym sposobem identyfikacji uzdolnień. Joan Freeman (2015) podaje, że dotyczy to 80% przypadków uczniów. Każda decyzja: od odmowy uznania za zdolnego po przecenianie uzdolnień, niesie za sobą konsekwencje społeczne i indywidualne. Identyfikacja zależy nie tylko od tego, co jest kulturowo akceptowane, ale także od zakresu dotychczasowego wsparcia, jakie dziecko otrzymało. Najsilniejszym i powszechnie wykorzystywanym przez nauczycieli kryterium są znane im osiągnięcia uczniów, zazwyczaj powiązane z aktywnością szkolną. Potencjały są rzadko rozpoznawane, co prowadzi do „gubienia” dzieci

podwójnie wyjątkowych oraz wychowujących się w niekorzystnych warunkach społeczno-kulturowych. Jak pisze Freeman (2015), chociaż nauczyciele są wiarygodni, to wyłaniają wciąż te same kategorie uczniów zdolnych, dzieci już osiągające sukcesy szkolne. Potwierdzili tę prawidłowość Eva Reid i Heiner Boettger (2015), analizując systemy edukacyjne w Europie (Wielka Brytania, Austria, Niemcy, Szwajcaria, Hiszpania, Dania, Finlandia, Czechy, Węgry i Słowacja). Autorzy doszli do wniosku, że wykorzystywane w krajach europejskich programy dla osób zdolnych obejmują przede wszystkim uczniów ambitnych i osiągających już wysokie wyniki. Opinie nauczycieli kształtują postrzeganie uzdolnień swoich dzieci przez rodziców. Zatem uczeń zidentyfikowany w szkole jako zdolny zyskuje tym samym szansę na większe zaangażowanie rodziców w rozwój jego talentu. Najsilniejszym pojedynczym czynnikiem wpływającym na wysokie osiągnięcia jest płeć (Freeman 2015). Ujawnia się to także w nominacjach nauczycielskich. Jak podaje Freeman (2015), w wielu krajach na całym świecie obserwuje się, że każdą dziewczynkę rozpoznawaną jako zdolna przypada dwóch chłopców, choć wyniki egzaminacyjne ze wszystkich przedmiotów uzyskiwane przez dziewczęta przewyższają osiągnięcia chłopców.

Po drugie, nauczyciele jako specjaliści odgrywają wiodącą rolę w organizacji i wsparciu osób zdolnych w szkole. Na pracę z uczniami zdolnymi składa się ich motywowanie oraz stosowny dobór form i metod, technik, pomocy dydaktycznych, treści kształcenia itp. Ponadto, to także opieka i wychowanie. Jakość tych działań zależy od wielu czynników osobowościowych i profesjonalnych: wiedzy, przekonań, motywacji, zaangażowania, stylu pracy, prawa oświatowego, dostępnych zasobów, cech środowiska społecznego szkoły oraz klimatu i kultury szkoły. Rena F. Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius i Frank C. Worrell (2015: 26) stwierdzili, że żaden obszar talentu nie może być obecnie rozwijany wyłącznie w szkole. Celowe procesy edukacyjne, w tym koncentracja na metodach i formach pracy, nie są wystarczające do ujawniania i rozwoju talentów oraz do osiągnięcia twórczych wyników. Dla wielu uczniów szkoła pozostaje jednak pierwszym, a nierzadko głównym miejscem ujawniania i wspierania predyspozycji. Zadaniem szkoły jest też doradzanie uczniom w zakresie poszerzania rozwoju i pomoc w uzyskiwaniu wsparcia w instytucjach zewnętrznych.

Ważne jest, aby poznawać oraz zrozumieć postawy i przekonania nauczycieli o edukacji uzdolnionych uczniów w celu zapewnienia jej skuteczności. Umożliwia to także ocenę, na ile te postawy są kształtowane przez uprzedzenia, stereotypy i potoczne opinie, a na ile znajdują uzasadnienie teoretyczne.

Założenia metodologiczne badań własnych

W badaniach nad opiniami nauczycieli wobec edukacji osób zdolnych dominują kwestie postrzegania zdolności i uczniów zdolnych (np. Giza 2006; Cieślukowska, Limont 2010). Pozwalają one poznawać rzeczywistość szkolną pośrednio, w percepcji nauczycieli. Szersze perspektywy poznawcze niż ankietowanie stwarza wykorzystanie skalowania, dzięki któremu można ocenić zarówno przedmiot badań, jak i samych nauczycieli.

W badaniach zagranicznych wykorzystywane są często dwie skale Attitudes toward Gifted Education (ATGE) oraz Opinions toward Gifted Education (OGE), opracowane przez François Gagné (Gagné 2018; Perković Krijan, Borić 2015; Lassig 2009). Kwestionariusz ATGE zawiera 34 twierdzenia, pozwalające na ocenę sześciu wymiarów pracy ze zdolnymi: potrzeby uczniów zdolnych, opór wobec wspierania uczniów zdolnych w szkole, wartość społeczna uzdolnień, opinie wobec izolacji społecznej zdolnych, stosunek do selekcji uczniów według zdolności oraz stosunek do możliwości przyspieszenia kształcenia zdolnych. Zastosowanie ATGE w polskich warunkach wymagałoby jednak adaptacji kulturowej pewnych twierdzeń odnoszących się do obszarów słabo znanych w naszej praktyce szkolnej. Opracowano zatem kwestionariusz własny. Przedstawiane wyniki stanowią fragment z szerszych badań nad kulturowymi kontekstami postaw nauczycieli wobec kształcenia uczniów zdolnych.

Przedmiotem badań było ustosunkowanie dwóch grup nauczycieli wobec edukacji uczniów zdolnych. Celem badań było poznanie różnic w ocenie pięciu wymiarów kształcenia uczniów zdolnych między nauczycielami edukacji początkowej oraz klas starszych. Celem praktycznym uczyniono sformułowanie rekomendacji odnoszących się do doksztalcenia zawodowego nauczycieli.

