UNIWERSYTET ŁÓDZKI
WYDZIAŁ NAUK o WYCHOWANIU

Ewa Kruszyńska

Identyfikacja i wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Perspektywa nauczycieli wczesnej edukacji

(Identification and Support of Gifted Students' Development. The Perspective of Early Childhood Education Teachers)

Praca doktorska
napisana pod kierunkiem
dr hab. Jolanty Bonar prof. UŁ
Promotor pomocniczy
dr Monika Modrzejewska-Świgulska

ŁÓDŹ 2024

Spis treści

Wstęp / 4

I. Analiza wybranych zagadnień teoretycznych dotyczących identyfikacji i wspierania uczniów zdolnych / 8

1. Problematyka zdolności w pedagogice / 8
   1.1. Od zdolności ogólnych do koncepcji rozwojowych – zmiana w podejściu do badań nad zdolnościami / 9
      1.1.1. Model zdolności Abrahama J. Tannenbauma (*Sea Star Model of Giftedness*) / 17
      1.1.2. Wieloczynnikowy model zdolności Franza J. Mönksa (*Multifactor model of giftedness by Franz J. Mönks*) / 18
      1.1.3. Piramida rozwoju talentu Jane Piirto (*The Piirto Pyramid of Talent Development*) / 20
      1.1.4. Zróżnicowany model zdolności i talentu François Gagné (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*) / 21
      1.1.5. Megamodel rozwoju talentu (*Talent Development Mega Model*) / 23
   1.2. Definiowanie pojęcia „zdolności" w literaturze polskiej / 26
2. Uczeń zdolny jako przedmiot badań / 32
   2.1. Ewolucja podejścia do kształcenia osób zdolnych – rys historyczny / 32
   2.2. Sposoby definiowania pojęcia „uczeń zdolny" oraz ich konsekwencje dla praktyki edukacyjnej / 40
   2.3. Osobowość ucznia zdolnego / 50
   2.4. Dziecko zdolne w klasie szkolnej / 55
   2.5. Identyfikowanie uczniów zdolnych / 60
   2.6. Uczniowie zdolni o zaniżonych osiągnięciach szkolnych / 69
   2.7. Kształcenie uczniów zdolnych – rozwiązania organizacyjne / 72
3. Szkoła i nauczyciel jako środowisko wspierania ucznia zdolnego / 81
   3.1. Szkoła jako środowisko wspierające rozwój ucznia / 82
   3.2. Nauczyciel i jego rola we wspieraniu rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym / 86
   3.3. Strategie pracy nauczycieli klas początkowych / 93

3.3.1. Transmisyjna strategia nauczania / 98
3.3.2. Aktywizująca strategia uczenia się / 100
3.4. Nauczyciel (także wczesnej edukacji) wobec ucznia zdolnego / 103

II. Metodologiczne podstawy badań własnych / 111

1. Problematyka badawcza / 111
2. Schemat analityczny badań własnych / 117
3. Wykorzystane metody i techniki badawcze / 118
4. Narzędzie badawcze / 122
5. Analiza uzyskanych danych / 123
6. Procedura doboru i struktura próby badawczej / 126
7. Ograniczenia zasięgu wniosków / 130

III. Nauczycielskie koncepcje „posiadania zdolności" przez uczniów / 131

IV. Konceptualizacja roli nauczyciela w procesie nauczania / 155

1. Osobista rola nauczyciela w procesie edukacji (aspekt normatywny), czyli postrzeganie wymogów roli / 155
2. Realizacja roli nauczyciela: preferowane działania oraz strategia pracy z uczniami nauczycieli klas początkowych / 174

V. Identyfikowanie uczniów zdolnych przez nauczycieli / 190

VI. Charakterystyka uczniów zdolnych z perspektywy osobistych doświadczeń nauczycieli / 207

VII. Konkluzje i wnioski z badań / 243

Bibliografia / 257

Spis aneksów / 284

Spis rysunków / 285

Spis tabel / 286

Aneksy / 288

Wstęp

Niniejsza dysertacja ulokowana jest w nurcie badań pedagogiki zdolności i dotyczy konceptualizowania uczniowskich zdolności oraz ich identyfikowania i rozwijania przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Problematyka ta nabrała szczególnego znaczenia na przełomie XX i XXI wieku w związku z „turbulencjami globalizacji" wywołującymi „megaproblemy" i stwarzającymi „megaszanse" (Ambrose, Sternberg, 2016). Te makrostrukturalne przemiany zwiększyły zapotrzebowanie na ekspertów i innowatorów, kierując uwagę na edukację osób uzdolnionych, w tym na najniższym poziomie kształcenia, oraz wzmagając potrzebę rewizji dotychczasowego podejścia do niej.

Potrzeba ta wzmacniana jest także przez okoliczności rodzące dylematy pedagogiki zdolności, wśród których Iwona Czaja-Chudyba (2013, s. 8–10) wskazuje: polifoniczność kultury, dezaktualizację wiedzy, czyli utratę znaczenia teorii uznawanych za „obiektywne" i reprodukowane przez systemy oświatowe, przełamanie wspólnoty wiedzy przez postępującą informatyzację oraz niepewność, czy wykształcenie powinno być specjalistyczne, czy ogólne.

Ponadto na przełomie XX i XXI wieku upowszechnieniu uległo przekonanie, że zdolności nie są niezmienną cechą, w jaką niektórzy ludzie są wyposażeni „przez naturę" na całe życie, lecz że są wieloetapowym procesem, w którym o rezultacie, czyli rozwinięciu ich w talent i wybitne osiągnięcia w różnych dziedzinach, decyduje także współdziałanie jednostki i jej otoczenia. W procesie tym kluczową rolę odgrywają nauczyciele. Ich przekonania dotyczące zdolności oraz sposobu identyfikowania najmłodszych uczniów zdolnych, a także własnej roli w procesie wspierania ich rozwoju uważane są za ważną okoliczność decydującą o tym, czy potencjał ucznia zacznie się rozwijać/rozwinie się, czy też nie. Rena Subotnik i współautorzy (2023, s. 4) wyrazili to w następującym stwierdzeniu: „Wczesne doświadczenia edukacyjne wprowadzają młodych ludzi w różne zagadnienia, często korzystając z podejścia interdyscyplinarnego [zintegrowanego – przyp. E.K.]. Celem takiego działania jest wzbudzenie wystarczającego zainteresowania, po to aby utrzymać zaangażowanie w rozwijanie umiejętności i wiedzy związanej z danym obszarem na kolejnym etapie nauki. Pozwala to uczniom rozwijać się w tempie i na poziomie odpowiadającym ich zdolnościom" (Subotnik i in., 2023, s. 4) [tłum. własne].

Jednak zarówno w literaturze światowej, jak i w polskiej jest bardzo mało badań na ten temat, przeprowadzonych wśród nauczycieli klas początkowych. Prezentowane badania mają

zatem częściowo wypełnić tę lukę. Ich głównym celem jest dostarczenie wiedzy o nauczycielskich teoriach *implicite* dotyczących konceptualizowania zdolności, identyfikowania osób zdolnych wśród uczniów klas I–III oraz wspierania ich rozwoju z perspektywy realizacji własnej roli zawodowej zarówno w wymiarze normatywnym, jak i działaniowym.

Cele szczegółowe badań są następujące:

1. Ustalenie nauczycielskich koncepcji posiadania zdolności przez ucznia.
2a. Ustalenie nauczycielskich koncepcji roli nauczyciela w procesie edukacyjnym w aspekcie normatywnym.
2b. Ustalenie nauczycielskich koncepcji strategii pracy z uczniami, czyli roli nauczyciela w aspekcie działaniowym.
3. Ustalenie nauczycielskich koncepcji bycia zdolnym uczniem.
4. Przedstawienie nauczycielskich charakterystyk uczniów zdolnych z perspektywy osobistych doświadczeń respondentów (na podstawie odpowiedzi na pytanie otwarte).

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego przeprowadzonego techniką ankiety internetowej. Kwestionariusz ankiety został zamieszczony na serwerze Uniwersytetu Łódzkiego. Narzędzie badawcze zainspirowane zostało kwestionariuszem użytym w projekcie pt. „Primary Grade Teachers' Conceptions of Giftedness and Talent: A Case-based Investigation" (Brighton i in., 2007). Przywołany projekt był, o ile mogłam to ustalić na podstawie kwerendy internetowej, jedynym, w którym grupę badaną stanowili wyłącznie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Uwzględniał specyfikę przejawiania się zdolności wśród uczniów najmłodszych oraz ujawniania się zachowań pozwalających nauczycielom zidentyfikować dziecko jako zdolne. Dlatego kwestionariusz zastosowany w tym projekcie potraktowałam jako wzorzec, na podstawie którego opracowałam kwestionariusz ankiety w badaniu własnym.

Procedura doboru respondentów oraz opracowania wyników została dokonana z poszanowaniem kwestii etycznych (zob. Kodeks etyki doktoranta UŁ, b.r.). Pismo przewodnie zachęcające do uczestnictwa w badaniach zawierało wyczerpującą informację o ich celu, realizatorce badań i jej instytucjonalnej afiliacji. Udział w badaniu był dobrowolny i zapewniał uczestnikom całkowitą anonimowość wypowiedzi oraz możliwość rezygnacji z uczestnictwa w każdym momencie. Jedynym kryterium dostępu był fakt wykonywania zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Jeśli kryterium to nie było spełnione, system dziękował za okazane zainteresowanie badaniem i blokował dostęp do pytań kwestionariusza. Treści pytań merytorycznych oraz metryczkowych zostały sformułowane w sposób zapewniający równość uczestnictwa i wypowiedzi.

Zaproszenie do uczestnictwa w badaniach zostało wysłane wraz z linkiem do kwestionariusza do wszystkich szkół podstawowych w Polsce. Zbiorowość badaną stanowiło 484 nauczycieli, którzy kompletnie wypełnili ankietę. Kobiety stanowiły 99% badanych. Były to osoby o zróżnicowanym stażu zawodowym i przygotowaniu do pracy z uczniami zdolnymi, zamieszkujące na terenie wszystkich województw, pracujące głównie w publicznych szkołach miejskich i wiejskich, o zróżnicowanym podejściu do wspierania zdolności najmłodszych uczniów.

Taka konfiguracja respondentów umożliwiła zbadanie zróżnicowania ich opinii ze względu na:

1) doświadczenie zawodowe i przygotowanie do pracy z uczniami zdolnymi;
2) środowisko szkolne, czyli działania szkoły, w której nauczyciele pracują, dotyczące wspierania uczniów zdolnych (istnienie w szkole programu wspierania uczniów zdolnych oraz istnienie procedury identyfikowania uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej);
3) środowisko lokalne, czyli lokalizację szkoły na wsi lub w mieście o różnej wielkości.

Dane uzyskane w odpowiedzi na pytania zamknięte kwestionariusza zostały opracowane przy zastosowaniu statystyki opisowej oraz eksploracyjnej analizy czynnikowej. Odpowiedzi na pytania zamknięte były udzielane na pięciostopniowej skali Likerta. Uwzględnione w rozprawie pytanie otwarte, w którym poproszono respondentki/respondentów o opis dziecka zdolnego, z którym aktualnie lub w przeszłości pracowały/pracowali, zostało opracowane przy zastosowaniu ilościowej i jakościowej analizy treści.

Wyniki dotyczące pytań zamkniętych kwestionariusza zostały zaprezentowane w odniesieniu do całej badanej grupy, a następnie przeanalizowano zróżnicowanie odpowiedzi ze względu na wyżej wymienione zmienne niezależne. Najpierw przedstawiono wybory poszczególnych cech/zachowań jako przejawów „posiadania zdolności", „bycia zdolnym uczniem", „pełnienia roli nauczyciela", a następnie scharakteryzowano wyniki uzyskane na podstawie eksploracyjnej analizy czynnikowej, które ujawniły, jak konceptualizowane jest „posiadanie zdolności", „bycie zdolnym uczniem" oraz „pełnienie roli nauczyciela", a także czy są one zróżnicowane przez zmienne niezależne.

Choć w polskiej literaturze z zakresu pedagogiki zdolności opinie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej były uwzględniane jako porównanie z opiniami nauczycieli z wyższych poziomów kształcenia (Giza, 2020; Michalak, 2022), brakowało badań, które pozwoliłyby na ujawnienie zróżnicowania przekonań nauczycieli klas najniższych, odnoszących się do zdolności. Właśnie wskazanie na istnienie takich różnic między najmłodszymi a najstarszymi stażem

pracy nauczycielami, a także między tymi, którzy zatrudnieni są w szkołach wspierających rozwój zdolności a pracującymi w takich, w których działania te nie są przedmiotem systematycznego zainteresowania grona pedagogicznego, uznaję za ważny wynik moich badań.

Drugim ważnym wynikiem jest ujawnienie na podstawie analizy opisów „zdolnych dzieci", z którymi nauczyciele pracowali w momencie prowadzenia badania lub w przeszłości, że posługują się oni stereotypem, zgodnie z którym zdolne dziewczynki mają zdolności artystyczne, a zdolni chłopcy zdolności matematyczne. Również liczba opisanych przez nauczycieli zdolnych chłopców była trzykrotnie większa niż liczba opisanych zdolnych dziewczynek. Ponadto tylko wśród chłopców, zidentyfikowanych przez badanych jako zdolni, nauczyciele dostrzegali takich, którzy przejawiają trudności w uczeniu się i kontaktach społecznych, w związku z czym niektórzy z nich otrzymują jakiś rodzaj wparcia specjalistycznego. W przypadku opisywanych dziewczynek taka sytuacja nie występowała.

Jednak ze względu na to, że badana zbiorowość stanowi próbę celową, nieprobabilistyczną, uzyskane wyniki odnoszą się tylko do badanej grupy i nie mogą być uogólniane na całą populację nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w Polsce.

I. Analiza wybranych zagadnień teoretycznych dotyczących identyfikacji i wspierania uczniów zdolnych

1. Problematyka zdolności w pedagogice

Analiza literatury przedmiotu wskazuje na szeroki krąg badaczy różnych dziedzin nauki zainteresowanych zdolnościami człowieka[1] (m.in. psychologów, pedagogów, socjologów, ekonomistów, biologów, neurobiologów) oraz wielość sposobów definiowania pojęcia. Są one zależne od celu, jaki stawia sobie badacz, przyjętej perspektywy teoretycznej oraz funkcjonujących teorii potocznych (Limont, 2010, s. 14). Niewątpliwie łatwo zauważyć związek pojęcia z praktyką pedagogiczną (Jurko, Sękowski, 2010, s. 11), w której istnienie zdolnych dzieci wymusza indywidualizację procesu kształcenia, podejmowanie działań diagnostycznych czy też konstruowanie adekwatnych programów edukacyjnych skierowanych do uczniów o ponadprzeciętnych możliwościach. Samo pojęcie „zdolności" jest wieloznaczne i wielowymiarowe, a świadczyć może o tym bogactwo terminów używanych w języku polskim do jego określenia. Są wśród nich „[…] zadatki wrodzone, zdolności, uzdolnienia, zdolności rzeczywiste, zdolności specyficznie ludzkie, talent, zdolności twórcze, wybitne zdolności, cudowne dzieci, geniusz" (Limont, 2010, s. 17) i inne. To bogactwo terminów występuje również w innych językach[2].

Bez wątpienia kluczowym zagadnieniem dla definiowania pojęcia „zdolności" była pierwotnie inteligencja (odnoszona do zdolności poznawczych, zadatków wrodzonych, potencjału genetycznego), zwiastująca, jak się wydawało, wysokie osiągnięcia w różnych dziedzinach. Choć z czasem jej wiodąca rola w tym zakresie została zanegowana, to nurt psychometryczny wywarł niezaprzeczalny wpływ zarówno na sposoby definiowania pojęcia, koncepcje zdolności, jak i edukację osób zdolnych. We współczesnych rozważaniach na temat zdolności

[1] W Polsce należą do nich m.in. Irena Borzym, Iwona Czaja-Chudyba, Joanna Cieślikowska, Michał Chruszczewski, Beata Dyrda, Anna Firkowska-Mankiewicz, Teresa Giza, Erwin Gondzik, Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Andrzej Góralski, Małgorzata Jabłonowska, Maciej Karwowski, Tomasz Knopik, Maria Ledzińska, Tadeusz Lewowicki, Wiesława Limont, Jan Łaszczyk, Joanna Łukasiewicz-Wieleba, Edward Nęcka, Eugeniusz Piotrowski, Stanisław Popek, Andrzej Sękowski, Krzysztof Szmidt, Grzegorz Szumski, Maria Tyszkowa, Dorota Turska, Janina Uszyńska-Jarmoc i inni.

[2] Wśród licznych określeń zdolności i uzdolnień występujących w języku angielskim Wiesława Limont wymienia: „capacity, bright, brightness, aptitude, gift, natural ability, ability, skills, gifted, talented, talent, giftedness, outstanding talent, exceptional talent, prodigy, genius, twice-exceptional" (Limont, 2010, s. 17).

zwraca się uwagę między innymi na znaczenie kontekstu społecznego, emocjonalnego, osobowościowego, a także motywacji i własnej aktywności jednostki, zdolności postrzega się zaś jako zjawisko złożone i dynamiczne.

1.1. Od zdolności ogólnych do koncepcji rozwojowych – zmiana w podejściu do badań nad zdolnościami

Jak już wspomniałam, pojęcie „zdolności" jest niejednoznaczne, a jego rozumienie, zwłaszcza w początkowej fazie badań, związane było z teoriami inteligencji. Tworzone przez badaczy koncepcje zdolności powstawały na gruncie tych teorii, a historia edukacji osób zdolnych rozpoczęła się wraz z badaniami nad inteligencją (Limont, 2010, s. 41). Ponadto wielu badaczy traktowało określenia „zdolności" i „inteligencja" synonimicznie[3], a zwyczaj ten znalazł odzwierciedlenie także w języku potocznym[4]. Choć badania nad zdolnościami mają długą, blisko stuletnią tradycję, próżno szukać jednoznacznych rozstrzygnięć w zakresie definicji czy teorii zarówno w psychologii, jak i pedagogice. Wielość podejść badawczych opisanych w literaturze przedmiotu wskazuje na złożony charakter zjawiska, a podejmowane próby jego opisania mają na celu uporządkowanie dostępnej wiedzy (Neisser i in., 1996, s. 78).

W początkowym okresie badań nad inteligencją pojawiło się przekonanie o jej dziedzicznym charakterze. W XIX wieku brytyjski badacz Francis Galton, pisząc o geniuszu, rozumianym jako wybitne zdolności (Giza, 2006b, s. 42), uważał, że tylko ludzie zdolni są w stanie podejmować długotrwały wysiłek intelektualny, towarzyszy zaś temu szczególna wrażliwość zmysłowa (Eby, Smutny, 1998, s. 17). Donald Oldigin Hebb twierdził, że inteligencja jest zjawiskiem wielowymiarowym i wyodrębnił jej trzy rodzaje: pierwszy – determinowany przez genotyp, a więc dziedziczny i niepodlegającym obserwacji (typ A)[5], drugi – obserwowana w zachowaniach ludzkich będących przejawem zdolności intelektualnych (typ B) oraz trzeci –

[3] Takie stanowisko prezentują m.in. Alfred Binet, Charles Spearman, Joseph S. Renzulli, Jan Strelau, Bolesław Hornowski, Iwona Czaja-Chudyba i inni.

[4] W potocznym pojmowaniu inteligencji na plan pierwszy wysuwa się sprawność w zakresie radzenia sobie z problemami. Uważa się, że mniej inteligentny jest ten, kto gorzej radzi sobie z rozwiązywaniem problemów i analogicznie bardziej inteligentny ten, kto wykazuje się szybkością, sprawnością i wysoką jakością generowanych rozwiązań w zetknięciu z problemami angażującymi umysł. Takie pojmowanie inteligencji było pierwotnie efektem codziennej obserwacji ludzi i wskazywało na różnice indywidualne między nimi w zakresie szybkości i jakości rozwiązywania problemów, sprawności myślenia oraz rozumienia (Strelau, 1997, s. 14–15; 2009, s. 64).

[5] Znacznie później, odnosząc się do kwestii dziedziczności inteligencji i wpływu środowiska, Robert Sternberg zwrócił uwagę na fakt, iż z edukacyjnego punktu widzenia ważniejsze jest uświadomienie sobie, że dziedziczność inteligencji jest kwestią całkowicie odmienną od kwestii jej modyfikowalności. Inteligencja może być częściowo lub nawet wysoce dziedziczna, a jednocześnie częściowo lub w dużym stopniu modyfikowalna (Ambrose, Sternberg, 2016, s. 14).

poddający się ilościowemu pomiarowi (typ C), współcześnie nazywany inteligencją psychometryczną. Uznał także, że inteligencja typu B jest wynikiem interakcji inteligencji typu A ze środowiskiem (Strelau, 1997, s. 18–19; 2009, s. 67).

Kolejni badacze skupili się na pomiarze inteligencji. Alfred Binet, autor testów diagnostycznych do badania inteligencji, definiował ją jako „umiejętność dokonywania sądów" (Nęcka, 2003, s. 16), źródło zdolności lokował zaś w cechach procesów myślowych. William Stern uznał natomiast, że inteligencja przejawia się poprzez umiejętność przystosowania się do „nowych okoliczności i zdarzeń" (Nęcka, 2003, s. 17), co w ujęciu praktycznym oznacza zdolność do radzenia sobie w sytuacjach nowych, wiążąc pojęcie inteligencji z efektywnością działania (Strelau, 1997, s. 15).

Zapoczątkowany przez Sterna pomiar ilorazu inteligencji uwydatnił istnienie jego skrajnych wartości, gdzie z jednej strony mamy do czynienia z wybitnymi zdolnościami (wysoki iloraz inteligencji), z drugiej zaś z niepełnosprawnością intelektualną (niski iloraz inteligencji). W ujęciu psychometrycznym inteligencja była traktowana jako czynnik determinujący proces nauczania i wychowania (Eby, Smutny, 1998, s. 62; Nęcka, 2000, s. 166–191), stanowiąc, jak się wydawało, obiektywne kryterium selekcji uczniów (Hornowski, 1986, s. 73). Kryterium to w badaniach podłużnych nad zdolnościami zastosował Lewis M. Terman[6].

W pierwszej połowie XX wieku rozwój badań nad inteligencją związany był z wykorzystaniem analizy czynnikowej. W tym nurcie mieści się dwuczynnikowa teoria inteligencji Charlesa Spearmana. Zakładała ona istnienie czynnika g (*general factor*) jako naczelnej zdolności intelektualnej, będącej także podstawą uzdolnień, oraz czynnika s (*specyfic factor*), określającego zdolności specjalne. Czynnik g określał on dwojako: jako zdolność do wykonywania operacji umysłowej oraz jako rodzaj energii[7] przejawiającej się w sprawności i wydajności układu nerwowego (Nęcka, 2000, s. 728; 2005, s. 31). W nawiązaniu do teorii Spearmana powstawały hierarchiczne teorie inteligencji, wśród nich znalazły się m.in. koncepcje Philipa Vernona, Clyda Buttera, a także Raymonda Bernarda Cattella.

Cattell uznał, że czynnik g wyodrębniony przez Spearmana składa się z dwóch bardziej specyficznych: inteligencji płynnej (zależnej od czynników genetycznych oraz zmian w mózgu

[6] Terman na podstawie nominacji nauczycielskich, a następnie badań testowych wyselekcjonował grupę dzieci o IQ powyżej 135, poddając je wieloletniej obserwacji w zakresie rozwoju fizycznego, psychicznego, społecznego oraz zawodowego. W efekcie tych badań, kontynuowanych przez współpracowników Termana także po jego śmierci, ustalono między innymi korzystny wpływ doboru odpowiednich strategii edukacyjnych na osiągnięcia badanych, a także zauważono grupy osób zdolnych pomijanych przez nauczycieli (Limont, 2010, s. 43–44).

[7] Koncepcja traktująca inteligencję jako rodzaj umysłowej energii przełożyła się na dalsze badania prowadzone w kierunku jej biologicznych uwarunkowań. Głównie skupiano się w nich na różnych aspektach funkcjonowania układu nerwowego, m.in. szybkości przewodzenia impulsów nerwowych, strukturze mózgu i jego zapotrzebowaniu energetycznym.

zachodzących pod wpływem oddziaływania środowiska, w tym oddziaływań w okresie płodowym) i inteligencji skrystalizowanej (mierzonej głównie tradycyjnymi testami, powstającej jako efekt nabywania doświadczeń i uczenia się). Inteligencja skrystalizowana mogła zmieniać się w ciągu życia. Oba czynniki tworzyły zaś inteligencję ogólną. Na tej podstawie Cattell zbudował triadową teorię struktur zdolności, zakładającą, że na zdolności składają się: możliwości (zdeterminowane strukturą układu nerwowego, budową mózgu, a także szybkością, płynnością myślenia oraz pamięcią mechaniczną), zdolności lokalne (zaliczył do nich percepcję wzrokową, słuchową, sprawność motoryczną) i zdolności pośredniczące, tzw. instrumentalnych (m.in. rozumienie słów, zdolności rozumienia ogólnego, tzw. zdolności podstawowe) (Strelau, 1997, s. 29–31).

Krytyczne podejście do zaproponowanej przez Spearmana teorii dwuczynnikowej zaowocowało rozważaniami nad wieloczynnikowymi teoriami inteligencji lub wieloma rodzajami inteligencji. Truman Lee Kelley wyodrębnił pięć czynników równorzędnych budujących inteligencję. Zaliczył do nich: „zdolności przestrzenne, liczbowe i werbalne oraz pamięć i szybkość" (Strelau, 1997, s. 32). Także w tym kierunku zmierzały rozważania Luisa Leona Thurstone'a, który nie zgadzał się z poglądem, że inteligencję można przedstawić w postaci pojedynczej wartości, którą stanowi iloraz inteligencji. Na podstawie prowadzonych badań „doszedł do wniosku, że istnieje siedem podstawowych, wzajemnie niezależnych czynników, które nazwał pierwotnymi zdolnościami umysłowymi" (Eby, Smuny, 1998, s. 19). Do zdolności pierwotnych zaliczył rozumienie informacji słownych, płynność słowną, czyli szybkość i łatwość w zakresie posługiwania się słowem, umiejętność w zakresie wykonywania operacji matematycznych, czyli zdolności numeryczne, a także pamięć, szybkość spostrzegania i rozpoznawania obiektów, biegłość w zakresie wnioskowania indukcyjnego oraz zdolności wyobrażeniowe wraz ze zdolnością do przetwarzania wyobrażeń, tzw. wizualizację przestrzenną. Inteligencję zdefiniował zaś jako zdolność do panowania nad reakcjami instynktownymi na podstawie czynionej refleksji, co współcześnie odpowiada pojęciu kontroli poznawczej (Nęcka, 2005, s. 35) Co ciekawe, badacz ten doszedł do wniosku, że zdolności intelektualne człowieka należy opisywać w formie profili i stworzył do tego odpowiedni test (Strelau, 1997, s. 33).

Także Howard Gardner zaprezentował wieloczynnikową teorię inteligencji. Stwierdził, że „inteligencja jest zdolnością rozwiązywania problemów albo kształtowania wytworów ludzkiej pracy, która ceniona jest w jednym lub kilku kręgach kulturowych lub społecznościach" (Gardner, 2002, s. 24). W swych badaniach skupił się na poszukiwaniu elementów składowych inteligencji. Analizując wyniki badań nad źródłami rozwoju zdolności, wyróżnił siedem rodza-

jów inteligencji: inteligencję językową, inteligencję logiczno-matematyczną, inteligencję przestrzenną, inteligencją muzyczną, inteligencję cielesno-kinestetyczną, inteligencję interpersonalną oraz inteligencję intrapersonalną. Zakładał również, że różni ludzie mają różne zdolności i odmienne style poznawcze, wszystkie rodzaje inteligencji uznał zaś za jednakowo ważne, podkreślając, że nie jest to lista zamknięta. Wymienione przez Gardnera inteligencje współdziałają ze sobą, w efekcie czego generowane są rozwiązania problemów. Różnice między ludźmi wynikają z różnorodnych kombinacji inteligencji, przy czym każdą z jednostkowych inteligencji posiadanych przez człowieka można zdaniem autora koncepcji rozwijać (Gardner, 2002, s. 23–28). Gardnerowska teoria inteligencji wielorakich zyskała szczególną popularność w edukacji, także w Polsce.

Pojmowanie inteligencji jako zdolności do rozwiązywania problemów skierowało zainteresowanie badaczy na zagadnienie przebiegu procesów poznawczych. Stąd zaczęto mówić o zachowaniach inteligentnych, wyrażających się w operacjach umysłowych (Strelau, 1997, s. 34).

Analizą procesu poznawczego zajął się między innymi Robert Sternberg. Zaowocowało to komponentową teorią inteligencji, w której wyróżnił trzy elementy: komponenty wykonawcze (zależne od specyfiki wykonywanych zadań), komponenty nabywania wiedzy (związane z przyswajaniem informacji i ich łączeniem z wcześniej nabytą wiedzą) oraz metakomponenty (związane z porządkowaniem procesów poznawczych). W toku dalszych rozważań uznał, że zaproponowana przez niego teoria komponentowa (związana z procesami poznawczymi) stanowi jedną z trzech subteorii triadowej/triarchicznej teorii inteligencji, w której wyróżnił ponadto subteorię doświadczeń (przypisującą znaczenie skutecznemu działaniu w nowych dla człowieka sytuacjach oraz uczeniu się w efekcie automatyzacji procesów poznawczych) i subteorię kontekstualną (odnosząca się do umiejętności adaptowania się do wymagań środowiska lub też przekształcania go, a także postrzegania inteligencji w kontekście społeczno-kulturowym) (Nęcka, 2005, s. 73–74; Strelau, 2009, s. 5–86). Sternberg[8] podkreślał także rolę środowiska w kształtowaniu inteligencji i możliwości jej rozwijania, co znalazło odzwierciedlenie w edukacji.

Przywołane podejścia badawcze i teoretyczne, odnoszące się do kwestii zdolności, są dowodem na to, że choć pierwsze próby zdefiniowania pojęcia na gruncie nauki podjęto już w XIX wieku, to nadal stanowią one przedmiot rozważań i dociekań, a niekiedy także kontro-

[8] Nawiązując do triadowej teorii inteligencji, badacz opracował teorię inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu (zob. Sękowski, 2006, s. 96–99).

wersji zarówno na poziomie koncepcyjnym, społecznym, jak i edukacyjnym. Zdaniem niektórych badaczy brak jednomyślności w kwestii istoty zdolności jest ograniczeniem dla rozwoju edukacji osób zdolnych, utrudnia zaspokajanie ich potrzeb rozwojowych, a także nie sprzyja odpowiedniemu finansowaniu edukacji mogącej zaspokoić te potrzeby (Ambrose i in., 2012, s. 3–4).

Kaufman i Sternberg (2008) wskazują na cztery okoliczności prowadzące do wielości koncepcji zdolności:

1) „zdolność" (*giftedness*) nie jest niczym innym niż etykietą (*label*), a kryteria stosowane do jej nadania są kwestią umowną; nie ma zatem zgodności co do tego, komu należy nadać miano „zdolnego";
2) etykieta ta jest stosowana w sensie bardziej ogólnym lub bardziej szczegółowym; w sensie ogólnym przyjmuje się, że ktoś jest albo nie jest zdolny, natomiast w sensie szczegółowym, że ktoś jest zdolny w jakiejś jednej lub w kilku dziedzinach;
3) koncepcje zdolności są historycznie i kulturowo zmienne; niektóre ulegają dezaktualizacji i pojawiają się inne, gdy zmieniają się warunki społeczno-kulturowo-gospodarcze;
4) koncepcje zdolności opierają się na teoriach *explicite* i na teoriach *implicite*; pierwsze tworzone są przez akademików naukowo zajmujących się zdolnościami i tworzących teorie, które poddawane są jakiejś formie empirycznego sprawdzenia; drugie opierają się na opiniach ludzi (*laypersons*), których przekonania nie mają podstaw w teoriach naukowych i nie poddają się intersubiektywnej weryfikacji; są to koncepcje „praktyczne" (Kaufman, Sternberg, 2008, s. 71–72).

Społeczno-kulturowe warunkowanie definiowania pojęcia „zdolności" oznacza, że w różnych społeczeństwach poglądy na temat zdolności są zróżnicowane, a także, że w tym samym społeczeństwie w różnym czasie poglądy mogą być odmienne. Zmianie ulega nie tylko „otoczenie" wyznaczające kontekst definiowania zdolności, lecz i filozoficzne „fundamenty" psychologii, na których opierane są koncepcje zdolności (inteligencja vs. rozwój). Filozoficzne fundamenty (esencjalizm vs. emergentyzm) wyznaczające podejścia do zdolności jako trwałej cechy w przebiegu całego życia jednostki stoją w opozycji do pojmowania zdolności jako potencjału, którego urzeczywistnienie warunkowane jest okolicznościami zaistniałymi w trakcie rozwoju jednostki, aktywnością jej samej oraz strategią kształcenia uczniów zdolnych.

Jednak w naukach społecznych zmiana podejścia do analizowanego zjawiska nie dokonuje się automatycznie wraz z pojawieniem się nowych „dowodów" wskazujących na ograniczenia dotychczas uznawanych teorii. Wokół koncepcji zdolności utrzymują się więc napięcia[9] wynikające z odmiennych punktów widzenia i perspektyw, które David Y. Dai przedstawia w formie uchwyconych opozycji, w dwóch kształtujących się paradygmatach: „dziecka zdolnego" oraz „rozwoju uzdolnień/talentu". Jednocześnie uważa, że napięcia te są nie do uniknięcia, ponieważ: „Po pierwsze, mamy do czynienia z kwestiami obciążonymi wartościami, mającymi konsekwencje etyczne i polityczne […] Po drugie, epistemiczna [poznawcza – przyp. E.K.] złożoność zagadnień sprawia, że nieuniknione jest, iż twierdzenia dotyczące wiedzy, które sformułowaliśmy lub sformułujemy, choć są poparte dowodami, to oparte są na modelach teoretycznych, a nie na obiektywnych faktach niezależnych od obserwatora i/lub narzędzia umożliwiającego obserwację; te twierdzenia […] nie stają się automatycznie oczywiste tylko dzięki dowodom empirycznym. I wreszcie przekonania epistemiczne oraz założenia ontologiczne uczonych i badaczy, m.in. zasady kierujące ich badaniami, zwykle nie poddają się falsyfikacji[10] […] Można jednak mieć nadzieję, że uczeni i badacze w tej dziedzinie [pedagogiki zdolności – przyp. E.K.] konstruktywnie wykorzystają te napięcia zarówno z otwartością umysłu, jak i krytycznym namysłem" (Dai, 2009, s. 72 [tłum. własne]). Jak powiedział Stephen Toulmin: „Człowiek demonstruje swoją racjonalność nie poprzez przywiązanie do ustalonych idei, stereotypowych procedur czy niezmiennych koncepcji, lecz poprzez sposób i okoliczności, w których zmienia te idee, procedury i koncepcje"[11] (za: Dai, 2009, s. 72).

Jorgen Smedsrud (2020) twierdzi, że utworzenie ogólnej, uniwersalnej koncepcji zdolności nie jest możliwe, a nawet nie jest to pożądane. Ponieważ zjawiska społeczne zmieniają się w czasie pod wpływem rozwoju i zmian społecznych, ich istoty nie da się trafnie zidentyfikować ani uzasadnić w taki sam sposób jak w naukach przyrodniczych. Ponadto koncepcje zdolności różnią się, ponieważ badacze definiują zdolności w różnych celach (normatywnych, opisowych, programowych). Warunkiem uniknięcia niejasności w tej sytuacji jest rzetelna informacja o metodologii i celach prowadzonych badań. Gdyby ustalony został „złoty standard"

[9] Napięcia zidentyfikowane przez Davida Y. Daia wyrażają się m.in. w następujących opozycjach: zdolności vs. osiągnięcia, bycie zdolnym vs. rozwijanie uzdolnień, zdolności ogólne vs. uzdolnienia, różnice jakościowe vs. różnice ilościowe, biegłość (wiedza specjalistyczna) vs. kreatywność (innowacyjność) i inne (Dai, 2009, s. 52, [tłum. własne]).

[10] „Falsyfikacja, zwana też negatywną weryfikacją, jest przeciwieństwem konfirmacji (potwierdzenia); podatność na empiryczną f. stanowi dla części uczonych, np. K.R. Poppera i jego zwolenników, jedno z kryteriów naukowości twierdzeń, hipotez i teorii naukowych" – Encyklopedia PWN, b.r., hasło: *falsyfikacja*.

[11] Tekst oryg.: „A man [or woman] demonstrates his [her] rationality, not by a commitment to fixed ideas, stereotyped procedures, or immutable concepts, but by the manner in which, and the occasions on which, he [she] changes those ideas, procedures, and concepts" (za: Dai, 2009, s. 72).

badań nad zdolnościami – kontynuuje autor – zostałyby wyeliminowane ważne zmienne prognozujące uzdolnienia lub cechy zdolnych uczniów. Natomiast rezygnacja z definicji opartych na IQ (i podobnych) uniemożliwiłaby zidentyfikowanie uczniów zdolnych o zaniżonych osiągnięciach (Smedsrud, 2020, s. 92–94).

Zasadniczą kwestią, jeśli chodzi o konceptualizowane pojęcia „zdolności" czy tworzenie szerszych koncepcji, jest odpowiedź na pytanie, czy zdolności „są" (*being*), czy „stają się" (*becoming*). Inaczej mówiąc, czy zdolności są wrodzone i niezmienne w przebiegu życia człowieka, czy plastyczne, czyli kształtowane w procesie rozwoju jednostki pozostającej w relacji ze środowiskiem.

Wzrost zainteresowania zdolnościami odnotowany w XXI wieku pozostaje w związku z problemami wynikającymi z zagrożeń i wyzwań w skali globalnej (zmiany klimatyczne, wzrastające nierówności społeczne i międzykontynentalne migracje ludności, zanieczyszczenie środowiska, zmniejszająca się biologiczna różnorodność itd.), ożywiając zainteresowanie edukacją osób zdolnych jako możliwym do wykorzystania, istotnym instrumentem społeczeństwa opartego na wiedzy. Chodzi zarówno o rozwój i podnoszenie dobrostanu jednostki, jak i rozwój kapitału ludzkiego społeczeństwa jako całości.

Sytuacja ta wyznacza kontekst dla rewizji podejść do zdolności i kształcenia uczniów zdolnych. Wyrazem wzmożonego zainteresowania są liczne monografie poświęcone debatom o zdolnościach, talentach, kreatywności i związkach między nimi (np. Pfeifer, 2008; Shavinina, 2009; Ziegler, Shi, 2011; Ambrose i in., 2012; Ambrose, Sternberg, 2016; Dai, Chen, 2021; Romaniuk, Jabłonowska, 2022; Dai, 2023; Subotnik i in., 2023 i inni). Nasilające się przekonanie o potrzebie zrewidowania podejścia do zdolności wzmacniane jest także przez fakt, że większość wysiłków zmierzających do zrozumienia tego fenomenu ma charakter opisowy (Matthews, Dai, 2014, s. 336).

Wzrasta także liczba naukowców wyrażających przekonanie o potrzebie rozwojowego podejścia do zdolności jako fenomenu wieloczynnikowego, manifestującego się w różnych dziedzinach i w różnych formach na różnych etapach życia jednostki. Podejście rozwojowe to nurt teoretyczny dotyczący zdolności i edukacji osób zdolnych (pedagogika zdolności). David Y. Dai i Fei Chen (2013) mówią nawet o wyłanianiu się paradygmatu[12] rozwojowego (*The Talent Development Paradigm*).

[12] „The term paradigm implies a system of thought or practice that dominates thinking, feeling, and doing in a field, so much so that it becomes the norm, deviation from which can be quickly and easily detected" (Dai, Chen, 2013, s. 152, za: Kuhn, 1962). [„Termin paradygmat oznacza system myśli lub praktyk, który dominuje w danej dziedzinie, wpływając na sposób myślenia, odczuwania i działania do tego stopnia, że staje się normą, od której wszelkie odstępstwa są szybko i łatwo wykrywalne" (Dai, Chen, 2013, s. 152, za: Kuhn, 1962 – tłum. własne]).