Główne pytanie badawcze dla podjętej tu tematyki sformułowano następująco: Jaki jest stosunek nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

i klas starszych do kształcenia uczniów zdolnych? Problematyka szczegółowa dotyczyła ustosunkowania wobec kwestii selekcji, identyfikacji, wsparcia szkolnego, wsparcia pozaszkolnego i kompetencji w zakresie pracy z uczniami zdolnymi. Założono, że poziom nauczania będzie różnicował odpowiedzi respondentów, ponieważ na obu poziomach cele pracy z uczniami zdolnymi są inne. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej ma umożliwić uczniom „zakochanie się” w obszarze ujawnianych przez nich zdolności. W starszych klasach nauczyciel odpowiedzialny staje się za uczenie umiejętności (poznanie narzędzi) niezbędnych w obszarze danego talentu.

Poddano analizie ustosunkowanie do 16 twierdzeń. Zastosowano skalę pięciostopniową (1–5, gdzie 1 oznaczało „zdecydowanie nie zgadzam się”, a 5 – „zdecydowanie zgadzam się”). Wyniki przedstawiono w postaci średnich arytmetycznych. Jako oceny przeciętne przyjęto wyniki z przedziału 2,5–3,5, jako wysokie – powyżej 3,5 do 4,5, a jako bardzo wysokie – powyżej 4,5. Podobnie oceny niskie – poniżej 2,5–1,5 i bardzo niskie – poniżej 1,5. Twierdzenia dobrano celowo i dotyczyły one pięciu obszarów kształcenia uczniów zdolnych:

- A. Ustosunkowanie nauczycieli do kwestii doboru/selekcji uczniów według zdolności.
- B. Ocena identyfikacji zdolności uczniów.
- C. Ocena podstawowych obszarów pracy z uczniami zdolnymi w szkole – wsparcia szkolnego.
- D. Ocena wsparcia pozaszkolnego dla uczniów zdolnych.
- E. Ocena własnych kompetencji w obszarze pracy z uczniami zdolnymi.

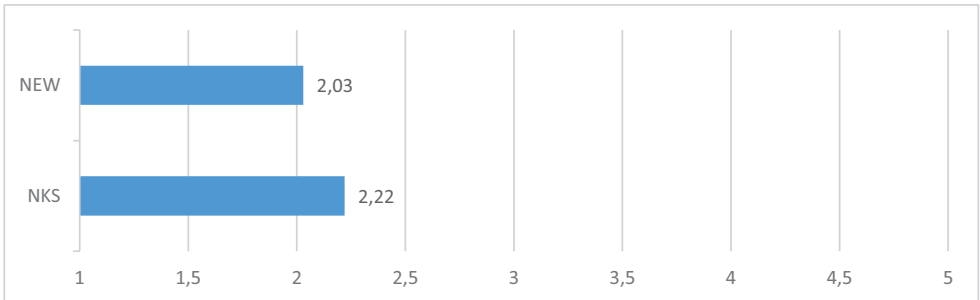
Badaną grupę stanowiło 106 nauczycieli z Kielc i okolicznych miejscowości. 37 z nich to nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (NEW), natomiast 69 osób zaliczono do kategorii: nauczyciele klas starszych (NKS, głównie nauczyciele języka polskiego i matematyki). Ta grupa objęła 47 nauczycieli szkoły podstawowej (SP) i 22 nauczycieli gimnazjum (G). Badania przeprowadzono przed reformą strukturalną systemu szkolnego. Przyjęto, że uczniowie w starszych klasach szkoły podstawowej i gimnazjum wymagają podobnego typu wsparcia – ćwiczenia techniki w obszarach ujawnionych talentów.

Analiza i interpretacja wyników badań empirycznych

A. Ustosunkowanie nauczycieli do kwestii doboru/selekcji uczniów według zdolności.

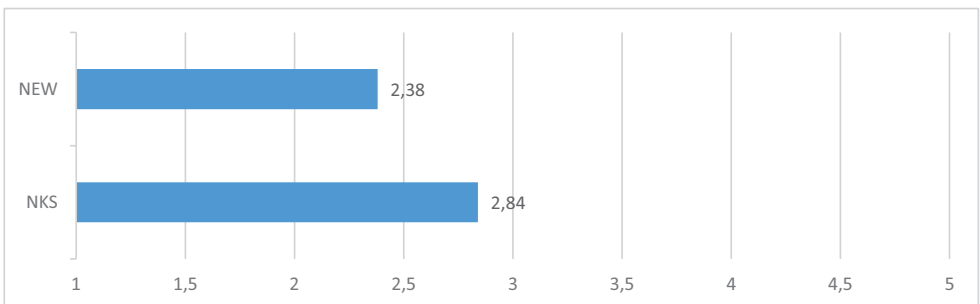
Kwestia selekcji uczniów stanowi wciąż aktualny problem, a liczba argumentów przytaczanych przez zwolenników oraz przeciwników doboru pedagogicznego wzrasta (Giza 2019b). Stosowne decyzje podejmowane są oczywiście na poziomie polityki oświatowej, ale osobista opinia nauczyciela co do selekcyjnego lub integracyjnego modelu kształcenia zdolnych rzutuje na jego motywację i zakres pracy. Sformułowano dwie tezy, z których jedna odnosiła się do selekcji doszkolonych, a druga do selekcji wewnątrzszkolnych. Wyniki przedstawiono na wykresach 1. i 2.

Wykres 1. Ustosunkowanie nauczycieli wobec twierdzenia: „Uczniowie zdolni powinni kształcić się w specjalnych szkołach”



Źródło: badania własne; wszystkie kolejne wykresy przedstawiają dane pochodzące z badań własnych.

Wykres 2. Ustosunkowanie nauczycieli wobec twierdzenia: „W ogólnodostępnych szkołach powinny być klasy przeznaczone dla uczniów zdolnych”

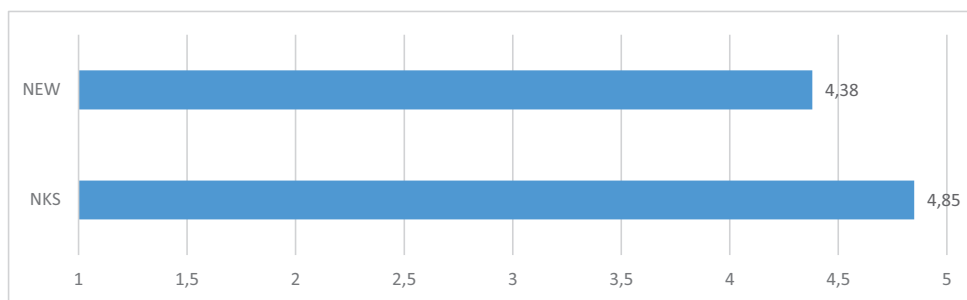


Wszyscy nauczyciele są przeciwni tworzeniu szkół dla uczniów zdolnych. Natomiast wraz z poziomem nauczania wzrasta niezdecydowanie co segregacji wewnątrzszkolnej (ocena: „trudno powiedzieć”). Różnicę między NEW i NKS można wyjaśnić odmiennością doświadczeń nauczycieli: w starszych klasach częściej potrzebna jest indywidualizacja kształcenia, która w praktyce koncentruje się na uczniach z trudnościami. Nauczycielom może się wydawać, że ujednolicenie klas pod względem uzdolnień poznawczych uczniów ułatwi im pracę. Badania jednak dowodzą, że tak nie jest. Ponadto, selekcja według zdolności nie jest korzystna rozwojowo ani dla uczniów zdolnych, ani dla ich rówieśników przeciętnie lub mało utalentowanych (Giza 2019b). Oceny nauczycieli wskazują pośrednio na aprobatę obowiązującego niesegregacyjnego kształcenia uczniów w polskiej szkole. W konsekwencji oznaczają zgodę na wsparcie uczniów uzdolnionych w istniejących realiach szkolnych.

B. Ocena identyfikacji zdolności uczniów.

Proces kształcenia uczniów zdolnych poprzedzony powinien być fazą diagnozy. W jej efekcie dopiero następuje planowanie zakresu pracy, zgodnie z rozpoznanymi potencjałami i potrzebami uczniów. Dane na wykresach 3 i 4 wskazują na wysoką ocenę własnych kompetencji w identyfikacji uzdolnień przez nauczycieli.

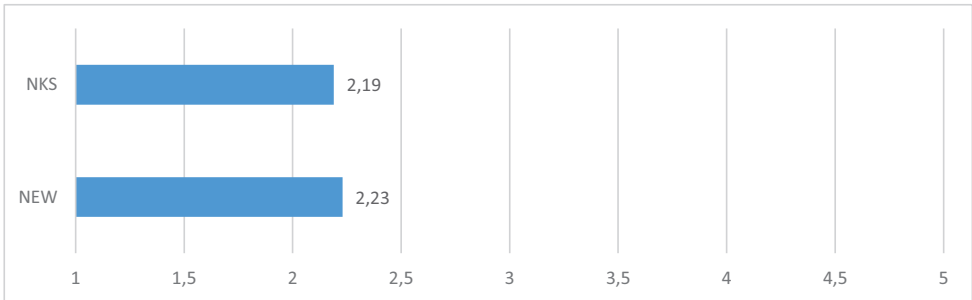
Wykres 3. Ustosunkowanie nauczycieli wobec twierdzenia: „Potrafimy w szkole rozpoznać uczniów zdolnych”



Samoocena jest bardzo wysoka, wzrasta na wyższych poziomach kształcenia. Nie znajduje ona jednak uzasadnienia w praktyce, w korzystaniu z profesjonalnych narzędzi diagnostycznych. Zestawy standaryzowanych i normalizowanych testów (Testy Uzdolnień

Wielorakich) przygotowane dla nauczycieli w ramach projektu „Uczeń zdolny” nie znalazły szerszego zastosowania (Giza 2016). Z raportu Najwyższej Izby Kontroli pt. *Wspieranie uczniów uzdolnionych w województwie dolnośląskim* (2016) wynika, że tylko w połowie skontrolowanych szkół wypracowano procedury rozpoznawania wybitnych uczniów. Badania amerykańskie dowodzą, że tylko 9,5% nauczycieli ocenia swoją wiedzę w zakresie identyfikowania uczniów zdolnych jako wysoką (Pfeiffer 2020). Badani tu nauczyciele przypuszczalnie mają na uwadze identyfikację zdolności na podstawie osiągnięć szkolnych. Wyższa samoocena w grupie NKS wynika z większych możliwości obserwacji osiągnięć u uczniów starszych.

Wykres 4. Ustosunkowanie nauczycieli wobec twierdzenia: „Do rozpoznawania zdolności w szkole potrzebni są specjaliści”

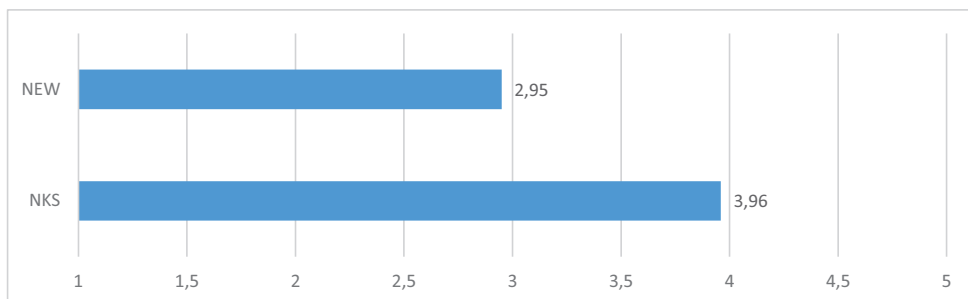


Nauczyciele ze wszystkich podgrup w równym stopniu nie widzą potrzeby korzystania z usług specjalistów w zakresie rozpoznawania zdolności. W praktyce korzystanie ze specjalistycznych diagnoz zdolności w poradniach psychologiczno-pedagogicznych jest bardzo rzadkie (Giza 2006).