Paradygmat rozwojowy jest sytuowany w opozycji do paradygmatu dziecka zdolnego (*The Gifted Child Paradigm*), opartego na założeniu, że zdolności są wrodzone i niezmienne w cyklu życia, określają status dziecka (jako zdolnego), a podstawą klasyfikacji „zdolny" – „niezdolny" jest pomiar inteligencji (IQ).

W paradygmacie rozwojowym zdolności postrzegane są jako „proces stawania się" (*becoming*) zależny od wielu czynników o charakterze wewnętrznym i zewnętrznym oraz spontanicznych i intencjonalnych oddziaływań wpływających na rozwój jednostki. Kluczowym zagadnieniem jest identyfikowanie i diagnozowanie zdolności oraz wspieranie ich rozwoju. Zdolności rozpatrywane są z uwzględnieniem możliwości jednostki, których rozwój ułatwia transformację potencjału w talent. W teoriach tych istotne miejsce zajmują także zdolności twórcze oraz czynniki pozaintelektualne. Choć w tym podejściu nie odrzuca się całkowicie tezy o wrodzonym charakterze predyspozycji (zadatki wrodzone, potencjał), to większą wagę przykłada się do zdolności kierunkowych (uzdolnień) niż ogólnych.

W tym kontekście edukacja uczniów zdolnych stanowi wyzwanie zarówno dla organizacji systemu kształcenia, jak i codziennej pracy nauczyciela. Po pierwsze dlatego, że odgrywa ona znaczącą rolę w zaspokajaniu potrzeb i kształtowaniu przyszłości jednostki, po drugie, ponieważ wywiera wpływ na społeczeństwo jako całość (Mönks, 1990, s. 19; Ambrose, Sternberg, 2016). W pierwszym przypadku wpływ ten polega na zwiększeniu szans rozwojowych poprzez kształcenie, uwzględniając potencjał, potrzeby i możliwości jednostki, w drugim zaś chodzi o postęp technologiczny, rozwój innowacyjności oraz wzrost gospodarczy społeczeństw.

Zmieniające się warunki (społeczno-gospodarcze oraz kulturowe) przyczyniają się do zmiany podejścia do „zdolności" oraz „bycia zdolnym". Dlatego ze względu na rosnące zainteresowanie badaniami zdolnych oraz nieustanne poszukiwanie optymalnych rozwiązań w zakresie organizacji ich kształcenia, a także na interdyscyplinarną zmianę w podejścia do tego, czym jest inteligencja i zdolności oraz co wpływa na ich rozwój (Matthews, Dai, 2014), mamy do czynienia z różnymi koncepcji i modelami zdolności. Dla edukacji znaczenie ma ich wartość aplikacyjna (Limont, 2010, s. 42–77).

Z tego powodu w dalszych rozważaniach koncentruję się na koncepcjach rozwojowych[13], ponieważ wydają się one prezentować najszerszy punkt widzenia na zagadnienie identyfikowania i wspierania rozwoju osób zdolnych. U ich podstaw leży paradygmat psychologii

[13] Dokonując syntetycznej analizy modeli zdolności, Limont za kryterium klasyfikacja przyjęła historyczne uwarunkowania tworzenia poszczególnych koncepcji i modeli zdolności i wyróżniła: modele zdolności ogólnych (zbudowane na klasycznych teoriach inteligencji), modele zdolności specyficznych (gdzie podstawę wyodrębnienia

rozwoju, zgodnie z którym wzrost kompetencji jest zależny od cech osoby zdolnej i wpływu środowiska (Dyrda, 2012, s. 31). Dostępne koncepcje i modele wyrosły na gruncie wcześniej opisywanych podejść sklasyfikowanych przez Limont (2010, s. 42) jako modele zdolności ogólnych, specyficznych dziedzinowo, systemowych, które – podobnie jak podejście rozwojowe – zakładają określone sposoby identyfikowania zdolności i rozwijania uzdolnień. Mimo że w literaturze przedmiotu brakuje badań eksperymentalnych, których celem byłoby porównanie skuteczności dostępnych modeli i koncepcji w rozwijaniu uzdolnień (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011, s. 29), to stanowią one ramy odniesienia dla badaczy zjawisk edukacyjnych. Przyjrzyjmy się zatem wybranym modelom i koncepcjom zdolności.

1.1.1. Model zdolności Abrahama J. Tannenbauma (*Sea Star Model of Giftedness*)

Opracowanie modelu zdolności Abrahama J. Tannenbauma poprzedziła analiza dostępnych autorowi wyników badań w dziedzinie psychologii i edukacji. Tannenbaum odniósł się do relacji istniejących między zdolnościami a osiągnięciami, przy czym podstawowym założeniem koncepcji było odróżnienie w pełni rozwiniętych uzdolnień charakterystycznych dla osób dorosłych od potencjału obserwowanego w okresie dzieciństwa. Jako jeden z pierwszych badaczy stwierdził, że „definicja zdolności u dzieci odnosi się do ich potencjału do stania się uznanymi przez krytyków wykonawcami lub wzorowymi twórcami pomysłów w sferach aktywności, które wzmacniają moralnie, fizycznie, emocjonalnie, społecznie, intelektualnie lub estetycznie życie ludzkości" (za: Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrel, 2011, s. 27 [tłum. własne – E.K.]). Uznał także, że u dzieci należy szukać przejawów zdolności (umiejętności znacznie przewyższających poziom rówieśników), gdyż doświadczenie pokazuje, że osoby wybitne prezentują określone zachowania czy umiejętności już na wczesnym etapie rozwoju (Kennedy, 1995, s. 8).

Tannenbaum przedstawił pięcioczynnikowy model zdolności składający się z następujących elementów:

1) zdolności ogólnych (inteligencja, na którą zapotrzebowanie różnicowane jest przez dziedzinę, w której rozwijane są zdolności);
2) zdolności specjalnych (kierunkowych, czyli pewnych skłonności związanych z daną dziedziną działalności);

stanowią różne komponenty inteligencji), modele systemowe (budujące je komponenty tworzą strukturę, której elementy wzajemnie na siebie oddziałują) oraz modele rozwojowe (podkreślające transformacyjny charakter zdolności) (Limont, 2010, s. 42–77).

3) zdolności psychospołecznych (cechy osobowości, w tym wytrwałość i motywacja, a także umiejętność przezwyciężania przeszkód);
4) wsparcia środowiska (rozumianego jako pozytywny wpływ przynajmniej jednej osoby, która zachęca do rozwoju, a także gotowość do inwestowania w rozwój talentu oraz poziom społecznej akceptacji dla danego typu zdolności);
5) przypadku (rozumianego jako specjalne wydarzenia pozwalające na rozwinięcie się talentu, w tym dziedziczone geny, wpływ rodziny, a nawet położenie geograficzne, np. wielkość miejscowości, w której się dorasta, jak również preferowane w danym czasie wartości społeczne).

Każdy z wymienionych elementów koncepcji jest nieodzowny w procesie rozwoju zdolności (Limont, 2010, s. 68; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011, s. 27).

Wśród osób zdolnych rozwijających talenty w określonych dziedzinach Tannenbaum wyróżnił dwie kategorie: twórców, którzy wytwarzają zarówno oryginalne dobra niematerialne (np. myśli, idee), jak i materialne (np. architektura, kompozycje), oraz wykonawców (muzyków, odtwórców dzieł muzycznych), czyli inaczej mówiąc innowatorów i fachowców dysponujących dużym zasobem wiedzy w danej dziedzinie (np. lekarz). Wyodrębnił tym samym dwa aspekty zdolności – pierwszy odnoszący się do innowacji i wynalazczości, a drugi do biegłości w określonej dziedzinie (Callahan, Miller, 2005, s. 39).

1.1.2. Wieloczynnikowy model zdolności Franza J. Mönksa (*Multifactor model of giftedness by Franz J. Mönks*)

Podstawę teoretyczną niniejszego modelu stanowi założenie, że jednostka w ciągu swojego życia podlega rozwojowi, ludzkie zachowania są zaś zależne od procesów uczenia się. Jednak wysoka inteligencja nie jest jedynym warunkiem wysokich osiągnięć, będących efektem transformacji potencjału drzemiącego w dziecku w talent. Franz J. Mönks uznał, że nieodzownymi elementami są także kreatywność i motywacja, akceptując tym samym założenia modelu Josepha Renzullego[14]. Uznał jednak tę koncepcję za niewystarczającą i wzbogacił ją o komponenty środowiskowe, co znalazło odzwierciedlenie w wieloczynnikowym modelu

[14] Trójpierścieniowy model zdolności Josepha S. Renzullego składa się z trzech komponentów mających kluczowe znaczenie w rozwoju zdolności, między którymi zachodzi interakcja. Komponenty te to: ponadprzeciętne zdolności ogólne (mierzone za pomocą testów badających inteligencję) i kierunkowe; zdolności twórcze oraz zaangażowanie w wykonywane zadanie, rozumiane jako aktywność podejmowana przez ucznia, a determinowana przez motywację, dociekliwość, koncentrację, fascynację dziedziną, której aktywność dotyczy (Fechner-Sędzicka, 2013, s. 12–14).

zdolności. W modelu tym, oprócz trzech zazębiających się pierścieni, symbolizujących przenikające się sfery: wybitnych zdolności intelektualnych, motywacji i kreatywności (twórczości), uwzględnione zostały trzy najważniejsze środowiska społeczne, w których funkcjonuje dziecko: rodzina, szkoła, rówieśnicy. Dopiero interakcja między tymi elementami jest warunkiem rozwoju zdolności, których przejawem są wybitne osiągnięcia (Mönks, 1990, s. 22–23; Mönks, Katzko, 2005, s. 191). W wieloczynnikowym modelu zdolności występują następujące elementy:

1) wybitne zdolności intelektualne, których przejawem jest sposób uczenia się, myślenia, zapamiętywania oraz rozwiązywania problemów;
2) motywacja, rozumiana jako zaangażowanie w zadanie, które umożliwia realizację odległych celów;
3) twórczość (kreatywność)[15] – pojmowana jako umiejętność znajdowania nowych rozwiązań.

Poza wyżej wymienionymi komponentami osobowościowymi, zdaniem autora kluczową rolę odgrywa także otoczenie, w jakim funkcjonuje dziecko: środowisko rodzinne, rówieśnicze i szkolne. Zasadnicze znaczenie w środowisku szkolnym ma indywidualne podejście do każdego ucznia, zaspokajanie jego potrzeb poznawczych i emocjonalnych, dostosowanie treści, metod i form nauczania do jego możliwości i oczekiwań. Rodzice natomiast – pierwsi wychowawcy dziecka – są postrzegani jako znaczący dla rozwoju zdolności, ponieważ znają potrzeby swoich dzieci, ich pasje i zainteresowania, wspierają ich aktywności, stawiają wyzwania, motywują do działania. Bez ich udziału rozwój zdolności nie będzie przebiegał optymalnie. Rówieśnicy, zwłaszcza o zbliżonym poziomie intelektualnym, także stanowią istotny element stymulujący, nie tylko ze względu na rozwój kompetencji społecznych, ale przede wszystkim ze względu na współdziałanie, podejmowanie wyzwań oraz wymianę doświadczeń (Limont, 2010, s. 66–68; Fechner-Sędzicka, 2013, s. 12–14). Wszystkie wymienione elementy stanowią otoczenie, w którym rozwijają się zdolności dziecka i mogą one napędzać lub hamować ten proces.

[15] Zdaniem Mönksa kreatywność „jest pojęciem abstrakcyjnym, które trudno jest ująć empirycznie czy określić, stosując pomiar. Ogólnie rozumie się pod tym pojęciem oryginalne, dywergencyjne oraz sprawne myślenie wynalazcze, często nastawione na realizację jakiegoś celu. Nazywa się to także kreatywną produktywnością, która polega na tym, że nie są w niej stosowane i powszechnie używane konwencjonalne strategie rozwiązań problemów, lecz problemy są rozwiązywane za pośrednictwem własnych, niezwyczajnych strategii poszukiwawczych i myślowych" (Mönks, 1990, s. 23).

1.1.3. Piramida rozwoju talentu Jane Piirto (*The Piirto Pyramid of Talent Development*)

Podstawę teoretyczną tego modelu stanowi analiza badań dostępnych w literaturze przedmiotu, której dokonała Jane Piirto. Tworząc model, przyjęła osiem założeń: „(1) kreatywność ma charakter dziedzinowy; (2) czynniki środowiskowe są niezwykle ważne w rozwoju talentów; (3) talent to wrodzona skłonność do działania w uznanej dziedzinie; (4) talent i kreatywność można rozwijać; (5) kreatywność nie jest zdolnością ogólną, ale cechą osobowości zależną od wymagań danej dziedziny; (6) każda dziedzina zdolności ma własne zasady i sposoby rozwijania talentu; (7) zasady te są ugruntowane i znane ekspertom w danej dziedzinie; (8) talent rozpoznaje się poprzez pewne wczesne zachowania prognostyczne, to znaczy pewne wzorce wspólne dla osób wkraczających w tę samą dziedzinę" (Piirto, 2009, s. 13; zob. też Piirto, 2000 [tłum. własne]).

W koncepcji piramidy rozwijanie talentu przedstawiane jest jako proces zależny od wyposażenia genetycznego (stanowiącego grunt, na którym posadowiona jest piramida), cech osobowości, inteligencji, zdolności kierunkowych (stanowiących jej trzy kolejne piętra) oraz wpływu środowiska (zaprezentowanego jako słońca otaczające wierzchołek piramidy). Cechy osobowości są zależne od wyposażenia genetycznego, jednak w pewnym stopniu można je rozwijać. Są to między innymi „androgynia[16], kreatywność, wyobraźnia, wnikliwość, introwersja, intuicja, naiwność lub otwartość na doświadczenia; nadmierna pobudliwość; pasja do pracy w danej dziedzinie; spostrzegawczość; wytrwałość; preferencja dla złożoności; odporność; podejmowanie ryzyka; samodyscyplina; pewność siebie; tolerancja dla dwuznaczności, wola; […]" (Piirto, 2009, s. 16 [tłum. własne]). Autorka podkreśla, że nie jest to lista zamknięta, jednak osoby osiągające sukces mają wiele cech z tego zestawu.

Środkowe piętro piramidy stanowią minimalne kompetencje intelektualne, konieczne do funkcjonowania w wybranej dziedzinie. Autorka wyraźnie odchodzi od koncepcji wysokiego ilorazu inteligencji, tak widocznego w modelach zdolności ogólnych, w stronę zdroworozsądkowego podejścia. Nie oznacza to, że kompetencje intelektualne pozostają bez wpływu na osiągnięcia, jednak nie w każdej dziedzinie muszą one osiągać najwyższy poziom.

Wierzchołek piramidy stanowią zdolności kierunkowe (u Limont są to specyficzne zdolności w dziedzinach – Limont, 2010, s. 72). Piirto jest zdania, że są one rozpoznawane na podstawie tzw. zachowań prognostycznych i dotyczą takich dziedzin, które zyskały w danym

[16] Androgynię należy rozumieć jako cechę, która zapewnia elastyczność w działaniu oraz umożliwia dostęp do różnych strategii radzenia sobie z wyzwaniami. Ponadto chodzi tu o wyrażane siebie w sposób, który nie pozostaje w związku ze stereotypowym postrzeganiem ról płciowych. (Piirto, 2007, s. 47).

czasie społeczne uznanie. Zachowania te są zazwyczaj obserwowane w dzieciństwie jako pojawiające się „przedwcześnie" w stosunku do możliwości pozostałych uczniów czy innej grupy odniesienia (zob. Sansom i in., 2018, s. 98). Zdolności kierunkowe, nazwane talentami, powinny być rozwijanie. Szkoła jest właściwym do tego miejscem, gdyż nauczyciele są ekspertami w większości dziedzin, w których uczniowie mogą rozwijać swoje uzdolnienia. Wśród nich autorka wymienia między innymi: matematykę, muzykę, literaturę, sport, teatr oraz wynalazczość, przedsiębiorczość, duchowość (Piirto, 2009, s. 17).

Ostatni element koncepcji odnosi się do aspektu środowiskowego, ilustrowanego przez pięć słońc. Są to: dom, społeczeństwo i kultura, szkoła, płeć oraz przypadek. Każde z tych „słońc" symbolizuje różnorodne wpływy oddziałujące na indywidualny rozwój osoby. Dom, społeczeństwo i kultura, a także szkoła stanowią bezpieczne środowisko rozwoju oraz przekaźnik wartości. Ponadto szkoła jest niezwykle istotna, zwłaszcza w przypadku tych dzieci, które nie otrzymują wystarczającego wsparcia w środowisku domowym. Płeć natomiast nie jest postrzegana przez autorkę jako determinanta rozwoju określonych zdolności. Piirto, mówiąc o płci, ma na myśli to, jak jest ona postrzegana w danym społeczeństwie, tak więc odnosi się bardziej do aspektu kulturowego, do wpływu środowiska na rozwój osób uzdolnionych w zależności od ich płci (Piirto, 2000, s. 22–29). Chodzi o to, do czego zachęca się dzieci lub czego się od nich oczekuje w zależności od tego, jakiej są płci. Piąte słońce symbolizuje przypadek, czyli nieprzewidywalne okoliczności, mogące sprzyjać rozwojowi zdolności. Głównie chodzi tu o szczęśliwe zbiegi okoliczności, czy – jak pisze Piirto – znalezienie się w odpowiednim miejscu w odpowiednim czasie lub spotkanie odpowiedniej osoby.

1.1.4. Zróżnicowany model zdolności i talentu François Gagné (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*)

Model autorstwa kanadyjskiego psychologa wychowania François Gagné jest próbą uchwycenia procesu rozwoju uzdolnień, polegającego na przekształceniu potencjału (zdolności naturalnych) w wybitne, systematycznie rozwijane umiejętności, czyli talent w określonej dziedzinie. Podstawą tego podejścia jest sposób różnicowania pojęć „zdolności" i „talent". Pojęcie „zdolność" odnosi się do niewytrenowanych, naturalnie posiadanych i wykorzystywanych uzdolnień w określonej dziedzinie, które plasują daną osobę wśród 10% najlepszych rówieśników. Talent natomiast odnosi się do wybitnych zdolności lub umiejętności i wiedzy systematycznie rozwijanych i opanowanych w określonej dziedzinie, w stopniu, który plasuje daną osobę co najmniej wśród 10% najlepszych rówieśników (Gagné, 2004, s. 120).

Zróżnicowany model zdolności i talentu obejmuje zatem zdolności naturalne, procesy rozwojowe oraz talent. Zdolności naturalne – intelektualne, twórcze, społeczne oraz sensomotoryczne (częściowo zależne od wyposażenia genetycznego i ujawniające się już w dzieciństwie) – pod wpływem wymagających systematycznego wsparcia procesów rozwojowych, przy zaistnieniu sprzyjających okoliczności środowiskowych i intrapersonalnych, są transformowane w talent. Talent przejawia się w dziedzinie: akademickiej, technicznej, naukowo-technicznej, artystycznej, usług społecznych, administracji/sprzedaży, operacji biznesowych, gier, sportu (Gagné, 2000, s. 1).

W prezentowanym modelu procesy rozwojowe mogą przybierać cztery różne formy: „(a) dojrzewanie; b) kształcenie nieformalne; (c) formalne kształcenie pozainstytucjonalne oraz d) formalne uczenie się instytucjonalne" (Gagné, 2004, s. 125 [tłum. własne]). Dojrzewanie jest w dużej mierze zależne od wyposażenia genetycznego, natomiast kształcenie nieformalne to wiedza i umiejętności zdobywane w ramach codziennych aktywności. Jednak z punktu widzenia systemu edukacji najistotniejsze dla rozwoju zdolności jest kształcenie formalne (instytucjonalne), ponieważ niesie ono ze sobą oficjalne uznanie posiadanych kompetencji lub talentu. Wsparcie uzyskiwane przez ucznia w systemie edukacji obejmuje udział w specjalnych programach dla zdolnych, umożliwiających osiągnięcie poziomu eksperckiego, przy jednoczesnym wykorzystaniu skumulowanych instytucjonalnie nakładów, tj. zainwestowanego czasu, energii, środków (Limont, 2010, s. 75). Jednak jeśli proces rozwoju zostanie zaburzony, pojawia się ryzyko, że zdolny uczeń nie wykorzysta swojego potencjału, a talent się nie rozwinie. Zdaniem Gagné wszystkie wyżej wymienione procesy rozwojowe dotyczą zarówno zdolności, jak i talentu.

Na proces rozwoju zdolności oddziałują czynniki (katalizatory) środowiskowe oraz intrapersonalne. Wpływ czynników środowiskowych rozpatrywany jest zarówno w perspektywie makro (uwarunkowania społeczne, kulturowe oraz geograficzne), jak i na poziomie mikro, który tworzą nauczyciele, rodzice, rodzeństwo, rówieśnicy i inne osoby znaczące, a także zapewnienie dostępu do wzbogacanych programów edukacyjnych czy odpowiedniej organizacji systemu kształcenia lub wydarzenia znaczące w życiu dziecka (np. zdobycie nagrody, choroba lub inne trudne doświadczenia). Drugą grupę stanowią czynniki fizyczne i psychiczne, określone jako intrapersonalne. Należą do nich między innymi inicjujące i podtrzymujące rozwój zdolności, motywacja (rozumiana jako proces wyznaczanie celów) i wola (rozumiana jako działania na rzecz osiągnięcia celów), a także samoświadomość (rozumiana także jako umiejętność zarządzania sobą i dostępnymi zasobami). Ostatnim z elementów opisywanego modelu

jest przypadek, który wpływa na wszystkie katalizatory środowiskowe oraz cechy fizyczne i psychiczne jednostki, a także zdolności naturalne (Gagné, 2000, s. 2; 2004, s. 127).

Choć większość badaczy uznaje słuszność modelu sformułowanego przez Gagné, w 2007 roku ukazał się artykuł autorstwa K. Andersa Ericssona, Kiruthiga Nandagopala oraz Roya W. Roringa, krytyczny wobec *natural abilities*, czyli „wrodzonych zdolności". Autorzy stwierdzają w nim: „[z] wyjątkiem ustalonych genetycznie czynników determinujących wagę i wzrost, nie byliśmy w stanie znaleźć dowodów na wrodzone ograniczenia w osiąganiu elitarnych wyników przez zdrowe osoby" (Ericsson, Nandagopal, Roring, 2007, s. 3). Badacze zwrócili także uwagę na fakt, że wrodzoność cech nie oznacza ich niezmienności oraz że nie ma jednoznacznych dowodów na istnienie wrodzonych zdolności determinujących wysokie osiągnięcia, prowadzą do nich zaś systematyczny, długotrwały trening i sprzyjające środowisko. W odpowiedzi na ten zarzut Gagné opublikował polemiczny artykuł (Gagné, 2009), a następnie (Gagné, 2016) przedstawił model rozwoju naturalnych zdolności (*Developmental Model for Natural Abilities*), dowodząc, że „naturalne zdolności" nie są wyłącznie wrodzone i niezmienne, lecz podlegają rozwojowi. Następnie zaproponował zintegrowany model rozwoju talentu (*Comprehensive Model of Talent Development*), w którym fundament stanowią „piwnice biologiczne" (*biological basements*), rozumiane jako wrodzone zasoby, częściowo determinowane przez genotyp i rozwijające się pod wpływem oddziaływania interpersonalnych i środowiskowych katalizatorów oraz spontanicznego uczeniu się (Gagné, 2016, s. 136–137).

1.1.5. Megamodel rozwoju talentu (*Talent Development Mega Model*)

Megamodel rozwoju talentu, zaprezentowany w 2011 roku przez Renę F. Subotnik, Paulę Olszewski-Kubilius oraz Franka C. Worrella, jest efektem dokonanego przez autorów przeglądu literatury, doniesień z badań z zakresu psychologii zdolności oraz syntezy wybranych koncepcji i modeli zdolności.

Autorzy założyli, że (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2015, s. 21–26):

1) podstawą rozwoju talentów są zdolności intelektualne, artystyczne oraz fizyczne;
2) zdolności są plastyczne i podlegają rozwojowi (w określonych dziedzinach), który jest efektem osobistego wysiłku, zaangażowania jednostki, kontaktu z rówieśnikami oraz wsparcia ze strony środowiska;
3) każda dziedzina ma własne ścieżki rozwoju (rozpoczęcie, szczyt i koniec) przypadające na różne okresy życia jednostki, w których następuje rozwój zdolności;

4) dla rozwoju zdolności ważne są indywidualne cechy i umiejętności, które pozwalają na realizację krótko- i długoterminowych celów: pewność siebie, zaangażowanie w zadanie, nastawienie, wykorzystanie szans, motywacja, aspiracje, by zmieniać świat.

Proces rozwoju talentu prezentowany jest jako kontinuum – linia ciągła – ma zatem charakter kumulatywny. Rozpoczyna się od potencjału (zdolności) przechodzącego w kompetencje, a następnie w fazę ekspercką, której efektem jest uzyskanie wybitnych osiągnięć w wybranej dziedzinie działalności. Im późniejszy etap rozwoju zdolności, tym wyższy ich poziom – aż do osiągnięcia szczytowych możliwości. Zdolności w tym modelu definiowane są jako „*proces rozwojowy*, który jest *specyficzny dziedzinowo* i plastyczny. Choć ścieżka rozwoju może rozpocząć się widocznym *potencjałem*, zdolności muszą być rozwijane i wspierane poprzez ćwiczenia oraz ingerencje w umiejętności specyficzne dziedzinowo, programy oraz poprzez *zamierzony rozwój umiejętności psychicznych i społecznych*, które są niezbędne w podążaniu trudnymi, nowymi ścieżkami. Celem tego procesu rozwojowego jest *transformacja potencjalnego talentu* w okresie młodości w wybitne osiągnięcia i innowacyjność w wieku dorosłym" (Subtnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2015, s. 26).

Podobnie jak w modelu Tannenbauma, w omawianej koncepcji zakłada się, że celem procesu rozwojowego jest przekształcenie potencjalnych zdolności obserwowanych u dzieci w wybitne osiągnięcia osób dorosłych, talent (rozpoznawany w początkowej fazie rozwoju zazwyczaj przez rodziców czy nauczycieli) może zaś przejawiać się albo przez twórcze działanie, albo kreatywny produkt (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011, s. 4–7). Podkreśla się także rolę przypadku oraz umiejętności psychospołecznych.

Proces rozwoju zdolności jest rozumiany jako przejście od „zakochania się" w temacie lub dziedzinie, czyli zaangażowanie się, poprzez wspierane przez nauczycieli rozwijanie umiejętności, wiedzy i wartości, aż do skrystalizowania się własnych, unikatowych: niszy, stylu, metody czy podejścia. Rozwój ten może być utrudniany lub ułatwiany. Czynnikami utrudniającymi są niska motywacja, nieumiejętność radzenia sobie z niepowodzeniami i przypadkowe wydarzenia, a sprzyjającymi – dostarczenie możliwości edukacyjnych, wzbogacanie programu, wsparcie psychologiczne oraz mentoring (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011, s. 33–34). Dostarczanie możliwości edukacyjnych jest szczególnie istotne, ponieważ zakłada się, że pewne oznaki zdolności, takie jak zainteresowania, muzykalność, matematyczny umysł, pojawiają się wcześnie i mogą być rozwijane w szkole. Zdolności mają charakterystyczne dla ich rodzaju ścieżki rozwoju, w ramach których pod wpływem kreatywności „umiejętności przekształcają się w kompetencje, kompetencje w wiedzę fachową, a wiedza specjalistyczna w wybitne osiągnięcia" (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011, s. 33 [tłum. własne]). Przy

tym zarówno początek, jak i koniec rozwoju zdolności są zróżnicowane dziedziną aktywności (np. balet vs. psychologia). Długości poszczególnych ścieżek rozwoju różnią się od siebie, co oznacza, że zdolni mogą rozwijać swoje talenty przez określony czas (np. piłkarz vs. matematyk). Te różnice występują także wewnątrz poszczególnych dziedzin i są zależne od specjalizacji (np. sopran chłopięcy vs. gra na skrzypcach). Ponadto twórcy megamodelu zakładają, za Tannenbaumem, że można zidentyfikować dwie grupy osób zdolnych. Pierwszą stanowią wykonawcy (np. śpiewak, aktor), drugą zaś producenci (np. kompozytor, pisarz). Obie kategorie odznaczają się wysoką wiedzą merytoryczną, umiejętnościami oraz przebytym i kontynuowanym „treningiem", który jest niezwykle istotny zwłaszcza w przypadku wykonawców. Trening odbywa się pod okiem mentora. Jeśli chodzi o uznanie społeczne, to wykonawcy zyskują je bardziej powszechnie, producenci są zaś doceniani głównie przez specjalistów w swoich dziedzinach. W przypadku twórców istotnym kryterium detekcji w początkowej fazie rozwoju jest potencjał, a w przypadku wykonawców raczej dotyczy wymagań stawianych tym dziedzinom (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011, s. 30–33). Jeśli chodzi o rekomendacje dla edukacji osób zdolnych, to w megamodelu podkreśla się wagę zaangażowania nauczycieli w proces rozwoju talentów oraz dostosowanie strategii i celów nauczania do aktualnego etapu rozwoju talentu. Ponadto zwraca się uwagę na rozstrzygające znaczenie identyfikacji zdolności kierunkowych oraz oceny zainteresowania daną dziedziną, a także wyznaczenia koordynatora, który stanowiłby wsparcie dla osoby zdolnej, pomagając jej w wyborze właściwej ścieżki edukacyjnej (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2015, s. 27–29). Rozwój zdolności mógłby się dokonywać zarówno w szkole, jak i poza nią.

Należy zauważyć, że u podstaw zaprezentowanych modeli i koncepcji leży założenie, że zdolności nie są stałą cechą człowieka, a podlegają rozwojowi w różnych okresach jego życia. Rozwój jest zależny od procesów uczenia się i przebiega od mniej do coraz bardziej skomplikowanych umiejętności, wymagających adekwatnego wyposażenia genetycznego (zadatki/predyspozycje/potencjał), cech osobowości, zdolności kierunkowych oraz wsparcia środowiska. Elementy te są niezbędne, aby obserwowany w dzieciństwie potencjał mógł się przekształcić w wybitny talent osoby dorosłej w określonej dziedzinie. Przy tym każda dziedzina talentu ma swoje własne zasady i sposoby rozwoju (ścieżki), które przypadają na różne okresy życia jednostki. Rozwój jest możliwy przy systematycznym wsparciu środowiska[17], którego

[17] Przez środowisko rozumie się: szkołę (nauczyciele, inni uczniowie, polityka oświatowa), trenerów, tutorów, mentorów, rodzinę (rodzice i rodzeństwo), rówieśników, a także społeczeństwo i kulturę oraz przypadek, czyli – najogólniej rzecz ujmując – otoczenie społeczne, kulturowe, materialne, w którym funkcjonuje osoba zdolna.

zadaniem jest dostarczenie pobudzających bodźców w postaci wzbogaconych programów edukacyjnych czy odpowiednich zajęć praktycznych. Znaczący jest sposób rozumienia zdolności, nie jako w pełni ukształtowanych, a jako naturalnie posiadanego plastycznego potencjału rozwojowego, rozpoznawanego już w dzieciństwie na podstawie zachowań prognostycznych, tzw. przejawów zdolności, specyficznych dla danej dziedziny. W teoriach tych wysoka inteligencja nie jest uznawana za wyznacznik zdolności i późniejszych osiągnięć, a jej poziom ma być jedynie wystarczający dla rozwoju kompetencji w danej dziedzinie, przy czym różne dziedziny wymagają różnego poziomu inteligencji. Mówi się zatem o konieczności spełnienia minimalnych kompetencji intelektualnych dla danej dziedziny.

Koncepcje rozwojowe podkreślają znaczenie środowiska szkolnego dla rozwoju zdolności. Kluczowe wydaje się przygotowanie nauczyciela do rozpoznawania przejawów zdolności oraz klimat szkoły (kształtowany także przez politykę oświatową) sprzyjający bądź niesprzyjający uczniom zdolnym. Nieodzownymi elementami są: indywidualizacja procesu kształcenia, zaspokajanie potrzeb zarówno poznawczych, jak i emocjonalnych oraz właściwy dobór strategii nauczania (podejście, metody, formy). Szkoła pełni także funkcję kompensacyjną, szczególnie w stosunku do tych uczniów zdolnych, którzy nie otrzymują odpowiedniego wsparcia w środowisku domowym. Nie bez znaczenia pozostaje własna aktywność jednostki, jej motywacja, odczuwana niekiedy jako wewnętrzny „przymus" działania w danej dziedzinie oraz cechy osoby zdolnej, w tym orientacja na cel, możliwość podejmowania długotrwałego wysiłku oraz kreatywność.

1.2. Definiowanie pojęcia „zdolności" w literaturze polskiej

Zdolnościami zajmuje się kilka dyscyplin szczegółowych nauk pedagogicznych. Należą do nich pedagogika specjalna, dydaktyka oraz pedagogika twórczości, a także pedagogika ogólna, teoria wychowania, pedagogika porównawcza i historia wychowania. Uczeń zdolny oraz praca z nim leżą zarówno w sferze zainteresowań nauczycieli praktyków, jak i badaczy – teoretyków, co daje podstawy do wyodrębnienia subdyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika zdolności (Giza, 2011, s. 13)[18].

[18] Teresa Giza widzi w pedagogice zdolności szczegółową dyscyplinę pedagogiczną, wskazując na jej specyficzny przedmiot badań, który określa „ogół oddziaływań służących formowaniu się potencjalnych zdolności człowieka. Pedagogika zdolności to nauka o procesie wychowania, kształcenia i samokształcenia, sprzyjających rozwojowi zdolności człowieka w cyklu jego całego życia. Zakłada ona, że wielu ludzi posiada predyspozycje, które pozwalają im na łatwiejsze, szybszy lub lepsze opanowanie wiedzy, nabycie umiejętności lub uzyskanie twórczych rezultatów. Rozwój tych potencjałów jest możliwy poprzez ich rozpoznawanie oraz wspieranie w toku odpowiedniego zorganizowania oddziaływań edukacyjnych przy uwzględnieniu wpływów środowiska oraz aktywności własnej człowieka" (Giza, 2011, s. 17).

W polskiej literaturze psychologicznej i pedagogicznej rosnące zainteresowanie problematyką zdolności widoczne jest od lat siedemdziesiątych XX wieku. Badacze, wykorzystując podejścia do tematu obecne w literaturze zagranicznej, implementowali je do warunków polskich, twórczo włączając się do dyskusji na temat istoty zdolności, ich zróżnicowania oraz specyfiki edukacyjnego funkcjonowania osób zdolnych.

Definiowanie każdego pojęcia na gruncie nauki jest procesem teoretycznym, pozwalającym na określenie znaczenia danego terminu poprzez opis jego cech i kontekstu, w którym będzie używany. Umożliwia nie tylko zrozumienie badanego zjawiska, ale także precyzyjne porozumiewanie się w ramach danej dyscypliny naukowej, najczęściej eliminując niejasności i różnice interpretacyjne. Odgrywa zatem kluczową rolę w kształtowaniu się dyskursu naukowego, tworząc aparat pojęciowy (język) danej dyscypliny (Wejland, 2013).

Jednak w przypadku „zdolności" badacze zwracają uwagę na niejednoznaczność pojęcia (Hornowski, 1986; Popek, 2001; Nęcka, 2003; Limont, 2010; Dyrda, 2012 i inni). Edward Nęcka wymienia trzy znaczenia, w jakim jest ono omawiane – po pierwsze jako potencjalne możliwości człowieka, po drugie jako możliwości rzeczywiście przejawiane, a po trzecie jako poziom wykonania określonych czynności lub zadań (Nęcka, 2003, s. 21). Stanisław Popek wskazuje na cztery kategorie znaczeniowe:

1) jako synonim sprawności, biegłości i szybkości rezultatu, wyniku, większej pojemności pamięci, wyższej jakości, głębokości i rozległości analizy, syntezy procesu rozumienia;
2) jako aktualne możliwości czy umiejętność wykonania czegoś, potencjalna możliwość nabycia biegłości, umiejętności w określonej dziedzinie lub jako maksymalny poziom osiągnięć, który jednostka może urzeczywistnić, kiedy funkcjonuje w maksymalnie sprzyjających warunkach umożliwiających wykorzystanie potencjału genetycznego (zadatki wrodzone);
3) jako względnie trwałą cechę procesów poznawczych, rozumianych w klasycznym ujęciu jako wysoki iloraz inteligencji, który jest determinantą wysokich osiągnięć i wreszcie
4) jako indywidualne właściwości ludzkiej osobowości, które nie są tylko nawykami, ale które umożliwiają ich kształtowanie, podobnie jak umożliwiają kształtowanie sprawności i umiejętności, a także zapewniają zróżnicowane osiągnięcia w ogólnych czynnościach umysłowych[19] (Popek, 2001, s. 104–105).

Bolesław Hornowski zwraca uwagę na dwojaki sposób definiowania zdolności. Z jednej strony są to pewne sprawności (zadatki), predysponujące do wykonania określonych czynności

[19] Stanowisko przedstawione w punkcie 4 podziela także Bolesław Hornowski (1986, s. 48).

przy niezbędnych warunkach zewnętrznych (otoczenie), z drugiej zaś to pewne możliwości, dzięki którym człowiek uczy się, zdobywa wiedzę, umiejętności oraz sprawności w określonej dziedzinie (Hornowski, 1986, s. 52).

Zarówno problematyka wrodzonego charakteru zdolności, jak i wpływu czynników środowiskowych na ich rozwój poddawane były przez badaczy szerokim analizom. W ich efekcie przyjęto, że oba czynniki w podobnym stopniu wpływają na rozwój zdolności, nie przyznając żadnemu z nich prymatu (Strelau, 2009, s. 310–311). Zdolności są zatem przedstawiane jako efekt interakcji zachodzących między potencjałem człowieka (zadatkami) a środowiskiem. Komponent środowiskowy stał się przedmiotem szczególnych zainteresowań badaczy, kiedy zaobserwowano, że nie zawsze wysoki iloraz inteligencji przekłada się na ich urzeczywistnienie w działaniu i osiągnięciach.

Hornowski przyjął, że zadatki wrodzone kształtują się w okresie ontogenezy, a wraz z rozwojem wpływ na nie mają takie czynniki, jak doświadczenie społeczne, warunki, w których człowiek żyje oraz nauczanie i wychowanie (Hornowski, 1986, s. 57–58). Ponadto jeśli chodzi o osiągnięcia, to „zależą [one – przyp. E.K.] od wielu wymiarów osobowości i społecznych uwarunkowań zewnętrznych, wykraczających poza inteligencję w przypadku uczenia się lub poza procesy myślenia w przypadku twórczego zachowania się człowieka" (Popek, 2001, s. 101).

Z perspektywy historycznej można zauważyć, że pojęcie zdolności ewoluowało od ujęcia wąskiego do szerokiego. W ujęciu wąskim zdolności utożsamiane są z wynikami w teście inteligencji oraz zadatkami wrodzonymi lub potencjałem, a w ujęciu szerokim to właściwości psychiczne jednostki, które sprawiają, że z zaangażowaniem podejmuje ona działanie, nacechowane sprawnością, którego efektem są ponadprzeciętne osiągnięcia powstające w wyniku wzajemnego wpływu cech dziedzicznych, cech osobowościowych oraz oddziaływań środowiska. Istotne są także takie czynniki, jak wsparcie otoczenia, motywacja oraz myślenie twórcze (Dyrda, 2012, s. 29).

Autorem klasycznej i rozpowszechnionej definicja zdolności w literaturze polskiej jest Zbigniew Pietrasiński. Zaproponował on, aby zdolnościami nazywać „takie różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu się i działaniu" (Pietrasiński, 1976, s. 736). Definicja ta w pierwszej kolejności wskazuje na różnice indywidualne między ludźmi i odnosi je do takich dyspozycji człowieka, które nie mają związku z różnicującym oddziaływaniem środowiska, motywacji oraz przygotowaniem do realizacji określonych zadań, ponieważ mimo podobieństwa tych czynników podejmujący

działanie osiągają różne rezultaty. Przyczyn różnic indywidualnych upatruje Pietrasiński w czynnikach sprawności działania i dokonuje ich podziału na podmiotowe czynniki sprawności działania oraz zewnętrzne i środowiskowe. Ponadto identyfikuje także czynniki incydentalne (podmiotowe i zewnętrzne), aktualną gotowość podmiotu do działania oraz mierzalną zewnętrzną sprawność działania podmiotu (oceniane wyniki lub sposoby działania) (Pietrasiński, 1976, s. 736).

Zdaniem Limont pojęcie „zdolności" „łączy się najczęściej ze zdolnościami ogólnymi, z inteligencją, ze zdolnościami akademickimi lub szkolnymi, ponieważ łączą się one z szybkością uczenia, pamiętania oraz logicznego myślenia" (Limont, 2010, s. 17), czyli zdolnościami poznawczymi. Jednak, jak zauważa, z punktu widzenia nauk o poznaniu zdolności są definiowane jako „różnice indywidualne w funkcjonowaniu procesów poznawczych, angażujące takie funkcje jak pamięć i uwaga, a także obejmujących strategie rozumowania i przetwarzania informacji" (Limont, 2010, s. 17).

Michał Hubert Chruszczewski pojęcie zdolności odnosi do operacji umysłowych i definiuje je jako „takie wewnętrzne właściwości człowieka, które umożliwiają mu sprawność, biegłość, szybkość czy niezawodność wykonania określonych operacji intelektualnych bądź sensomotorycznych (zmysłowo-ruchowych, percepcyjno-wykonawczych)" (Chruszczewski, 2009, s. 23).

W literaturze pedagogicznej przyjęto podział zdolności na ogólne i specjalne[20]. Zdolności ogólne wiązane są z wysokim ilorazem inteligencji, różnicami indywidualnymi, zadatkami wrodzonymi czy zdolnością do uczenia się i rozwiązywania problemów. Zdolności specjalne[21], zwane także zdolnościami kierunkowymi lub uzdolnieniami, dotyczą wąskich dziedzin działalności człowieka i rozwijają się w wyniku aktywności podejmowanej przez jednostkę, prowadząc, w sprzyjających okolicznościach, do znacznych osiągnięć. Zdaniem Hornowskiego „[u]możliwiają one osiągnięcie sprawności, umiejętności i nieprzeciętnych rezultatów w różnych dziedzinach, np. w sporcie, nauce, literaturze, sztuce, działalności organizacyjnej, kiero-

[20] Podział ten stanowi odwzorowanie dwuczynnikowej koncepcji inteligencji Charlesa Spearmana. Inne dychotomiczne podziały zdolności proponują: Hornowski, który wyróżnia zdolności potencjalne (wskazujące na ogólną sprawność umysłową) i aktualne (dotyczące konkretnych rodzajów ludzkiej aktywności) (Hornowski, 1986 s. 60) oraz Reykowski, który wyróżnia zdolności naturalne (do których zalicza się takie cechy jak właściwości systemu nerwowego uwarunkowane genetycznie) oraz zdolności rzeczywiste (powstające w wyniku nabywania doświadczeń i uczenia się, umożliwiając podejmowanie aktywności). Podłoże dla rozwoju zdolności rzeczywistych stanowią zdolności naturalne (Reykowski, 1973, za: Lewowicki, 1980, s. 33).

[21] Jako przykład zdolności specjalnych Strelau podaje m.in. zdolności matematyczne, mechaniczne, malarskie, plastyczne, operatorskie czy też tak specyficzne zdolności, jak pamięć liczb, szybkość wykonywania ruchów, koordynacja wzrokowo-ruchowa, wyobraźnia przestrzenna (Strelau, 1995, s. 148).

waniu zespołami ludzkimi" (Hornowski, 1986, s. 65). Świadczy to o jakościowym zróżnicowaniu pojęcia, rozumianym jako „wielokierunkowość uzdolnień, ich różnorodność treściową, różnorodność form działalności, w których uzdolnienia przejawiają się" (Lewowicki, 1980, s 38).

Tadeusz Lewowicki zwraca uwagę na nieco inny sposób rozumienia pojęcia w literaturze psychologicznej, gdzie termin „zdolności" zarezerwowany jest dla „pewnej potencjalnej możliwości do wykonania czynności, uzdolnienie zaś to określenie zespołu zdolności oraz nabytych wiadomości i umiejętności, które wpływają na poziom wykonania danej czynności – na aktualnie uzyskany wynik" (Lewowicki, 1980, s. 31). W tym przypadku uzdolnienia odnoszą się zatem do poziomu osiąganych rezultatów.

Pojmowanie uzdolnień jako zespołu zdolności lub też konfiguracji bardziej specyficznych zdolności proponują Hornowski (1986, s. 65), Strelau (1995, s. 148) oraz Chruszczewski, który przyznaje uzdolnieniom szerszy zakres znaczeniowy niż zdolnościom i definiuje je jako „określony układ właściwości psychicznych, zdolności oraz innych cech psychicznych człowieka, dzięki którym osiąga on wyraźne ponadprzeciętne (na tle grupy odniesienia) rezultaty w danej dziedzinie aktywności" (Chruszczewski, 2009, s. 23). Pogląd ten podzielają także Janina Uszyńska-Jarmoc, Beata Kunat i Małgorzata Tarasiuk, traktujące uzdolnienie jako właściwość realizacyjną identyfikowaną na podstawie uzyskanych wytworów, na którą składają się zespół zdolności, wiedzy, umiejętności i cech osobowości (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Tarasiuk, 2014, s. 26). Najprościej rzecz ujmując, uzdolnienia można pojmować jako „takie właściwości jednostki, które pozwalają na uzyskanie wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie aktywności, na przykład matematyce, muzyce czy plastyce" (Limont, 2010, s. 17).

Przyczynkiem do powyżej prezentowanych stanowisk jest spostrzeżenie, że uzdolnienia urzeczywistniają się w działaniu[22], w sprzyjających okolicznościach zewnętrznych, a ich rozwój jest możliwy przy silnej motywacji wewnętrznej, wytrwałości w dążeniu do celu oraz pożądanym wpływie środowiska społecznego i innych. Wzrasta zatem złożoność czynników oddziałujących na jednostkę i jej możliwości realizacyjne, tworząc szczególne warunki mogące sprzyjać rozwijaniu uzdolnień. Za determinanty prognostyczne w zakresie rozwoju uzdolnień uznano „czynniki związane z motywacją, twórczością, emocjami, […] czynniki przypadku oraz środowisko zewnętrzne" (Dyrda, 2012, s. 29).

[22] Limont zauważa, że w perspektywie historycznej zmianie ulega specyfika zdolności, co wiąże się z przyrostem wiedzy i rozwojem nauk (Limont 2010, s. 18).

Poza zdolnościami ogólnymi i specjalnymi w literaturze przedmiotu wyróżnia się także zdolności twórcze[23]. Limont definiuje je jako „właściwości pozwalające na dostrzeganie problemów oraz ich rozwiązywanie w nowy, niespotykany oraz oryginalny sposób" (Limont, 2010, s. 17–18). Zdolności twórcze, zdaniem Ireny Borzym, przejawiają się we wszystkich dziedzinach ludzkiej działalności (Borzym, 1979, s. 18).

Uzdolnienia różnicowane są nie tylko jakościowo, ale także w sposób ilościowy. W literaturze przedmiotu dla podkreślenia tego faktu używa się takich terminów jak „talent" i „geniusz" lub wskazując osoby określane jako utalentowane, genialne. Pojęcia te wykazują względem siebie hierarchiczną zależność.

Talent[24] to zdolności wybitne, najwyższy stopień rozwoju uzdolnień czy najwyższy poziom osiągnięć (Dyrda, 2012, s. 26), mogący współwystępować ze zdolnościami twórczymi (Giza, 2011, s. 27). Chruszczewski definiuje go, jako „taki układ właściwości fizycznych, zdolności oraz innych cech psychicznych człowieka, dzięki którym osiąga on wybitne (na tle grupy odniesienia) rezultaty w danej dziedzinie aktywności" (Chruszczewski, 2009, s. 25). Znaczenie nadawane jest zarówno osiągnięciom, jak i wytworom. Jeśli wybitne rezultaty, porównywalne z osiągnięciami osób dorosłych, prezentują dzieci przed ukończenie 13. roku życia, w literaturze mówi się o „cudownych dzieciach" (Dyrda, 2012, s. 26).

Do osób nadzwyczaj utalentowanych, wybitnych w swojej dziedzinie, stosuje się pojęcie geniuszu. Wybitność łączy się w tym przypadku z osiągnięciami znaczącymi dla ogółu społeczeństwa, niosącymi zmiany cywilizacyjne (Czaja-Chudyba, 2005, s. 19; Dyrda, 2012, s. 26). Mianem tym określa się zdolność, która pozwala na osiągnięcia w postaci odkryć czy wynalazków przynoszących przełom o znaczeniu epokowym. Są to najwybitniejsze z ludzkich osiągnięć (Muszyńska, 2012, s. 11).

Przedstawione różne podejścia do definiowania pojęcia „zdolności" (ogólne, specjalne, twórcze) miały i nadal mają wpływ na sposób identyfikacji osób zdolnych. Tradycyjne, statyczne podejście, koncentrujące się na wrodzonych predyspozycjach intelektualnych (pomiar inteligencji), ustąpiło miejsca podejściu dynamicznemu, uwzględniającemu wiele czynników

[23] Nie wszyscy autorzy wskazują w swoich klasyfikacjach na ten element. Jest to zależne od sposobu definiowania twórczości, która z jednej strony może być traktowana jako samodzielny atrybut ludzkiego działania, z drugiej zaś jako jeden ze składowych elementów wybitnych osiągnięć (Giza, 2006b, s. 38).

[24] Dokonując analizy różnych stanowisk badawczych w obrębie problematyki talentu, Strelau wymienia grupę siedmiu czynników determinujących jego rozwój. Zalicza do nich: odpowiedni poziom inteligencji, określoną konfigurację zdolności specjalnych, strukturę osobowości (w tym np. silną motywację czy zdolność do długotrwałej koncentracji na celu), myślenie twórcze, środowisko społeczne, aktywność własną oraz czynniki losowe. Pojęcie to odnosi się nie tylko do zdolności umysłowych, ale także do różnorodnych form działalności człowieka, które przejawiają się w postaci wybitnych zdolności specjalnych (uzdolnień) (Strelau, 1995, s. 148–150).

(m.in. osobowość, kreatywność, motywację, środowisko społeczne) mających wpływ na rozwój uzdolnień. Zauważa się, że zdolności nie są stałe, lecz mogą rozwijać się i zmieniać pod wpływem odpowiednich warunków. Wyłaniające się podejście holistyczne znalazło odzwierciedlenie także w rozwojowych koncepcjach zdolności, stanowiących podstawę zróżnicowanych strategii dydaktycznych, a także działań interwencyjnych.

2. Uczeń zdolny jako przedmiot badań

2.1. Ewolucja podejścia do kształcenia osób zdolnych – rys historyczny

Zainteresowanie tematyką zdolności sięga czasów starożytnych. Już dziełach greckich filozofów tego okresu odnajdujemy postulat szerokiego kształcenia ogólnego osób uznanych za zdolne oraz kształcenia kierunkowego pozostałych, na podstawie zidentyfikowanych dyspozycji (Giza, 2011, s. 18). Platon w zdolnościach widział czynnik różnicujący obywateli. Uważał też, że zadatki wrodzone (zdolności) nie przyjmują wartości stałej, lecz poprzez zamierzone czynności wychowawcze mogą być rozwijane. Arystoteles natomiast dostrzegał znaczenie innych elementów niż tylko warunki psychofizyczne, mających wpływ na ujawnienie się zdolności i lokował je w przynależności do określonej grupy społecznej (Lewowicki, 1980, s. 11). Zdolni byli otaczani opieką również w krajach spoza europejskiego kręgu kulturowego. W Chinach już dwa tysiące lat przed naszą erą przeprowadzano egzaminy dla kandydatów na stanowiska państwowe, a Konfucjusz postulował objęcie opieką dzieci zdolnych, uważając je za bogactwo narodu (Dyrda, 2012, s. 36).

Wyrazem zainteresowania jednostkami zdolnymi w tak odległych czasach była także typologia temperamentów autorstwa Hipokratesa (Giza, 2006b, s. 33; Strelau, 2009, s. 14), rozwinięta przez Galena (Strelau, 2009, s. 14–15), opracowana na podstawie obserwacji i analizy różnic występujących między ludźmi. Znacznie później, bo w XVIII wieku, nawiązywał do niej Immanuel Kant (Strelau, 2009, s. 20). Ten niemiecki filozof uważał, że rozwój wrodzonych predyspozycji wymaga ukierunkowania. Ponadto opisywał temperament jako balansowanie między pobudliwością a ospałością, przypisując mu dwa podstawowe, różnicujące wymiary: energię życiową oraz „dominujące właściwości zachowania jednostki (emocje vs. działanie) […]" (Strelau, 2001, s. 277).

Postulat selekcji osób pod kątem zdolności, a także stymulowania ich rozwoju poprzez zamierzone oddziaływania wychowawcze i edukacyjne odnajdujemy także w późniejszej myśli

pedagogicznej okresu odrodzenia, a następnie oświecenia, zarówno europejskiej, jak i polskiej. Towarzyszyły mu rekomendacje w zakresie doboru metod kształcenia, identyfikacji oraz rozwijania wrodzonych zadatków, a także wyboru zawodu. Już wtedy tworzono pierwsze koncepcje rozwijania uzdolnień, nadając im istotne znaczenie z punktu widzenia funkcjonowania państwa i dobrostanu jego obywateli. Pojawiały się apele o indywidualne podejście do uczniów (Lewowicki, 1980, s. 11–12). Przejawem tego były działania podejmowane przez ówczesnych pedagogów, między innymi Jana Fryderyka Herbarta, który uważał, że zadaniem szkoły jest nauczanie wychowujące, rozwijanie wszechstronnych zainteresowań uczniów oraz kształcenie zgodne ze zdolnościami (Kupisiewicz, 2005, s. 55–56). Jednocześnie w braku uwzględniania różnego poziomu intelektualnego uczniów w klasie szkolnej upatrywał słabości organizacji systemu edukacji.

Mimo istnienia wyraźnych różnic między dziećmi w systemie edukacji do końca XIX wieku uczniowie zdolni nie budzili szczególnego zainteresowania badaczy. Dopiero dynamiczny rozwój gospodarczy na przełomie XIX i XX wieku, dostrzeżenie w kształceniu zdolnych szansy na przyspieszenie rozwoju ekonomicznego i społecznego (Lewowicki, 1980, s. 19) oraz upowszechnienie nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym sprawiły, że zwrócono uwagę na zróżnicowany poziom dzieci w grupie rówieśniczej oraz ich odmienne potrzeby. Praktyka edukacyjna wymogła poszukiwanie takiej organizacji nauczania, która uwzględniałaby te różnice. Pierwotnie zwrócono uwagę na uczniów, którzy nie radzili sobie z wymaganiami ówczesnej szkoły, kierując do nich działania pomocowe, dopiero z czasem dostrzeżono potrzeby zdolnych (Giza, 2011, s. 18).

Postulat dostosowania poziomu, metod i form kształcenia do indywidualnych potrzeb uczniów związany był także z zaczerpniętym z psychologii zagadnieniem różnic indywidualnych, kształtującym się w początkowej fazie pod wpływem myśli filozoficznej, a następnie badań między innymi Charlesa Darwina, Francisa Galtona, Charlesa Spearmana, Alfreda Bineta oraz innych (Strelau, 2009, s. 15–18). Rozważano zagadnienia dotyczące fizjologicznych podstaw zdolności, ich dziedziczenia, pomiaru inteligencji, a także czynników sprzyjających osiąganiu sukcesów. W efekcie powstawały różne koncepcje kształcenia, uwzględniające potrzeby uczniów zdolnych, realizowane w klasach lub szkołach bądź specjalnych programach. Prekursorem w tym zakresie były Stany Zjednoczone, gdzie wdrażano rozwiązania skierowane do

zdolnych już w II połowie XIX wieku. Miało to związek z krytyką szkoły tradycyjnej oraz poszukiwaniem nowych rozwiązań w zakresie organizacji kształcenia[25].

Ważnym głosem w dyskusji o edukacji była praca szwedzkiej pedagog Ellen Key pt. „Stulecie dziecka" (1900), w której autorka zaprezentowała koncepcję szkoły przyszłości. Wpisując się w nurt Nowego Wychowania, postulowała między innymi podążanie za dzieckiem rozumiane jako respektowanie jego potrzeb i zdolności, prawo do swobodnego rozwoju oraz zindywidualizowanego nauczania, a także przygotowanie do samodzielnej nauki w ciągu całego życia (Key, 2019, s. 65–79; Wolter, 2014, s. 37–38). Wkrótce, w 1905 roku Józef Petzold, jako pierwszy, wysunął propozycję tworzenia klas dla zdolnych, zaś niedługo po tym Wiliam Stern opracował „pedagogikę dziecka nadnormalnego" (Giza, 2009, s.33).

Z początkiem XX wieku w Europie pojawiły się rozwiązania organizacyjne dedykowane uczniom zdolnym. Wśród nich, oparty na idei doboru pedagogicznego, system mannheimski[26] autorstwa Antona Sickingera. Idea różnicowania klas według tego systemu była dość popularna w I połowie XX wieku. W taki sposób organizowano także inne europejskie szkoły (m.in. w Bazylei, Bonn, Brukseli, Lipsku, Kamieńcu, Wiedniu), a celem stosowanego w nich doboru pedagogicznego było zapewnienia warunków optymalnego rozwoju dla dzieci o różnym poziomie zdolności (Nawroczyński, 1931, s. 282).

Nurt nowego wychowania wraz z apelem o nauczanie przez działanie doskonale wpisywał się w pedagogikę odrodzenia narodowego okresu dwudziestolecia międzywojennego

[25] Uczniom zdolnym na przykład proponowano system szybkich promocji, odbywających się co 5–6 tygodni, których celem było umożliwienie pracy we własnym, przyspieszonym tempie, a co za tym idzie – przejście w możliwie krótkim czasie od etapu edukacji do działań praktycznych. Autorem wdrożonego w amerykańskich szkołach rozwiązania był William T. Harris i choć rozwiązanie to miało wiele wad, to stało się przyczynkiem do dyskusji na temat kierunku dalszych reform systemu edukacji (Nawroczyński, 1931, s. 259–262). Inną propozycją była szkoła eksperymentalna założona w 1896 roku w Chicago przez Johna Deweya, która wyrosła na gruncie krytyki Herbartowskiego systemu kształcenia, z dominującymi metodami nauczania opartymi na słowie. Dewey chciał szkoły nowej, wychodzącej naprzeciw potrzebom oraz zainteresowaniom uczniów, łączącej teorię z praktycznym działaniem w celu zdobywania wiedzy oraz różnorodnych doświadczeń, każdorazowo w konfrontacji z autentycznym problemem do rozwiązania (Kupisiewicz, 2005, s. 56–57). Miała to być szkoła postępowa, pobudzająca swych uczniów do samodzielnego myślenia oraz twórczego działania, rozwijająca zainteresowania, postrzegane jako wewnętrzny zasób. Przy tym wychowanie miało prowadzić do „pełnego wykorzystania uzdolnień i możliwości dziecka do udziału w przekształcaniu życia społecznego" (Kabzińska, 2000, s. 24). Tak więc postrzegano jego utylitarny charakter i służebną rolę wobec potrzeb społecznych.

[26] W systemie mannheimskim dzieci w tym samym wieku przydzielano do klas o czterostopniowym poziomie zróżnicowania programu oraz zróżnicowanych metodach pracy, zależnie od zdiagnozowanego poziomu zdolności. Przy tym tworzono zarówno klasy dla „ponadnormalnie" uzdolnionych, jak i „ponadnormalnie" słabych (Nawroczyński, 1931, s. 269). Co ciekawe, promowanie w tym systemie mogło odbywać się w obrębie klas o różnym poziomie nauczania, co wskazuje, że u podstaw leżało przekonanie o możliwości rozwijania się zdolności lub pojawiania się uzdolnień w innym czasie niż moment dokonywania doboru do klas. Celem tego systemu były maksymalna indywidualizacja kształcenia oraz umożliwienie jak największej liczbie uczniów ukończenia pierwszego etapu edukacji, a także jej kontynuowania na wyższym poziomie, zgodnym z posiadanymi uzdolnieniami. Pierwsze artykuły w polskim piśmiennictwie pedagogicznym poruszające zagadnienie kształcenia uczniów zdolnych ukazały się już w roku 1912, a ich treści koncentrowały się właśnie wokół zagadnienia doboru pedagogicznego (Giza, 2006b, s. 21).

w Polsce. Pozostawała ona w związku z ideami głoszonymi przez Johna Deweya zwłaszcza w nawiązaniu do rozwoju zainteresowań dziecka, jego twórczości oraz samodzielności w procesie uczenia się. Choć nie zawsze powoływano się bezpośrednio na jego poglądy, to były one znane i z pewnością stanowiły źródło inspiracji dla podejmowanych rozważań teoretycznych oraz wdrażania nowatorskich rozwiązań w zakresie organizacji kształcenia (Kabzińska, 2000, s. 26). Efektem recepcji poglądów Deweya na gruncie rodzimej pedagogiki było tworzenie szkół eksperymentalnych[27]. Propozycje dotyczące pracy z uczniem zdolnym wywierały wpływ na organizację szkół (odejście od tradycyjnego modelu nauczania) oraz działalność dydaktyczną ówczesnych nauczycieli. Nowe koncepcje nauczania uwzględniały zarówno zainteresowania, jak i potrzeby uczniów[28].

Na gruncie rodzimej edukacji przejawem tego były wdrażane idee nowego wychowania i pracy metodą projektów, które urzeczywistniały między innymi: eksperyment nauczania łącznego J.A. Maćkowiaków[29], wdrożony w latach trzydziestych XX weku w szkole powszechnej w Mosinie, działalność Jadwigi Młodowskiej w Żeńskim Seminarium Nauczycielskim w Chełmie Lubelskim oraz Szkoła Ćwiczeń przy Państwowym Seminarium Żeńskim im. Elizy Orzeszkowej w Warszawie (Kabzińska, 2000, s. 29; Pogorzelska, 2017, s. 14). Trend panujący w międzywojennej Polsce i entuzjazm nauczycieli zaangażowanych w odbudowę systemu edukacji sprawiały, że zagadnienie pracy ze zdolnymi oraz „pedagogika zdolności związana była

[27] Przykładem może być placówka w Rydzynie, założona przez Tadeusza Łopuszańskiego w I połowie XX wieku. Była to szkoła średnia męska, z obowiązkowym internatem, której twórca, łącząc wychowanie z edukacją, za jeden z celów kluczowych obrał rozwijanie indywidualnych zainteresowań uczniów. Stworzył ku temu także wspaniałą jak na ówczesne czasy bazę lokalową, ze świetnie wyposażonymi pracowniami, gdzie uczniowie pod okiem nauczycieli mogli zdobywać wiedzę w sposób praktyczny (Żebrowska, 2013, s. 179–191). Była to szkoła innowacyjna, odmienna w swej organizacji od jej współczesnych, z wyodrębnionymi blokami kształcenia humanistycznym i matematyczno-przyrodniczym, świetnie osadzona w środowisku lokalnym, w której dominowały aktywne, heurystyczne metody poszukiwania wiedzy. Jej założyciel urzeczywistnił w niej z jednej strony Herbartowską ideę nauczania wychowującego, z drugiej zaś Deweyowskie nauczania przez działanie (Araszkiewicz, 1978, s. 130–131). Funkcjonowanie szkoły bezpowrotnie zakończył wybuch II wojny światowej.

[28] Wśród nich znalazł się system daltoński, stworzony w USA przez Helen Parkhurst, którego podstawowym celem była indywidualizacja procesu kształcenia (Moraczewska, 2013, s. 351–353). Parkhurst zrezygnowała z systemu klasowo-lekcyjnego na rzecz pracowni do samodzielnej nauki, w których uczniowie w razie potrzeby mogli korzystać ze wsparcia nauczyciela. We własnym tempie rozwiązywali otrzymane zadania, tzw. przydziały z poszczególnych przedmiotów, zróżnicowane pod względem treści i poziomu trudności (Lewowicki, 1980, s. 25, 59). Podobną rolę odgrywały fiszki, tzw. karty samokontrolne, stosowane w Europie w szkole Celestyna Freineta. Uczniowie, poprzez rozwiązywanie zadań zawartych na kolejnych ułożonych tematycznie kartach, w odpowiednim dla siebie tempie opanowywali określony zakres materiału, tym samym realizując program nauczania (Lewowicki, 1980, s. 63). Fiszki, używane także w innych szkołach, pozawalały zarówno na różnicowanie treści kształcenia, poziomu ich trudności, jak i dostosowanie tempa nauki do możliwości dziecka. Miały jeszcze jedną zaletę – używane w systemie klasowo-lekcyjnym z powodzeniem pozwalały na indywidualizację procesu kształcenia. Inną propozycją była praca metodą projektów, znana w Polsce głównie za sprawą tłumaczenia książki amerykańskiego autora, Johna Alforda Stevensona pt. *The Project Method*. Zwracano w niej uwagę na samodzielność ucznia, odmienną rolę nauczyciela, aktywizujący charakter metody, a także powiązanie działania z myśleniem logicznym (Pogorzelska, 2017, s. 148–149). Przytoczone koncepcje znajdowały odzwierciedlenie także w polskiej myśli i praktyce pedagogicznej.

[29] Dotyczył on edukacji wczesnoszkolnej, która oparta została na dwóch formach, tj. zabawie i pracach ręcznych.

z kształtowaniem zainteresowań uczniów, ich aktywnością twórczą, nowatorstwem nauczycieli oraz wrażliwością na potrzeby uczniów ze środowisk społecznie zaniedbanych" (Giza, 2011, s. 20).

Po odzyskaniu niepodległości przed polską oświatą stanęły nowe wyzwania. Zniszczona baza lokalowa i ogromne braki kadrowe skłaniały do podejmowania kolejnych reform. Początkowo wydawało się, że możliwa będzie kontynuacja ideałów wychowania z okresu dwudziestolecia międzywojennego. Jednak dość szybko okazało się, że nie współgrają one z nową, narzuconą ideologią[30]. W procesie nauczania rola nauczyciela stała się wiodąca, wychowankowi nie pozostawiano zaś przestrzeni na samodzielne decyzje. Jednocześnie nauczycielom nie dano swobody w zakresie doboru treści kształcenia, a inicjatywy oddolne w tym zakresie nie były dobrze widziane. Zmiany programowe zmierzały do usprawnienia w zakresie kształtowania u młodzieży postaw ideowo-politycznych (Moraczewska, 2010, s. 110). Oddziaływania propagandowe o różnym natężeniu, skierowane zostały na przyszłych i aktywnych zawodowo nauczycieli. Tych, którzy występowali przeciwko obowiązującej ideologii, usuwano z zawodu (Osiński, 2010, s. 21–25). Jednocześnie priorytetem dla władz oświatowych stało się wdrożenie zasad powszechności, bezpłatności i jednolitości systemu oświaty, choć nie przywiązywano wagi do jej poziomu. Celem była gospodarcza odbudowa kraju i służący temu rozwój szkolnictwa zawodowego (Majewski, 2003, s. 38).

Po okresie indoktrynacji i silnej kontroli przychodziły momenty „odwilży" i łagodzenia polityki państwa, jednak do końca lat osiemdziesiątych XX wieku polski system edukacji realizował ideały partyjne. Mimo że organizowano zjazdy oświatowe, a ówczesne władze zlecały diagnozy systemu edukacji specjalistom, to jednak ich wyniki nie były brane pod uwagę w podejmowanych działaniach reformatorskich, ewentualne niezadowolenie środowiska skrzętnie maskowały zaś działania cenzury.

Warto podkreślić, że po II wojnie światowej aż do okresu transformacji ustrojowej w Polsce nie poświęcono zbyt wiele uwagi uczniom zdolnym. Temat budził spory ideologiczne, wiążąc zagadnienie rozwijania zdolności z ideą eugeniki i z rasizmem (Giza, 2009,

[30] Tuż po odzyskaniu niepodległości na czele organów państwa polskiego odpowiadających za reformę oświaty stawali przedstawiciele władz radzieckich, doświadczeni w sowietyzacji dzieci (m.in. Eustachy Kuroczko, Żanna Komorowa) (Osiński, 2010, s. 16). Szkoła stała się miejscem indoktrynacji, cele i treści kształcenia podporządkowane zostały ideologii rządzącej partii, przy jednoczesnej izolacji od pozaradzieckich nurtów pedagogicznych. Ideał wychowania do wolności zastąpiły posłuszeństwo i unifikacja. Szkoła polska miała realizować ideał wychowania komunistycznego według wzorów radzieckich. Rzetelność informacji zastąpiono cenzurą, a poprawność polityczna nauczycieli stała ponad kompetencjami zawodowymi (Judycka, 2011, s. 39–43). Władze państwowe chciały, aby kształtować od najmłodszych lat postawę *homo sovieticus* – „człowieka biernego, pozbawionego inicjatywy i poczucia odpowiedzialności, całkowicie zależnego od władzy, który poddawał się przemocy państwa" (Kosiorek, 2007, s. 90).

s. 33). Wyznacznikiem stała się jednolitość systemu edukacji i źle pojmowany egalitaryzm. Podejmowane próby dyskusji odnosiły się do zagadnień metodycznych. Publikowano prace z zakresu dydaktyki oraz psychologii, a problematyka osób zdolnych została włączona do pedagogiki specjalnej, co nie znalazło odzwierciedlenia w publikacjach z tego okresu. Wzorując się na rozwiązaniach radzieckich, w Polsce zorganizowano sieć szkół artystycznych, zajęcia pozaszkolne oraz pozalekcyjne, podczas których dzieci mogły rozwijać swoje zainteresowania. Ponadto szkoły oferowały najlepiej uczącym się udział w konkursach i olimpiadach przedmiotowych (Giza, 2011, s. 20).

Początek lat sześćdziesiątych XX wieku to reforma polskiego szkolnictwa polegająca między innymi na wprowadzeniu ośmioklasowej szkoły podstawowej. Choć podejmowane działania miały z reguły podbudowę ideologiczną, to jednak warto podkreślić, że dostrzegano również inne problemy związane z nauczaniem. Powoływane szkolne i międzyszkolne zespoły samokształceniowe zajmowały się między innymi rozwijaniem „myślenia dziecka w młodszym wieku szkolnym, nauczaniem problemowym i problemowo-zespołowym" (Gorloff, 2016, s. 475). Podczas organizowanych konferencji, a także odczytów pedagogicznych poruszano zagadnienia związane z likwidacją nauczania przedmiotowego w edukacji wczesnoszkolnej oraz rozwijania aktywności i samodzielności dziecka. Instytut Pedagogiki, który miał pieczę nad odczytami, nadzorował także placówki eksperymentalne, które zajmowały się wdrażaniem innowacji w zakresie dydaktyki oraz upowszechnianiem wiedzy pedagogicznej, a mówiąc współczesnym językiem – również promowaniem dobrych praktyk (Gorlof, 2016, s. 479–481).

Z początkiem lat siedemdziesiątych XX wieku zmianie uległy priorytety Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej w zakresie celów pracy szkoły. Prezentowano je podczas organizowanych zjazdów PZPR. Wskazywano m.in. na potrzebę rozwijania zainteresowań oraz umiejętności samodzielnego uczenia się, dostrzegania i rozwiązywania problemów. Postulowano wzmacnianie takich cech jak myślenie twórcze oraz innowacyjność, a także dostrzeżono edukacyjne potrzeby uczniów zdolnych (Osiński, 2010, s. 67). Dyskusja na temat kształcenia zdolnych toczyła się również na łamach czasopism pedagogicznych.

W raportach o systemie oświaty zwrócono uwagę na zaniedbania w zakresie pracy ze zdolnymi. W dokumencie opublikowanym w roku 1973 przez zespół ekspertów pracujących pod kierownictwem Jana Szczepańskiego wskazano, że „powinno się odejść od kształcenia wąskospecjalistycznego na rzecz rozwoju indywidualnych zainteresowań i uzdolnień oraz wdrażać dzieci i młodzież do samodzielnego i ustawicznego kształcenia i samokształcenia" (Kletke-Milejska, 2007, s. 41). Postulowano także upowszechnienie edukacji przedszkolnej oraz

wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, zwłaszcza ze środowisk o niższym statusie ekonomicznym.

Kolejna diagnoza, zatytułowana *Ekspertyza dotycząca sytuacji i rozwoju oświaty w PRL*, powstała pod kierunkiem Bogdana Suchodolskiego w 1978 roku. W raporcie zwrócono uwagę na konieczność zapewnienia nauczycielom godziwych warunków pracy i płacy, wyrównania szans edukacyjnych różnych grup społecznych, stworzenie szkoły otwartej, stanowiącej miejsce animacji życia społeczności lokalnej, która oprócz wiedzy teoretycznej wyposaża uczniów również w umiejętności praktyczne oraz wdraża ich do samokształcenia (Kletke-Milejska, 2007, s. 43–44). Suchodolski postulował także, aby troska o zdolnych była zadaniem społecznym (Giza, 2011, s. 20). Jednak pogłębiający się kryzys ekonomiczny z początku lat osiemdziesiątych nie sprzyjał wdrażaniu zmian w polskiej oświacie. Mimo to w roku 1981 powołano działający do dziś Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci, którego głównym celem jest troska o wybitnie zdolnych uczniów poprzez umożliwienie im rozwijania zainteresowań i uzdolnień, natomiast w roku 1983 powstało Towarzystwo Szkół Twórczych, skupiające placówki, które realizowały innowacyjne programy nauczania (Giza, 2011, s. 21).

Ostatni raport rządowy w latach osiemdziesiątych ukazał się w roku 1989 i był efektem pracy zespołu kierowanego przez Czesława Kupisiewicza. Wśród wielu niedomagań polskiego systemu oświaty zwrócono uwagę między innymi na „brak pracy szkoły z uczniami uzdolnionymi […], brak metod aktywizujących oraz zindywidualizowanych form nauczania, zajęcia pozalekcyjne prowadzone w formach ograniczonych" (Kletke-Milejska, 2007, s. 46).

Utworzenie pierwszego niekomunistycznego rządu w roku 1989 zapoczątkowało proces dostosowywania szkolnictwa do wartości i zasad demokratycznego państwa prawa oraz wymogów wprowadzanej gospodarki wolnorynkowej. Początek tego procesu wyznacza nowelizacja[31] Konstytucji PRL z 1961 roku, dokonana w dniu 29 grudnia 1989 r. oraz ustawa o systemie oświaty uchwalona 7 września 1991 roku (Dz.U. Nr 95, poz. 425) (Stępień-Lampa, 2017, s. 156). Kwestia kształcenia uczniów uzdolnionych została podjęta w wyżej wymienionej ustawie z 1991 roku. Uczniowie szczególnie uzdolnieni zostali wskazani jako ci, którym przysługuje prawo do korzystania z indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły w skróconym czasie. W artykule 1 ustawy stwierdzono, że „[s]ystem oświaty zapewnia w szczególności […] ust. 6. opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwienie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia każdego typu

[31] Ustawa z dnia 29 grudnia 1989 r. o zmianie Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, Dz.U. z 1995 r. Nr 150, poz. 730.

szkoły w skróconym czasie". Ustawa ta w art. 66 normowała możliwość indywidualnego nauczania, stwierdzając, że (ust. 2) „Minister Edukacji Narodowej w rozporządzeniu określi zasady i tryb oraz organizację indywidualnego programu lub toku nauki". Rozporządzenie takie zostało wydane 19 stycznia 2001 r. (Dz.U. z 2002 r. Nr 3, poz. 28), precyzując, że uczeń mający indywidualny tok nauki „może w ciągu roku szkolnego realizować program nauczania z zakresu co najmniej dwóch klas; może być zwolniony z obowiązku uczestnictwa w zajęciach przewidzianych planem nauczania dla jego klasy; może uczęszczać na wybrane zajęcia edukacyjne do klasy programowo wyżej, w tej lub innej szkole, w szkole wyższego stopnia albo realizować program we własnym zakresie; jest klasyfikowany na podstawie egzaminu klasyfikacyjnego".

Ponadto w latach dziewięćdziesiątych XX wieku (dokładnie 8 kwietnia 1994 roku) Polska złożyła wniosek o członkostwo w Unii Europejskiej, zgłaszając gotowość dostosowania prawa i działalności instytucji (także edukacyjnych) do wymogów unijnych. Zapoczątkowana została ożywiona współpraca międzynarodowa także na poziomie jednostek podstawowych (uniwersytetów, które dostosowywały strukturę oraz programy studiów do istniejących na terenie Unii), a także szkół. W roku 1994 Rada Europy wydała Zalecenie 1248 (1994) w sprawie edukacji dzieci i młodzieży zdolnej. Zwrócono w nim uwagę na to, że dzieci i młodzież zdolna powinny mieć możliwość korzystania z odpowiednich warunków kształcenia, które pozwolą im w pełni rozwinąć swe zdolności – z pożytkiem dla siebie i całego społeczeństwa.

W roku 1998 Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowało projekt reformy systemu edukacji, której celem było „wskazanie drogi zaspokojenia potrzeb edukacyjnych uczniów szczególnie zdolnych" (Książek, 1999, s. 3, za: Bobek, 2018, s. 35; zob. także Książek, 2001). Organizowane były szkolenia dla nauczycieli oraz opracowywano materiały metodyczne (Giza, 2016, s. 16). W roku 1998 utworzona została pierwsza w Polsce szkoła dla wybitnie uzdolnionych intelektualnie – Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Gimnazjum i Liceum Akademickie (GiLA) w Toruniu.

Akcesja Polski do Unii Europejskiej 1 maja 2004 roku wiązała się z obowiązkiem realizowania uzgodnionych celów strategii rozwoju UE, z wykorzystaniem na ten cel funduszy strukturalnych. W strategii lizbońskiej, uchwalonej w 2000 roku, jednym z zaleceń dla systemów edukacji było wspieranie talentów (Giza, 2016, s. 17). Powyższe okoliczności otworzyły kolejny rozdział w polskiej edukacji. O zmianach wyrażających się w poszukiwaniu nowego modelu kształcenia oraz klimacie wokół ucznia zdalnego i jego nauczyciela zob. w rozdziale 3 niniejszej rozprawy.

2.2. Sposoby definiowania pojęcia „uczeń zdolny" oraz ich konsekwencje dla praktyki edukacyjnej

Badania osób zdolnych dotyczą głównie populacji uczniów. Ich przedmiotem mogą być między innymi sposób definiowania pojęcia „uczeń zdolny", jego identyfikowanie, osobowość, osiągnięcia szkolne, relacje w grupie rówieśniczej oraz problemy o podłożu egzogennym i endogennym, których może doświadczać. Zakres prowadzonych badań oraz wielość obszarów badawczych wskazują na złożoność zagadnienia.

W definiowaniu pojęcia „uczeń zdolny" obecne są zarówno koncepcje naukowe, jak i potoczne (teorie *implicite*[32]), niekiedy pozostające ze sobą w sprzeczności. W definicjach potocznych uwagę zwraca się na sukcesy szkolne (łatwość i szybkość przyswajania wiedzy, dobre wyniki w nauce, sukcesy w wybranej dziedzinie działalności) oraz bezproblemowe funkcjonowanie społeczne (dobre relacje z rówieśnikami, spełnianie nauczycielskich oczekiwania) (Giza, 2011, s. 61; Dyrda, 2012, s. 45–50). Jednak fundamentem dla potocznych definicji ucznia zdolnego mogą być stereotypy[33] czy mity, rozumiane jako fałszywa wiedza, nieznajdująca poparcia w badaniach naukowych (Ledzińska, 2008, s. 39–40). Wśród nich Beata Dyrda wymienia błędne przekonania o jednorodności tej grupy uczniów, osiąganiu wysokich wyników w nauce, posiadaniu potencjału przejawiającego się we wszystkich sferach rozwojowych, ponadprzeciętnych zdolności twórczych, braku potrzeby wsparcia oraz braku problemów w grupie rówieśniczej (Dyrda, 2012, s. 45).

Ponadto w dyskusjach nienaukowych zwraca się uwagę przede wszystkim na zdolności ogólne, utożsamiane z wysoką inteligencją, co Maria Ledzińska nazywa mitem IQ (Ledzińska, 2010, s. 71–72). Co więcej, zgodnie z *The pentagonal implicit theory of giftedness* Sternberga jednostka „zdolna" identyfikowana jest na podstawie (Zhang, Sternberg, 1998, s. 150 [tłum. własne]; zob. też Sternberg, Jarvin, Grigorenko, 2010, s. 2–7):

1) kryterium doskonałości (*The Excellence Criterion*), które stanowi, że jednostka jest lepsza w pewnym wymiarze lub zestawie wymiarów w stosunku do rówieśników;

[32] „Teorie implicite to przekonania aprioryczne na temat cech i właściwości obiektów, w tym ludzi" (Plaks, 2017, s. 259 [tłum. własne]).