C. Ocena podstawowych obszarów pracy z uczniami zdolnymi w szkole – wsparcia szkolnego.

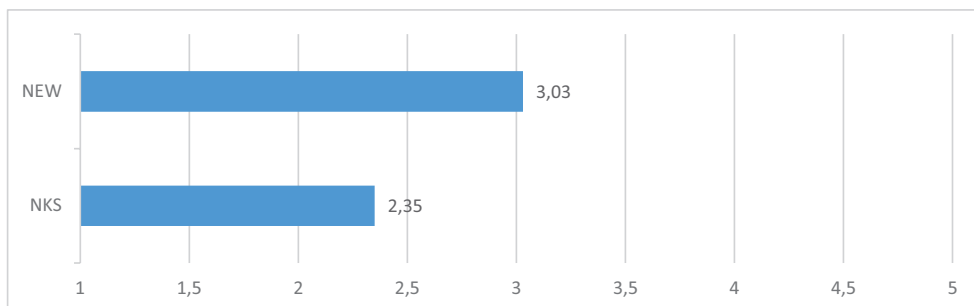
Kolejnych siedem twierdzeń dotyczyło bezpośrednio pracy ze zdolnymi w szkole. Dwa pierwsze odnosiły się do kwestii prawno-organizacyjnych – wykresy 5 i 6.

Wykres 5. Ustosunkowanie nauczycieli wobec twierdzenia: „Mamy jasne procedury dotyczące pracy z uczniami zdolnymi”



Wraz z poziomem nauczania wzrasta ocena istniejących procedur pracy ze zdolnymi. Oznacza to, że nauczyciele mają świadomość obowiązków i toku postępowania ze zdolnymi. Na etapie wczesnoszkolnym jest to ocena przeciętna, w klasach wyższych – wysoka.

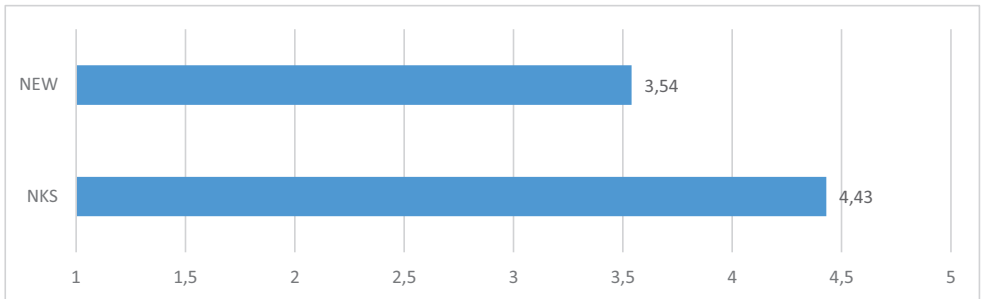
Wykres 6. Ustosunkowanie nauczycieli wobec twierdzenia: „Praca z uczniem zdolnym w szkole jest zbiurokratyzowana”



Im wyższy poziom nauczania, tym bardziej spada ocena zbiurokratyzowania pracy z uczniami zdolnymi (od przeciętnej do małej). Prawdopodobnie można to wyjaśnić większą samodzielnością i odpowiedzialnością uczniów. Możliwa jest również hipoteza, że wraz z wiekiem mniej uczniów jest kwalifikowanych do grup o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zatem ubywa dokumentacji szkolnej.

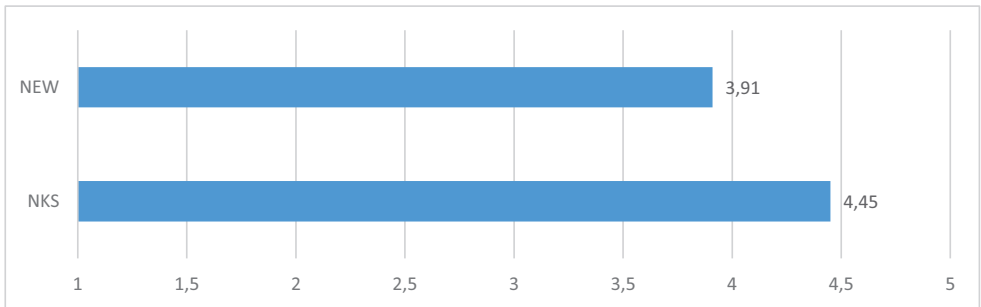
Kolejne twierdzenia odnoszą się do działań praktycznych: wykresy 7–11.

Wykres 7. Ustosunkowanie nauczycieli wobec twierdzenia: „Każdy uczeń zdolny ma u nas możliwości rozwijania zainteresowań na zajęciach pozalekcyjnych”



Wraz z poziomem nauczania wzrasta ocena możliwości rozwijania zainteresowań na zajęciach pozalekcyjnych. Na etapie wczesnoszkolnym jest to ocena powyżej przeciętnej, w klasach starszych – powyżej wysokiej. Od klasy czwartej organizowane są kółka przedmiotowe, które istotnie poszerzają ofertę zajęć pozalekcyjnych w szkole, stąd też wyższe oceny w grupie NKS.