[33] Badaniem stereotypów dotyczących uczniów zdolnych zajmował się także Stanisław Nowel. Analizując wypowiedzi nauczycieli zamieszczone na forach internetowych, zidentyfikował kilka fałszywych przekonań. Wśród nich: o pracowitości, systematyczności, obowiązkowości oraz pozytywnie wyróżniającym na tle grupy rówieśniczej zachowaniu, głównie odnoszącym się do aktywności, zgłaszaniu się do odpowiedzi, chętnym realizowaniu zadań powierzonych przez nauczyciela, a tym samym braku kłopotów z nauką. Kolejne zidentyfikowane stereotypy odnoszą się do nadpobudliwości oraz inności ucznia zdolnego, która przyczynia się do braku akceptacji ze strony rówieśników oraz częstych sytuacji konfliktowych. Co do zasady nauczycielskie stereotypy zniekształcają postrzeganie ucznia zdolnego, a w konsekwencji mają negatywny wpływ na diagnozę pedagogiczną (Nowel, 2009, s. 362–365).

2) kryterium rzadkości (*The Rarity Criterion*), które podkreśla, że jednostka musi w porównaniu z rówieśnikami cechować się wysokim poziomem danej cechy;
3) kryterium produktywności (*The Productivity Criterion*), które stwierdza, że jednostka musi aktualnie lub potencjalnie wykazać się lepszymi wytworami w danej dziedzinie;
4) kryterium widoczności (*The Demonstrability Criterion*), które stanowi, że wyższość jednostki w dziedzinie określającej „uzdolnienie" musi być możliwa do wielokrotnego udokumentowania;
5) kryterium wartości (*The Value Criterion*), które uznaje, że dziedzina, w której jednostka wykazuje się doskonałością, jest ceniona przez społeczeństwo.

W polskiej literaturze naukowej w definiowaniu pojęcia „uczeń zdolny" stosowane są podejścia psychologiczne, pedagogiczne i psychologiczno-pedagogiczne. W definicjach psychologicznych podkreśla się posiadanie zdolności intelektualnych (wysoka inteligencja) oraz sprzyjającego zestawu cech osobowości. Definicje tworzone na gruncie pedagogiki zwracają uwagę głównie na osiągnięcia uczniów zdolnych, których przejawem są wysokie oceny i wyniki konkursów, z kolei ujęcia psychologiczno-pedagogiczne, najszersze, akcentują zarówno osiągnięcia ucznia zdolnego, jego funkcjonowanie społeczne, jak i znaczenie motywacji (Giza, 2011, s. 61–62).

Beata Dyrda (2012, s. 45) klasyfikuje definicje ucznia zdolnego, wyłaniając trzy kategorie:
1) definicje i charakterystyki uczniów uwzględniające ich zdolności poznawcze i kierunkowe, oparte na wskaźnikach psychologicznych;
2) definicje zawierające charakterystyki związane z uzdolnieniami twórczymi;
3) definicje zawierające charakterystyki osobowości.

Teresa Giza (2006b, s. 44) wskazuje na węższe i szersze podejście do definiowania pojęcia. Pierwsze tworzą definicje psychologiczne, odnoszące się głównie do sprawności umysłowej oraz ponadprzeciętnych wyników uzyskiwanych w pomiarach testowych. Drugie obejmuje definicje pedagogiczne, ukazujące zagadnienie w sposób szerszy i oprócz ponadprzeciętnego poziomu inteligencji (powyżej 130) akcentujące również inne cechy, takie jak motywację do nauki i wysokie osiągnięcia w tym zakresie, łatwość uczenia się, uzdolnienia specjalne, zdolności twórcze.

Andrzej Sękowski, stosując podejście psychologiczno-pedagogiczne, zalicza do uczniów zdolnych tych, którzy „mają wysoki iloraz inteligencji oraz ponadprzeciętny poziom zdolności ogólnych i specjalnych, bądź też charakteryzują się szczególnymi osiągnięciami

w nauce szkolnej i różnego rodzaju konkursach i olimpiadach przedmiotowych" (Sękowski, 2001, s. 37).

Według Wincentego Okonia uczeń zdolny to „uczeń osiągający lepsze wyniki od swoich rówieśników, w przypadku gdy zachowane są jednakowe dla wszystkich warunki pracy, lub uzyskujący te same co inni wyniki przy mniejszym wysiłku; zawdzięcza to wyższemu niż u innych rozwojowi takich zdolności, jak myślenie, zdolność obserwacji, wyobraźnia, pamięć, uwaga, sprawności manualne i ruchowe" (Okoń, 1981, s. 363). W definicji tej podkreśla się znaczenie ponadprzeciętnych osiągnięć ucznia na tle grupy rówieśniczej, będących efektem posiadanych zdolności i umiejętności.

Także w odniesieniu do grupy rówieśniczej ucznia zdolnego definiuje Gertruda Hildreth, wskazując na jego przyspieszony rozwój umysłowy, wysokie wyniki w nauce oraz możliwość osiągnięć społecznie wartościowych. Uczeń zdolny według tej badaczki: „a. przewyższa swoich rówieśników uzdolnieniami innymi niż tylko fizyczne; b. charakteryzują go wysokie możliwości intelektualne i wysokie wyniki w nauce; c. szybciej niż rówieśnicy rozwija się umysłowo; d. ma ponadprzeciętne uzdolnienia (zdolności) ogólne lub specjalne; e. ma – dzięki uzdolnieniom – duże szanse uzyskania wysokich osiągnięć (ew. twórczości) o znacznej wartości społecznej" (za: Lewowicki, 1980, s. 45).

Podobne cechy uczniów zdolnych wskazuje w swojej definicji Maria Tyszkowa. Stwierdza ona, że z pedagogicznego punktu widzenia uczniowie zdolni to ci, którzy „mają wybitne osiągnięcia w pewnych dziedzinach lub ujawniając potencjalne możliwości takich osiągnięć – wymagają do swego rozwoju odpowiednich form kształcenia, tzn. form dostosowanych do charakteru i kierunku ich zdolności" (Tyszkowa, 1990, s. 177). W podejściu tym zauważa się konieczność dostosowania oddziaływań edukacyjnych do potrzeb uczniów zdolnych. Oprócz wymienionych wskaźników Tyszkowa przypisuje uczniowi zdolnemu takie atrybuty, jak wysoki poziom inteligencji, uzdolnienia twórcze, wrażliwość uczuciową i poznawczą oraz głębokie zainteresowanie i zaangażowanie w działalność, z którą wiąże własny rozwój (Tyszkowa, 1990, s. 172, 174).

Tadeusz Lewowicki, dokonując analizy dostępnych stanowisk teoretycznych, podjął próbę dookreślenia pojęcia „uczeń zdolny". W pierwszej kolejności wyłonił on cztery podstawowe cechy. Zaliczył do nich: „ (1) Wysoki poziom zdolności ogólnych, inteligencji (I.I. = 120 i więcej). (2) Wysoki poziom zdolności specjalnych, uzdolnień. (3) Wysokie osiągnięcia lub możliwość takich osiągnięć w nauce bądź innych dziedzinach działalności wartościowej społecznie. (4) Osiągnięcia oryginalne i twórcze lub możliwość takich osiągnięć. […]" (Lewowicki, 1980, s. 52). Nie wszystkie z wymienionych cechy, zdaniem T. Lewowickiego, każdy

zdolny uczeń posiada, natomiast nie jest to również katalog zamknięty, ponieważ uczniowie zdolni mają także cechy osobowości, które wpływają zarówno na ich osiągnięcia, jak i zdolności. Wśród cech tych badacz wymienia: „(5) Silne i stosunkowo wielostronne zainteresowania. (6) Silna motywacja do zajmowania się wybranymi dziedzinami działalności. (7) Określone postawy wobec szkoły, nauczycieli, treści kształcenia (m.in. duży krytycyzm w stosunku do treści nauczania, a także do metod nauczania). (8) Właściwości temperamentalne sprzyjające uczeniu się – tzw. szybki styl uczenia się, duża siła procesów nerwowych i ruchliwość tych procesów. Uczniowie zdolni często przejawiają zdolności introwertyczne. (9) Uczniów tych wyróżniają także liczne inne cechy osobowości, głównie cechy charakterologiczne, ale także emotywne i in. […]" (Lewowicki, 1980, s. 52–53).

Z przytoczonych definicji ucznia zdolnego wyłania się obraz osoby odznaczającej się na tle grupy rówieśniczej lepszymi osiągnięciami i wynikami w nauce (uzyskiwanymi często przy mniejszym nakładzie pracy), ponadprzeciętnym rozwojem umysłowym, a także zdolnościami ogólnymi i uzdolnieniami w konkretnej dziedzinie, głęboko zmotywowanej do podejmowania aktywności, o wszechstronnych zainteresowaniach, która dla pełni wykorzystania swojego potencjału wymaga dostosowania procesu kształcenia (metod, form pracy, a także treści) do własnych potrzeb. Jednak mimo tych zabiegów uczniowie zdolni nie zawsze osiągają sukcesy edukacyjne. Jednym z powodów jest nieprzystosowanie do ich potrzeb szkoły, która nie wykorzystuje ani zainteresowań, ani potencjałów uczniów zdolnych. Kolejnym są rozbieżności między zainteresowaniami dziecka a oczekiwaniami szkoły (Wasyluk-Kuś, 1971, s. 21).

Analiza przedstawionych stanowisk teoretycznych dotyczących definiowania ucznia zdolnego wskazuje na pluralizm w tym zakresie. Brak jest jednego stanowiska definicyjnego zarówno w psychologii, jak i pedagogice, za to dzięki temu wyraźnie można dostrzec różnorodność uczniów zdolnych. Nie ma także uniwersalnego zestawu cech ucznia zdolnego, widoczne są natomiast znaczące różnice indywidualne w tej grupie dzieci i młodzieży (Tyszkowa, 1990, s. 175). Dlatego część badaczy tworzy typologie uczniów zdolnych. Jedną z nich zaprezentowała Danuta Nakoneczna, wyróżniając, na podstawie analizy licznych badań psychologicznych i pedagogicznych, pięć grup. Są to (Nakoneczna, 1980, s. 30):

„1. Uczniowie o wysokich zdolnościach intelektualnych, którzy odznaczają się równie wysokimi osiągnięciami w zakresie większości przedmiotów wykładanych w szkole.

2. Uczniowie o dość dużych uzdolnieniach intelektualnych, którzy osiągają wysokie wyniki w zakresie niektórych – wybranych przedmiotów kształcenia.

3. Uczniowie, którzy nie są ponadprzeciętnie zdolni, a dobre wyniki w nauce zawdzięczają głównie własnej pracowitości oraz opiece ze strony środowiska społecznego.

4. Uczniowie o dużych zdolnościach intelektualnych, którzy nie osiągają zadowalająco wysokich wyników w nauce.
5. Uczniowie z ukrytymi talentami, które zostają ujawnione nie za pomocą testów, lecz na skutek działania silnych bodźców mobilizujących do pracy oraz w wyniku zapewnienia uczniom odpowiednich warunków do tworzenia".

W klasyfikacji tej czynnikiem różnicującym poszczególne kategorie uczniów zdolnych są osiągnięcia, które mogą być prezentowane w zakresie większości przedmiotów szkolnych lub tylko w przypadku niektórych z nich (co można odnieść do zdolności ogólnych i kierunkowych). Wyróżniona została także grupa uczniów zdolnych bez osiągnięć oraz kategoria uczniów, których potencjał zdolnościowy ujawnia się pod wpływem bodźców zewnętrznych i może być realizowany w sprzyjających warunkach. W klasyfikacji tej ujęto również grupę uczniów nieposiadających ponadprzeciętnych zdolności, którzy osiągają wysokie wyniki w nauce, dzięki pracowitości i wsparciu. Uczniowie ci zdaniem Gizy (2006b, s. 45) są dobrze dostosowani do wymagań szkolnych, z zaangażowaniem wypełniają obowiązki, nie sprawiają kłopotów, odnoszą sukcesy, jednak nie stwierdza się u nich wybitnej inteligencji. Są oni określani mianem „uczniów wzorowych".

Giza postuluje różnicowanie pojęć „uczeń zdolny" i „uczeń wzorowy". W kwestii tej zwraca uwagę, że szczególnie w klasach młodszych zdolności uczniów bywają „wynikiem zaangażowania rodziców w prace domowe swoich dzieci i ich naukę. Sukcesy szkolne są zatem rezultatem pracowitości dziecka oraz pomocy rodziców" (Giza, 2011, s. 66).

Innego podziału uczniów zdolnych dokonała Tyszkowa. Na podstawie analizy wyników badań wyróżniła cztery grupy. Wśród nich znaleźli się „1) uzdolnieni intelektualnie, ale nie zawsze zdolni do nauki; 2) zdolni do nauki szkolnej, którzy ujawniają również ogólne (lub kierunkowe) uzdolnienia intelektualne; 3) uczniowie mający jakieś ukryte zdolności, które nie ujawniają się w zadaniach szkolnych ani nawet w testowych badaniach psychologicznych, ale dopiero wtedy, gdy występują pewne szczególne okoliczności i silne pobudki do wykonywania czegoś; 4) jednostki twórcze o ponadprzeciętnym poziomie inteligencji (I.I. powyżej 115), wyróżniające się jakimś rodzajem zdolności specjalnych" (Tyszkowa, 1990, s. 177). W przypadku tej typologii kryterium podziału stanowią zdolności i uzdolnienia. Tak więc, podobnie jak w kategoryzacji Nakonecznej, autorka wyróżnia uczniów mających zdolności, ale bez osiągnięć szkolnych (niezdolni do nauki), mających zdolności ogólne i kierunkowe oraz osiągnięcia, a także uczniów, którzy ujawniają zdolności w szczególnych okolicznościach. Nową kategorią są uczniowie mający zdolności twórcze z towarzyszącą im ponadprzeciętną inteligencją oraz zdolnościami kierunkowymi.

Również Dyrda (2012, s. 44) wskazuje na twórczą wyobraźnię jako jedno z kryteriów identyfikacji uczniów zdolnych. Postuluje także, aby odróżniać pojęcia „uczeń kreatywny" i „uczeń zdolny". Uczniowi kreatywnemu przypisuje takie cechy, jak zdolność myślenia dywergencyjnego, oryginalność pomysłów i wyobraźnię. Z kolei uczeń zdolny odznacza się ponadprzeciętnym myśleniem twórczym, zdolnością do akceptacji niepewności i konfliktu, wytrwałością w działaniu i dążeniu do celu, niezależnością, poczuciem własnej wartości, a także wysoką motywacją zadaniową (Dyrda, 2012, s. 48). Charakterystykę tę uzupełniają rozważania Sękowskiego, który stwierdza, że uczniowie mający zdolności twórcze sprawiają więcej problemów wychowawczych niż uczniowie z wysoką inteligencją, a same zdolności twórcze okazują się niepożądane z punktu widzenia programów szkolnych i nauczycielskich oczekiwań. Nonkonformizm cechujący uczniów zdolnych utrudnia także ich adaptację do warunków szkolnych. Badacz zwraca uwagę na jedno z kryteriów zdolności twórczych, jakim jest poczucie humoru. Ma ono specyficzny charakter, różni się od poczucia humoru rówieśników, z tego też względu nie zawsze jest rozumiane przez innych (Sękowski, 2001, s. 31, 69).

Powyższe typologie uprawomocniają twierdzenie o dużych różnicach indywidualnych w obrębie grupy uczniów zdolnych, a także wskazują, że oprócz uczniów zdolnych w klasie szkolnej mogą pojawić się uczniowie wzorowi, kreatywni, twórczy oraz bystrzy. Aby odróżnić uczniów bystrych od uczniów zdolnych, trzeba przyjrzeć się ich zachowaniu w klasie szkolnej.

Dyrda, odwołując się do badań Janice Szabos, stwierdza następujące różnice między tymi dwiema grupami uczniów. „Uczniowie bystrzy to ci, którzy: znają odpowiedzi na pytania, wykazują zainteresowanie tematem, są uważni, mają dobre pomysły, ciężko pracują, odpowiadają na pytania nauczycieli, przewodzą w grupie, słuchają z zainteresowaniem, uczą się łatwo, rozumieją idee, nawiązują dobre relacje z rówieśnikami, łatwo pojmują znaczenie, kończą zadania, są otwarci, dokładnie odwzorowują i kopiują idee, cieszą się szkołą, absorbują informacje, łatwo zapamiętują, są czujni, mają pozytywny obraz samego siebie w roli ucznia. W przeciwieństwie do nich uczniowie zdolni zadają dużo pytań, są ciekawi wszystkiego, mentalnie i fizycznie angażują się w zadanie, mają dzikie i zadziwiające pomysłu, pracują zrywami, podejmują szczegółowe dyskusje, izolują się od grupy, okazują własne silne uczucia i opinie, mają szeroką wiedzę, potrafią myśleć abstrakcyjnie, preferują towarzystwo dorosłych, mają zdolności wnioskowania, inicjują projekty, są poważni, kreują nowe wzory, uczenie się sprawia im radość, manipulują informacjami, są wynalazcami, łatwo zgadują, są spostrzegawczy, są wysoce krytyczni wobec siebie" (Dyrda, 2012, s. 51).

Jednym z kluczowych momentów w światowej dyskusjach nad współczesną edukacją osób zdolnych była opublikowana w 1972 roku w USA definicja dziecka zdolnego zawarta

w Raporcie Marlanda[34]. Choć upłynęło ponad pięćdziesiąt lat od jej upublicznienia, nadal, ze względu na swą kompleksowość, stanowi ona dla badaczy punkt odniesienia. W raporcie tym stwierdza się, że „zdolne i utalentowane dzieci to te, które identyfikowane są przez osoby do tego przygotowane[35], [dzieci – przyp. E.K.] które z racji wybitnych zdolności osiągają wysokie wyniki. Są to dzieci, które wymagają zróżnicowanych programów edukacyjnych i/lub usług wykraczających poza te, które są zwykle oferowane w ramach podstawowego programu szkolnego, aby móc zrealizować siebie i wnieść wkład w społeczeństwo. Dzieci zdolne do osiągania wysokich wyników to te, które mają osiągnięcia i/lub potencjalne zdolności w kilku z poniższych obszarów łącznie lub w którymkolwiek z nich:

1) ogólne zdolności intelektualne,
2) szczególne predyspozycje akademickie,
3) myślenie twórcze lub produktywne,
4) zdolności przywódcze,
5) sztuki wizualne i performatywne,
6) zdolności psychomotoryczne" (*Education of the gifted*…, 1972 [tłum. własne]).[36]

W przywołanym raporcie zalecono ponadto udoskonalenie procedur identyfikacji uczniów zdolnych oraz zwrócono uwagę na fikcyjne przekonania panujące zarówno wśród społeczeństwa, jak i decydentów na temat potrzeb edukacyjnych tej grupy osób. W dokumencie uznano, że uczniowie zdolni potrzebują wsparcia, aby w pełni rozwinąć swój potencjał (Jolly,

[34] Niecałe 10 lat później Kongres Stanów Zjednoczonych zdefiniował dzieci zdolne jako te, które „przejawiają możliwości zaawansowanych dokonań w dziedzinie umysłowej, twórczej, artystycznej, w zakresie zdolności przywódczych czy w poszczególnych przedmiotach nauczania i które w celu pełnego rozwinięcia tych możliwości wymagają usług lub zajęć niedostarczanych przez standardową szkołę" (Eby, Smutny, 1998, s. 15). Różnica w stosunku do pierwotnej definicji ucznia zdolnego opublikowanej w Raporcie Marlanda dotyczyła zdolności psychomotorycznych. Jednak ich usunięcie z definicji nie było związane z zanegowaniem tych zdolności, a wynikało z faktu istnienia wielu programów wspierających uczniów przejawiających uzdolnienia w sporcie (Eby, Smutny, 1998, s. 15). Definicja ucznia zdolnego opublikowana przez Departament Edukacji Stanów Zjednoczonych, nawiązująca do Raportu Marlanda, pojawia się także w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Odzwierciedla ona współczesne rozumienie zjawiska. Zgodnie z nią uczniowie zdolni to „dzieci i młodzież o wybitnych osiągnięciach lub wykazujący możliwość osiągnięć na niezwykle wysokim poziomie (potencjał) w porównaniu z rówieśnikami, o podobnym doświadczeniu i z podobnych środowisk. Są to dzieci i młodzież wykazujący wysokie możliwości w obszarze intelektualnym, kreatywnym i/lub artystycznym, posiadający niezwykłe zdolności przywódcze lub przodujący w określonych dziedzinach akademickich. Wymagają usług lub zajęć, które zwykle nie są świadczone przez szkoły. Wybitnymi talentami są obdarzone dzieci i młodzież ze wszystkich grup kulturowych, we wszystkich warstwach ekonomicznych i we wszystkich dziedzinach ludzkiej działalności" (McClain, Pfeiffer, 2012, s. 61–62). Ostatni element „wzbogaconej" definicji w sposób szczególny podkreśla egalitaryzm w zakresie występowania zdolności i tym samym wskazuje na kluczowe zadanie szkoły w zakresie odkrywaniu uczniowskich zdolności bez uprzedzeń i stereotypów.

[35] Termin „osoby przygotowane" użyty w Raporcie Marlanda odnosi się m.in. do nauczycieli, psychologów szkolnych, doradców, specjalistów ds. programów nauczania, ale także do artystów, muzyków oraz innych osób mających kwalifikacje do oceny uczniowskich zdolności.

[36] Por. Eby, Smutny, 1998, s. 15.

Robins, 2016, s. 141). To, co wydaje się jego szczególną wartością, to wskazanie na zdolności wykraczające poza preferowane w szkole predyspozycje akademickie.

Mimo iż sposób definiowania ucznia zdolnego niesie konsekwencje dla sposobu organizacji ich kształcenia (Giza, 2011, s. 59), to w polskim prawodawstwie oświatowym taka definicja nie występuje. Nie stanowiło to jednak przeszkody do zakwalifikowania ucznia zdolnego w poczet osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych[37], mających prawo do nieodpłatnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach publicznych, ze względu na szczególne uzdolnienia (Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r.). Ustawodawstwo krajowe nie definiuje także pojęcia „specjalne potrzeby edukacyjne", jednak jest ono rozumiane w sposób szeroki, uzależniony od indywidualnych potrzeb wsparcia, mogących wynikać między innymi z niepełnosprawności, specyficznych trudności w uczeniu się, niedostosowania społecznego, zaburzeń emocji, jak i szczególnych zdolności (Raport Eurydice, 2018, s. 87).

W Raporcie Komisji Europejskiej (2006) zaprezentowano przegląd polityk edukacyjnych 30 krajów europejskich, w tym Polski, dotyczących dzieci zdolnych. Autorzy raportu zwrócili uwagę na bogactwo terminów, jakimi określane jest dziecko zdolne w dokumentach krajowych państw członkowskich UE. Okazuje się, że terminy „zdolny" i „utalentowany" używane są w dwóch kontekstach: zdolny w odniesieniu do zdolności umysłowych (akademickich), a uzdolniony w odniesieniu do praktycznych umiejętności związanych ze sportem lub zdolnościami artystycznymi (sztuki piękne). W odniesieniu do dzieci zdolnych pojawiają się także inne określenia, między innymi: „uczniowie o dużych zdolnościach", „o wybitnych zdolnościach", „młody człowiek o dużym potencjale zdolnościowym", „uczniowie predysponowani do osiągania dobrych wyników", „dziecko nad wiek rozwinięte umysłowo". Zwrócono również uwagę na odmienne podejście stosowane w krajach skandynawskich, gdzie nie ma specjalnego terminu określającego uczniów zdolnych, co ma na celu unikanie wszelkich form segregowania dzieci i młodzieży (Komisja Europejska, Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury, Eurydice, 2006, s. 7–8). W tym samym raporcie, w zestawieniu tabelarycznym dotyczącym terminologii i definicji odnoszących się do dzieci i młodzieży zdolnej, stwierdza się, że w polskiej szkole używa się terminów „uczniowie zdolni" oraz „uczniowie szczególnie uzdolnieni", a terminy te „oznaczają uczniów mających najlepsze wyniki. Wyniki te mogą dotyczyć wszystkich przedmiotów i dyscyplin (wszechstronne uzdolnienia) lub jednego

[37] Takie rozwiązanie w polskim prawodawstwie funkcjonuje od roku 2010, jednak, jak zauważa Giza, nie przyniosło to poprawy sytuacji uczniów zdolnych w systemie kształcenia, ponieważ potrzeby tej grupy, w porównaniu z uczniami mającymi różnego rodzaju deficyty, są uważane za mniej ważne (Giza, 2023, s. 60–61).

przedmiotu czy dyscypliny (uzdolnienia w określonym kierunku)" (Komisja Europejska, Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury, Eurydice, 2006, s. 30).

Na gruncie rodzimej polityki oświatowej czyni się także starania, aby doprecyzować rozumienie pojęcia „uczeń zdolny". Jedną z inicjatyw podjętych w tym zakresie była realizacja projektu Ministerstwa Edukacji Narodowej realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) w latach 2010–2014, zatytułowany „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym". W ramach tego projektu opracowano raporty, liczne poradniki i broszury dla nauczycieli, a w jednej z publikacji – *Uczeń zdolny w systemie edukacji* – zawarta została definicja[38] sformułowana przez ekspertów projektu. W definicji tej stwierdza się, że: „uczeń zdolny charakteryzuje się co najmniej jedną z trzech wymienionych cech:

- wysokim poziomem osiągnięć lub możliwością takich osiągnięć związanych z potencjałem w dziedzinach nauki, twórczości lub działalności społecznej (charytatywnej, obywatelskiej, wolontariatu itp.);
- wysokim poziomem uzdolnień specjalnych/kierunkowych (np. artystycznych, sportowych, organizacyjnych, poznawczych, związanych często z przedmiotami szkolnymi);
- wysokim poziomem zdolności ogólnych (wysokie IQ – 120 i więcej).

Wymienione cechy poparte są walorami osobowości, m.in. wysoką motywacją, aktywnością własną, zaangażowaniem zadaniowym, zdolnościami przewidywania itp." (*Uczeń zdolny*…, b.r., s. 3).

Definicje pojęcia „uczeń zdolny" najczęściej prezentują pewien stan idealny, przy jednoczesnym zwróceniu uwagi na różnorodność tej grupy. W szkole podstawowym miernikiem zdolności wydają się osiągnięcia, niejednokrotnie rozumiane jako wysokie wyniki nauczania oraz sukcesy w konkursach i olimpiadach przedmiotowych. Zwraca się także uwagę na uczniów, którzy wymagają wsparcia czy specyficznych metod i form kształcenia, będących odpowiedzią na ich potrzeby. Należy zauważyć, że „typowy" uczeń zdolny nie istnieje, stąd też wielość podejść definicyjnych i charakterystyk.

Uczeń zdolny to z jednej strony osoba o ponadprzeciętnym rozwoju umysłowym i inteligencji, posiadająca zdolności ogólne i specjalne, głęboko zmotywowana wewnętrznie, mająca

[38] Definicja ta, choć opublikowana ponad trzy dekady od analizy dokonanej przez T. Lewowickiego, nawiązuje do wszystkich podstawowych cech ucznia zdolnego wymienionych przez badacza. Obie wskazują na wysoki poziom zdolności ogólnych, wysoki poziom zdolności specjalnych (uzdolnień, zdolności kierunkowych) oraz wysoki poziom osiągnięć lub możliwość takich osiągnięć w różnych dziedzinach, w tym związanych z twórczością, przy czym nie wszystkie z wymienionych cech muszą wystąpić jednocześnie. Ponadto w obu przypadkach znajdujemy odwołanie do osobowości ucznia zdolnego i jej szczególnych przymiotów, m.in.: szerokiego spektrum zainteresowań, silnej motywacji oraz zaangażowania w działanie. Wydaje się zatem, że współczesna definicja autorstwa ekspertów ORE potwierdza to, co wiemy już w pedagogice polskiej o definiowaniu ucznia zdolnego od kilku dziesięcioleci.

wartościowe społecznie osiągnięcia, z drugiej zaś identyfikuje się w tej grupie osoby prezentujące postawy aspołeczne, nonkonformistyczne, odrzucające wzorce, co nie pozostaje bez wpływu na sukcesy szkolne.

Sposób definiowania „ucznia zdolnego" bez wątpienia wywiera wpływ na praktykę pedagogiczną. Brak na gruncie polskiego prawodawstwa oświatowego takiej definicji może mieć dwojaki wpływ na pracę z uczniem zdolnym:

1) pozytywny, ponieważ zmusza do refleksji pedagogicznej, namysłu, eksploracji zagadnienia, w tym poszukiwania odpowiedzi na stawiane pytania, którą znaleźć można w ustaleniach środowiska naukowego;
2) negatywny, ponieważ stwarza możliwość kierowania się wiedzą potoczną i poprzestawania na niej.

Co więcej, analiza współczesnej literatury wykazuje, że pojęcie „zdolny" jest niejasne. Pozostaje to w związku ze wspomnianą wieloznacznością pojęcia „zdolności", konstytuującego pojęcie „zdolnej" osoby. Określenie „zdolny" odnosić się może do ucznia, który uzyskał wysoki wynik w teście psychometrycznym, do jego osiągnięć akademickich lub osiągnięć w innych dziedzinach. Dziecko jest określane jako „zdolne" na podstawie większego potencjału niż jego rówieśnicy, natomiast dorosły na podstawie nadzwyczajnych osiągnięć. Jednak zarówno dziecku, jak i osobie dorosłej nadaje się tę samą etykietę – „bycia zdolnym". Wśród dzieci zdolności mogą ujawniać się w różnym czasie. Często szkoła jest pierwszym miejscem, gdzie są one zauważane, stąd kluczowym czynnikiem wydaje się przygotowanie nauczyciela do identyfikowania uczniów zdolnych. Tym bardziej że w klasie szkolnej pojawiają się także „podwójnie wyjątkowe dzieci", czyli takie, które oprócz zdolności mają deficyty rozwojowe, czy „paradoksalni uczniowie", o wysokim ilorazie inteligencji przy jednoczesnym współwystępowaniu takich obciążeń, jak niepełnosprawność, ADHD, zaburzenia o charakterze emocjonalnym, zespół Aspergera i inne (Dyrda, 2012, s. 26).

Ponieważ termin „zdolny" oparty jest na różnych podstawach (potencjał vs. osiągnięcia), traci on zwartość i tożsamość (Dai, 2009, s. 40). Ponadto określenie „zdolny" używane jest zarówno w sensie opisowym (empirycznym), jak i wyjaśniającym (abstrakcyjnym). Dai wskazuje różnicę między tymi dwoma podejściami, odwołując się do przykładu muzyka, o którym mówi się, że „jest zdolny". W sensie opisowym określenie to jest równoznaczne ze stwierdzeniem, że „wykonał (utwór) znakomicie". Natomiast w sensie wyjaśniającym stwierdzenie, że ktoś „jest zdolnym muzykiem", może sugerować, że ma talent muzyczny i dlatego znakomicie gra. Zawiera, więc wnioskowanie i abstrakcję, wykraczając poza obserwację. Poza tym

przymiotniki często podlegają reifikacji i „inteligentny" nabiera mocniejszego znaczenia jako „inteligencja", a „zdolny" jako „zdolności", przekształcając opis w wyjaśnienie (Dai, 2009).

Definicje ucznia zdolnego konstruowane są zarówno w celach naukowych, jak i praktycznych. Jednak podobnie jak inne pojęcia mające odniesienia do zjawisk społecznych, nie są tak samo rozumiane i powszechnie akceptowane. Z naukowego punktu widzenia opisowe vs. wyjaśniające użycie terminu „zdolny" przekłada się na pytania empiryczne i teoretyczne. Pytania empiryczne dotyczą m.in. sposobów identyfikowania osoby zdolnej, a pytania wyjaśniające m.in. wyjaśniania pochodzenia i ontogenezy zdolnych zachowań i osiągnięć, a także postrzegania i definiowania „zdolnych" (osób) w zależności od przyjmowanego paradygmatu (Dai, 2009).

Paradygmaty „zdolności", „ucznia zdolnego" i edukacji służącej wspieraniu rozwoju zdolności są ze sobą powiązane (Matthews, Dai, 2014, s. 335). Oznacza to, że zmiana podejścia do „zdolności" prowadzi do rewizji pojęcia „zdolny", a także odpowiednio do celu i realizacji edukacji wspierającej rozwój zdolności; choć nie dzieje się to ani automatycznie, ani natychmiastowo.

2.3. Osobowość ucznia zdolnego

Z rozważań nad osobowością człowieka wyłaniają się dwie odmienne perspektywy badawcze. Pierwsza z nich dotyczy teorii cech, druga zaś usytuowana jest w podejściu poznawczym. W teorii cech mamy do czynienia z opisem osobowości dokonywanym z perspektywy zewnętrznego obserwatora, a w podejściu poznawczym dochodzi do rekonstrukcji perspektywy badanego, której dokonuje obserwator. Człowiek postrzegany jest jako podmiot poznający świat oraz samego siebie (Kofta, Doliński, 2000, s. 561).

Dostępne w literaturze opisy osobowości ucznia zdolnego powstają w głównej mierze na podstawie teorii cech. W rozważaniach psychologów nad pojęciem osobowości, mających u podstaw analizę czynnikową, zwraca się uwagę na stałość ludzkich zachowań, którą wiąże się z cechami psychicznymi człowieka. W tym wypadku określone zespoły czy też konfiguracje cech składają się na osobowość. Koncepcja osobowości staje się zatem uporządkowanym, uogólniony opisem ludzkich zachowań, bez ich wyjaśniania (Reykowski, 1976, s. 764–767). Opisywane zachowania ludzkie są zależne nie tylko od czynników zewnętrznych (bodźców), ale także od wewnętrznych, które mogą mieć charakter wrodzony (genetycznie zdeterminowany) bądź nabyty (kształtowany w okresie ontogenezy pod wpływem środowiska i dojrzewania). Cecha w tych teoriach osobowości jest traktowana jako jednostka jej opisu, innymi słowy – osobowość opisywana jest za pomocą cech (Strelau, 2000, s. 525–528).

Badacze, identyfikując cechy osób zdolnych uzyskujących wysokie rezultaty działania, skupiali się głównie na sferze rozwoju poznawczego. Odnoszono się do takich cech, jak koncentracja uwagi, sprawność myślenia i operowania symbolami oraz dostrzeganie zależności. Choć inteligencję postrzegano jako fundament zdolności, z czasem uznano, że nie jest ona cechą wystarczającą. Zwrócono uwagę na osobowość ucznia zdolnego oraz na cechy sprzyjające wysokim osiągnięciom. Zaczęto dążyć do przedstawienia całościowego obrazu ucznia zdolnego, nie zaś tylko jego walorów umysłowych (Ledzińska, 1996, s. 39).

Jak wskazuje Okoń, najczęściej przyjmuje się, że osobowość to „zespół stałych właściwości i procesów psychofizycznych, odróżniających daną jednostkę od innych, wpływający na organizację jej zachowania, a więc na stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym w stosunkach z innymi ludźmi oraz na stałość w wyborze celów i wartości […]" (Okoń, 1981, s. 215–216).

Według Sękowskiego związek zdolności z osobowością może mieć trojaki charakter. Po pierwsze, można uznać, że osobowość jest strukturą nadrzędną w relacji do zdolności. W tym przypadku podkreślony zostaje „związek zarówno strukturalny, jak i funkcjonalny pomiędzy sferą poznawczą, w tym inteligencją i zdolnościami, a sferą emocjonalno-motywacyjną" (Sękowski, 2001, s. 32). Po drugie, można uznać nadrzędność zdolności w stosunku do osobowości. W tym przypadku cechy osobowości umożliwiają rozwój zdolności oraz ich aktualizowanie się. Trzecie podejście odnosi się do modelu osiągnięć, w którym takie elementy jak zdolności, inteligencja, osobowość oraz uwarunkowania środowiskowe tworzą strukturę nadrzędną (Sękowski, 2001, s. 32–33). W uproszczeniu można zatem uznać, iż zdolności wpływają na osobowość człowieka, ta zaś znajduje odzwierciedlenie w sposobie działania. Podejmowane działania wpływają na osiągnięcia, których poziom odzwierciedla ilościowy charakter posiadanych zdolności. Teza ta znajduje poparcie w podejściu Ledzińskiej, która stwierdza, że osobowość nie tylko steruje przebiegiem działania, ale także wytycza jego cele i podtrzymuje motywację. Co więcej, „[u]kształtowana osobowość podporządkowuje sobie zdolności, korzystając z nich zgodnie ze sformułowanymi celami życiowymi" (Ledzińska, 1996, s. 41).

Jednak sposób, w jaki kształtuje się osobowość, jest zależny zarówno od czynników wewnętrznych jednostki, jak i środowiskowych. Wśród elementów środowiskowych wywierających wpływ na rozwój osobowości oraz funkcjonowanie poznawcze uczniów zdolnych, szczególnie młodszych, Tyszkowa wymienia rodzinę, a w miarę rozwoju osobniczego także środowisko rówieśnicze i grupę odniesienia. Z biegiem czasu na ważności zyskują wartości

wyznawane w danym kręgu społecznym. Mogą one wzmacniać bądź osłabiać postawę osobistego zaangażowania w zadanie (Tyszkowa, 1990, s. 180–183), wpływając w ten sposób na poziom osiągnięć.

Co do zasady rozwój dzieci uzdolnionych nie odbiega od typowego. Natomiast zauważalny jest wczesny rozwój wyższych funkcji językowych, poznawczych, a także zdolności psychomotorycznych (Papadopoulos, 2016, s. 2). Uczniowie zdolni są wnikliwymi obserwatorami, mają dobrą pamięć, łatwość uczenia się i zdolność myślenia abstrakcyjnego. Przejawiają różnorodne zainteresowania. Ich kompetencje językowe znajdują odzwierciedlenie w płynności werbalnej i bogatym słownictwie. Potrafią łączyć odległe informacje, generować oryginalne rozwiązania problemów oraz zauważać podobieństwa w różnicach, posiadają twórczą wyobraźnię i duży zasób wiedzy. Są niezależni, dociekliwi, zainteresowani, otwarci na nowe doświadczenia oraz wytrwale dążą do celu. Cechują ich zdolność do długotrwałego wysiłku, samodzielność oraz samodyscyplina (Limont, 2010, s. 91–92). Odznaczają się poczuciem sprawiedliwości społecznej, adekwatnym poczuciem własnej wartości oraz akceptacją niepewności i konfliktu danych. Niekiedy przejawiają skłonność do dominacji i agresji, a także bezkompromisowość (Lewowicki, 1980, s. 50). Z reguły dzieci wybitnie zdolne są dobrze przystosowane, zrównoważone emocjonalnie, a także lubiane przez rówieśników, co pozostaje w związku z wysokim poziomem kompetencji społecznych. Jednak zrównoważeniu emocjonalnemu może towarzyszyć duża wrażliwość, predysponująca do odczuwania emocjonalnych zranień oraz braku zrozumienia przez innych. Tyszkowa (1990, s. 198) zauważa, że ten zestaw cech może sprawić, że dzieci te będą błędnie odbierane przez otoczenie jako niewrażliwe.

Niektóre badania sugerują, że problemy przystosowawcze częściej pojawiają się u dzieci o wyższej inteligencji, choć nie wszyscy badacze podzielają ten pogląd. Jak stwierdza Nęcka, w sytuacji dużych odstępstw od przeciętności dzieci zdolne mogą być postrzegane jako „nienormalne” czy nawet opóźnione. Powodem takiej sytuacji jest z jednej strony niewłaściwe oddziaływanie otoczenia, z drugiej zaś pojawiające się asynchronie rozwojowe, polegające na przyspieszonym rozwoju poznawczym, przy jednoczesnym typowym lub opóźnionym rozwoju społecznym i emocjonalnym (por. Limont, 2020). W konsekwencji powstają trudności w zakresie przystosowania się do wymagań otoczenia oraz problemy wychowawcze (Nęcka, 2005, s. 168). Prawidłowość tę zauważa również Borzym, której badania wykazały między innymi, że wielu uczniów zdolnych prezentuje „objawy nieprzystosowania emocjonalno-społecznego i pewnej niedojrzałości osobowości, przejawiające się w nieharmonijności struktur osobowości, w której na plan pierwszy wysuwają się znaczne możliwości intelektualne, a pozostałe sfery są mniej wyraźnie ukształtowane” (Borzym, 1979, s. 263).

Odmienne stanowisko w tej kwestii prezentuje Ledzińska, która myślenie o błędnej integracji sfer psychicznych osób zdolnych uważa za stereotyp podsycający przekonanie o nie najlepszym przystosowaniu osób zdolnych, trudnościach komunikacyjnych czy dziwności i wyobcowaniu. Badaczka określa to zjawisko jako błąd zbyt dużego uogólnienia. W świetle badań osoby zdolne łatwo adaptują się do nowych warunków, odznaczają się także kompetencjami społecznymi oraz plastycznością myślenia (Ledzińska, 2010, s. 72–73).

Trudności społeczne i emocjonalne dzieci uzdolnionych można podzielić na dwie kategorie. Do pierwszej zalicza się trudności o charakterze egzogennym, wynikające z interakcji dziecka ze środowiskiem (w pierwszej kolejności z rodziną), do drugiej zaś przypisuje się te o charakterze endogennym, związane z indywidualnymi cechami dziecka (Sękowski, 2001, s. 61). Jedną z cech endogennych opisywanych przez badaczy jest perfekcjonizm. Jego przejawem są wysokie standardy działania oraz wysokie oczekiwania wobec jego efektów. Może występować w dwóch odmianach – zdrowej i destrukcyjnej. Zdrowy perfekcjonizm wiąże się z poczuciem satysfakcji z podejmowanych wysiłków. Perfekcjonizm nadmierny, destrukcyjny, zwany także neurotycznym, wiąże się z długotrwałym odczuwaniem stresu w wyniku podejmowanych prób realizacji nierealistycznych celów (Śliwińska i in., 2010, s. 131–132). Inną cechą uczniów zdolnych, mogącą powodować trudności w zakresie przystosowawczym, jest nonkonformizm. Poleganie tylko na sobie, odrzucanie opinii innych oraz duża niezależność mogą być przyczyną niesatysfakcjonujących kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi (Dyrda, 2010, s. 110).

Niektórzy badacze zajmujący się opisem osobowości uczniów zdolnych wyodrębniają pewne obszary, którym przyporządkowywane są określone cechy. Nakoneczna cechy uczniów zdolnych dzieli na cztery grupy. Do pierwszej zalicza te, które wyróżniają ucznia zdolnego pod względem intelektualnym. Wskazuje między innymi na wysoki stopień rozumienia treści, dostrzeganie zależności, szybkość i poziom rozumienia, myślenie abstrakcyjne, zdolność do uogólniania, wyobraźnię, uwagę, zdolności do analizowania i syntezy. Do drugiej grupy zalicza cechy związane z umiejętnościami, a wśród nich wyróżnia samodzielność myślenia, sposób rozwiązywania problemów, oryginalność w zakresie łączenia odległych faktów, łatwość skupienia uwagi oraz zdolności manualne i ruchowe. Trzecią grupę stanowią zdolności twórcze. W tej grupie badaczka wyróżnia takie cechy, jak zdolność tworzenia oryginalnych syntez będących następstwem rozległej analizy faktów, oryginalność w zakresie proponowanych rozwiązań i wytworów oraz zdolność do podejmowania krytycznej polemiki. Ostatnia grupa prezentuje cechy charakteru. Uczniowie zdolni odznaczają się pracowitością, poczuciem obo-

wiązku, samodyscypliną, wytrwałością, odpowiedzialnością za zadanie. Wśród cech charakterologicznych pojawiają się także negatywne atrybuty. Należą do nich: labilność emocjonalna, agresja, konfliktowość, dominacja czy znerwicowanie (Nakoneczna, 1980, s. 32–33).

Nieco inny podział cech uczniów zdolnych, poparty analizą literatury przedmiotu, proponuje Iwona Czaja-Chudyba, która wyróżnia sfery: poznawczą, twórczą, emocjonalno-motywacyjną, społeczną i behawioralną. Każdemu z wymienionych obszarów osobowości badaczka przypisuje cechy ogólne charakteryzujące wybitnie zdolne dzieci niezależnie od wieku. W sferze poznawczej uczeń zdolny przejawia między innymi takie cechy, jak zdolność wnikliwej obserwacji, rozumienia złożonych informacji oraz myślenia logicznego i abstrakcyjnego. Ponadto cechują go szybkie tempo prac, szerokie zainteresowania, ciekawość oraz krytycyzm. W sferze twórczej uczniowie zdolni odznaczają się m.in. dużą wrażliwością na problemy i różnice, łatwością przystosowywania się do nowych sytuacji, otwartością, oryginalnością, płynnością i elastycznością myślenia, a także zdolnością nadawania nowych znaczeń oraz umiejętnością całościowego wyrażania myśli. W sferze emocjonalno-motywacyjnej uwidacznia się silna motywacja wewnętrzna, wyższa tolerancja ryzyka, wytrwałość, samodyscyplina, a także umiejętność kierowania własnym działaniem i odporność na porażkę. W ostatniej z wymienionych kategorii – sferze rozwoju społecznego – zwraca się uwagę na pewną skrajność przejawianych cech i zachowań. Z jednej strony ucznia zdolnego charakteryzują umiejętności przywódcze, wysoki stopień uspołecznienia, z drugiej zaś zachowania agresywne, kłopoty z przystosowaniem się oraz skłonność do dominacji (Czaja-Chudyba, 2005, s. 29–30).

Niewątpliwie osobowość ucznia zdolnego wywiera znaczący wpływ na jego osiągnięcia. Uczniowie zdolni o cechach osobowości sprzyjających dobremu przystosowaniu do wymagań szkoły, takich jak samodyscyplina, poczucie własnej wartości, zdolność do długotrwałego wysiłku, zrównoważenie emocjonalne, wysoka motywacja wewnętrzna czy wysokie kompetencje społeczne, osiągają sukces edukacyjny. Natomiast uczniowie, których cechuje nadwrażliwość, nonkonformizm, skłonność do dominacji i agresji, bezkompromisowość, nadmierny perfekcjonizm oraz asynchronie rozwojowe (Limont, 2010, s. 88), bez odpowiedniego wsparcia ze strony nauczyciela doświadczają zaniżonych osiągnięć (Dyrda, 2007). W literaturze przedmiotu zjawisko to opisywane jest jako syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych (SNOS).

2.4. Dziecko zdolne w klasie szkolnej

Dziecko zdolne w klasie szkolnej zaliczane jest do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jednak to, czy jego szczególne potrzeby edukacyjne zostaną zaspokojone, zależy od kilku kwestii, w tym między innymi od tego, czy jako zdolne zostanie zidentyfikowane przez nauczyciela, czy ten będzie umiał stworzyć odpowiednie warunki wspierające jego rozwój, czy dziecko zdolne będzie prawidłowo funkcjonowało w grupie rówieśniczej.

Uczeń zdolny, który osiąga sukcesy, wyróżnia się na tle innych dzieci w klasie szkolnej najczęściej w pozytywny sposób. Tyszkowa, odwołując się do badań Josepha Frencha, wymienia cechy charakteryzujące ucznia zdolnego, które mogą pomóc w jego identyfikacji. Uczeń ten „1) jest bardziej zaawansowany (w stosunku do norm dla danego wieku) w rozwoju fizycznym i motorycznym, zwłaszcza w dzieciństwie, 2) ma szerszy zakres i większą trwałość uwagi; 3) uczy się szybko, łatwo, wymaga mniejszej liczby powtórzeń; 4) szybciej opanowuje umiejętność czytania i – w dalszych etapach rozwoju – nadal przejawia wyższy poziom umiejętności czytania; 5) jest bardziej dojrzały pod względem zdolności do autoekspresji przy użyciu różnych środków komunikowania; 6) osiąga wyższy poziom zdolności do uważnego analizowania otoczenia; 7) zadaje więcej pytań i faktycznie chce znać przyczyny interesujących go rzeczy i zjawisk; 8) lubi uczyć się przedmiotów trudnych, gdyż uczenie się sprawia mu przyjemność i radość; 9) wiele czasu poza lekcjami poświęca sprawom, które go interesują; 10) ma jakiś jeden lub więcej talentów (zdolności specjalnych); 11) ma wiedzą o wielu sprawach, których inne dzieci nie są świadome; 12) potrafi dostosować swoje czynności uczenia się do różnych sytuacji i wymagań; 13) potrafi przeprowadzić rozumowanie na temat wielu spraw i różnych problemów dzięki temu, że rozpoznaje stosunki i rozumie znaczenie; 14) analizuje szybko problemy mechaniczne, łamigłówki i pytania podchwytliwe; 15) ujawnia wysoki stopień oryginalności i często posługuje się dobrymi, choć niepełnymi metodami myślenia bądź pomysłami; 16) wskazuje większą zdolność do analizowania własnych możliwości, ograniczeń i problemów; 17) zachowuje się w sposób bardziej zrównoważony i umie sprostać różnym sytuacjom; 18) ocenia krytycznie fakty i argumenty; 19) wykazuje większą niż rówieśnicy stabilność emocjonalną; 20) potrafi trafnie ocenić zdolności i możliwości innych; 21) ma różne spontaniczne i często samodzielnie ukształtowane zainteresowania” (Tyszkowa, 1990, s. 175–176).

Choć nie każdy uczeń zdolny ma wszystkie z tych właściwości, a występowanie wymienionych cech jest zależne od wieku i środowiska, w którym dziecko dorasta (Tyszkowa, 1990, s. 176–177), to – jak zauważa Ledzińska – dzieci te w procesie uczenia się sprawnie selekcjonują i szybciej przetwarzają napływające do nich informacje oraz kontrolują swoją uwagą. Ponadto dysponują skutecznymi strategiami porównywania danych i zapamiętywania

informacji. Strategie pamięciowe są nabywane i doskonalone w czasie, co prowadzi do ich automatyzacji, a to wywiera wpływ na szybkość przetwarzania informacji (Ledzińska, 1996, s. 249–251). Badania pokazują, że uczniowie zdolni preferują elastyczne style uczenia się, wykraczające poza typowe zapamiętywanie. Chętniej podejmują zadania wymagające aktywnego zaangażowania i kreatywnego uczenia się. Cechuje ich elastyczność poznawcza, czego przejawem jest wykorzystanie już nabytej wiedzy w nowych sytuacjach problemowych (Papadopoulos, 2016, s. 2).

Dzieci zdolne charakteryzuje także silne zaangażowanie w proces ucznia się, który nie zawsze jest związany z programem szkolnym. Natomiast pozytywne efekty własnej aktywności wzmacniają motywację dziecka do dalszego działania. Tyszkowa proces ten określa jako „uruchomienie serii pętli dodatnich sprzężeń zwrotnych sprzyjających pomyślnemu rozwojowi zdolności" (Tyszkowa, 1990, s. 167). Mamy zatem do czynienia z sytuacją, w której w wyniku wzrostu zdolności wzrasta efektywność podejmowanych działań, co przy braku czynników zakłócających i uruchomieniu kolejnych pętli pozytywnych (dodatnich) sprzężeń zwrotnych rozwoju zdolności czyni proces ten samonapędzającym. Co więcej, dziecko, oceniając pozytywnie efekty swojego działania, odczuwa osobistą satysfakcję, a dzięki wcześnie zdobytym kompetencjom do radzenia sobie z zadaniami o złożonej strukturze zyskuje pozytywny obraz własnej osoby i wysoką samoocenę posiadanych zdolności intelektualnych (Tyszkowa, 1990, s. 168–179). Badania nad motywacją dziecka zdolnego do nauki pokazują także, że wpływają na nią zarówno wzorce rodzinne, jak i metody nauczania preferowane w szkole. Za niekorzystne uważa się wszelkie formy nacisku i kar, a także współzawodnictwo, które przynosi poprawę wyników nauczania tylko w przypadku dzieci młodszych oraz mniej zdolnych. Natomiast pozytywny wpływ na osiągnięcia dziecka zdolnego wywierają zarówno krytyczne, ale uprzejme podejście do efektów jego pracy, jak i właściwa samoocena (Wasyluk-Kuś, 1971, s. 23–24).

Odnosząc się do cech swoistych dla procesu uczenia się uczniów zdolnych, Lewowicki stwierdza, że: „ 1) uczą się szybciej i łatwiej niż pozostali uczniowie; 2) opanowują znacznie szerszy zakres materiału; 3) potrafią opanować treści o stosunkowo najwyższym poziomie trudności, przy czym przejawiają skłonności do strukturyzacji materiału, dostrzegają związki, prawa, prawidłowości itd.; 4) wyróżniają się oryginalnością i twórczym podejściem do zagadnień i problemów" (Lewowicki, 1980, s. 53–54). W tym samym czasie co pozostali uczniowie dziecko zdolne może zatem opanować większy i trudniejszy zakres materiału przy jednoczesnym kreatywnym podejściu do eksplorowanych zagadnień. Jest to skutek efektywniejszego przetwarzania danych, związany z ekonomiczniejszym wykorzystaniem posiadanych zasobów

oraz mniejszą reaktywnością, która nie zakłóca procesów poznawczych (Ledzińska, 1996, s. 255).

Uczenie się dzieci zdolnych, jak zauważa Borzym, nie polega na „prostej kumulacji doświadczeń i wiedzy, lecz stopniowym wzroście tak adekwatności percepcji, jak i organizacji wiedzy" (Borzym, 1979, s. 33). Do zagadnienia tego odnosi się także Sękowski, zwracając uwagę na skłonność dzieci wybitnie zdolnych do porządkowania nabywanej wiedzy poprzez konstruowanie skomplikowanych systemów i struktur. Niekiedy może to prowadzić do negatywnego odbioru ucznia zdolnego jako osoby zarozumiałej, dominującej, narzucającej własną wolę innym i nieść konsekwencje w postaci braku jego akceptacji przez otoczenie. Duże możliwości zapamiętywania i szybkość przetwarzania informacji także mogą być powodem braku cierpliwości i zrozumienia dla wolniejszego tempa pracy innych czy nietolerancji dla rutyny i zewnętrznych reguł. Uczniowie zdolni wymagają zatem pracy we własnym przyspieszonym tempie oraz innej liczby i rodzaju wykonywanych zadań (Sękowski, 2001, s. 62–65). Badacz podziela pogląd, że zalety uczniów zdolnych mogą niekiedy, paradoksalnie, stać się przyczyną trudności w funkcjonowaniu społecznym i emocjonalnym. W sposób szczególny przesądzają o tym relacje rówieśnicze. Problemy na tej płaszczyźnie można zauważyć już w okresie wczesnej edukacji. Ich przyczyną jest zanikająca z czasem tendencja do podporządkowywania sobie innych poprzez narzucanie swoich pomysłów i rozwiązań, a także zasad, reguł oraz aktywności (Sękowski, 2001, s. 71–75). Jednak, jak podkreśla Sękowski, uczeń zdolny „często kosztem zaspokojenia swoich potencjalnych możliwości intelektualnych decyduje się na zachowania konformistyczne, stwarzające mu szanse na bycie zaakceptowanym i lubianym przez innych" (Sękowski, 2001, s. 83).

W przypadku dzieci zdolnych ponadprzeciętne umiejętności rozumowania (zdolności percepcyjne, umiejętność wnioskowania oraz logicznego myślenia) współwystępują ze zwiększonymi zdolnościami językowymi, bogatym słownictwem, umiejętnością zadawania pytań, wcześniejszym rozumieniem złożonych i abstrakcyjnych pojęć i relacji oraz związków przyczynowo-skutkowych. Zadawanie pytań jest związane z ciekawością poznawczą, dociekliwością i poszukiwaniem informacji (Papadopoulos, 2016, s. 2). Wielość stawianych pytań, często trudnych czy absurdalnych, może zaburzać tok pracy na lekcji i być uważana przez nauczyciela za uciążliwość. Zdolność łatwego wysławiania się niesie także ryzyko wykorzystywania tej umiejętności do uzasadniania różnych, w tym nieracjonalnych zachowań, co może stanowić kolejny problem dla nauczyciela, choć, jak zauważa Sękowski, jest to raczej efekt braku umiejętności wielopłaszczyznowej oceny problemu, nie zaś złej woli dziecka (Sękowski, 2001, s. 63–65).

Posiadane kompetencje językowe zachęcają do szukania nowych sposobów używania języka, do poszerzania słownictwa, co może być traktowane przez rówieśników jako popisywanie się i powodować trudności w przystosowaniu się do grupy. Niektórzy spośród uczniów zdolnych ze względu na dużą giętkość procesów myślenia mogą mieć trudności w poddawaniu się wymaganiom nauczyciela, kiedy konieczne jest rozwiązywanie zadań w określony sposób, zgodnie ze schematem. Owa „giętkość" zachęca dziecko zdolne między innymi do poszukiwania niestandardowych rozwiązań czy odkładania rozwiązania w czasie w celu znalezienia satysfakcjonującej opcji. Konsekwencja w poszukiwaniu własnego rozwiązania może być odbierana jako niechęć do współpracy czy upór, a oryginalność pomysłów i rozwiązań oraz chęć samodzielnego ich poszukiwania może prowadzić do poczucia niezrozumienia przez innych (Tyszkowa, 1990, s. 197–198).

Ważną cechą dzieci zdolnych jest umiejętność długotrwałego skupiania uwagi oraz samodzielnej pracy nad zadaniem wzbudzającym zainteresowanie. Uporczywość w dążeniu do celu może przekładać się na brak umiejętności przerywania aktywności oraz drażliwość w okresie inkubacji pomysłów. Uczniowie zdolni, którzy oddają się swoim zainteresowaniom, mogą rezygnować z innych aktywności, w tym z nauki przedmiotów szkolnych nieleżących w obszarze ich zainteresowań (Sękowski, 2001, s. 66). Owa rezygnacja może być efektem świadomego wyboru i wynikać z chęci pogłębienia wiedzy w interesującej ucznia zdolnego dziedzinie. Aktywność związana z zainteresowaniami może być realizowana także poza szkołą, szczególnie wtedy, gdy uzdolnienia nie leżą w obszarze oddziaływań dydaktycznych (Ledzińska, 1996, s. 252).

Ważnym zagadnieniem z punktu widzenia funkcjonowania ucznia zdolnego stają się jego sukcesy. Na podstawie badań prowadzonych w latach siedemdziesiątych XX wieku Halina Wasyluk-Kuś stwierdziła, że wpływ na nie ma sytuacja rodzinna (atmosfera i wychowanie) i szkolna dziecka, a także pozaintelektualne czynniki psychiczne. Jak wynika z przywołanych badań, większość rodziców dzieci źle uczących się nie zajmowała się ich nauką (nie organizowała im czasu pozaszkolnego, nie wpływała na rozwijanie zainteresowań). W tych rodzinach nie wskazywało się także na wagę wykształcenia, nie wyrabiało się motywacji i nawyków pracy (Wasyluk-Kuś, 1971, s. 101–104).

W relacjach rodziców z dzieckiem zdolnym możemy mieć także do czynienia ze zgoła odmienną sytuacją. Dzieje się tak w przypadku nadmiernego skupiania się rodzica na sukcesach dziecka i identyfikowania się z nim, co staje się przyczyną odmawiania mu prawa do samo-

dzielności, podejmowania własnych decyzji. Mamy wtedy do czynienia ze zjawiskiem kontridentyfikacji. W konsekwencji dziecko przyjmuje postawę uległości i zależności w relacji z innymi (Dyrda, 2010, s. 113).

Kolejnym czynnikiem negatywnie wpływającym na osiągnięcia edukacyjne uczniów zdolnych są niewłaściwe relacje z nauczycielami. Wśród niesprzyjających zachowań nauczycieli wymienia się między innymi: nadmierny krytycyzm, surowość, ośmieszanie, niecierpliwość, ignorowanie starań oraz zainteresowań pozaszkolnych czy podkreślanie negatywnych zachowań. Znaczące jest także nastawienie szkoły na ucznia przeciętnego. Konsekwencją takiej postawy jest uznawanie indywidualności ucznia i jego aktywności intelektualnej za kłopot przy jednoczesnym promowaniu postaw konformistycznych (Wasyluk-Kuś, 1971, s. 108).

Istnieje zatem grupa uczniów zdolnych, którzy z różnych, także wyżej opisanych przyczyn, nie wykorzystują w pełni swojego potencjału, a tym samym ich osiągnięcia plasują się na poziomie niższym, niż wynikałoby to z posiadanych możliwości. Przyczyny takiego stanu rzeczy lokowane są w czynnikach pozaintelektualnych. Uczniowie, którzy nie wykorzystują swoich możliwości, „są przekonani, że ich własne zachowanie i samoocena determinowana jest przede wszystkim z zewnątrz (w przeciwieństwie do przekonania o kontroli wychodzącej z własnego wnętrza, gdzie człowiek widzi w sobie instancję kontrolującą i oceniającą swoje zachowanie)" (Papadopoulos, 2016, s. 77).

Jak wiadomo, dziecko zdolne może być jednym z wielu uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którego spotkamy w klasie szkolnej. Jego potrzeby mogą dotyczyć indywidualizacji w zakresie tempa pracy, metod, form oraz treści nauczania lub wynikać z deficytów rozwojowych, które współwystępują z ponadprzeciętnymi zdolnościami. Uwagę nauczyciela powinny zwrócić zachowania ucznia mogące być przejawami zdolności, wśród nich między innymi zaawansowany poziom rozwoju poznawczego, umiejętne selekcjonowanie informacji i strukturyzowanie nabytej wiedzy, samodzielność, sprawność i efektywność w uczeniu się, a także głęboka motywacja wewnętrzna do podejmowania oraz kończenia zadań, ciekawość poznawcza i wielość lub nietypowość zainteresowań. Niekiedy cechy te manifestują się poprzez zachowania, które mogą utrudniać funkcjonowanie dziecka zdolnego w klasie szkolnej. Zdaniem Dyrdy należą do nich: „brak samokrytycyzmu, potrzeba komentowania wszystkiego, zamykanie się w sobie, nadmierna płaczliwość, wybuchowość i kłótliwość, brak empatii lub zbytnie przejmowanie się problemami innych, tendencje do manipulowania innymi, częste zmiany nastrojów, zmienność zainteresowań, niecierpliwość, słomiany zapał, wielość pomysłów i trudności w ich realizacji, potrzeba natychmiastowego uzyskania odpowiedzi, przerywanie wypowiedzi innym oraz kończenie wypowiedzi za innych, wzmożone napięcie, trudności

w utrzymaniu dyscypliny, nieobecność myślami, życie we własnym wyobrażonym świecie, rozkojarzenia i trudności ze skupieniem uwagi, marzenie na jawie" (Dyrda, 2010, s. 114).

Dodatkowo nadmierne zadawanie pytań, narzucanie innym swojej woli czy niechęć do współpracy mogą nastręczać trudności w funkcjonowaniu w sferze emocjonalnej i społecznej. Wpływ na te sfery mają zarówno relacje w rodzinie, jak i w grupie rówieśniczej, a także relacje z nauczycielem, od którego prawidłowej postawy oraz rzetelnej wiedzy może zależeć sukces edukacyjny dziecka zdolnego. Aby uczeń zdolny otrzymał właściwe wsparcie, a jego ponadprzeciętne zdolności zostały dostrzeżone, nieodzowne są kompetencje nauczyciela w zakresie identyfikowania i diagnozowania uczniowskich zdolności.

2.5. Identyfikowanie uczniów zdolnych

Identyfikowanie uczniów zdolnych jest procesem złożonym, wieloetapowym, zależnym od przyjętej definicji i koncepcji zdolności oraz wymagającym różnorodnych metod i technik diagnostycznych. Powinno być prowadzone na wszystkich poziomach kształcenia z zastosowaniem szerokiej gamy wskaźników. W naszym systemie edukacji brak jednolitych, sformalizowanych procedur rozpoznawania uzdolnień, a identyfikacją i diagnozą uczniów zdolnych zajmują się głównie nauczyciele[39] (Limont, 2010, s. 100–101). Celem identyfikacji jest dostosowanie oddziaływań edukacyjnych do specyficznych potrzeb dzieci zdolnych, tak aby uwzględniały one ich zainteresowania, style uczenia się oraz predyspozycje (Skałbania, 2014, s. 1). Stanowi zatem kluczowe zadanie współczesnej szkoły.

Teza ta znajduje odzwierciedlenie w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, gdzie stwierdza się, że pomoc, jaką może uzyskać uczeń, między innymi w szkole, polega na „§ 2.1 […] rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym". Co więcej:

[39] Tezę o zasadniczej roli nauczyciela w identyfikacji uczniów zdolnych potwierdzają także badania zrealizowane w ramach projektu „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym", realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej/Ośrodek Rozwoju Edukacji w latach 2011–2014, których wyniki zawarte zostały w dokumencie zatytułowanym *Badanie elementów systemu pracy z uczniem zdolnym* (2011).

„§ 2.2. Potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce wynika w szczególności: § 2.2 pkt […] 5) ze szczególnych uzdolnień; […]".

W dalszej części tego dokumentu stwierdza się także, że pomoc powinna integrować działania nauczycieli i specjalistów oraz być oferowana uczniowi na bieżąco, przyjmując między innymi formę zajęć rozwijających uzdolnienia, zindywidualizowanej ścieżki kształcenia, porad i konsultacji oraz warsztatów. Przywołane rozporządzenie nakłada na nauczycieli obowiązek diagnozowania uczniów już nie tylko w związku z posiadaniem ewentualnych deficytów rozwojowych, ale również ze względu na szczególne uzdolnienia.

Ponadto zakłada się, że działania diagnostyczne powinny poprzedzać dobór odpowiednich form wsparcia i metod pracy, a także opracowanie programów edukacyjnych wspierających rozwijanie uczniowskich uzdolnień. Jednak, jak stwierdza Giza, pełna diagnoza psychologiczno-pedagogiczna rzadko obejmuje dzieci zdolne. Mamy raczej do czynienia z sytuacją, w której uczniowie poddawani są przez swoich nauczycieli identyfikacji cząstkowej (Giza, 2011, s. 65).

Ponadto w praktyce edukacyjnej diagnozowanie uczniów zdolnych przysparza pewnych problemów. Wskazują na nie eksperci projektu „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym", realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w latach 2011–2014. Wynikają one między innymi z trudności w doborze kryteriów diagnostycznych znajdujących odzwierciedlenie w wiedzy teoretycznej, na postawie których uznaje się ucznia za zdolnego; z wąskiego sposobu rozumienia zdolności i uzdolnień oraz używania w diagnozie niewystandaryzowanych narzędzi. W konsekwencji najczęstszym z używanych wskaźników identyfikacji ucznia zdolnego są wyniki nauczania, w tym oceny[40] szkolne i sukcesy uczniów, co sprawia, że promowane są dzieci pracowite, które niekoniecznie muszą mieć ponadprzeciętne zdolności, a pomijane są te, które oprócz zdolności mają specyficzne problemy w uczeniu się. Poprawnej identyfikacji umykają także te dzieci, których zdolności lub uzdolnienia nie ujawniają się w szkole, ponieważ nie leżą w obszarze standardowego programu nauczania albo też koncentracja i wysiłki nauczyciela w zakresie wspierania tych dzieci skupiają się tylko na zdolności dominującej. Cele, jakie stawia się procesowi diagnostycznemu uczniów zdolnych, dotyczą jak najwcześniejszej identyfikacji potencjałów dziecka, szerokiego ujęcia zdolności oraz wystandaryzowanego i wielowymiarowego ich pomiaru (Poleszak i in., 2014, s. 7–8).

[40] Bardzo dobre oceny szkolne są powszechni używanym kryterium, jednak nie zawsze trafnie odzwierciedlającym uczniowskie zdolności. Szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej bywają wynikiem pracowitości dziecka i pomocy ze strony rodziców, nie zaś ponadprzeciętnych zdolności (Giza, 2006b, s. 85).

Skuteczność diagnozy jest zależna od jej kompleksowości (powinna obejmować wszystkie sfery rozwoju dziecka), rzetelności i obiektywności, a także wieloaspektowego charakteru. Powinna przewidywać współpracę z rodzicami ucznia zdolnego, z innymi jego nauczycielami, z ekspertami w dziedzinie zainteresowań przejawianych przez dziecko, a także ze specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznej (Kamińska, Kowalczyk, 2014, s. 124–125).

Diagnoza jest zadaniem trudnym, czasochłonnym i wymagającym kompetencji w zakresie analizowanego zjawiska. Jej podstawą są uzyskane dane oraz ich umiejętna ocena opierająca się na doświadczeniu i rozumieniu badanego obszaru. Choć pierwotnie kojarzona była głównie z naukami medycznymi, to obecnie stosowana jest również w takich naukach jak socjologia, psychologia oraz pedagogika. Stefan Ziemski definiuje pojęcie diagnozy, uznając, że jest to wnioskowanie „na podstawie zewnętrznych objawów o stanie wewnętrznym badanej rzeczy […]" (Ziemski, 1973, s. 12–17). W pedagogice ma charakter wielofunkcyjny i – jak zauważa Marta Guziuk-Tkacz – „stanowi […] punkt wyjścia do planowania i projektowania działań naprawczych, towarzyszy różnym stadiom celowościowego postępowania socjalno-wychowawczego i dydaktycznego [w tym związanego ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów zdolnych – przyp. E.K.], służy też ocenie wyników działań zastosowanych na jej podstawie" (Guziuk-Tkacz, 2011, s. 115). Pozwala nie tylko na opis stanu badanego zjawiska, ale także wskazuje obszary interwencji, umożliwiając wdrożenie właściwych działań wspierających rozwój uzdolnień. Umożliwia ewaluację zastosowanych rozwiązań i ewentualną ich korektę, jeśli nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Jest źródłem oceny aktualnych możliwości ucznia, poziomu jego rozwoju oraz wiedzy o słabych i mocnych stronach. Daje możliwość poznania dziecka, wdrożenia przez nauczyciela odpowiedniego sposobu pracy z nim w celu zapewnienia optymalnych warunków rozwoju. Stanowi także środek zapobiegawczy, przeciwdziałając niepowodzeniom szkolnym Dotyczy zarówno oddziaływań wychowawczych, jak i edukacyjnych (Duraj, 2014, s. 109–112).

Jak stwierdzają Ewa Jarosz i Ewa Wysocka: „istotą diagnozy w pedagogice jest ujęcie jej jako opis wyników badania określonego wycinka rzeczywistości wychowawczej dokonany na podstawie zebranych i ocenionych danych, pochodzących z różnych źródeł, który obejmuje opis danego złożonego stanu rzeczy, wyjaśnienie jego genezy lub przyczyn, wyjaśnienie jego znaczenia i ustalenie etapu jego rozwoju, a także ocenę możliwości zmiany tego stanu rzeczy lub jego utrzymania w kierunku pożądanym pedagogicznie" (Jarosz, Wysocka, 2006, s. 23).

Obecnie postuluje się objęcie także uczniów zdolnych diagnozą funkcjonalną[41], która służy rozpoznawaniu potrzeb i możliwości rozwojowych. W podejściu tym postuluje się odejście od modelu medycznego na rzecz diagnozy biopsychospołecznej, która stanowi „dynamiczny i kompleksowy proces rozpoznawania potencjału człowieka i barier w jego rozwoju, służący opracowaniu i realizacji optymalnego procesu wsparcia podlegającego stałej ocenie i modyfikacji" (Knopik, 2018, s. 8). Jej celem nie jest etykietowanie dzieci, a ustalenie, jak radzi sobie uczeń i co można zrobić, żeby radził sobie jeszcze lepiej (Knopik, 2018, s. 39). W podejściu biopsychospołecznym[42] dziecko jest podmiotem postrzeganym holistycznie, a jego funkcjonowanie w poszczególnych obszarach (fizycznym, motorycznym, poznawczym, emocjonalno-społecznym, moralnym, duchowym, osobowościowym (Knopik, 2018, s. 19)) jest ściśle ze sobą powiązane (Knopik, Oszwa, Domagała-Zyśk, 2019). W przypadku dzieci zdolnych (zwłaszcza tzw. *twice exceptional*) podejście to może pomóc w kompleksowej identyfikacji zarówno obszarów, w których dziecko wykazuje wyjątkowe zdolności, jak i w rozpoznaniu ewentualnych trudności lub barier, które mogą wpływać negatywnie na pełne wykorzystanie jego potencjału.

Diagnoza uczniów zdolnych wymaga spełnienia określonych założeń. Judy Eby i Joan Smutny postulują, aby „(1) opracować jasną i realistyczną definicję uzdolnienia, odpowiadającą potrzebom danej społeczności szkolnej i (2) znaleźć lub stworzyć narzędzie pomiarowe, najlepiej odpowiadające tej definicji" (Eby, Smutny, 1998, s. 69). Podobne wymagania formułuje Ryszarda Cierzniewska, która wskazuje, że pierwszym etapem diagnozy powinno być zdefiniowanie pojęcia „uczeń zdolny" oraz określenie ich liczby w populacji. Samo pojęcie diagnozy nauczycielskiej odnosi zaś do takich czynności, jak „rozpoznawanie, identyfikacja czy

[41] „Diagnoza funkcjonalna jest to […] wielowymiarowe rozpoznanie: (a) stanu funkcjonowania osoby w środowisku, uwzględniające opis i identyfikację źródeł jej aktualnego zachowania (w tym przejawianych zasobów i deficytów) oraz (b) możliwości integralnego i zrównoważonego rozwoju badanej osoby, zarówno w aspekcie aktualizacji jej potencjału rozwojowego, jak i zakresu modyfikacji środowiska, w którym funkcjonuje" (Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa, 2018, s. 82).

[42] Ewa Domagała-Zyśk, Tomasz Knopik i Urszula Oszwa (2017) opracowali zestaw narzędzi do analizy diagnozy funkcjonalnej rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat, pod nazwą TROS-KA[42], wychodząc z założenia, że diagnoza funkcjonalna powinna być: „1) pozytywna – zamiast deficytów mówimy o obszarach do rozwoju, akcentujemy mocne strony badanego; 2) kompleksowa – uwzględnia całokształt zachowań ucznia ze szczególnym rozpoznaniem kluczowego dla modelu TROS-KA obszaru społeczno-emocjonalnego (uwzględnienie pozostałych cech i predyspozycji ucznia, takich jak np. rozwój poznawczy, umiejętność uczenia się, stan zdrowia itp. definiuje kontekst właściwy diagnozy i zwraca uwagę na możliwe korelacje typu: stan zdrowia – stan emocjonalny, wydolność poznawcza – relacje społeczne); 3) profilowa – nakreślenie w formie graficznej poziomu rozwoju zdiagnozowanych komponentów (stąd profil rozwoju społeczno-emocjonalnego ucznia); 4) rozwojowa – diagnoza ma umożliwić przygotowanie programu rozwojowego (terapeutycznego), co zostało zaprezentowane w modelu etapów diagnozy; 5) prognostyczna – wynik diagnozy stanowi predyktor osiągnięć uczniów (warto jednak pamiętać, że nie powinien być traktowany jako etykieta, która definiuje ucznia); 6) nieinwazyjna – diagnoza powinna odbywać się w naturalnym środowisku ucznia, czyli przede wszystkim w szkole, a także (jeśli to możliwe) w domu (np. uczniowie z fobią szkolną) (Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa, 2017, s. 59).

wreszcie kwalifikacja ucznia zdolnego" (Cierzniewska, 2003, s. 253). Wśród licznych możliwości diagnostycznych wymienia: pomiar poziomu inteligencji ogólnej, pomiar zdolności specjalnych, obserwację, analizę wytworów, oceny szkolne, konsultacje z rodzicami, innymi pedagogami czy specjalistami w danej dziedzinie, a także kwestionariusze samooceny oraz testy pomiaru dydaktycznego. Diagnozowanie uczniów przy wykorzystaniu kilku kryteriów diagnostycznych wydaje się zatem nieodzowne (Cierzniewska, 2003, s. 253–254).

Opisane w literaturze przedmiotu kryteria diagnostyczne można podzielić na trzy kategorie: psychologiczne, pedagogiczne oraz psychopedagogiczne. Diagnozowanie uczniów zdolnych na podstawie kryteriów psychologicznych odbywa się za wiedzą i zgodą rodziców, głównie w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, a jego podstawę stanowią specjalistyczne narzędzia i testy wykonywane przez psychologów, badające inteligencję (utożsamianą ze zdolnościami ogólnymi), zdolności specjalne (uzdolnienia, np. matematyczne, werbalne) oraz osobowość. Decyzja o przekazaniu nauczycielowi wyników diagnozy formułowanej w postaci opinii należy także do rodziców ucznia. Choć wyniki testów psychologicznych wskazują uczniów potencjalnie zdolnych, to jednak diagnoza psychologiczna nie powinna być jedynym kryterium identyfikacji, gdyż nie pozwala na całościowe poznanie dziecka. Do urzeczywistnienia się potencjału zdolnościowego konieczne są jeszcze inne elementy, takie jak motywacja, zaangażowanie w zadanie, samodyscyplina oraz określone cechy osobowości. Stąd właściwie prowadzona procedura diagnostyczna powinna być wsparta wynikami diagnozy pedagogicznej[43] (Dyrda, 2007, s. 13; Jakubiak-Zapalska, 2009, s. 224; Limont, 2010, s. 103; Kamińska, Kowalczyk, 2014, s. 208).

Warto zauważyć, że nauczyciel przed skierowaniem dziecka do poradni może korzystać także ze wsparcia pedagoga i psychologa szkolnego. W myśl rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach do ich zadań należy „prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przy-

[43] W tym miejscu warto zauważyć, że prowadzona indywidualnie diagnoza w poradni psychologiczno-pedagogicznej, oparta głównie na narzędziach wystandaryzowanych, dokonywana jest przez psychologa, pedagoga, logopedę, a także doradcę zawodowego. Co do zasady jest to zatem diagnoza psychopedagogiczna. Ponadto najczęściej praca diagnostyczna w poradni rozpoczyna się od zapoznania się z opinią sporządzoną przez nauczyciela kierującego dziecko do poradni, który dokonał wstępnej identyfikacji i diagnozy pedagogicznej ucznia zdolnego na podstawie dostępnych mu metod, technik i narzędzi (Foryś, 2018, s. 198).

czyn niepowodzeń edukacyjnych […]", a także świadczenie pomocy rodzicom i wsparcia nauczycielom w tym zakresie (§ 24). Ponadto w tym samym dokumencie zaleca się, aby nauczyciele prowadzili obserwację pedagogiczną w trakcie pracy z uczniami klas I–III, nakierowaną między innymi na rozpoznanie ich potencjału, zainteresowań oraz szczególnych uzdolnień.

Diagnoza pedagogiczna opiera się głównie na obserwacji ucznia[44] i dostarcza informacji o jego zainteresowaniach, zdolnościach twórczych, motywacji do podejmowania i kończenia określonych aktywności, ale jest również cennym źródłem informacji o strategiach uczenia się, tempie pracy oraz stopniu zaangażowania w wykonywane zadanie. Oprócz obserwacji nauczyciel może pozyskiwać informacje o uczniu, prowadząc rozmowy z nim samym, z innymi nauczycielami oraz rodzicami dziecka, którzy z reguły są dobrze zorientowani co do zainteresowań, sposobów spędzania czasu wolnego czy też mocnych i słabych stron (Skałbania, 2014, s. 6; Kamińska, Kowalczyk, 2014, s. 209–210). Cennym źródłem danych staje się wywiad (swobodny, kierowany lub mieszany). Pozwala on poznać „postawy, opinie, wyobrażenia, uczucia ucznia i stanowi wartościową metodę weryfikacji hipotez o funkcjonowaniu dziecka – również w sytuacjach pozaszkolnych, których nauczyciel nie może objąć bezpośrednią obserwacją" (Cybis i in., 2013, s. 29).

Innym źródłem danych w diagnozie pedagogicznej jest analiza dokumentów oraz wytworów. Analiza dokumentów odnosi się do badania świadectw, arkuszy ocen, opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, protokołów posiedzenia rady pedagogicznej. Może także dotyczyć wytworów dziecka w postaci prac pisemnych, prac plastycznych, notatek w zeszytach oraz portfolio. Dostarcza informacji na temat wiedzy, wyobraźni, dokładności, zamiłowaniu do perfekcjonizmu, a także o obszarach, w których przejawia ono zdolności i odnosi sukcesy (Skałbania, 2014). Analizy wytworów dziecka oraz jego osiągnięć stanowią wraz z obserwacją kluczowe źródło wiedzy przy identyfikowaniu uczniów zdolnych metodą nominacji nauczycielskich. Choć metoda ta ma wiele zalet i charakteryzuje się znaczną trafnością, to nie jest pozbawiona wad, do których Giza zalicza przecenianie uczniów dobrze uczących się i niesprawiających problemów wychowawczych. Jej zaletę stanowi natomiast możliwość długotrwałej obserwacji dziecka na tle grupy rówieśniczej w różnych sytuacjach oraz podczas realizacji różnorodnych zadań (Giza, 2011, s. 67).