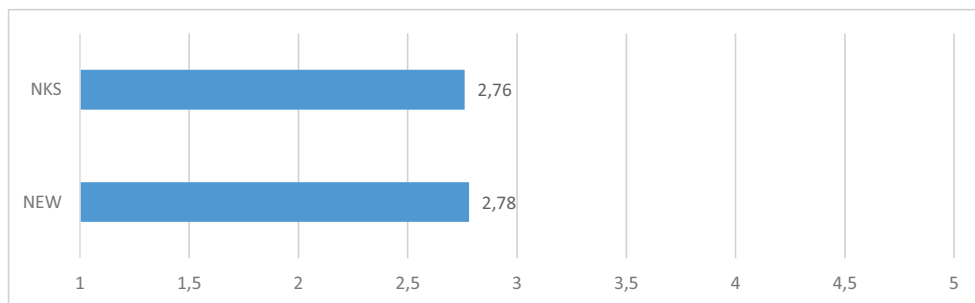
Wykres 8. Ustosunkowanie nauczycieli wobec twierdzenia: „W mojej szkole wykorzystujemy różne formy pracy z uczniami zdolnymi”



Na poziomie wczesnoszkolnym ocena wykorzystania różnych form pracy z uczniami zdolnymi jest wysoka, w klasach starszych – powyżej wysokiej. Te opinie korespondują z ocenami dostępności zajęć pozalekcyjnych. W grupie NEW obserwowany jest wzrost ocen, co wskazuje na obecność specyficznych dla tego poziomu edukacji form pracy z uczniami zdolnymi. Te oceny nie znajdują jednak potwierdzenia w praktyce. Według cytowanego wcześniej raportu NIK (*Wspieranie...* 2016) w żadnej szkole nie skorzystano z możliwości organizacji specjalnych zajęć oraz obozu naukowego. „W kontrolowanych placówkach indywidualnym programem nauki objęto zaledwie

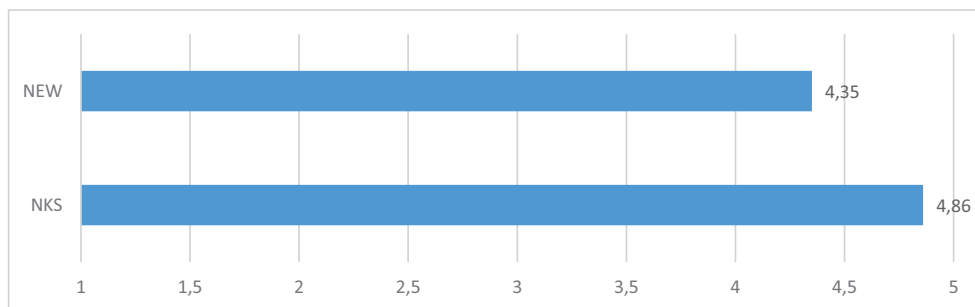
czterech uczniów (spośród ogólnej liczby 2234). Indywidualnym tokiem nauki nie został zaś objęty żaden uczeń” (*Wspieranie...* 2016: 9).

Wykres 9. Ustosunkowanie nauczycieli wobec twierdzenia: „Brakuje rozwiązań metodycznych w zakresie pracy z uczniami zdolnymi”



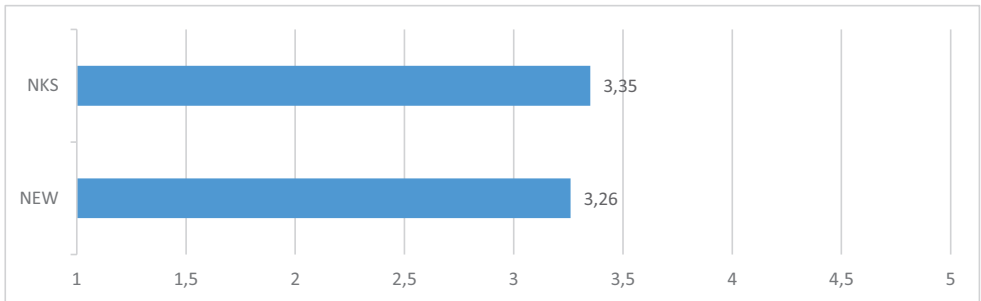
Nauczyciele w podobnym stopniu (poniżej przeciętnego) nie podzielają tezy o braku rozwiązań metodycznych w zakresie pracy ze zdolnymi. Rzeczywiście można mówić o obfitości materiałów metodycznych. Inną kwestią jest ich niska jakość, wtórność propozycji i ateoretyczność (Giza 2019a).

Wykres 10. Ustosunkowanie nauczycieli wobec twierdzenia: „Uczniowie zdolni mają możliwość udziału w konkursach i olimpiadach przedmiotowych”



Wraz z wiekiem uczniów wzrasta możliwość ich udziału w konkursach i olimpiadach przedmiotowych. Na poziomie wczesnoszkolnym nauczyciele oceniają tę możliwość jako wysoką, a w wyższych klasach – bardzo wysoką. Konkursy przedmiotowe stanowią najbardziej cenioną formę pracy ze zdolnymi. Mają swoją ustaloną regułę prawno-organizacyjną i tradycję. Równocześnie są krytykowane za promowanie mechanizmów rywalizacji w edukacji i presję do osiągnięcia sukcesu (Giza 2019a).

Wykres 11. Ustosunkowanie nauczycieli wobec twierdzenia: „Jakość pracy z uczniami zdolnymi zależy od dostępu do nowych technologii”

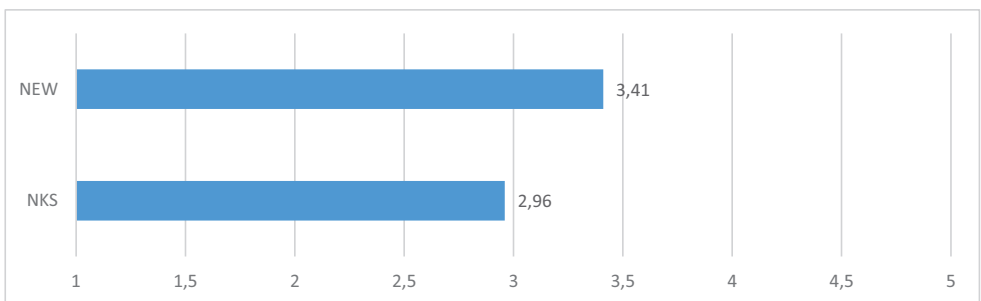


Teza o zależności jakości pracy z uczniami zdolnymi od dostępu do nowych technologii zyskuje przeciętną akceptację. Możliwe są tutaj różne wyjaśnienia: nauczyciele posiadają obserwacje związane z niekorzystnym wpływem technologii; nie potrafią korzystać z nowych technologii w edukacji uczniów zdolnych lub uważają je za „dodatek” do kształcenia. Warto nadmienić, że wiele tak cenionych przez nauczycieli konkursów obejmuje etapy, na których uczniowie pracują online.