Nominacje nauczycielskie są popularną i powszechnie stosowaną metodą identyfikacji uczniów zdolnych. Mogą przybierać charakter nieformalny (kiedy nauczyciel wskazuje uczniów) i sformalizowany (kiedy wykorzystywane są listy wskaźników zdolności bądź skale

[44] Jest to efektywny sposób pozyskiwania danych, a pomocnym narzędziem w pracy nauczyciela może być na przykład *Arkusz obserwacji dziecka dla nauczycieli i rodziców* (Zatorska, Kopik, 2012).

wskaźnikowe charakteryzujące zachowania uczniów zdolnych) (Giza, 2011, s. 67). Nominacji mogą dokonywać także rodzice, koledzy oraz sami uczniowie (autonominacje). W nominacjach rodzicielskich uwaga skupia się na zainteresowaniach dziecka, jego mocnych i słabych stronach, zachowaniach zwiastujących ponadprzeciętne zdolności, a także chętnie podejmowanych aktywnościach. Nominacje kolegów odnoszą się do wskazywania uczniów najlepszych w jakiejś działalności, z kolei autonominacje stosowane głównie na późniejszych etapach edukacji, wynikają ze zgłaszanych przez ucznia obszarów zainteresowań, w których chciałby poszerzać swoją wiedzę lub rozwijać umiejętności (Limont, 2010, s. 104–105; Foryś, 2018, s. 196).

Innym skategoryzowanym sposobem oceny uczniowskich osiągnięć przez nauczyciela jest ich pomiar. Wykorzystuje się do tego testy, których celem jest dostarczenie wiedzy o osiągnięciach dziecka w przedmiotach szkolnych. Testom tym przypisuje się wartość praktyczną w procesie oceniania uczniów i mogą być one używane przede wszystkim do ich wstępnej selekcji. Pomocne w identyfikacji i używane w praktyce edukacyjnej są także skale wskaźnikowe, które pozwalają na scharakteryzowanie zachowań uczniów zdolnych związanych z uczeniem się, zdolnościami twórczymi, przywódczymi, artystycznymi oraz motywacją do działania[45]. W literaturze przedmiotu można znaleźć także narzędzia służące pomiarowi cech i zachowań znamionujących uzdolnienia[46].

[45] Przykładami standaryzowanych narzędzi i skal wskaźnikowych są: Wszechstronny test umiejętności podstawowych (CTBS), Test Iowa podstawowych umiejętności (ITBS), Sekwencyjne testy postępów szkolnych (STEP), Test osiągnięć Towarzystwa Badań Naukowych (SRA), Stanfordzki test osiągnięć, Kalifornijski test Osiągnięć (CAT), Ciągi rozwoju szkolnego (EDS) (Eby, Smutny, 1998, s. 77–83), Nauczycielski Formularz Oceny Postawy Twórczej Ucznia, autorstwa Krzysztofa J. Szmidta, oraz Skala Renzulliego do określania profili zdolności: intelektualnych, twórczych, przywódczych, motywacji (Limont, 2010, s. 106). Inne narzędzia, które mogą być używane do diagnozowania uczniów zdolnych przez nauczycieli, to: 1) służące diagnozie zdolności specjalnych: Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO), Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych A. Weiner, Gra edukacyjno-diagnostyczna TalntGame; 2) skale obserwacyjne i arkusze nominacji: Arkusz Identyfikacji Trzech Składników Talentu Eby i Smutny, Narzędzie Rozpoznawania w Szkole Podstawowej Eby. Nauczycielski Formularz Rekomendacji Eby, Nauczycielski kwestionariusz obserwacji umiejętności ucznia Laycocka, Test do badań sprawności manualnej i percepcji wzrokowej H. Spionek, Zestaw kontrolny dla rodziców i nauczycieli „Zdolności dziecka" Dyrdy, Zestawy kontrolne do rozpoznawania zdolności naukowych, artystycznych, talentu twórczego, talentu językowego, matematycznego, sportowego, przywódczego i organizatorskiego G. Lewisa, Kwestionariusz obserwacji: Lista kontrolna dla nauczycieli M. Partyka (Cybis i in., 2013).

[46] Termin „zachowania znamionujące uzdolnienia" użyty przez Eby określa „uważne, aktywne, refleksyjne, niezależne i wytrwałe zaangażowanie w wytwarzanie, ocenianie i udostępnianie innym oryginalnego produktu w wybranej przez siebie dziedzinie" (Eby, Smutny, 1998, s. 111). Nawiązując do powyższej definicji operacyjnej, uzupełnionej o listę zmiennych behawioralnych, Eby i Smutny proponują odpowiadającą jej trzyetapową procedurę selekcyjną. Składa się na nią: ocenianie wytworów, ocenianie zachowań oraz ocenianie umiejętności z wykorzystaniem testów sprawdzających zdolności kierunkowe. Oceny dokonywane w procedurze selekcyjnej odnoszą się do dziedziny talentu wybranej przez dziecko oraz do obszarów działalności cenionej przez społeczność szkolną, a także do zachowań znamionujących uzdolnienia. Kluczowym czynnikiem w dokonywaniu selekcji przez nauczyciela jest świadomość wpływu, jaki wywiera ona na dziecko, które zostanie lub nie zostanie zakwalifikowane jako zdolne (Eby, Smutny, 1998, s. 110–111). Wśród narzędzi służących pomiarowi cech i zachowań znamionujących uzdolnienia Eby i Smutny wymieniają: Narzędzie rozpoznawania w szkole podstawowej (EEII), Wskaźnik zachowań znamionujących uzdolnienia, Arkusz rozpoznawania uzdolnionych i utalentowanych (GTSF), Wielowymiarowa technika rozpoznawania (MDSD), Lista cech talentów przedszkolaka, Skale szacunkowe zachowań dzieci uzdolnionych (Eby, Smutny, 1998, s. 89–91).

Stosunkowo nowym narzędziem służącym diagnozowaniu uczniów zdolnych jest Test Uzdolnień Wielorakich, powstały w ramach przywoływanego już projektu „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym". Teoretyczną podstawę konstrukcji tego narzędzia stanowi teoria inteligencji wielorakich Gardnera. Jednym z jego możliwych zastosowań jest przesiewowa diagnostyka uczniów klas I–III szkoły podstawowej, w celu zapewnienia im pożądanego wsparcia edukacyjnego, adekwatnego do możliwości i potrzeb. Jak zapewniają twórcy testu, narzędzie to może być z powodzeniem stosowane w celu prowadzenia oceny uzdolnień w edukacji wczesnoszkolnej (Poleszak i in., 2014).

Jak można zauważyć, różnorodnym metodom diagnozowania uczniów zdolnych towarzyszą określone strategie, modele i procedury identyfikacji. W literaturze prezentuje się przykładowe rozwiązania praktyczne, o których szczegółowo pisze Wiesława Limont (2010, s. 100–121). Należy do nich m.in.:

1) „pula talentów" – polegająca na zaproszeniu do udziału w programach edukacyjnych dedykowanych zdolnym nawet do 25% uczniów, którzy poddawani są długotrwałej obserwacji pozwalającej na odroczenie ostatecznej decyzji o zakwalifikowaniu do grupy zdolnych, przy jednoczesnej minimalizacji ryzyka postawienia nietrafnej diagnozy; takie postępowanie zwiększa szanse na wytypowanie tych uczniów, których zdolności trudno zaklasyfikować, lub tych, którzy przejawiają trudności w uczeniu się lub sprawiają problemy wychowawcze;
2) trzyetapowy model Tannenabauma, w którym na pierwszym etapie – przesiewowym – identyfikowany jest potencjał dziecka; poszukuje się takich zdolności, których rozwój może być wspierany poprzez udział w programach realizowanych w szkole; w drugim etapie – selekcyjnym – wybiera się najzdolniejsze dzieci z grupy wyłonionej w etapie pierwszym; ostatni etap selekcji – różnicowanie – pozwala na skierowanie do odpowiednich programów tych dzieci, których zdolności ujawniły się w specyficznych obszarach działalności;
3) pięcioetapowa procedura identyfikacji uczniów zdolnych, zawierająca tzw. zawory bezpieczeństwa, zaproponowana w modelu wzbogaconej triady J.S. Renzulliego, gdzie w fazie wstępnej typuje się około 15–20% uczniów wyróżniających się zdolnościami; na kolejnych etapach identyfikacji bierze się pod uwagę: wyniki testów, nominacje nauczycielskie, autonominacje, nominacje specjalne, a także informacje o aktywności uczniów; dwa ostatnie elementy procedury zawierają tzw. zawory bezpieczeństwa, pozwalające na dołączenie do programu uczniów dotąd niezakwalifikowanych, którzy zdaniem nauczycieli powinni się w nich znaleźć, oraz tworzenie charakterystyk poszczególnych uczniów, umożliwiających

realizację przez nich indywidualnych projektów lub zakwalifikowanie do wyższego poziomu kształcenia.

Przykładem kompleksowego diagnozowania i selekcji uczniów zdolnych w Polsce był model stosowany w Gimnazjum Akademickim w Toruniu[47]. Kandydaci do szkoły poddawani byli procedurze mającej na celu rozpoznanie zdolności poznawczych, na podstawie następujących narzędzi: Skali Wechstera WISC-R, Testu Matryc Ravena, Testu Jelena-Urbana, Testu Szkiców K. Frank, Kwestionariusza zainteresowań – „Z", Testu „Jaki jesteś", Próby zdań niedokończonych, Kwestionariusza samooceny, Kwestionariusza wywiadu z rodzicami (Giza, 2006b, s. 85).

Jak wykazuje analiza literatury, nauczyciele posiadają bogaty wachlarz strategii, metod i narzędzi służących identyfikacji ucznia zdolnego, które wzajemnie się uzupełniają, czyniąc diagnozę bardziej rzetelną. Diagnoza pedagogiczna dostarcza informacji o uczniu, dotyczących obszarów, w jakich przejawiają się uzdolnienia, jego zainteresowań, motywacji do podejmowania działania, strategii uczenia się, posiadanych zdolności twórczych oraz wiedzy, a także deficytów. Źródłami informacji dla nauczyciela, który w rodzimym systemie edukacji najczęściej zajmuje się identyfikowaniem uczniów zdolnych, są obserwacja, wywiad, analiza dokumentów oraz wytworów, a także oceny, postępy w nauce, sukcesy w konkursach i olimpiadach oraz efekty pomiaru osiągnięć szkolnych z użyciem testów pedagogicznych, list cech, kwestionariuszy i innych narzędzi. Na tej podstawie nauczyciele dokonują nominacji formalnej, tj. wskazania uczniów o ponadprzeciętnych zdolnościach. W wielu szkołach sposób identyfikacji uczniów zdolnych (procedury identyfikacji) określają akty wewnętrzne, które stanowią najczęściej programy wspierania zdolności/uzdolnień/uczniów zdolnych[48].

W identyfikowaniu ucznia zdolnego pożądane jest łączenie wyników diagnozy psychologicznej i pedagogicznej ze względu na ich komplementarny charakter, dający możliwość uzyskania całościowego obrazu ucznia zdolnego oraz dostosowania oddziaływań dydaktycznych, wychowawczych i kompensacyjnych do jego indywidualnych potrzeb. Tak więc diagnoza psychopedagogiczna, korzystając z metod ilościowych i jakościowych, pozwala zarówno na porównywanie wyników badań jednostki z grupą odniesienia, jak i formułowanie odpowiedzi na

[47] Gimnazjum Akademickie w Toruniu zostało powołane w 1998 roku jako szkoła publiczna dla uczniów szczególnie uzdolnionych. Organem prowadzącym był Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Po reformie strukturalnej szkolnictwa wdrożonej przez MEN w roku 2019 szkoła przestała funkcjonować. Pozostało Uniwersyteckie Liceum Ogólnokształcące – https://liceum.umk.pl/szkola/ (dostęp: 19.02.2021).

[48] Przykładowe programy można zobaczyć na stronach: https://sp1swidnica.pl/wp-content/uploads/2018/08/Szkolny-Program-Wspierania-Uzdolnie%C5%84-i-Rozwijania-Zainteresowa%C5%84-Uczni%C3%B3w.pdf, http://www.sp4tbg.pl/images/dokumenty/zdolny.pdf, https://cloud-0.edupage.org/cloud/program_uu.pdf?z%3AcipE8qsWv%2Btry%2BUE%2B1ndbn2IfapYDTU%2Baji0KFimWc6G7llko%2B6rHNKdHml%2BA%2FY%2B (dostęp: 24.06.2024).

pytanie o przyczynę obserwowanych zjawisk (Cybis i in., 2013, s. 28; Guziuk-Tkacz, 2014, s. 219). Aby diagnoza ucznia zdolnego była możliwa, nauczyciel powinien posiadać wiedzę i umiejętności w zakresie jej prowadzenia, a także właściwego wykorzystania uzyskanych wyników do konstruowania programów wspierających rozwój uzdolnień.

2.6. Uczniowie zdolni o zaniżonych osiągnięciach szkolnych

Osiągnięcia szkolne są jednym z ważnych mierników sukcesu edukacyjnego dziecka. Odnoszą się one zarówno do poziomu opanowania nowych zagadnień, jak i umiejętności zastosowania ich w praktyce. Bolesław Niemierko definiuje osiągnięcia jako sytuację, w której „uczeń opanował nowe dla niego czynności, potrafi je wykorzystać celowo i skutecznie, nauczył się ich dzięki własnemu wysiłkowi oraz odpowiednim środkom i pomocy innych" (Niemierko, 2000, s. 118). Brak osiągnięć mieści się w kategorii niepowodzeń szkolnych.

Niepowodzenia szkolne w literaturze przedmiotu definiowane są jako „rozbieżności między wiadomościami, umiejętnościami i nawykami faktycznie opanowanymi przez uczniów, a materiałem, jaki powinni opanować według założeń programowych" (Kupisiewicz, 1964, s. 53). Są to zatem rozbieżności między oczekiwanym a faktycznym poziomem kompetencji ucznia na danym poziomie kształcenia. Zjawisko to występuje dość powszechnie w edukacji i leży w obszarze zainteresowań zarówno psychologów, pedagogów, nauczycieli, jak i rodziców uczniów nim dotkniętych. Dzieci zdolne, które osiągają wyniki zaniżone w stosunku do swoich możliwości, doświadczają syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych (SNOS)[49]. Szacuje się, że dotyka on od 15 do 40% uczniów zdolnych, a znaczna część z nich przedwcześnie kończy edukację (Pagnani, 2014, s. 2).

Wraz z rozwojem badań i wzrostem wiedzy na temat zdolności i uzdolnień zjawisko syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych zdefiniowano jako „niewykorzystanie możliwości, przejawiające się w dużej rozbieżności pomiędzy ocenami i zachowaniami szkolnymi dziecka, a jego wysokim potencjałem, takim jak: inteligencja, twórczość, mierzonymi za pomocą wystandaryzowanych testów i opinii nauczyciela oraz rodziców" (Dyrda, 1999, s. 31). Zwrócono także uwagę na trwałość zaniżonych osiągnięć w czasie, ich wieloczynnikowe przyczyny, wykraczające poza trudności w uczeniu się oraz na fakt, że zdolności intelektualne nie są gwarantem sukcesu edukacyjnego (Pagnani, 2014, s. 6–7).

[49] W literaturze anglojęzycznej pojęciu SNOS określane jest terminem *underachievement*.

Przedstawiony powyżej sposób definiowania SNOS obarczony jest pewnym błędem, ponieważ dotyczy uczniów, którzy zostali zidentyfikowani jako zdolni, a następnie doświadczyli długotrwałych niepowodzeń szkolnych. Jednak, jak stwierdzają Emily Mofield oraz Megan Parker Peters, istnieje niebezpieczeństwo, że uczniowie zdolni mogą nie zostać zidentyfikowani przez swoich nauczycieli ze względu na brak okazji do wykazania się wysokimi osiągnięciami (Mofield, Parker Peters, 2019, s. 108).

Jak wynika z badań przeprowadzonych w latach dziewięćdziesiątych XX w. przez Dorotę Ekiert-Grabowską, w polskich szkołach SNOS był niezauważany. Dzieci dotknięte zaniżonymi osiągnięciami najczęściej nie są przykładem uczniów doznających niepowodzeń szkolnych, gdyż spełniają wymagania określone w programie kształcenia, mimo że nie wykorzystują w pełni swoich możliwości. Co istotne, nawet jeśli ich zdolności zostaną zauważone przez nauczyciela, to brak osiągnięć przypisywany jest lenistwu i nie podejmuje się działań zaradczych (Ekiert-Grabowska, 1994, s. 132). Wśród uczniów dotkniętych SNOS ze względu na czas występowania syndromu wyróżnia się dwa typy: chroniczny – uczniowie stale osiągają wyniki poniżej swoich możliwości oraz sytuacyjny – uczniowie doświadczają zaniżonych osiągnięć okresowo. Chroniczny SNOS obok doświadczania długotrwałych niepowodzeń cechują także utrwalone wzorce niekorzystnych zachowań (Dyrda, 2007, s. 45).

Do wzorców tych można zaliczyć reakcje behawioralne, wśród których wymienia się problemy komunikacyjne i wycofywanie się, bierne przestrzeganie zasad oraz problemy wynikające z uciążliwych, destrukcyjnych zachowań. Zachowania te z reguły odzwierciedlają niską samoocenę ucznia, jego negatywne nastawienie do szkoły, nierealistyczną koncepcję własnej osoby, a także wiarę w niemożność wpływania na osiągnięcia szkolne (brak poczucia sprawstwa). Uczniowie ci zwykle mają trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji (Whitmore, 1985, s. 2). Ponadto cechuje ich niedojrzałość oraz brak odporności na stres, lęk przed niepowodzeniem, brak wiary we własne możliwości, niskie aspiracje edukacyjne, zaburzenia w relacjach społecznych, niechęć wobec reguł i zasad, manipulowanie otoczeniem oraz postawy konformistyczne. Dodatkowymi trudnościami mającymi wpływ na efektywność uczenia się i rozwój zdolności są: zaburzenia koncentracji, skłonność do depresji, zachowania autystyczne, ADHD, zaburzenia rozwoju psychoruchowego (Dyrda, 2007, s. 53–65) oraz błędne przekonania na temat posiadanych zdolności. Jeżeli uczniowie uważają, że zdolności mają wrodzony charakter, to mogą pomijać kwestię wpływu własnego wysiłku i wytężonej pracy na osiągnięcie sukcesu, jako nieistotną (Rubenstein i in., 2012, s. 680).

Sylvia B. Rimm wyróżniła cztery typy uczniów zdolnych o nieadekwatnych osiągnięciach szkolnych. Są to (Rimm, 1994, s. 182–214):

1) ulegli konformiści (posiadają umiejętność manipulowania otoczeniem, są postrzegani jako nadwrażliwi, często uskarżają się na dolegliwości somatyczne, są kwalifikowani przez nauczycieli do grupy dzieci o mniejszych zdolnościach, ponieważ nauczyciele nie chcą wywierać na nich zbyt dużej presji, często jeden z rodziców jest nadopiekuńczy w stosunku do dziecka);
2) ulegli nonkonformiści (przykuwają uwagę przez swój smutek i osamotnienie, mają kiepskie relacje w grupie rówieśniczej, często opuszczają zajęcia, dobrze czują się, kiedy są pocieszani);
3) dominujący konformiści (rywalizują z innymi, mają tendencje do narzucania własnych norm i zachowań grupie, podejmują wysiłek, gdy są najlepsi i stawiają sobie nazbyt ambitne cele);
4) dominujący nonkonformiści (przyczyny swoich niepowodzeń upatrują w środowisku zewnętrznym, są zbuntowani i pragną żyć według własnych reguł, rzadko proszą o pomoc, nie są zainteresowani oczekiwaniami wobec nich).

Ze względu na złożoność przyczyn[50] występowania syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych nie istnieje jedna strategia postępowania w przypadku uczniów nim dotkniętych. Konieczne są: (1) działania diagnostyczne w celu określenia rodzajów zachowań dziecka będących przyczyną zaniżonych osiągnięć; (2) włączenie rodziców do działań mających na celu poprawę niekorzystnej sytuacji; (3) zmiana oczekiwań wobec dziecka ze strony zarówno nauczycieli, jak i rodziców; (4) zapoznanie go z właściwymi wzorcami zachowań i (5) uzupełnienie powstałych zaległości. Ostatnim elementem oddziaływań terapeutycznych jest (6) koncentracja na zmianie niepożądanych zachowań (Dyrda, 2007, s. 78–82). Działania diagnostyczne, będące pierwszym etapem interwencji, mogą – według Rimm – przyjmować charakter sformalizowany (testy osiągnięć, testy badające uzdolnienia twórcze, testy inteligencji, testy służące do diagnozowania SNOS) oraz nieformalny (obserwacja dzieci, nauczycieli i ich rodziców). Pozwalają one na ocenę stopnia nasilenia SNOS (Rimm, 1994. s. 171).

Kluczowym etapem identyfikacji uczniów zdolnych bez osiągnięć jest zebranie dokładnego wywiadu, który pozwoli na poznanie ich mocnych stron i ułatwi dobór odpowiednich

[50] Joanne Whitmore do przyczyn niepowodzeń szkolnych zalicza: brak motywacji będący wynikiem niedostosowania procesu kształcenia do potrzeb ucznia zdolnego; konflikt wartości (również wynikający z różnic kulturowych czy stereotypów); brak wsparcia posiadanego przez dziecko potencjału intelektualnego przez środowisko, który może wynikać z niskiego statusu społeczno-ekonomicznego rodziny czy zamieszkiwania na terenie mniej uprzywilejowanym ekonomicznie (np. obszary wiejskie); zły stan zdrowia lub niewielkie opóźnienia w rozwoju zdolności percepcyjnych lub motorycznych albo niedojrzałość we wszystkich obszarach spowodowany np. wcześniejszym rozpoczęciem edukacji; specyficzne problemy w uczeniu się, wynikające z niepełnosprawności lub deficytów umiejętności akademickich (Whitmore, 1985, s. 2–3).

metod pracy, a także pozwoli na monitorowanie ich postępów w celu oceny skuteczności zaproponowanych oddziaływań i ich ewentualnej korekty w przypadku braku pożądanej zmiany. Konieczne jest także zbadanie środowiska szkolnego i rodzinnego ucznia (Rubenstein, 2012, s. 691).

Identyfikowanie uczniów zdolnych bez osiągnięć jest istotne, ponieważ może zapobiegać konfliktowi między osobistymi potrzebami psychicznymi a brakiem możliwości ich zaspokojenia w toku szkolnej nauki, a także przeciwdziałać zaniżonym osiągnięciom w życiu dorosłym (Whitmore, 1985, s. 2). Uczniowie zdolni osiągający słabe wyniki często nie zdają sobie sprawy z konsekwencji tej sytuacji dla ich dalszego funkcjonowania zarówno edukacyjnego, jak i zawodowego. Rolą osoby wspierającej jest zatem ich uświadomienie i wyposażenie w umiejętności, które umożliwią im osiągnięcie sukcesu. Uczeń ma zyskać świadomość związku między nauką a lepszą przyszłością (Pagnani, 2014, s. 38).

Edukacyjne niepowodzenia uczniów zdolnych nastręczają wiele problemów zarówno na etapie ich rozpoznawania, planowania, jak i wdrażania działań zaradczych. Wielość czynników sprzyjających ich powstawaniu oraz różna ich kombinacja sprawiają, że nie przyjęto jednej strategii postępowania, choć należy uznać, że podstawą są działania diagnostyczne oraz trójstronna współpraca, obejmująca zarówno ucznia, środowisko domowe, jak i szkolne. Celem szeroko zakrojonej współpracy jest z jednej strony ujednolicenie oddziaływań podstawowych środowisk, w jakich funkcjonuje uczeń, z drugiej zaś wprowadzenie korzystnych zmian zarówno w jego zachowaniu, oddziaływaniu rodziców, jak i pracy nauczyciela.

Ważnym zagadnieniem wydaje się pewna „nieszczelność" systemu w zakresie diagnozowania syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych. Problemem jest brak właściwej identyfikacji uczniów zdolnych doznających porażek, który uniemożliwia lub opóźnia dostarczenie im odpowiedniego wsparcia, co w konsekwencji powoduje niemożność pełnego wykorzystania posiadanego potencjału rozwojowego przy jednoczesnym spełnianiu minimalnych wymagań stawianych przez szkołę. Należy podkreślić, że skutki zaniżonych osiągnięć edukacyjnych mogą rzutować na całe życie jednostki, przyczyniając się do przedwczesnego zakończenia edukacji, wyboru kariery zawodowej poniżej możliwości oraz obniżenia jakości życia.

2.7. Kształcenie uczniów zdolnych – rozwiązania organizacyjne[51]

Dostosowanie treści, metod i form organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów jest jednym z zadań systemu edukacji w Polsce zapisanym w ustawie z dnia

[51] Fragment ten został w dużej części zaczerpnięty z mojej opublikowanej pracy – Kruszyńska, 2022. Został także uzupełniony i przeredagowany.

14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. W tym akcie normatywnym wskazuje się na konieczność zapewnienia opieki uczniom szczególnie uzdolnionym poprzez realizację indywidualnych programów lub indywidualnego toku nauczania, umożliwienie im ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie, a także organizację zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, olimpiad, konkursów i innych form współzawodnictwa (art. 1, pkt 5, 8, 20, art. 51, pkt 7 ustawy – Prawo oświatowe). Co więcej, indywidualny tok nauki lub indywidualny program nauczania mogą dotyczyć jednego, kilku lub wszystkich przedmiotów. Uczeń realizujący obowiązek szkolny z wykorzystaniem indywidualnego toku nauki może w ciągu jednego roku szkolnego realizować program nauczania obejmujący zakres co najmniej dwóch klas i może być w związku z tym promowany do klasy wyższej w dowolnym momencie roku szkolnego.

Program realizowany przez ucznia powinien być dostosowany do jego możliwości edukacyjnych, uzdolnień i zainteresowań, ponadto w przypadku indywidualnego toku nauki dopuszczone są dwie opcje w zakresie doboru programu. Może to być program nauczania objęty szkolnym zestawem programów, który zostaje zaakceptowany przez nauczyciela i realizowany pod jego kierunkiem lub indywidualny program nauki opracowany przez nauczyciela dla konkretnego dziecka. W przypadku opracowywania programu nauczania ustawodawca zapewnił możliwość udziału w takich pracach nauczyciela szkoły wyższego stopnia, doradcy metodycznego, psychologa i pedagoga pracujących w danej szkole, a także samego ucznia. W przypadku kiedy uczeń realizuje indywidualny program lub tok nauki, dopuszcza się samodzielne opanowywanie materiału, udziału w zajęciach w klasie programowo wyższej w szkole macierzystej, a także w szkole wyższego poziomu. Ponadto w przypadku uczniów wykazujących wybitne uzdolnienia w jednym kierunku, a mających kłopot ze sprostaniem wymaganiom dotyczącym zajęć nieobjętych indywidualnym programem lub tokiem nauki, ustawodawca zezwolił na dostosowanie wymagań edukacyjnych z tych zajęć do możliwości ucznia, z zachowaniem wymagań zawartych w podstawie programowej (Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r.). Prawne podstawy pracy z uczniem zdolnym wskazują zatem wiele rozwiązań w zakresie organizacji procesu kształcenia. Wśród nich można zidentyfikować dwie formy obowiązujące w rodzinnym systemie kształcenia zdolnych – realizowane w ramach indywidualnego toku nauki przyspieszanie oraz związane z realizacją programu „skrojonego na miarę" wzbogacanie. Obie formy mogą być także realizowane łącznie.

Przyspieszanie (akceleracja) dotyczy przede wszystkim tempa nauki. Opisywane jest w literaturze przedmiotu jako działanie związane z opanowywaniem treści kształcenia w krótszym czasie, niż przewiduje to program i z wykorzystaniem pozyskanego w ten sposób czasu

na pogłębianie wiedzy w obszarze zainteresowań ucznia zdolnego, ale może być także realizowane przez wcześniejsze rozpoczęcie edukacji, szybsze opanowanie programu danej klasy lub podwójną promocję. Wzbogacanie natomiast odnosi się do poszerzania i pogłębiania zakresu treści kształcenia[52] w odpowiedzi na potrzeby dziecka zdolnego. W tym celu można stosować pracę metodą projektów, zapewnić dostęp do odpowiednio wyposażonej biblioteki, pracowni, zajęć fakultatywnych, kół zainteresowań, obozów naukowych oraz podejmować współpracę z innymi instytucjami, np. muzeami, domami kultury, szkołami, uczelniami (Mönks, Ypenburg, 2007, s. 71–76), a także wprowadzać do nauczania najnowsze zagadnienia. Wzbogacanie może być także realizowane poprzez udział w specjalnych programach, gdzie dzieci pracują indywidualnie, w parach lub zespołach, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami.

Inną formą organizacji kształcenia, którą można wykorzystywać w systemie klasowo-lekcyjnym, jest różnicowanie[53], które zyskuje na popularności w związku z ideą inkluzyjnej edukacji także uczniów zdolnych (Giza, 2019; 2023), co wyraża się we wspólnym kształceniu osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z pozostałymi uczniami w danej klasie. Różnicowanie polega na dostosowywaniu programu nauczania oraz poziomu trudności materiałów dydaktycznych do potrzeb i możliwości poszczególnych uczniów, co sprzyja nie tylko uczniom zdolnym, ale także jest korzystne dla pozostałych dzieci (Fechner-Sędzicka, 2013, s. 64; Papadopoulos, 2016, s. 3–4).

Problematyka kształcenia inkluzyjnego staje się istotna nie tylko ze względu na pogłębiające się różnice związane ze statusem społeczno-ekonomicznym uczniów zdolnych, ale także w związku z ponadnarodowymi wyzwaniami, jakie niesie ze sobą między innymi kryzys migracyjny w Europie oraz kształcenie uczniów w społeczeństwach wielokulturowych[54]. Jak zauważa Giza, przyjęcie modelu edukacji wspólnej dla wszystkich wymaga „tworzenia środowiska włączającego zdolnych do życia klasy i szkoły, bez zapewniania im wyjątkowego miejsca, ale z poszanowaniem [ich – przyp. E.K.] specjalnych potrzeb" (Giza, 2019, s. 40). Jest to

[52] W literaturze przedmiotu można znaleźć opis trzech podejść do treści kształcenia dostarczanych uczniom zdolnym. W pierwszym z nich uważa się, że dzieci zdolne potrzebują zaawansowanych treści, które wpłyną na przyspieszenie postępów w nauce, w drugim podejściu uważa się, że uczniowie ci potrzebują wzbogaconych treści, co oznacza, że będą one poszerzać ich wiedzę i doświadczenia, w trzecim podejściu zakłada się, że uczeń zdolny potrzebuje zindywidualizowanych treści kształcenia, które pomogą mu w samodzielnym zgłębianiu interesujących go dziedzin. Te trzy podejścia odnoszące się do trzech kategorii modeli treści kształcenia uzdolnień, do których Eby i Smutny zaliczają modele treści przyspieszających, modele treści wzbogacających oraz modele samodzielnego studiowania (Eby, Smutny, 1988, s. 161–175).

[53] W literaturze amerykańskiej „różnicowanie" jest traktowane jako jeden z paradygmatów zdolności (Dai, 2009) i odnosi się do upowszechnianej obecne idei inkluzyjności w kształceniu osób zdolnych (Giza, 2023).

[54] Jak pokazują doświadczenia szkolnictwa amerykańskiego, uczniowie pochodzący z mniejszości kulturowych i etnicznych są niedoreprezentowani w populacji uczniów korzystających z programów dedykowanych zdolnym (Brighton i in., 2007).

idea, która wymaga ugruntowania w praktyce edukacyjnej polskiej szkoły, a jej wyrazem jest wielokrotnie przywoływana zasada indywidualizacji kształcenia.

Kolejnym sposobem organizacji kształcenia zdolnych, który nie jest powszechnie implementowany do polskiego systemu edukacji, jest grupowanie. Odnosi się ono do poziomu lub rodzaju zdolności, a przejawem jego stosowania jest między innymi tworzenie w obrębie klasy grup uczniów o podobnym poziomie lub rodzaju zdolności, którzy wspólnie pracują nad zadaniem (Fechner-Sędzicka, 2013, s. 64). W celu przyspieszenia nauki i pogłębianie wiedzy powołuje się także klasy lub szkoły dla zdolnych, składające się z uczniów o zbliżonym poziomie intelektualnym lub zdolnościach, gdzie czują się oni wystarczająco akceptowani i bezpieczni, aby móc rozwijać swój potencjał, przy jednoczesnej redukcji takich zachowań jak poczucie wyższości czy egocentryzm. Z jednej strony takie rozwiązanie budzi opór ze względu na podejście elitarne do zdolności, z drugiej jednak wydaje się szczególnie korzystne w przypadku uczniów uzdolnionych w konkretnych dziedzinach, takich jak sport, muzyka, plastyka oraz taniec (Papadopoulos, 2016, s. 3–4).

Powyżej zaprezentowane formy organizacji kształcenia uczniów zdolnych, tj. przyspieszanie, wzbogacanie, różnicowanie oraz grupowanie, nazywane także w literaturze przedmiotu strategiami, metodami, a nawet sposobami modyfikacji programu, znajdują odzwierciedlenie w modelach organizacji pracy z uczniem zdolnym[55].

Pod względem organizacji procesu kształcenia modele te, zdaniem Eby i Smutny, można zaklasyfikować do dwóch grup, które stanowią: modele zajęć zewnętrznych i modele zajęć wewnętrznych. W modelach zajęć zewnętrznych uczniowie większość czasu przeznaczonego na uczenie się spędzają we własnym zespole klasowym, tworzonym przez dzieci o różnorodnym poziomie zdolności, realizującym obligatoryjny program nauczania, a w celu rozwijania zdolności uczestniczą w zajęciach odbywających się poza klasą macierzystą lub nawet szkołą. Takie rozwiązanie stwarza uczniom o ponadprzeciętnych zdolnościach możliwość współdziałania zarówno z dziećmi o podobnym, jak i odmiennym poziomie zdolności, co jest istotnym doświadczeniem socjalizacyjnym. Ponadto nauczyciel podczas nieobecności uczniów zdolnych może w pełni skupić się na pracy z pozostałą częścią klasy, a nauczyciel prowadzący zajęcia dla zdolnych może w pełni zaangażować się w pracę z nimi, np. poprzez realizację

[55] Iwona Fechner-Sędzicka definiuje model pracy z uczniem zdolnym jako „spójny system konkretnych rozwiązań (pojęć, zasad, założeń i zależności występujących między nimi) wytyczających i wskazujących kierunek pracy szkołom, dyrektorom, nauczycielom i partnerom zewnętrznym w zakresie rozwijania zainteresowań, predyspozycji i zdolności uczniów, prezentujący ścieżkę rozwoju ucznia" (Fechner-Sędzicka, 2013, s. 8). Należy przyjąć zatem, że model pracy z uczniem zdolnym jest opisem pewnych wzorów (kanonów) postępowania, wyznaczających określone kierunki działania i/lub konkretne rozwiązania organizacyjne i metodyczne, możliwe do zastosowania przez nauczyciela w trakcie realizacji działań edukacyjnych.

indywidualnych projektów odpowiadających ich zainteresowaniom. Jednak oprócz zalet uczenia się poza klasą opisuje się także wady takiego rozwiązania. Zalicza się do nich częste absencje mogące powodować braki w wiedzy podstawowej, nadmierne obciążenie pracami domowymi, zazdrość ze strony pozostałych dzieci z klasy czy też większe zainteresowanie zajęciami rozwijającymi zdolności niż przedmiotami szkolnymi realizowanymi w ramach obowiązkowego programu nauczania. Wątpliwości może budzić także podział ról między nauczycielem realizującym program podstawowy a nauczycielem zajmującym się wspieraniem rozwoju uczniowskich zdolności. W modelu zajęć wewnętrznych uczniowie o ponadprzeciętnych zdolnościach stanowią część oddziału klasowego złożonego z dzieci o różnym poziomie zdolności. Praca ze zdolnymi odbywa w klasie, do której uczęszcza uczeń, podczas zajęć związanych z realizacją obowiązkowego programu nauczania. Planuje ją najczęściej nauczyciel pracujący z daną klasą, choć niekiedy może korzystać z pomocy osoby do tego zadania wyznaczonej, przyjmując wtedy rolę realizatora programu. Funkcjonowanie podgrupy składającej się z uczniów uzdolnionych w klasie szkolnej niesie ze sobą pewne korzyści, do których Eby i Smutny zaliczają: możliwość kontaktów z osobami o różnym poziomie zdolności i uczenie się od siebie czy możliwość pewnej elastyczności w zakresie przynależności do grupy. Taki model pracy z uczniami zdolnymi nie jest także pozbawiony wad. Zaliczyć można do nich brak systematyczności w nauczaniu zdolnych, większe obciążenie nauczyciela pracą oraz brak koordynacji z podstawowymi treściami nauczania. Oba wspomniane modele mogą być realizowane łącznie (Eby, Smutny, 1998, s. 142–144), natomiast podstawą ich wyróżnienia jest miejsce odbywania zajęć dla uczniów zdolnych, tj. w klasie macierzystej lub poza nią, w specjalnie utworzonym do tego celu zespole. W obu przypadkach w różny sposób wykorzystuje się grupowanie.

Istnieją również takie rozwiązania organizacyjne w zakresie kształcenia uczniów zdolnych, które odwołują się do określonych teorii zdolności. Przykładem może być szkolny model wzbogacania zdolności[56] opisany szczegółowo przez Dyrdę (2012, s. 172 - 175).

[56] Podbudowę teoretyczną modelu stanowi trójpierścieniowy model zdolności J.S. Renzulliego. W modelu tym brane są pod uwagę zarówno wcześniej zidentyfikowane potrzeby uczniów, jak i warunki środowiskowe oraz szkolne. Uczniowie rozwiązują rzeczywiste problemy edukacyjne, co wynika z zastosowanego podejścia indukcyjnego. Ponadto organizacji pracy towarzyszy kilka kluczowych założeń. Wśród nich znajdują się te dotyczące partnerskich relacji między nauczycielem i uczniem, wspólnego wyznaczanie celów kształcenia oraz ewaluacji ich realizacji, możliwości wyboru przez ucznia tempa uczenia się i treści kształcenia oraz problemów do rozwiązania, a także poszukiwania i doboru informacji na drodze samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Model triady zachęca młodych ludzi do kreatywnej produktywności poprzez: prezentowanie im różnorodnych tematów i obszarów zainteresowań; uczenie, jak integrować treści, metodologie badawcze, a także umiejętności w obrębie wybranego przez siebie obszaru zainteresowań; dostarczanie możliwości praktycznego wykorzystywania zdobytych umiejętności i wiedzy w rozwiązywaniu wybranych przez siebie rzeczywistych problemów (Dyrda, 2012, s. 172–173).

W modelu tym wyróżnia się odpowiednio trzy typy programów wzbogacających. Typ I to program wzbogacający, który ma na celu otwarcie uczniów na różnorodne możliwości dotyczące zainteresowań, zawodów, zjawisk, dyscyplin nauki, których nie obejmuje tradycyjny program nauczania. Typ II to program służący rozwijaniu procesów myślenia i odczuwania, w których stosuje się techniki twórczego myślenia i rozwiązywania problemów, a także podnosi kompetencje uczniów w zakresie umiejętności społecznych i komunikacyjnych. Typ III to program wdrażający do samodzielnego prowadzania aktywności badawczej podczas rozwiązywania rzeczywistych problemów przez uczniów w wybranej przez nich dziedzinie wiedzy. W programie tym uczniowie, w zależności od swoich zainteresowań, przyjmują role badaczy, artystów, pisarzy lub innych profesjonalistów, nabywając doświadczeń poprzez działanie – uczą się, realizując badania lub autorskie projekty związane z wybraną przez nich dziedziną wiedzy. Mimo że nauczyciel jest osobą zapewniającą wsparcie i wskazówki w zakresie planowania oraz organizacji uczniowskich działań w celu zapewnienia najwyższej jakości efektów, to odpowiedzialność za naukę spoczywa na uczniu. Takie podejście stwarza możliwości w zakresie nabywania kompetencji w samodzielnym zdobywaniu wiedzy, organizacji procesu uczenia się i zarządzania nim, współpracy, komunikacji oraz kreatywnego i badawczego sposobu myślenia.

W opisywanym modelu wzbogacania zdolności wykorzystuje się możliwość modyfikacji obowiązującego programu nauczania oraz organizacji procesu uczenia się z wykorzystaniem wcześniej opisanych strategii wzbogacania, a także grupowania. Uważa się, że obie strategie są komplementarnymi, nie zaś konkurencyjnymi podejściami w rozwijaniu zdolności. Pracy z uczniem zdolnym w tym modelu towarzyszą określone zasady odnoszące się do konieczności dostosowania tworzonych sytuacji dydaktycznych do odmiennych potrzeb, zainteresowań i stylów uczenia się poszczególnych uczniów, łączenia uczenia się z przyjemnością i radością oraz z rozwiązywaniem rzeczywistych problemów, a także dążeniem do zastępowania nauczycielskich poleceń samodzielnym myśleniem i konstruowaniem wiedzy przez uczniów (Renzulli, 1976, s. 303–306; Dyrda, 2012, s. 172–175). Każdy z zaproponowanych w tym modelu typów programów ma za zadanie wyposażyć ucznia w niezbędne narzędzia do samodzielnego zdobywania wiedzy, prowadząc go od odkrywania własnych zainteresowań poprzez wzbogacanie wiedzy w wybranym obszarze, aż po uzyskanie samodzielności badawczej. Wskazuje to na

konieczność stwarzania okazji do uczenia się poprzez działanie, a więc wybierania takich metod pracy, które to zapewnią. Kryterium to spełniają zalecane w pracy z uczniem zdolnym metody aktywizujące[57].

Na gruncie polskim autorką modelu pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej jest Iwona Fechner-Sędzicka, która za jego podstawę teoretyczną przyjęła trójpierścieniowy model zdolności (Renzulli, 1978), wieloczynnikowy model zdolności (Mönks, 1985) oraz teorię inteligencji wielorakich (Gardner, 1983). Zaproponowany przez Fechner-Sędzicką model pracy z uczniem zdolnym jest konstruktem trzyetapowym, który zakłada: (1) określenie zasobów szkoły (kadrowych i materialnych w celu powołania zespołu zadaniowego i wyłonienia lidera) i przyjęcie definicji zdolności, (2) rozpoznawanie zdolności (identyfikacja i diagnoza uczniów zdolnych) oraz (3) planowanie działań i wspieranie rozwoju zdolności (w systemie klasowo-lekcyjnym, poza systemem klasowo-lekcyjnym oraz na zajęciach pozaszkolnych). Ponadto autorka za konieczne uznaje monitoring (ocena postępów) oraz ewaluację podejmowanych działań i wdrażanych rozwiązań (ocena efektów) (Fechner-Sędzicka, 2013, s. 18–40).

Innym przykładem może być program wsparcia i rozwoju młodzieży szczególnie uzdolnionej w obszarze nauk humanistycznych i społecznych, opracowany przez ekspertów projektu „talentON”[58]. Celem projektu, skierowanego do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, było opracowanie i wdrożenie modelu wsparcia i rozwoju młodzieży uzdolnionej w obszarze nauk społecznych i humanistycznych. Podstawę teoretyczną dla modelu (Gwiazdowska-Stańczak i in., 2024) stanowi paradygmat rozwojowy, który zakłada, że „dzieci zdolne powinny zostać objęte szczególnym wsparciem na każdym etapie kształcenia – powinno ono dotyczyć nie tylko sfery poznawczej, ale również rozwoju osobowości, sfery emocjonalnej, motywacyjnej oraz rozwoju społecznego” (Gwiazdowska-Stańczak i in., 2024, s. 7). W modelu

[57] Celem stosowania metod aktywizujących jest wywołanie jak największego zaangażowania uczniów w proces uczenia się. Sprzyja to kształtowaniu samodzielności poznawczej, której przejawami są umiejętności krytycznego podejścia do problemu, formułowania sądów i opinii, a także ich prezentacji (Klimowicz, 2005, s. 191). Metody aktywizujące rozwijają zarówno wiedzę ucznia, jak i jego kompetencje społeczne. Uczą poprawnej komunikacji oraz pracy zespołowej. Ponadto rozbudzają motywację, sprzyjają nauce podejmowania decyzji, urozmaicają tok lekcji oraz dynamizują proces uczenia się. Można zdefiniować je jako grupę metod bazujących „na takich działaniach uczniów i nauczycieli, które umożliwiają aktywne uczenie się, czyli uczenie się poprzez działanie, przeżywanie, poznawanie i odkrywanie” (Stańdo, Spławska-Murmyło, 2017, s. 9). Zmianie ulega zatem rola, jaką odgrywa nauczyciel w procesie nauczania. Nie jest on przekaźnikiem gotowej wiedzy, a tworzy warunki do samodzielnego uczenia się uczniów, kreując sprzyjające temu sytuacje dydaktyczne.

[58] Projekt „@talentON – Program Wsparcia i Rozwoju młodzieży szczególnie uzdolnionej”, dofinansowany ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa” (obszar Humanistyka – Społeczeństwo – Tożsamość). Numer projektu: NdS/529081/2021/2022.

tym: (1) nie neguje się znaczenia poziomu inteligencji, jednak nie traktuje się go jako wskaźnika wybitnych zdolności; (2) zdolności postrzega się jako funkcjonalny system umożliwiający jednostce rozwój jej potencjału; (3) uwzględnia się czynniki (katalizatory) wewnętrzne (m.in. motywację do nauki, odporność psychiczną, postawę twórczą, inteligencję emocjonalną) i zewnętrzne (szkołę, rodzinę, mentoring) oraz (4) dąży się do rozwoju całej osobowości jednostki, tak żeby posiadany potencjał służył jak najlepszej adaptacji do środowiska, osiągnięciom i dobrostanowi. Czynnikiem umożliwiającym adaptację na optymalnym poziomie, czyli uwzględniającym interesy własne i innych ludzi, jest mądrość (Gwiazdowska-Stańczak i in., 2024, s. 11–12).

W ramach zrealizowanego projektu uczestnicy, odpowiednio do założeń, wzięli udział m.in. w spotkaniach, warsztatach i treningach, przeszli dwukrotnie diagnozowanie umiejętności podstawowych, pracowali nad losowo przydzielonymi problemami interdyscyplinarnymi, uzyskując ocenę swojej pracy. Podsumowanie projektu zakończyła konferencja upowszechniająca efekty działań wraz z rekomendacją dla wdrożenia opracowanego modelu do systemu edukacji, a także publikacja monografii *Od zdolności do mądrości – model wspierania rozwoju uczniów zdolnych w systemie edukacji*[59]. W ramach programu pilotażowego oddziaływaniem objęci zostali uczniowie klas VI–VIII szkoły podstawowej oraz uczniowie szkół średnich, a także ich rodzice, nauczyciele i opiekunowie[60], co stanowi o kompleksowości zastosowanego podejścia.

Nauczyciel w pracy z uczniem zdolnym może zatem wykorzystać wiele możliwości odnoszących się do organizacji procesu kształcenia. Wszystkie one powinny zmierzać do indywidualizacji oddziaływań edukacyjnych, w której kluczowe znaczenie mają postawa nauczyciela odnośnie do zdolności i ucznia zdolnego, a także jego kompetencje w zakresie wspierania rozwoju uczniowskich uzdolnień. Wiele z proponowanych rozwiązań organizacyjnych wynika z aktów polskiego prawa oświatowego, inne zaś pochodzą z zagranicznych modeli kształcenia.

W polskiej szkole w celu zapewnienia indywidualizacji kształcenia nauczyciel może realizować indywidualny tok nauki lub indywidualny program nauczania, uczeń zaś ma możliwość dostosowania tempa realizacji programu nauczania do swoich potrzeb, co daje mu możliwość wyboru szybkiej ścieżki edukacyjnej i ukończenia każdego typu szkoły w skróconym czasie. Przejawem dostosowywania systemu edukacji do indywidualnych możliwości, zainteresowań i uzdolnień są różnorodne sposoby (m.in. wzbogacanie, różnicowanie, grupowanie)

[59] Więcej informacji o publikacji znajduje się pod adresem: https://talenton.pl/monografia-od-zdolnosci-do-madrosci-model-wspierania-rozwoj-uczniow-zdolnych-w-systemie-edukacji/ (dostęp: 25.06.2024).
[60] Szczegółowy opis projektu dostępny jest na stronie https://talenton.pl/o-programie/ (dostęp: 25.06.2024).

i formy organizacji zajęć dla zdolnych (wśród nich zajęcia pozalekcyjne, pozaszkolne, zajęcia indywidualne, olimpiady i konkursy, nauka w klasie programowo wyższej, udział w programach rozwijających zdolności, obozy naukowe, kształcenie w szkołach artystycznych, np. muzycznej, plastycznej, baletowej), a także coraz liczniejsze propozycje systemowych rozwiązań w zakresie organizacji kształcenia uczniów zdolnych.

Choć powyżej opisane dostępne rozwiązania w zakresie organizacji kształcenia są wartościowe, to z punktu widzenia dynamicznie rozwijających się możliwości technologicznych mogą wydawać się już niewystarczające. W Polsce pojawiają się od kilku lat nowe opcje, pozwalające na łączenie technologii z indywidualnym podejściem do nauki (*Transformacja cyfrowa w edukacji*…, 2023). Przykładem może być e-learning (do którego rozpowszechnienia na wszystkich poziomach edukacji przyczyniła się pandemia COVID-19), stwarzający możliwość udziału w zajęciach z dowolnego miejsca (z dostępem do Internetu), bez konieczności fizycznej obecności w szkole, w dowolnym czasie i we własnym tempie. Do popularnych platform e-learningowych należą m.in. prowadzone przez organizację non-profit, w formie edukacji domowej: Szkoła w Chmurze (b.r.), bezpłatna platforma edukacyjna Khan Academy (b.r.) lub zawierająca materiały do samodzielnej nauki i rozwijania zainteresowań, dająca także możliwość prowadzenia lekcji on-line Zintegrowana Platforma Edukacyjna Ministerstwa Edukacji Narodowej (b.r.). Inne rozwiązania możliwe do zastosowania w edukacji to: technologia VR/AR (*Virtual Reality*/*Augmented Reality*), służąca m.in. do tworzenia interaktywnego środowiska uczenia się, AI (*Artificial Intelligence*), dająca możliwość spersonalizowanej edukacji (jak np. projekty EduBot (*Przygotowanie do Egzaminu z Matematyki…*, 2023; *Wyniki uczniów*..., 2024), AI4Youth (Ministerstwo Rozwoju i Technologii, 2021) poprzez tworzenie indywidualnego środowiska uczenia się i monitorowania postępów w nauce (Sysło, 2022) oraz cyfrowe gry edukacyjne (np. inspirująca do kreatywnej nauki poprzez zabawę Minecraft Education (b.r.), aplikacje mobilne (np. Kahoot, Quizlet), interaktywne tablice i podręczniki (Multipodręczniki i multićwiczenia GWO, b.r.) wspomagające efektywność nauki (*Transformacja cyfrowa w edukacji*…, 2023). Rozwiązania te pozostawiają przestrzeń na rozwijanie zainteresowań, swobodę w wyborze czasu i tempa pracy, samodzielność ucznia oraz odpowiedzialność za proces uczenia się. Choć obecnie trudno ocenić efektywność transformacji cyfrowej w edukacji, to warto analizować wszystkie pozytywne i negatywne opinie oraz wyrażane obawy na jej temat, mogące ułatwić poznanie zróżnicowanych potrzeb uczniów (także zdolnych), ich rodziców oraz nauczycieli.

3. Szkoła i nauczyciel jako środowisko wspierania ucznia zdolnego

Dyskusje dotyczące nauczyciela mają miejsce zarówno na gruncie teorii akademickiej, jak i praktyki społecznej. Pierwszy nurt, odnoszący się do rozważań teoretycznych, dotyczy wizji bycia nauczycielem, napotykanych przeszkód społecznych, kulturowych i politycznych, a także kontekstu funkcjonowania i obszarów podejmowania aktywności, uruchamiających mechanizmy adaptacyjne lub emancypacyjne[61]. Drugi nurt, wyłaniający się z debaty publicznej, kreowany jest przez grupy reprezentujące różne interesy (społeczne, ekonomiczne, polityczne), skupiające się wokół wizji jednostki kreowanej w procesie edukacji (Lenartowska-Zychowicz, 2009, s. 158). W rozważaniach akademickich przyjmuje się wiele perspektyw badawczych: psychologiczną, technologiczną, humanistyczną, socjologiczną oraz pedagogiczną (Nowicka, 2016, s. 168). Na plan pierwszy wysuwa się doniosłość roli społecznej oraz prestiż zawodu[62]. Następnie podejście dotyczy spojrzenia na nauczyciela z perspektywy jego przymiotów: cech osobowości, kompetencji i poziomu profesjonalizmu. Ostatnia perspektywa to bliższe i dalsze otoczenie, w którym przychodzi nauczycielowi funkcjonować, a które wpływa nie tylko na sposób pojmowania własnej roli, wykonywanie zadań jej przypisanych, podnoszenie kompetencji, ale także na oczekiwania względem siebie i innych oraz poczucie satysfakcji zawodowej (Plenkiewicz, 2001; Kwaśnica, 2003; Kwiatkowski, 2008; Lenartowska-Zychowicz, 2009; Konarzewski, 2012a; Skrzetuska, 2016; Madalińska-Michalak, 2021 i inni).

Kim jest zatem nauczyciel? Odpowiedź na to pytanie zależna jest od przyjętej koncepcji szkoły, jednak najogólniej rzecz ujmując, jest to osoba, która posiada pewien zasób wiedzy i umiejętność jej przekazywania, a także inspirowania, poprzez tworzone sytuacje edukacyjne, do jej samodzielnego odkrywania. Osobami nauczanymi czy inspirowanymi są uczniowie, którymi mogą być zarówno dzieci, jak i osoby dorosłe, uczestniczące w edukacji formalnej (do czego będę się odnosić w niniejszym rozdziale) lub pozaformalnej. Według Stanisława Dylaka nauczyciel to „kompetentny merytorycznie profesjonalista, posiadający odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne. Jest to raczej przewodnik niż informator, osoba wyzwalająca aktywność ucznia, wspomagająca jego rozwój" (Dylak, 2004, s. 555). Ponadtoocze-

[61] Jak zauważa Bogusław Śliwerski, nauczyciele powinni „ciągle wyzwalać, zdobywać i utrwalać swoją wolność wewnętrzną, czyli wolność w wyborze i realizacji zamierzonych celów, która sama w sobie będzie zdolnością do przeciwstawiania się uciskom zewnętrznym. Nikt ich z zewnątrz nie obdarzy tak niezbędną do pracy twórczej wolnością, o ile sami nie podejmą wysiłku w tym kierunku" (Śliwerski, 2009, s. 47).

[62] Obecnie dyskusja toczy się raczej wokół coraz niższego prestiżu społecznego zawodu nauczyciela (Walczak, 2016; Nowak-Łojewska, 2023; Żytko, 2023).

kuje się, że osoba wykonująca zawód nauczyciela, odpowiednio wykwalifikowana i kompetentna, będzie dbała o rozwój własny i powierzonych jej uczniów, stale doskonaląc swoje umiejętności, ze świadomością pełnienia służby na rzecz dobra wspólnego (Madalińska-Michalak, 2021, s. 36–37).

W niniejszych rozważaniach przedmiotem pogłębionych analiz będą dwie kwestie. Pierwszą z nich jest szkoła jako środowisko wspierające rozwój ucznia zdolnego, drugą zaś rola nauczyciela (także wczesnej edukacji) w tym zakresie.

3.1. Szkoła jako środowisko wspierające rozwój ucznia

W roku szkolnym 2022/2023 (Główny Urząd Statystyczny, 2023) w Polsce funkcjonowało ponad 14 tysięcy szkół podstawowych, do których uczęszczało ponad 3 mln uczniów. Większość z nich zlokalizowana była na wsiach (około 59%). Dla ponad 84% szkół organem prowadzącym były jednostki samorządu terytorialnego. Ponad połowa polskich nauczycieli pracowała w podstawowych szkołach publicznych, a kobiety wykonujące ten zawód stanowiły ponad 83% zatrudnionych. Należy się jednak spodziewać, że w edukacji wczesnoszkolnej struktura zatrudnienia ze względu na płeć była zbliżona do tej, z jaką mieliśmy do czynienia w przedszkolach, gdzie odsetek nauczycielek wynosił ponad 99%. Mimo że większość szkół podstawowych zlokalizowana była na wsiach, to ponad 71% nauczycieli pracowało w miastach, a ponad 56% z nich legitymowało się najwyższym stopniem awansu zawodowego (nauczyciel dyplomowany), w szkołach wiejskich ten odsetek wynosił ponad 57%. Średnia liczba dzieci w klasie w omawianym okresie wynosiła odpowiednio w szkołach miejskich 21 uczniów, a w szkołach zlokalizowanych na wsi – 15 (Główny Urząd Statystyczny, 2023).

Jak zapisano w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego,* edukacja, którą otrzymuje uczeń w szkole podstawowej, stanowi fundament dla dalszego procesu uczenia się. Ma na celu „łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju" (Rozporządzenie z dnia 14 lutego 2017 r., Załącznik nr 2, s. 11) w sposób uwzględniający jego indywidualne potrzeby i możliwości. Pełni ponadto funkcje: socjalizacyjną, rozumianą jako przygotowaniem do życia w społeczeństwie, oraz wyzwalającą, która umożliwia ujawnienie potencjału dziecka (Murawska, 2014, s. 33). Składa się z dwóch etapów, z których pierwszy obejmuje klasy I–III, drugiemu zaś odpowiadają klasy IV–VIII.

Pierwszy etap szkoły podstawowej, zwany edukacją wczesnoszkolną, ma na celu wspieranie całościowego i harmonijnego rozwoju dziecka w sferze fizycznej, poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Rozumie się przez to takie dydaktyczne i wychowawcze oddziaływania

nauczyciela, które respektują podmiotowość ucznia, umożliwiają mu odkrywanie, a także rozwijanie własnych możliwości, zgodnie z jego aktualnymi potrzebami. Ponieważ dziecko w młodszym wieku szkolnym poznaje rzeczywistość w sposób globalny, nauczanie na tym etapie ma charakter zintegrowany (bez podziału na przedmioty), umożliwiający nabywanie wiedzy prezentowanej jako układ całościowy.

Wśród zadań szkoły, przewidzianych dla tego etapu edukacji w podstawie programowej, ujęto między innymi: organizowanie sytuacji edukacyjnych wywołujących zaciekawienie i radość z odkrywania wiedzy i umożliwiających: eksperymentowanie, prowadzenie badań, rozwiązywanie problemów, nabywanie doświadczeń, poznawanie wielozmysłowe, przy uwzględnieniu możliwości i potrzeb wszystkich dzieci, w tym rozwijających się nieharmonijnie (także szybciej od swoich rówieśników); projektowanie takich aktywności, które będą pozytywnie oddziaływały na rozwój procesów poznawczych, prowadząc do samodzielności w uczeniu się; tworzenie programów nauczania uwzględniających potrzeby i możliwości uczniów; poszanowanie dla indywidualnego tempa pracy, indywidualności i oryginalności, wzmacnianie poczucia własnej wartości, rozwijanie umiejętności współdziałania, korzystania z wartościowych źródeł informacji i nowoczesnych technologii; rozwijanie kompetencji społecznych, w tym rozumienia i wyrażania emocji i uczuć, przestrzegania norm i wartości, m.in. dotyczących bezpieczeństwa, samodzielności, poczucia obowiązku, sprawności fizycznej, także tych wnoszonych przez rodzinę, szkołę, społeczność lokalną oraz naród; współdziałanie dla jak najpełniejszego rozwoju dzieci z ich rodzicami oraz instytucjami wnoszącymi w ich życie istotne wartości; a także przygotowanie do rozumienia kultury własnego i innych narodów, odbioru sztuki i jej współtworzenia oraz poznawania i eksploracji środowiska przyrodniczego (Rozporządzenie z dnia 14 lutego 2017 r., Załącznik nr 2, s. 16–18). Tak więc podstawa programowa jasno określa kierunki działania szkoły (cele), formułując oczekiwania co do tego, jakie umiejętności i kompetencje powinny być rozwijane u dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Stanowi także punkt odniesienia dla ewaluacji pracy instytucji.

W rodzimym systemie edukacji w wieku 7 lat dziecko rozpoczyna realizację obowiązku szkolnego, który trwał będzie nieprzerwanie co najmniej do ukończenia przez nie 18. roku życia. Jednak te pierwsze lata (tzw. edukacja wczesnoszkolna) nabywania umiejętności związanych z uczeniem się i funkcjonowania w społeczności uczniowskiej wywierają niezaprzeczalny wpływ na kształt przyszłej kariery szkolnej dziecka i umiejętności nabywania wiedzy w dalszym życiu (Plenkiewicz, 2001; Waloszek, 2011; Murawska, 2014; Paśko, 2016; Michalak, 2020; Musiał, 2022; Bieniasz, 2023 i inni).

W momencie rozpoczęcia nauki szkolnej w życiu dziecka zachodzi wiele zmian. Podstawową aktywnością staje się zamierzona nauka i związany z nią długotrwały wysiłek intelektualny. Następuje dalszy rozwój fizyczny dziecka, zmieniają się proporcje jego ciała oraz rozwijają się narządy wewnętrzne, w tym ośrodkowy układ nerwowy. Dziecko, wspierane przez nauczyciela, nabywa i doskonali umiejętności pisania, czytania i posługiwania się liczbami. Rozwija pamięć i uwagę dowolną, umożliwiającą koncentrację na zadaniu przez coraz dłuższy czas. Kształtuje pojęcia przyrodnicze i matematyczne, zaczyna posługiwać się pojęciem stałości i pojęciami abstrakcyjnymi, doskonali umiejętność myślenia logicznego, przyczynowo-skutkowego, przewidywania oraz odwracalności myślenia. Następuje rozwój w sferze społeczno-moralnej. Dziecko rozumie pojęcia dobra i sprawiedliwości, doskonali umiejętność funkcjonowania w grupie. Nawiązuje nowe znajomości, uczy się negocjowania i rozwiązywania konfliktów oraz przestrzegania obowiązujących zasad i norm. Nabywa coraz większą samodzielność poznawczą, a także doskonali i stosuje różnorodne strategie uczenia się. Zyskuje kontrolę nad własnymi reakcjami emocjonalnymi, a także rozwija motywację do podejmowania różnorodnych działań związanych z uczeniem się. Dziecko zaczyna wypełniać nową rolę społeczną – staje się uczniem (Włodarski, Hankała, 2004, s. 64–68; Murawska, 2014, s. 5–7; Musiał, 2022, s. 67). Sposób wypełniania tej roli zależny jest od przyjętej przez nauczyciela wizji edukacji, a co za tym idzie – sposobu realizacji jego roli zawodowej (Michalak, 2020, s. 30–31), zarówno w wymiarze normatywnym, jak i działaniowym.

Nadrzędnym celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie wszechstronnego rozwoju dziecka. Zadanie to należy do podstawowych obowiązków nauczyciela klas początkowych i zostało ujęte w art. 6 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela. Rozwój, w rozumieniu ontogenetycznym, definiowany jest jako „proces występujący w biegu życia jednostki, wymierny względnie stałymi, ilościowymi i jakościowymi zmianami jej zachowania" (Włodarski, Hankała, 2004, s. 19). W przypadku dzieci zmiany te mają z reguły charakter progresywny, są trwałe i wyrażają się poprzez zmniejszenie różnic między maksymalnymi możliwościami jednostki a aktualnym poziomem jej osiągnięć. Są ponadto powiązane z oddziaływaniami pedagogicznymi oraz samorealizacją.

Obecny stan wiedzy dostarcza istotnych dowodów na to, że poza cechami wrodzonymi i czynnikami środowiskowymi, takimi jak m.in. nauczanie czy wychowanie, istotny wpływ na rozwój dziecka wywiera jego własna aktywność. Jest ona różnie postrzegana i odmiennie wyzwalana, zależnie od modelu szkoły, w której realizowany jest obowiązek szkolny. Ponadto

istotne jest, jak nauczyciel pojmuje „rozwój”[63], ponieważ sposób definiowania pojęcia niesie konsekwencje dla wyboru podejmowanych przez niego działań, a edukacyjne wspieranie rozwoju jest konsekwencją profesjonalnej pracy nauczyciela (Dorczak, 2014, s. 134–135).

Koncepcja szkoły wspierającej rozwój[64] stawia przed edukacją określone zadania. Wśród nich na plan pierwszy wysuwa się indywidualizacja procesu kształcenia oraz dostrzeganie potrzeb wszystkich uczniów. Ponadto istotnymi zadaniami są określenie obszarów zainteresowań dzieci, diagnoza zdolności (również pozaakademickich, w tym twórczych, emocjonalnych i społecznych) oraz wspieranie ich rozwoju.

Jednym z czynników, który wpływa na rozwój, jest organizacja bezpiecznego i stymulującego środowiska uczenia się. Zakłada ona tworzenie programów przeznaczonych dla uczniów zdolnych (np. szkolne programy wspierania zdolności i uzdolnień), uwzględniających ich potrzeby zarówno poznawcze, społeczne, jak i emocjonalne. Takie podejście odnosi się, najogólniej rzecz ujmując, do różnych sposobów organizacji systemu kształcenia, wspierających rozwój uczniowskich zdolności, a także do stosowania różnorodnych form oraz metod pracy, zachęcania do wyznaczania własnych celów, stawiania pytań problemowych, doceniania kreatywności oraz zapewnienia swobody działania. Kolejnym czynnikiem jest motywacja do podejmowania aktywności, która wpływa na poziom osiągnięć uczniów, a tym samym rozwój ich uzdolnień. Rolą nauczyciela w tym przypadku jest dostarczanie inspirujących zadań (sty-

[63] W literaturze przedmiotu odnajdujemy trzy główne teorie edukacji, z leżącymi u ich podstaw psychologicznymi koncepcjami rozwoju. W pierwszej koncepcji rozwój pojmowany jest w kategorii dojrzewania, gdzie jednostka przechodzi przez określone, następujące po sobie etapy. Oddziaływania środowiska są nakierowane na posiadane przez nią wrodzone predyspozycje lub zdolności, które mogą się rozwijać. Wychowanie może zatem wpłynąć na posiadany potencjał czy zadatki. Edukacyjne oddziaływanie szkoły sprzężone jest z pracą nauczyciela rozumianą jako tworzenie, organizacja, realizacja oraz ewaluacja procesu edukacyjnego, w jakim uczestniczy dziecko. W kolejnej koncepcji rozwój to przyswajanie zewnętrznego porządku. W tym nurcie celem szkoły jest przekaz: wiedzy, norm, wartości. Dobro dziecka w tym podejściu podporządkowane jest dobru społecznemu. Program szkoły jest zatem określany odgórnie, służy socjalizacji oraz przekazaniu ustalonego porządku społecznego. Uczeń przyswaja wiedzę w sposób bierny, a nauczyciel w sposób transmisyjny przekazuje narzucone treści, które są odgórnie monitorowane. Taka edukacja oparta jest na przymusie, nie ma w niej miejsca na potrzeby i zainteresowania ucznia. Trzeci nurt określany jest jako progresywizm. W tym podejściu dziecko rozwija się, ucząc się w zetknięciu z sytuacją konfliktu poznawczego, sprowokowanego przez nauczyciela. Rolą nauczyciela staje się diagnoza aktualnego poziomu ucznia i dobór odpowiednich oddziaływań edukacyjnych będących odpowiedzią na jego potrzeby. Diagnoza odbywa się w nieustającym dialogu edukacyjnym ucznia i nauczyciela. Rozwój przebiega według pewnych następujących po sobie sekwencji (stadiów), które mają charakter uniwersalny. Poszczególne etapy rozwoju mogą różnić się długością trwania, nie mogą różnić się jednak kolejnością czy dowolnością występowania poszczególnych etapów (Dorczak, 2014, s. 136–144).

[64] Już na przełomie XIX i XX wieku w rozważaniach nad kierunkami rozwoju edukacji wyraźnie zaznaczyła się emancypacyjna funkcja szkoły, w której uczniowie, zachęcani do krytycznego myślenia i analizowania rzeczywistości społecznej, przejmują odpowiedzialność za proces uczenia się. To podejście znalazło odzwierciedlenie w rozkwicie tzw. szkół alternatywnych i pociągnęło za sobą postulat dostosowania oferty edukacyjnej do możliwości i potrzeb uczniów oraz pozostawienie swobody w wyborze, czego, jak i kiedy się uczyć. Zapoczątkowało to trwający nadal proces przejścia od nauczania tradycyjnego (model transmisyjny) do szkoły nowoczesnej (modele: terapeutyczny, refleksyjny, emancypacyjny) (Gołębniak, 2005, s. 104, 111–117).

mulatorów), których podejmowanie będzie wiązało się z poczuciem satysfakcji. Kluczowe znaczenie ma w tej sytuacji motywacja wewnętrzna dziecka, która rozwija się stopniowo w miarę angażowania się w podejmowane zadania i krystalizowania się obszaru zainteresowań (Dyrda, 2013, s. 167–176).

Nauczanie i wychowanie, postrzegane jako oddziaływania stymulujące/wspierające rozwój jednostki, wydają się najistotniejsze z puntu widzenia systemu edukacji i optymalizacji rozwoju dziecka (zob. Włodarski, Hankała, 2004, s. 22–23). Sposób, w jaki oddziaływania te zostaną zrealizowane, zależy w dużej mierze od nauczyciela.

3.2. Nauczyciel i jego rola we wspieraniu rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym

> […] *nauczyciel ma skutecznie nauczać, ale nie stresować, wymagać, ale nie narzucać, utrzymywać dyscyplinę, ale wyrzec się przymusu, być sprawiedliwy, ale w każdym znaleźć coś dobrego, pomagać słabszym, ale nie zaniedbywać zdolnych*.
>
> Konarzewski, 2012a, s. 160

Jedną z kluczowych kompetencji nauczyciela jest profesjonalne przygotowanie do pełnienia roli zawodowej. Dlatego w aktach normatywnych ustala się zarówno kwalifikacje, jak i standardy kształcenia kandydatów do pełnienia tego zawodu. Z ustawy Karta nauczyciela wynika, że nauczycielem może być osoba, która „1) posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje; 2) przestrzega podstawowych zasad moralnych; 3) spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu" (art. 9 ust. 1 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela). Ponadto w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. określone zostały standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 kwietnia 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela), a w nim w załączniku 2 w szczególności dotyczące nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkoły podstawowej. Wynika z niego, że obecnie[65]

[65] Przed 3 sierpnia 2019 roku mogły to być także studia pierwszego stopnia prowadzone na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna oraz studia drugiego stopnia prowadzone zgodnie z nowym standardem kształcenia na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, na podstawie § 39 ust. 2 pkt 2 i ust. 3 pkt 2 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów. W obu przypadkach wymagane było posiadanie przygotowania pedagogicznego lub były to studia prowadzone zgodnie z przepisami obowiązującymi przed 3 sierpnia 2019 r. (Raport Eurydice, 2024).

kandydaci na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej kształceni są wyłącznie na jednolitych studiach magisterskich[66] (stacjonarnych lub niestacjonarnych), na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Studia te zapewniają przygotowanie merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne i dydaktyczne oraz praktyczne (praktyki zawodowe), mające na celu m.in. zapoznanie z warsztatem pracy nauczyciela, formami i metodami nauczania i wychowania, a także weryfikację predyspozycji do wykonywania zawodu.

Tak przygotowany kandydat na nauczyciela, rozpoczynając swoją karierę, zgodnie z zapisami ustawy Karta Nauczyciela (art. 6, ust. 3 i 3a), ma dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego i profesjonalnego. Sprzyjać temu ma ścieżka awansu zawodowego[67], która przewiduje dwa stopnie: nauczyciel mianowany oraz nauczyciel dyplomowany (art. 9a), przy założeniu, że osoba rozpoczynająca pracę jest zatrudniania na stanowisku nauczyciela początkującego, doskonalącego się przy wparciu mentora (którym jest nauczyciel mianowany lub dyplomowany). Jak zauważa Joanna Madalińska-Michalak, rozwój nauczyciela jest procesem, który wymaga stałego doskonalenia wiedzy, kompetencji i umiejętności istotnych w pracy zawodowej. Postrzegać należy go także jako element całościowego rozwoju osobowego, w tym refleksyjności, krytycznego oglądu praktyki zawodowej, namysłu nad wykonywaną pracą i samym sobą, prowadzących do formułowania własnej koncepcji (filozofii) edukacji (Madalińska-Michalak, 2021, s. 149).

Permanentny charakter rozwoju zawodowego nauczyciela eksponuje w swoich rozważaniach pedeutologicznych także Robert Kwaśnica, widząc w nim „stawanie się osobą", które nigdy nie jest zadaniem o przebiegu przewidywalnym i zakończonym. Ponadto wymaga dwojakiego rodzaju kompetencji[68] – w pierwszej kolejności praktyczno-moralnych, ponieważ warunkują one dalsze nauczycielskie wybory, w drugiej zaś kompetencji technicznych, które mają zastosowanie w projektowaniu i organizacji nauczania (Kwaśnica, 2003, s. 296–305). Prymat

[66] Uprawniania do kształcenia nauczycieli posiadają uczelnie wyższe (uniwersytety i uczelnie pedagogiczne) prowadzące badania i mające kategorię naukową nie niższą niż B w dyscyplinie, do której przypisany jest ten kierunek (Raport Eurydice, 2024).

[67] Obecny model awansu zawodowego nauczycieli obowiązuje od 1 września 2022 roku.

[68] Do pierwszej grupy kompetencji (czyli praktyczno-moralnych) Kwaśnica zalicza kompetencje interpretacyjne (rozumienie otaczającego świata i zmian w nim zachodzących jako przestrzeni wymagającej ciągłej interpretacji), moralne (zdolność do poddawania osądom własnych zachowań również w świetle potrzeb innych ludzi) oraz komunikacyjne (rozumiane nie jako techniczna umiejętność komunikowania się, a jako bycie w dialogu opartym na poszukiwaniu odpowiedzi o sens ludzkiej egzystencji). Do grupy kompetencji technicznych zalicza: kompetencje normatywne (wiedza na temat tego, jak ma być, jaki jest pożądany stan, także jak wypełniać swoją rolę, są zależne od poziomu rozwoju), metodyczne (są także zależne od poziomu rozwoju i tego, czy nauczyciel naśladuje, czy jest oryginalny i twórczy w swoim działaniu; odnoszą się do wypracowanych, powtarzalnych metod postępowania, prowadzących do osiągnięcia zamierzonego celu), realizacyjne (odnoszą się do organizacji procesu dydaktycznego i skutecznego działania w obszarze stosowanych metod) (Kwaśnica, 2003, s. 300–305). Na tej podstawie wyróżnione zostały cztery modele pełnienia roli przez nauczyciela, określone jako: adaptacyjny technik, nauczyciel dialogujący, refleksyjny praktyk, transformacyjny intelektualista (Lenartowska-Zychowicz, 2009, s. 161–171).

kompetencji praktyczno-moralnych wynika z faktu, że to „one odpowiadają swoistości pracy nauczyciela i przesądzają o tym, czy i w jaki sposób nauczyciel uzna za moralnie dopuszczalne posługiwanie się w swej pracy kompetencjami technicznymi […]" (Kwaśnica, 2003, s. 305). Całościowy rozwój osobowy nauczyciela wydaje się niezwykle istotny także dlatego, że – jak zauważył Bogusław Śliwerski – nauczyciel „oddziałuje na swoich wychowanków całym swoim bytem, poprzez to, jakim jest człowiekiem, toteż przygotowanie do zawodu musi być całościowym i procesualnym wspomaganiem jego rozwoju osobistego" (Śliwerski, 2009, s. 38). Bycie nauczycielem oznacza zatem nieustające samodoskonalenie zarówno w wymiarze praktycznym, jak i moralnym, jest celem i zadaniem wznoszącym nauczyciela na coraz wyższy poziom zawodowego[69] i osobowego rozwoju.

Ingrid Paśko (2016, s. 115–117) wyróżniła pięć kategorii kompetencji zawodowych nauczyciela, a mianowicie:

1) prakseologiczne, których przejawem są umiejętności prowadzenia diagnozy pedagogicznej, dobrej organizacji procesu dydaktycznego (planowania, organizowania, oceny, wykorzystania odpowiednich metod i form pracy), jego indywidualizacji, a także współpracy z rodzicami, refleksyjnej oceny własnej praktyki, jej modyfikacji oraz tworzenia własnej koncepcji doskonalenia zawodowego;
2) twórcze, które przejawiają się przez innowacyjność w działaniu oraz krytycznym myśleniu, umiejętności przekształcania, a także tworzenia warsztatu pracy, wyzwalaniu kreatywności uczniów i umiejętności twórczego rozwiązywania problemów;
3) komunikacyjne, które wyrażają się poprzez skuteczne zachowania językowe w procesie edukacji;
4) związane z umiejętnością współdziałania, których przejawem są skuteczne zachowania społeczne oraz integracyjne;
5) informacyjno-medialne, które wyrażają się w skutecznym wykorzystaniu dostępnych technologii w celu doskonalenia procesu edukacyjnego.

Jak już wcześniej nadmieniłam, podstawowym obowiązkiem nauczyciela klas początkowych jest wspieranie wszechstronnego rozwoju dziecka w sferze poznawczej, społecznej,

[69] Stadia rozwoju zawodowego nauczyciela według Kwaśnicy: przedkonwencjonalne – wchodzenie w rolę zawodową (naśladowanie wzorów zachowań, które przynoszą gratyfikację); konwencjonalne – pełna adaptacja w roli zawodowej (faza sprawnego posługiwania się wiedzą i umiejętnościami w sposób odtwórczy i przedkrytyczny, jest to faza akceptacji wymogów roli zawodowej); postkonwencjonalne – faza twórczego przekraczania roli zawodowej (nauczyciel posługuje się wiedzą w sposób krytyczny, co pozwala na rewidowanie sposobu wypełniania roli zawodowej). Poszukuje własnej drogi działania, własnej integralnej definicji roli (Kwaśnica, 2003, s. 307–309).

fizycznej, emocjonalnej i moralnej. Do jego zadań należy diagnoza pedagogiczna, dobór odpowiednich strategii działania, metod i form pracy, które uwzględniać będą możliwości i potrzeby najmłodszych uczniów szkoły podstawowej. Jak podkreśla wielu badaczy (m.in. Plenkiewicz, 2001; Michalak, 2004; Pawelec, 2011; Murawska, 2014; Paśko, 2016; Musiał, 2022, Bieniasz, 2023 i inni), znaczenie i rola nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej[70] są istotne i niepodważalne. Spoczywa na nim odpowiedzialność za wprowadzenie absolwenta przedszkola w świat obowiązków szkolnych, stanowiący nowy i ważny etap w życiu dziecka. To nie tylko odpowiedzialność za rozwój intelektualny (poznawczy), społeczny i moralny, ale także wprowadzenie w świat kultury i przygotowanie do samorozwoju i kształcenia ustawicznego. Wspieranie zindywidualizowanego rozwoju odbywa się poprzez dobór odpowiednich strategii działania, które uwzględniają możliwości i potrzeby podopiecznych, umożliwiając im przygotowanie do życia w szybko zmieniającym się świecie i trudno przewidywalnej przyszłości. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej pełni funkcje wychowawcy, kierownika, opiekuna i dydaktyka, przygotowując „fundament" dla kolejnych etapów kształcenia. To od jego cech oraz umiejętności pedagogicznych zależy rozwój wszystkich sfer osobowości dziecka oraz jego dalsze losy edukacyjne.