D. Ocena wsparcia pozaszkolnego dla uczniów zdolnych.

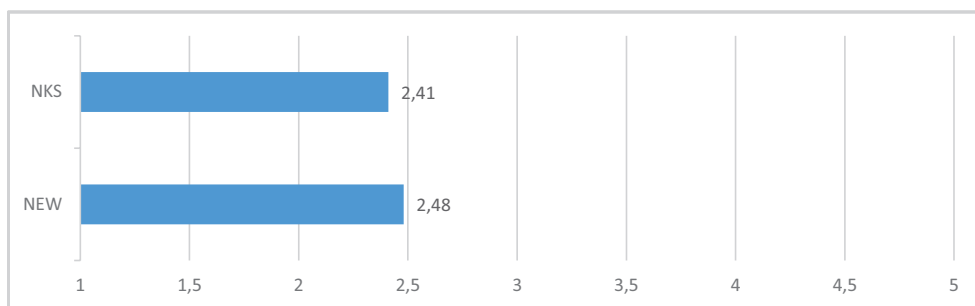
Jak wcześniej stwierdzono, szkoła nie jest jedynym środowiskiem przyczyniającym się do rozwoju talentów. W zakresie obowiązków nauczyciela jest doradztwo i pomoc w uzyskaniu wsparcia pozaszkolnego (stypendia, fundacje, instytucje itp.). Dwa poniższe twierdzenia dotyczyły tych właśnie kwestii.

Wykres 12. Ustosunkowanie nauczycieli wobec twierdzenia: „Zdolni uczniowie mają dobry dostęp do placówek pozaszkolnych (domów kultury, pałaców młodzieży i in.)”



W przekonaniu nauczycieli dostęp do zajęć pozaszkolnych jest przeciętny dla uczniów starszych, a bliski wysokiemu dla młodszych. Te oceny są odwrotne do oceny oferty zajęć pozalekcyjnych w szkole. Istotnie jest tak, że dzieci w młodszym wieku szkolnym, dzięki zaangażowaniu rodziców uczestniczą w wielu zajęciach pozaszkolnych, zwłaszcza artystycznych. W części jest to aktywność wolnoczasowa. W klasach starszych coraz bardziej koncentrują się na nauce, a dodatkowe zajęcia wiążą z przedmiotami szkolnymi.

Wykres 13. Ustosunkowanie nauczycieli wobec twierdzenia: „Uczniowie zdolni często otrzymują pomoc materialną pozwalającą na rozwój talentów”

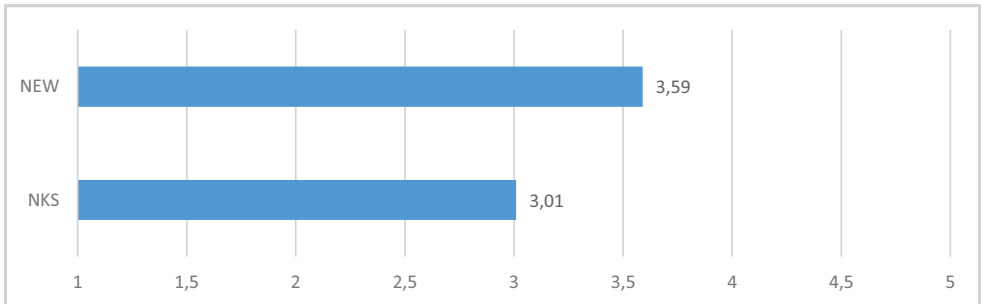


Ocena pomocy materialnej dla uczniów zdolnych sytuuje się na poziomie między niskim a przeciętnym i nie jest zróżnicowana. To jednak zaskakuje, ponieważ wraz z wiekiem uczniowie uzyskują dostęp do różnych form stypendialnych. Problemem jest tu fakt, że nauczyciele o tym nie wiedzą i nie angażują się w pomoc w uzyskaniu takich form wsparcia. Potwierdza to raport NIK (*Wspieranie...* 2016).

E. Ocena własnych kompetencji w obszarze pracy z uczniami zdolnymi.

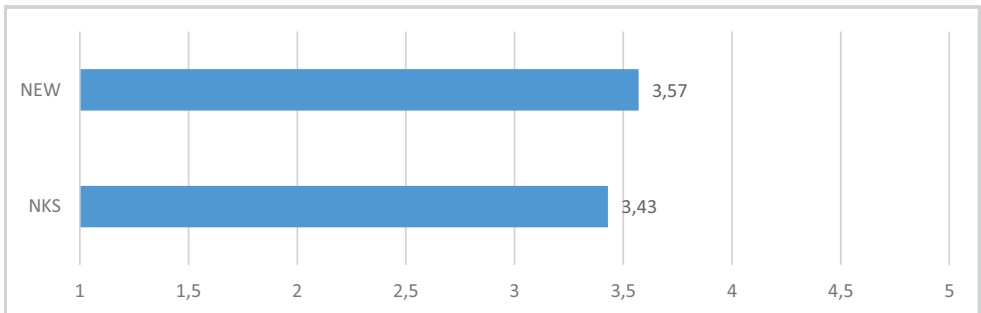
Ostatni analizowany obszar dotyczy umiejętności nauczycieli w zakresie kształcenia uczniów zdolnych. Najpierw zapytano o wiedzę o zdolnościach (wykres 14).

Wykres 14. Ustosunkowanie nauczycieli wobec twierdzenia: „Wiedza na temat zdolności była wykładana na moich studiach lub na kursach zawodowych”



Na postawie oceny wiedzy na temat zdolności uczniów, uzyskanej podczas kształcenia lub doksztalcenia zawodowego, można stwierdzić, że najczęściej zdobywali ją nauczyciele edukacji początkowej (ocena między przeciętną a wysoką), a nauczyciele klas starszych – ocenę przeciętną. Te różnice wynikają z rozbieżności w standardach kształcenia, a także z większego zaangażowania nauczycieli wczesnoszkolnych w doksztalcenie zawodowe.

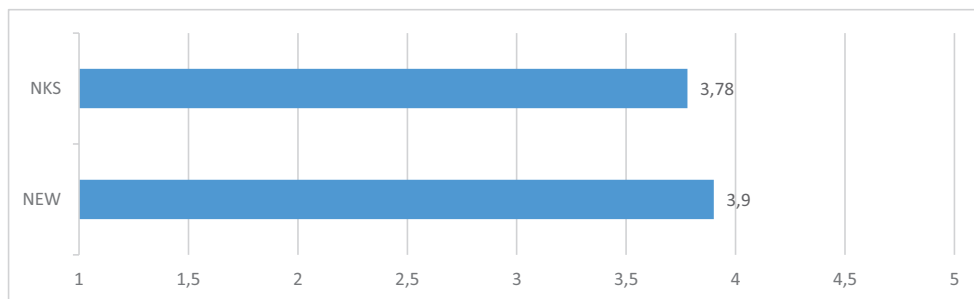
Wykres 15. Ustosunkowanie nauczycieli wobec twierdzenia: „Doświadczenie nauczyciela, bardziej niż jego wiedza, decyduje o jakości pracy z uczniami zdolnymi”



Nauczyciele w stopniu ponadprzeciętnym są przekonani, że jakość pracy z uczniami zdolnymi bardziej zależy od ich doświadczenia niż wiedzy. Przeciętna wiedza zdobyta na studiach może w praktyce oznaczać braki w wiedzy o zdolnościach, stąd akceptacja dla większej roli doświadczenia w pracy z uczniami zdolnymi. Koresponduje to z oczekiwaniami nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego, które dotyczą głównie rozwiązań metodycznych (tj. wzorców metodycznych przydatnych w praktyce, Giza 2016).

Ostatnie twierdzenie dotyczyło znaczenia własnej pracy z uczniami zdolnymi.

Wykres 16. Ustosunkowanie nauczycieli wobec twierdzenia: „Sądzę, że osiągnięcia uczniów zdolnych zależą od mojej pracy”



Ocena własnej roli w kwestii osiągnięć uczniów zdolnych jest wysoka. Wiąże się to z tym, że nauczyciele chętnie utożsamiają się z sukcesami uczniów, uznając ich sukcesy szkolne za własne sukcesy zawodowe (Giza 2016).

Podsumowanie i wnioski z badań

Przedstawione powyżej dane są ilustracją empiryczną kwestii zróżnicowanych podejść nauczycieli do kształcenia uczniów zdolnych, wynikających ze zmieniających się potrzeb rozwojowych. Na ich podstawie można sformułować wniosek o przeszacowaniu ocen w zakresie kompetencji diagnostycznych i metodycznych oraz wykorzystywaniu szkolnych i pozaszkolnych form wsparcia zdolności, a także o niedużych i niespecyficznych różnicach w opiniach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli klas starszych. Ustosunkowanie nauczycieli wobec edukacji uczniów zdolnych odzwierciedla stereotypowe myślenie o ich kształceniu.

W świetle uzyskanych danych należy stwierdzić, że wśród nauczycieli nie ma akceptacji dla selekcji uczniów według zdolności i specjalnego kształcenia osób zdolnych, zarówno na etapie wczesnoszkolnym, jak i klasach wyższych. W kształceniu uczniów zdolnych nie są potrzebni specjaliści od diagnozy, ponieważ nauczyciele są przekonani, że potrafią sami rozpoznać ich uzdolnienia. Identyfikacja

ta jest oparta na osiągnięciach: wciąż rozpoznawane są te same kategorie uczniów zdolnych uzyskujących ponadprzeciętne wyniki.

Wsparcie szkolne dla uczniów zdolnych jest oceniane wysoko i wzrasta wraz z poziomem nauczania w zakresie: procedur, dostępności zajęć pozalekcyjnych i zróżnicowania form pracy. Ta prawidłowość jest pozytywnym rozwojowo zjawiskiem. Rola technologii jest przeciętna. Przez wszystkich nauczycieli dobrze oceniane są dostępne rozwiązania metodyczne. Praca z uczniami zdolnymi nie jest zbiurokratyzowana. Najwyższe oceny uzyskała możliwość udziału uczniów zdolnych w konkursach i olimpiadach przedmiotowych. To oznacza, że wspierana jest głównie ta grupa dzieci, która kieruje się motywacją rywalizacyjną i odnosi sukcesy w szkole. Sukces ucznia zdolnego staje się sukcesem jego nauczyciela. Dążenie nauczyciela do uzyskiwania przez ucznia wysokich wyników może jednak nie sprzyjać rozwojowi jego talentów. Dzieje się tak, kiedy dominująca u ucznia jest motywacja poznawcza lub perfekcjonistyczna bądź też nie jest on skłonny do rywalizacji z powodu dyspozycji osobowościowych.

Wraz z poziomem nauczania szkoła stwarza uczniom szerszą ofertę zajęć dodatkowych (kół przedmiotowych), co powoduje spadek zainteresowania instytucjami pozaszkolnymi. Niska ocena pomocy materialnej dla uczniów zdolnych wynika z małego zaangażowania nauczycieli w tego typu wsparcie. Jeśli rolą nauczyciela jest wzbogacanie środowiska edukacyjnego ucznia zdolnego (socjotopu), to należy to uznać za słaby punkt wspomagania uczniów zdolnych.

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej dysponują większą wiedzą na temat zdolności niż nauczyciele klas starszych. Obie grupy zawodowe bardziej cenią w pracy z uczniami zdolnymi rolę doświadczenia własnego niż wiedzy. Doświadczenie oznacza odwoływanie się do tego, co znane, pewne, do utartych schematów, potocznych praktyk, mitów. System wypracowany w szkołach nie wzbogaca socjotopów uczniów, przeciwnie – nadal koncentruje się na wąskich zasobach wsparcia.

Wysoka samoocena na poziomie deklaratywnym własnych umiejętności, doświadczenia, istniejących procedur, wsparcia szkolnego wskazuje na utrwalony stan rzeczy w edukacji uczniów zdolnych, który od lat się nie zmienia (np. Limont 2018). Tę stagnację można zmienić jedynie poprzez upowszechnianie nowej wiedzy dotyczącej zdolności (definicji, modeli teoretycznych, zwłaszcza rozwojowych

i systemowych oraz projektów edukacyjnych). Nie ma uniwersalnych programów kształcenia uczniów zdolnych. Szkolenia nauczycieli dostosowane powinny być do zróżnicowanych celów, poziomu nauczania, potrzeb i dostępnych zasobów. Nad obecnymi praktykami pracy z uczniami zdolnymi, które znalazły odzwierciedlenie w wysokich ocenach nauczycieli, potrzebny jest namysł krytyczny.

Bibliografia

- Bégin J., Gagné F. (1994). *Predictors of Attitudes toward Gifted Education: A Review of the Literature and Blueprints for Future Research*, „Journal for the Education of the Gifted”, t. 17, nr 2, s. 161–179.
- Bloom B.S. (1985). *Generalizations about Talent Development*, [w:] *Developing Talent in Young People*, red. B.S. Bloom, New York: Ballantine Books, s. 507–549.
- Cieślukowska J., Limont W. (2010). *Obraz ucznia zdolnego w potocznych koncepcjach nauczycieli*, [w:] *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, t. 2, red. W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 11–25.
- Clark B. (2002). *Growing up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School* (wyd. 5), Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- Cross T.L., Coleman L.J. (2005). *School-based Conception of Giftedness*, [w:] *Conceptions of Giftedness*, red. R.J. Sternberg, J.E. Davidson, Cambridge–New York: Cambridge University Press, s. 52–63.
- Davis G., Rimm S. (2004). *Education of the Gifted and Talented* (wyd. 5), Boston: Allyn & Bacon.
- Eby J.W., Smutny J.F. (1998). *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, przeł. K. Konarzewski, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Freeman J. (2015). *Cultural Variations in Ideas of Gifts and Talents with Special Regard to the Eastern and Western Worlds*, [w:] *Gifted Education in Asia*, red. D.Y. Dai, C.K. Ching, Charlotte (NC): Information Age Publishing, s. 231–244.
- Gagné F. (2018). *Attitudes toward Gifted Education: Retrospective and Prospective Update*, „Psychological Test and Assessment Modeling”, t. 60, nr1, s. 403–428.
- Giza T. (2006). *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Giza T. (2016). *Sukces ucznia zdolnego jest też sukcesem jego nauczyciela*, [w:] *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, red. M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 188–202.

- Giza T. (2019a). *Kształcenie uczniów zdolnych – dwie kultury*, [w:] *Edukacja osób zdolnych*, red. E. Piotrowski, M. Porzucek-Miśkiewicz, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 23–42.
- Giza T. (2019b). *Kształcenie uczniów zdolnych – między inkluzją a segregacją*, „*Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*”, t. 33, s. 31–46.
- Lassig C.J. (2009). *Teacher' Attitudes towards the Gifted: the Importance of Professional Development and School Culture* „*Australasian Journal of Gifted Education*”, t. 18, nr 2, s. 32–42.
- Limont W. (2018). *Czy uczniowie zdolni mają swoje miejsce w tradycyjnej szkole?*, [w:] *Alternatywy w edukacji*, red. B. Śliwerski, A. Rozmus, Kraków–Rzeszów: Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 151–189.
- Perković Krijan I., Borić E. (2015). *Teachers' Attitudes towards Gifted Students and Differences in Attitudes Regarding the Years of Teaching*, „*Croatian Journal of Education*”, t. 17, nr 1, s. 165–178.
- Pfeiffer S.I. (2020). *Introduction*, „*Psychology in the Schools*” (Special Issue: Serving Gifted and Talented Students in the Schools), t. 57, nr 10, s. 1–3.
- Reid E., Boettger H. (2015). *Gifted Education in Various Countries of Europe*, „*Slavonic Pedagogical Studies Journal*”, t. 4, nr 2, s. 158–171.
- Salcher A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*, przeł. A. Ryłska-Juruś, Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe „Fosze”.
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. (2015). *Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zmiana oparta na wiedzy psychologicznej*, „*Psychologia Wychowawcza*”, t. 50, nr 8, s. 20–30.
- Wspieranie uczniów uzdolnionych w województwie dolnośląskim* (2016). Delegatura NIK we Wrocławiu.
- Ziegler A. (2005). *The Actiotope Model of Giftedness*, [w:] *Conceptions of Giftedness*, red. R.J. Sternberg, J.E. Davidson, New York: Cambridge University Press, s. 411–436.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr hab. Teresa Giza
 Wszechnica Świętokrzyska
 Wydział Humanistyczno-Pedagogiczny
 e-mail: gizateresa@gmail.com