Od nauczyciela oczekuje się, że jako organizator procesu dydaktycznego i wychowawca, będzie nadążał za zmieniającym się światem, a w gruncie rzeczy będzie odpowiadał na wyzwania przyszłości, że stanie się refleksyjnym praktykiem[71] i transformatywnym intelektualistą, że postawi trafną diagnozę, będzie wraz z uczniem współtworzył indywidualne ścieżki rozwoju, wprowadzi dzieci w świat wartości i norm społecznych poprzez tworzenie programów wychowawczych i edukacyjnych, zachęci do aktywnego zdobywania wiedzy, a także aktywnie włączy rodziców jako partnerów do działań edukacyjnych i wychowawczych, w celu zapewnienia jedności oddziaływań (Pawelec, 2011, s. 212; Bieniasz, 2023, s. 8). Z badań przeprowa-

[70] Rola społeczna to „oczekiwania, postawy i zachowania", których spodziewają się inni ze strony osób zajmujących określoną pozycję. Oczekiwania te dotyczą sposobów myślenia i działania, jakie powinna prezentować osoba, pełniąc daną rolę społeczną, co można odnieść do normatywnego wymiaru roli, a także akceptacji jej oczekiwań względem innych członków społeczeństwa. Osoba pełniąca określoną rolę zajmuje stanowisko wobec kierowanych w jej stronę oczekiwań (Konarzewski, 2012a, s. 162), co z kolei jest przejawem działaniowego wymiaru roli zawodowej.

[71] Odnosząc się do koncepcji refleksyjnej praktyki Donalda Schöna, Jolanta Bonar zauważa, że „[r]efleksja polega na analizowaniu i ocenie własnego postępowania oraz pozwala na modyfikowanie stosowanych rozwiązań" (Bonar, 2016, s. 33). Ma ona dwojaki charakter, zależny od momentu podejmowania namysłu. Pierwszy dotyczy sytuacji, kiedy nauczyciel w celu wprowadzenia koniecznej, doraźnej zmiany podejmuje refleksję w działaniu, będącą odpowiedzią na to, co dzieje się „tu i teraz". Drugi rodzaj namysłu, bardziej pogłębiony i całościowy – refleksja nad działaniem – odbywa się niejako „po fakcie". Oba rodzaje refleksji są źródłem wiedzy osobistej nauczyciela (Bonar, 2016, s. 33–34).

dzonych przez Agnieszkę Nowak-Łojewską, dotyczących tego, jak myślą o swojej roli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, wynika, że na plan pierwszy wysuwa się poczucie odpowiedzialności za rozwój dzieci, ich edukację i postawy, a także poczucie misji wiązanej z najwyższym oddaniem swojej pracy zawodowej. Nauczyciele są także świadomi konieczności budowania pozytywnych relacji z uczniami, dawania im wsparcia emocjonalnego przy jednoczesnym zaspokajaniu potrzeb poznawczych (Nowak-Łojewska, 2023, s. 78–83).

Dla wspierania rozwoju poznawczego dziecka niezwykle istotny jest sposób, w jaki nauczyciel organizuje proces uczenia się. Ponieważ dzieci w młodszym wieku szkolnym poznają świat w sposób aktywny: manipulując, badając, eksperymentując, dobrze, jeśli nauczyciel preferuje metody nauczania pozwalające na samodzielne dochodzenie do wiedzy. Sprzyja temu aktywność badawcza dziecka i uczenie się przez odkrywanie, akceptujące możliwość popełniania błędów jako naturalnego elementu procesu uczenia się. Zadaniem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest zatem uruchomienie w dziecku procesu konstruowania wiedzy, integrującego to, co dziecko już wie, z tym, co odkrywa w szkole (Włodarski, Hankała, 2004, s. 328; Murawska, 2014, s. 10, 37).

Jednak, aby dziecko chciało podejmować stawiane przed nim zadania edukacyjne, musi czuć się bezpiecznie i być umiejętnie przez nauczyciela motywowane. Nieodzowne jest przeciwdziałanie trudnościom adaptacyjnym, polegające na budowaniu wzajemnego zaufania, wdrażaniu dziecka do przestrzegania zasad i norm, jakie niesie ze sobą funkcjonowanie w społeczności szkolnej, dostosowaniu sposobu i tempa nauczania do możliwości dziecka, a także nawiązaniu współpracy z rodzicami (Musiał, 2022, s. 65–70). Budowanie bliskiej relacji z uczniem na pierwszym etapie edukacji jest szczególnie ważne, ponieważ wpływa na poziom zaangażowania w proces uczenia się. Nie bez znaczenia jest także fakt, że dzieci w młodszym wieku szkolnym mają tendencję do utożsamiania się ze swoim nauczycielem (Szkolak, 2014, s. 80–81), który jest dla nich wzorem, autorytetem, a niekiedy jedną z ważniejszych osób w życiu (Gogolin, Szymik, 2018, s. 240). Dobrze zbudowana relacja nauczyciel – uczeń wpływa na poczucie bezpieczeństwa dziecka, pozytywny klimat edukacyjny oraz chęć do podejmowania zadań. Dziecko odczuwające wsparcie ze strony pedagoga staje się bardziej zaangażowane, chętniej dzieli się swoimi doświadczeniami i przemyśleniami, ma lepsze nastawienie do szkoły i osiąga wyższe wyniki w nauce (Murawska, 2014, s. 35; Musiał, 2022, s. 93–98).

Od nauczyciela klas najniższych oczekuje się ponadto empatii, wrażliwości, respektowania podmiotowości dziecka, zainteresowania jego problemami i trudnościami, postępowania zgodnego z głoszonymi zasadami, sprawiedliwości, odpowiedzialności, dokładności, kultury osobistej, kompetencji komunikacyjnych, umiejętności egzekwowania przyjętych zasad i norm

życia społecznego, znajomości potrzeb, zdolności i zainteresowań uczniów, dbałości o ich dobrostan, ale także serdeczności, wyrozumiałości, cierpliwości oraz życzliwości (Plenkiewicz, 2001, s. 125; Kurzeja, 2022, s. 150). Z analizy literatury przeprowadzonej przez Ewę Sosnowską-Bielicz wynika, że nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej to osoba, która ma dobry kontakt z uczniami i szanuje ich godność, posiada wiedzę dotyczącą ich zainteresowań, zdolności i potrzeb, tworzy dobrą atmosferę w klasie, ma poczucie humoru, jest twórcza[72], rzetelna, niezawodna, sprawiedliwa i opiekuńcza, postępuje zgodnie z głoszonymi zasadami, stawia wymagania oraz dba o swoich wychowanków (Sosnowska-Bielicz, 2019, s. 173). Na podstawie badań własnych, przeprowadzonych wśród nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej, Sosnowska-Bielicz zaproponowała wzorzec nauczyciela wczesnej edukacji. Składają się na niego trzy kategorie cech osobowych: bazowe (wszechstronne i gruntowne przygotowanie zawodowe), niezbędne (skuteczność, pomysłowość, elastyczność, kreatywność, otwartość, cierpliwość, wyrozumiałość, opanowanie, empatia, życzliwość, umiejętność nawiązywania i utrzymywania pozytywnych relacji z dziećmi, opiekuńczość oraz dostrzeganie w uczniach ich potencjału i możliwości, a także gotowość do ciągłego osobistego rozwoju) oraz pożądane (związane z miłą aparycją i umiejętnością poprawnego wypowiadania się, a także pogodne usposobienie, wysoka samoocena, pozytywne i optymistyczne nastawienie do dzieci) (Sosnowska-Bielicz, 2019, s. 177–184). Osobowość[73] nauczyciela jest zatem jednym z kluczowych czynników we wspieraniu rozwoju uczniów klas najmłodszych, wpływającym na jakość jego pracy.

Nauczyciel, podejmując aktywności, w toku realizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej staje się tutorem i ekspertem, diagnostą (dokonuje oceny procesów rozwojowych, uczenia się oraz myślenia), organizatorem środowiska uczenia się, facylitatorem (pomaga dziecku w podejmowaniu namysłu nad własnym postępowaniem), mediatorem między obszarem wiedzy i niewiedzy dziecka, towarzysząc mu w odkrywaniu znaczeń (Filipiak, 2012, s. 82–85).

[72] Bycie „twórczym nauczycielem" rozpatrywane jest w dwóch wymiarach. Pierwszy dotyczy wyzwalania, rozpoznawania i rozwijania twórczej aktywności dzieci, drugi zaś odnosi się do takich kompetencji nauczyciela, których przejawami są między innymi zaradność, pomysłowość, krytycyzm wobec własnej aktywności, poszukiwanie autorskich rozwiązań sytuacji dydaktycznych i napotykanych problemów, wyzwalanie myślenia pytajnego dzieci (zob. Bonar, 2011).

[73] Jak podaje Encyklopedia PWN: „osobowość, psychol. pojęcie definiowane niejednolicie, najczęściej rozumiane bądź jako zbiór względnie stałych dla danej jednostki właściwości (cech) psychicznych, warunkujących stałość jej zachowania się i postaw, bądź jako zespół warunków wewn., wyznaczający organizację zachowania się człowieka, jego psychiczną tożsamość, kierunki i sposoby przystosowania się do otoczenia i jego przekształcania" (Encyklopedia PWN, b.r., hasło: *osobowość*). Wincenty Okoń natomiast definiuje osobowość jako „zespół stałych właściwości i procesów psychofizycznych, odróżniających daną jednostkę od innych, wpływających na organizację jej zachowania, a więc na stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym w stosunkach z innymi oraz na stałość w wyborze celów i wartości […]" (Okoń, 1981, s. 215).

Jak wynika z badania przeprowadzonego wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej, tajemnica sukcesu nauczyciela tkwi w jego postawie. W opiniach dzieci ważne jest, aby nauczyciel sprawiedliwie oceniał, był troskliwy, cierpliwy, miły, mądry, dobry i wyrozumiały, uprzejmy, życzliwy, pomocny, miał poczucie humoru, potrafił zainteresować przedmiotem i dobrze tłumaczył (Gogolin, Szymik, 2018, s. 243–247). Ponadto oczekiwania najmłodszych uczniów skupiają się na pozytywnych cechach nauczyciela. Dzieci oczekują, że nauczyciel będzie serdeczny, cierpliwy i wyrozumiały, choć warto zauważyć, że sposób oceniania pedagoga przez dzieci zależny jest od ich płci. Dziewczynki są skłonne do bardziej pozytywnych ocen niż chłopcy, a jeżeli dokonują oceny negatywnej, to starają się ją usprawiedliwić. Różnice dostrzegane na poziomie edukacji wczesnoszkolnej dotyczą także sposobu opisywania nauczyciela. W przypadku dziewczynek opis dotyczy oczekiwań, chłopcy mówią zaś o tym, jakiego nauczyciela nie chcieliby mieć (Włodarski, Hankała, 2004, s. 202).

Wsparcie, jakiego nauczyciel udziela uczniowi w młodszym wieku szkolnym, przejawia się w kilku obszarach. Według Ewy Musiał (2022, s. 66–168) należą do nich:

1) adaptacja do warunków szkolnych – nauczyciel wspiera ucznia w przystosowaniu się do reguł i norm panujących w klasie i szkole, związanych z wymaganiami edukacyjnymi i społecznymi; czyni to poprzez budowanie relacji z uczniem, indywidualizację tempa pracy i metod nauczania, a także współpracę z rodzicami;
2) budowanie dobrego klimatu w zespole klasowym[74] – fundamentem dobrego klimatu klasowego jest jakość budowanych przez nauczyciela podmiotowych relacji interpersonalnych; wpływają one na zaangażowanie ucznia w proces uczenia się, jego motywację, poczucie bezpieczeństwa, a w dalszej perspektywie – samodzielność;
3) komunikacja – nauczyciel pozostaje w partnerskim dialogu z uczniem, którego celem jest umożliwienie pożądanych zmian w jego osobowości na drodze odkrywania własnych potrzeb i ograniczeń, a także możliwości i umiejętności w celu doskonalenia siebie oraz relacji z innymi; dialog z nauczycielem wspiera uczniowskie rozumienie rzeczywistości kulturowej i sensowności nabywanej wiedzy;
4) poczucie własnej wartości – nauczyciel wspiera rozwój umiejętności dokonywania adekwatnej oceny własnych możliwości przez dziecko, rozpoznania mocnych stron oraz obszarów wymagających doskonalenia; w tym celu stosuje pochwały i konstruktywną krytykę;

[74] Przez klimat klasy szkolnej Konarzewski rozumie „wszystkie reguły pracy i życia klasy, które nauczyciel faktycznie narzuca i wzmacnia przy okazji rozwiązywania bieżących sytuacji dydaktycznych i wychowawczych (Konarzewski, 2012a, s. 146).

5) samodzielność – wspieranie rozwoju samodzielności dziecka odbywa się na dwóch płaszczyznach: dydaktycznej oraz społecznej; pierwsza dotyczy aktywizacji poznawczej dziecka i przeniesienia na nie odpowiedzialności za proces uczenia się, druga zaś koncentruje się na dostarczeniu dziecku umiejętności samodzielnego poszukiwania wiedzy; nauczyciel wspiera samodzielność dziecka, ucząc pokonywania trudności, podejmowania decyzji, a także kształtując jego odporność psychiczną;
6) potencjał dziecka – rolą nauczyciela jest odkrywanie i wspieranie indywidualnej ścieżki rozwojowej każdego ucznia, ustalenie jego potencjału (w tym zdolności i uzdolnień), predyspozycji, a także zapewnienie optymalnego wpływu środowiska edukacyjnego.

Należy zatem uznać, że zamierzone oddziaływania dydaktyczne i wychowawcze, jakie podejmują nauczyciele klas początkowych wobec uczniów, są kluczem do rozwoju ich podopiecznych. Organizacja angażujących, ciekawych zajęć, tworzenie okazji do konstruowania wiedzy, różnorodność stosowanych metod i form pracy stymulują ciekawość poznawczą, a indywidualizacja nauczania pozwala na dostosowanie programu i tempa jego realizacji do potrzeb każdego dziecka. Równie ważnym obszarem rozwoju są umiejętności społeczne. Na tym etapie edukacji zalicza się do nich między innymi budowanie więzi koleżeńskich, doskonalenie umiejętności współpracy, a także negocjowania i rozwiązywania konfliktów. Udzielane przez nauczyciela wsparcie emocjonalne, nauka w atmosferze bezpieczeństwa i akceptacji, poprawne wzorce komunikacyjne oraz współpraca z rodzicami sprzyjają budowaniu poczucia własnej wartości uczniów. Wspieranie wysiłków dziecka związanych z uczeniem się i funkcjonowaniem społecznym jest procesem wymagającym od nauczyciela wczesnej edukacji najwyższego profesjonalizmu.

3.3. Strategie pracy nauczycieli klas początkowych

U podstaw wyboru określonej strategii nauczania leży konkretny paradygmat dydaktyki i przyjęta w związku z nim przez nauczyciela (a ogólnie rzecz ujmując – system edukacji) koncepcja kształcenia[75]. Świadomość nauczyciela dotycząca istnienia różnych paradygmatów jest o tyle istotna, że wpływają one na sposób myślenia i działania. W trakcie kształcenia akade-

[75] W świecie edukacji mamy do czynienia z dwoma najpowszechniej występującymi modelami szkoły: transmisyjnym (gdzie wartości oraz wiedza są przekazywane uczniom przez nauczyciela, a zadaniem uczniów jest ich recepcja w toku ściśle zaplanowanego procesu edukacji, wspomaganego systemem kar i nagród) oraz progresywistycznym (opartym na badawczej aktywności uczniów zanurzonych w różnorodnych sytuacjach poznawczych, gdzie nauczyciel pełni rolę organizatora i osoby wspierającej proces samodzielnego dochodzenia do wiedzy) (Klus-Stańska, 2018, s. 28–29).

mickiego przyszły nauczyciel zostaje niejako „zanurzony" w określonym paradygmacie edukacyjnym, by następnie upowszechniać jego założenia we własnej praktyce. Jak zauważa Dorota Klus-Stańska: „[t]o, co zgodne z modelem zinternalizowanego (uwewnętrznionego) paradygmatu, zaczyna się wydawać jedynym sensownym, a nawet możliwym. Dopiero świadomość zmienności i wielości paradygmatów daje szansę na pojawienie się samoświadomości dydaktycznej, refleksji i dystansu do własnych założeń. Ale oferując możliwość świadomego wyboru, obarcza też odpowiedzialnością za jego dokonanie" (Klus-Stańska, 2018, s. 39).

Częścią każdego paradygmatu nauczania jest określona teoria psychologiczna oferująca odpowiedź na pytanie o to, jak uczy się człowiek. Jak zauważa Klus-Stańska: „koncepcje psychologiczne w sposób jawny lub ukryty najsilniej kreują dydaktyczny sposób myślenia o nauczaniu w szkole" (Klus-Stańska, 2010, s. 194). Jednak, jak w toku dalszych rozważań podkreśla autorka, to, że nauczyciel wie, na czym polega uczenie się, nie oznacza jeszcze, że potrafi wysnuć z tej wiedzy spójną wizję kształcenia. Dzieje się tak dlatego, że nie można wprost przełożyć ustaleń płynących z badań na praktykę szkolną.

Paradygmaty powstają na różnorodnym gruncie teoriopoznawczym[76]. W dydaktyce zasadzają się one na modelu pozytywistycznym (paradygmat obiektywistyczny), zakładającym możliwość poznania obiektywnej rzeczywistości, lub na opozycyjnym do niego modelu konstruktywistycznym (paradygmat konstruktywistyczno-interpretatywny), w którym zakłada się, że poznanie rzeczywistości odbywa się za pośrednictwem narzędzi kulturowych, na drodze negocjowania znaczeń i społecznego konstruowania obrazu świata. (Klus-Stańska, 2018, s. 41–42). W rozważaniach pedagogicznych dotyczących kształcenia obiektywizm i konstruktywizm prezentowane są najczęściej jako przeciwstawne nurty funkcjonujące w dydaktyce (Michalak, 2004; Dylak, 2013; Klus-Stańska, Kruk, 2009; Klus-Stańska, 2010; 2018). Przeciwstawne są w nich: sposób pojmowania wiedzy, rola nauczyciela i ucznia, sposób organizacji procesu dydaktycznego (tok lekcji) oraz ocena pracy ucznia i efektów kształcenia. Ta opozycja przejawia się także w sposobie prezentowania podstawowych założeń obu nurtów i zaznacza się w postrzeganiu ich w układzie klasyczny vs. nowoczesny. Przyjrzyjmy się pokrótce podstawowym założeniom tych podejść.

[76] Klus-Stańska przyjmuje, że we współczesnej dydaktyce mamy do czynienia z trzema paradygmatami: obiektywistycznym, konstruktywistyczno-interpretatywnym oraz transformatywnym. Każdy z nich wiąże się z określoną strategią myślenia dydaktycznego: wdrożeniową, interpretacyjno-konstruktywistyczną oraz krytyczną (zob. Klus-Stańska, 2018, s. 51–52).

Paradygmat obiektywistyczny jest silnie powiązany z behawioryzmem, który zakłada, że za uczenie odpowiada sprzężenie „bodziec – reakcja" (warunkowanie klasyczne i instrumentalne), modelujące ludzkie zachowania i czyniące je podatnymi na zewnętrzne wpływy i kontrolę. Rolą nauczyciela jest dostarczanie bodźców, które mają wywołać określoną (z góry założoną) reakcję uczniów. W parze z takim postrzeganiem procesu uczenia się idzie przekonanie, że zachowanie człowieka można kontrolować w prosty sposób, czemu służą odpowiednia organizacja działań edukacyjnych oraz stosowanie wzmocnień pozytywnych i negatywnych. W związku z tym uczenie się w klasie szkolnej jest postrzegane jako efekt czynności nauczyciela, odbywa się pod jego kontrolą, a ewentualne błędy ucznia są wygaszane za pomocą kar. Zakłada się także, że przyjęte schematy postępowania dydaktycznego (opisane szczegółowo w scenariuszu lekcji z podziałem na czynności nauczyciela i ucznia) mają charakter uniwersalny, mogą być odnoszone do grup ludzi (unifikacja jednostek) i będą przynosić takie same efekty. Wynika stąd formułowanie precyzyjnych celów nauczania, specyficzna organizacja treści nauczania ułożonych w określonej kolejności, unifikacja programów, podręczników, języka oraz sposobów rozwiązywania zadań/problemów, a także przekonanie o kierowniczej roli nauczyciela i jego kontroli nad procesem uczenia się uczniów poprzez wywoływanie odpowiednich zachowań lub ich zmianę w pożądanym kierunku (Klus-Stańska, 2010, s. 210–218). Jak zauważyła Anna Witkowska-Tomaszewska, takiemu podejściu odpowiadają kolejno obowiązujące wersje podstawy programowej, uprawomocniające behawiorystyczny model edukacji, hołdujące paradygmatowi nauczania, zamiast odejścia od edukacji transmisyjnej na rzecz edukacji nowoczesnej, opierające się na teorii konstruktywistycznej (paradygmat uczenia się), w której uczeń staje się badaczem i odkrywcą (Bałachowicz i in., 2017, s. 101–102). Podobne oczekiwanie wyraża Stanisław Dylak, zauważając, że szkoła poddawana jest pewnej presji, która ma się przyczynić do zmiany sposobu jej funkcjonowania z modelu przekazywania wiedzy uczniom w kierunku jej samodzielnego przez nich budowania (Dylak, 2013, s. 135).

W podejściu konstruktywistycznym uczenie się rozumiane jest jako konstruowanie i rekonstruowanie napływających informacji, procesy te zależne są zaś od stanu emocjonalnego, intelektualnego i wolicjonalnego osoby uczącej się. Wiedza ma charakter interpretatywny, gdyż – jak podkreśla Klus-Stańska – napływające dane są przez umysł ludzki porządkowane i organizowane, a interpretując własne obserwacje i doświadczenia, jednostka konstruuje umysłowy model rzeczywistości. Interpretacje te osadzone są w wiedzy uprzedniej (wcześniejsze doświadczenia) i zależą od intencji, potrzeb, oczekiwań uczącego się. Wiedza jest również nieustannie negocjowana w wymiarze osobistym i społecznym (Klus-Stańska, 2010, s. 276–280). Ponadto „nie jest [ona – przyp. E.K.] transmitowana od nauczyciela do ucznia, a jest wynikiem

aktywnego uczenia się, polegającego na kreacji i re-kreacji znaczeń w umyśle" (Klus-Stańska, 2010, s. 313). W konstruktywistycznych teoriach uczenia się doświadczenia są zatem przetwarzane i integrowane z istniejącymi schematami poznawczymi, co pozwala na budowanie osobistego rozumienia świata. Podkreślane jest także znaczenie samego procesu uczenia się oraz sposobu, w jaki zmieniają się umiejętności poznawcze ucznia (uczeń wie więcej i inaczej (Dylak, 2013, s. 170)). Zmienia się także oczekiwanie wobec instytucji edukacyjnych. Podkreśla to w swoich rozważaniach Dylak, wyrażając tę myśl w następujący sposób: „Dla obecnej szkoły – przy naporze wielkiej liczb informacji – ważnym zadaniem jest – powinno być – rozwijanie zdolności i umiejętności poznawczych uczniów, kształtowanie umiejętności radzenia sobie z informacją" (Dylak, 2013, s. 171).

Jak zaznaczają badacze zjawisk edukacyjnych, kluczowe dla głębszego zrozumienia konstruktywistycznego modelu uczenia są teorie rozwoju autorstwa Jeana Piageta, Lwa S. Wygotskiego oraz Jerome'a Brunera (Michalak, 2004; Klus-Stańska, Kruk, 2009, Klus-Stańska, 2010; Dylak, 2013; Bałachowicz i in., 2017 i inni).

Teoria Piageta, zwana konstruktywizmem rozwojowo-poznawczym, zakłada, że rozwój, przebiegający w etapach swoistych dla wszystkich ludzi, jest wynikiem interakcji zachodzących między jednostką (jej wrodzonymi cechami) a zmieniającym się środowiskiem. Jest zależny od aktywności człowieka: zdobywania doświadczeń, dociekania, poszukiwania, badania. Uczenie się, jako forma adaptacji do środowiska, składa się z procesów asymilacji (włączenia nowych treści do istniejących schematów lub wzorów zachowań) i akomodacji (dostosowania istniejących struktur poznawczych do nowo zasymilowanej wiedzy). Nowe informacje prowadzą do zmiany w obrębie wiedzy posiadanej uprzednio. Procesy poznawcze mają formę schematów poznawczych lub umysłowych, które umożliwiają analizę i przetwarzanie bodźców, a tym samym odzwierciedlają poziom wiedzy i rozumienia świata przez jednostkę. Wiedza w tym ujęciu ma charakter indywidualistyczny i konstruowana jest przez całe życie. Dla odmiany w nurcie społeczno-kulturowym, którego reprezentantem jest Lew S. Wygotski, poznanie nie jest indywidualistyczne, a ma charakter społeczny, co oznacza, że umysł rozwija się pod wpływem relacji międzyludzkich, a język, jako zinternalizowane narzędzie kulturowe, jest kluczowym czynnikiem dla rozwoju procesów poznawczych (myślenia i rozumienia). Centralnym pojęciem teorii Wygotskiego jest „strefa najbliższego rozwoju", rozumiana jako różnica między tym, co dziecko może zrobić samodzielnie (strefa aktualnego rozwoju), a tym, co możliwe jest do wykonania przy wsparciu osoby dorosłej. To rozróżnienie stało się źródłem postulatu dotyczącego indywidualizacji oddziaływań edukacyjnych. Rozwój, jako efekt stymulują-

cych doświadczeń i podejmowanej przez jednostkę aktywności, będącej odpowiedzią na wytrącenie jej z równowagi poznawczej, w konsekwencji prowadzi do zastępowania pojęć potocznych naukowymi oraz stopniowego przenoszenia odpowiedzialności za proces uczenia się na ucznia. Także według teorii Brunera uczenie się jest najefektywniejsze wtedy, kiedy odbywa się w interakcji z dorosłym lub rówieśnikiem[77]. Uczenie się rozumiane jest jako nabywanie nowych wiadomości (asymilacja), ich transformowanie (przetwarzanie odpowiadające procesowi akomodacji) oraz ocenianie możliwości ich wykorzystania w sytuacji zadaniowej. Szczególną uwagę zwraca symetryczność relacji uczeń – uczeń oraz postulowana przez Brunera praca w małych zespołach uczniowskich, która zachęca do efektywniejszej współpracy, prezentacji własnego punktu widzenia czy otwartości, rozwiązywania konfliktów oraz rozwijania kompetencji komunikacyjnych. Najistotniejszą kwestią w teorii Brunera jest to, w jaki sposób świat odtwarzany jest w umyśle uczącego się. W pierwszej kolejności dziecko buduje reprezentacje enaktywne (oparte na spostrzeżeniach wzrokowych i słuchowych), następnie ikoniczne (świat postrzegany jako układ obiektów wcześniej rozpoznanych na poziomie enaktywnym), a ostatecznie pojawiają się reprezentacje symboliczne (budowanie uogólnionych modeli świata) (Michalak, 2004, s. 171–176; Klus-Stańska, Kruk, 2009, s. 469–472; Klus-Stańska, 2010, s. 280–284; Dylak, 2013, s. 171–172). Bruner szczególną rolę przypisuje kontekstom społecznemu i kulturowemu uczenia się jako elementom wpływającym na sposób interpretowania i przyswajania informacji przez uczniów. Klus-Stańska wyraża to w następujący sposób: „dla rozwoju struktur poznawczych jest istotne nie tylko to, czego dziecko się uczy, ale także w jakim kontekście (np. społecznym) to uczenie się zachodzi, gdyż ów kontekst stanowi nie tylko element towarzyszący, ale zmienia pole problemowe tworzonych w umyśle reprezentacji. Jednostka zostaje zatem wyposażona nie tylko w elementy wiedzy, ale także w kompetencje związane ze sposobem jej aktywizowania" (Klus-Stańska, Kruk, 2009, s. 471).

Podsumowując rozważania na temat założeń dydaktyki konstruktywistycznej, podkreślę za Klus-Stańską, że w podejściu tym punktem wyjścia do uczenia się, które następuje w zetknięciu z sytuacją problemową wywołującą konflikt poznawczy, jest aktywność ucznia. Uczeń zaangażowany w proces uczenia się zapamiętuje procedury poznawcze, a więc jego wielostronna aktywność jest celem sytuacji dydaktycznej. Aby nauczyciel mógł właściwie wspierać proces uczenia się, konieczna jest znajomość uczniowskiej „przed-wiedzy", do której zalicza się doświadczenia pozaszkolne oraz indywidualne strategie uczenia się. Rolą nauczyciela jest

[77] Bruner wprowadził pojęcie *scaffolding*, odnoszące się do procesu, w którym osoba bardziej doświadczona buduje „rusztowanie", dostarczając wsparcie i struktury umożliwiające osobie uczącej się osiągnięcie celów. Więcej na ten temat można przeczytać w pracy: Filipiak, 2012, s. 50–55.

„odkrywanie", jak myśli jego uczeń. Ponadto w konstruktywistycznych teoriach uczenia się błędy są traktowane jako naturalny element procesu poznania. W odróżnieniu od transmisyjnego modelu uczenia nauczyciel-konstruktywista, planując proces dydaktyczny, projektuje okazje edukacyjne bez możliwości precyzyjnego zakładania jego efektów (Klus-Stańska, 2010, s. 313–314).

Przyjęty przez nauczyciela, w sposób świadomy bądź nie, określony paradygmat kształcenia warunkuje wybór własnej strategii pracy. Strategie te, zdaniem Renaty Michalak, są „pewnymi koncepcjami pracy nauczyciela z uczniami, które prezentują określone wyobrażenia o tym, w czym tak naprawdę tkwi istota nauczania. Najogólniej można powiedzieć, że strategie nauczania są stosowanymi przez nauczyciela sposobami uzyskiwania celów kształcenia i określają jego preferencje w stosowaniu określonych metod oddziaływania, a unikaniu innych. Wypływają one z jego wiedzy naukowej i potocznej, przekonań i postaw ukształtowanych przez bierne i czynne doświadczanie edukacyjne oraz z warunków społeczno-ekonomicznych szkoły" (Michalak, 2004, s. 161). Mają wymiar praktyczny. Są jednak różnicowane przez sposób ustalania celów nauczania, rolę nauczyciela i ucznia w procesie dydaktycznym, a także relacje między nimi, ich aktywność, sposób dostarczania i zdobywania doświadczeń, podmiotowość ucznia, sposób oceniania efektów jego aktywności oraz posiadane przez nauczyciela koncepcje dziecka (jako bytu pasywnego lub aktywnego w procesie dydaktycznym) i teorie indywidualne, którymi kierują się w swojej prac.

Przyjrzyjmy się zatem strategiom nauczania, u podłoża których leżą behawiorystyczne i konstruktywistyczne teorie uczenia się. Ich dychotomia[78] wyraża się w tym, że „[s]trategia kształcenia oparta na wielostronnej aktywności ucznia stoi w opozycji do strategii transmisyjnej, której istota zawiera się głównie w przekazie gotowej, jednoznacznej i uporządkowanej wiedzy o świecie" (Michalak, 2004, s. 191).

3.3.1. Transmisyjna strategia nauczania

Transmisyjna strategia nauczania (strategia wdrożeniowa) utożsamiana jest z tradycyjnym modelem szkoły, u podłoża którego leżą założenia dydaktyki normatywnej i instrukcyjnej (Klus-Stańska, 2018, s. 87). Sprzyja ona przekazowi dziedzictwa kulturowego, a więc wiedzy,

[78] Katarzyna Borawska-Kalbarczyk, czyniąc refleksje nad strategiami kształcenia, odwołuje się do dwu obrazowych metafor: „fabryki" – odpowiadającej strategii produktywnej oraz „nauczyciela – architekta" – odpowiadającej strategii konstruktywnej. To spojrzenie świetnie oddaje zaprezentowaną w moich rozważaniach opozycję transmisyjnej i aktywizującej strategii pracy nauczyciela (zob. Borawska-Kalbarczyk, 2020, s. 179–192).

norm i wartości. W rodzimej edukacji, choć niebezkrytycznie stosowana, stanowi szeroko rozpowszechniany i uznawany model nauczania. Przypisuje się jej charakter wdrożeniowy (co wiąże się z koniecznością zapoznania uczniów, w sposób systematyczny i zorganizowany, z wiedzą i umiejętnościami zgodnymi ze standardami i wymaganiami przejętego programu kształcenia), a także zakorzenienie w edukacji wczesnoszkolnej (Kopczyńska, 2021, s. 73). Choć wiele założeń modelu transmisyjnego zostało omówionych przy okazji charakteryzowania obiektywistycznego paradygmatu dydaktyki, to należy raz jeszcze zwrócić uwagę na kilka kwestii.

Pierwszą z nich jest sposób organizacji kształcenia. Nauczanie ma charakter frontalny, czemu sprzyja organizacja przestrzeni klasy, wymuszająca na uczniu podążanie za tokiem pracy przyjętym przez nauczyciela. Lekcja przebiega według ustalonego porządku (tok lekcji), szczegółowo opisanego w opracowywanym przez nauczyciela konspekcie/scenariuszu. Zawiera on cele, metody i formy pracy, czynności nauczyciela i uczniów, zagadnienia poruszane podczas zajęć są zaś odzwierciedleniem odgórnie ustalonego programu nauczania i zawartych w nim celów kształcenia. Porządek lekcji jest często uwidoczniony w podręczniku i innych materiałach dydaktycznych strukturyzujących treści nauczania w sposób logiczny i linearny. Działania praktyczne mają charakter wdrożeniowy, co oznacza, że uczeń najpierw się dowiaduje (np. w formie wykładu, pogadanki, demonstracji), a następnie nabytą wiedzę wdraża do praktyki (Klus-Stańska, 2018, s. 66). Kolejna sprawa to pojmowanie roli nauczyciela. Ma ona charakter kierowniczy, co – jak stwierdza Klus-Stańska – kształtuje u uczniów „postawę wyczekiwania na wskazówki i instrukcje pochodzące z zewnątrz oraz pozbawia ich szans na budowanie kompetencji w zakresie wytwarzania własnej argumentacji, własnych strategii działania, osobiście ważnych wyborów i odpowiedzialnie podejmowanych decyzji" (Klus-Stańska, 2018, s. 79). Zakłada się, że uczeń uczy się wtedy, kiedy jest nauczany, kiedy postępuje zgodnie z instrukcjami/wskazówkami nauczyciela, kiedy nauczyciel jest dla niego źródłem wiedzy (Klus-Stańska, 2018, s. 69). Uczeń jest nie tylko instruowany, ale i kontrolowany, ponieważ nauczyciel zarówno planuje proces dydaktyczny, kieruje nim, jak i kontroluje osiągnięcia uczniów, które muszą być obserwowalne i mierzalne. Przejawem kontroli postępów ucznia są sprawdziany wiedzy i umiejętności. Milcząco zakłada się także, że uczniowie o różnych zasobach i możliwościach będą uczyli się tego samego, w ten sam sposób i w tym samym czasie. Stroną bardziej aktywną w procesie kształcenia jest nauczyciel, który zadaje pytania, naprowadza na właściwe odpowiedzi, motywuje do działania, tak aby cele lekcji zostały osiągnięte. Wiedza ucznia, zdobyta poza procesem nauczania, nie jest doceniana, a czasem, jak stwierdza Klus-Stańska, może być także niepożądana.

Tradycyjny model kształcenia jest krytykowany za jego ograniczenia, do których zalicza się między innymi: niedocenianie interakcji w procesie uczenia się (znikoma liczba pytań ze strony uczniów, dyskusji, okazji do współpracy oraz uczenia się rówieśniczego), słabą indywidualizację treści nauczania oraz tempa pracy, brak wspierania zainteresowań i zdolności, a także ograniczenie roli ucznia do bycia biernym odbiorcą wiedzy, co nie sprzyja ani rozwijaniu kreatywności i krytycznego myśleniu, ani samodzielności poznawczej. W procesie uczenia się dzieci koncentrują się na pamięciowym opanowaniu prezentowanego materiału (co jest weryfikowane za pomocą różnorodnych sprawdzianów, kart pracy czy odtwórczych ćwiczeń), często bez możliwości konfrontowania go z sytuacjami życia codziennego. Własna wiedza uczniów jest pomijana, podobnie jak indywidualne strategie uczenia się. Dlatego postuluje się odejście od nauczania transmisyjnego na rzecz edukacji opartej na aktywnym uczeniu się dziecka (Bałachowicz i in., 2017, s. 46), w których wiedza ucznia budowana jest na bazie indywidualnych doświadczeń i jego wielostronnej aktywności.

3.3.2. Aktywizująca strategia uczenia się

Aktywizująca strategia uczenia się, dla której podstawę teoretyczną stanowi paradygmat konstruktywistyczno-interpretatywny (progresywizm), uważana jest za najbardziej rozwojowy sposób zdobywania wiedzy. W podejściu tym przyjmuje się, że wiedza jest samodzielnie „wytwarzana" w umyśle podmiotu uczącego się na drodze aktywnego, samodzielnego i intencjonalnego eksplorowania świata, badania zjawisk, zdobywania doświadczeń, refleksyjności i współpracy. W procesie dydaktycznym uczniowie angażują się w rozwiązywanie problemów, nauczyciel odgrywa zaś rolę facylitatora, przewodnika i towarzysza na drodze nabywania wiedzy, która jest „wewnętrznie konstruowaną reprezentacją świata, w którym jednostka żyje i działa" (Michalak, 2004, s. 180). Ponadto uczenie się jest „samoregulującym procesem zmagania się człowieka z konfliktem między istniejącymi osobistymi reprezentacjami świata a docierającymi do niego informacjami z zewnątrz. Jest procesem konstruowania nowych modeli świata za pomocą narzędzi kulturowych i symboli, wśród których największe znaczenie ma język" (Michalak, 2004, s 180). Tak więc „osobiste reprezentacje", będące odzwierciedleniem uczniowskiej wiedzy, stają się punktem wyjścia do dalszego jej rozwijania, do przechodzenia od potoczności do głębszego, naukowego rozumienia. Dziecko/uczeń zarządza interaktywnym i dynamicznym procesem uczenia się, nieustannie konfrontując i modyfikując swoje dotychczasowe przekonania w obliczu nowo pozyskiwanych informacji oraz ich integracji z posiadanymi uprzednio reprezentacjami. Służą temu pytania i problemy otwarte, aktywność badawcza

dzieci oraz dialog z nauczycielem i rówieśnikami. Interakcje z nauczycielem mają charakter podmiotowy i odbywają się w duchu partnerstwa poznawczego.

W strategii kształcenia opartej na założeniach konstruktywistycznej teorii uczenia się zakłada się, jak zauważa Michalak, że dzieci przychodząc do szkoły dysponują już wiedzą osobistą[79], która powinna być uwzględniana w organizacji kształcenia i angażowana w proces nabywania nowej wiedzy. Jednocześnie przyjmuje się, że nauczyciel powinien podążać za edukacyjnymi celami ucznia, czyniąc starania, aby także cele szkoły zostały przez niego zinteriorizowane (Michalak, 2004, s. 181). Aktywność ucznia jest zatem punktem wyjścia do projektowania procesu dydaktycznego i uczenia się, które następuje w zetknięciu z sytuacją problemową wywołującą konflikt poznawczy. Rolą nauczyciela, jak zauważa Dorota Klus-Stańska, jest „odkrywanie", jak myśli jego uczeń, uczenie polega zaś na negocjowaniu znaczeń. Dziecko, angażując się w proces konstruowania wiedzy, zapamiętuje procedury poznawcze, dlatego też działanie na różne sposoby jest celem uczenia się, które w znacznej mierze zachodzi poza kontrolą ucznia i nauczyciela, na poziomie nieświadomym. W aktywizującej strategii uczenia się błędy są traktowane jako naturalny element procesu poznawczego. Nauczyciel, planując pracę z uczniem, projektuje okazje edukacyjne bez możliwości precyzyjnego zakładania efektów (Klus-Stańska, 2010, s. 313–314). Wymaga to od niego elastyczności i otwartości na różnorodne drogi dochodzenia do wiedzy, jakimi mogą podążać jego uczniowie, a także gotowości do modyfikowania własnych działań. Precyzyjne zakładanie efektów byłoby ograniczające dla indywidualistycznego podejścia do dynamicznego i kontekstualnego procesu uczenia się. Dlatego w aktywizującej strategii kształcenia wyróżnia się kilka kluczowych elementów. Należą do nich (Michalak, 2004, s. 197):

1) organizacja sytuacji edukacyjnej, w której uczeń zdobywa wiedzę i umiejętności;
2) zadania, które wymagają od dziecka samodzielności w kwestii sposobu ich rozwiązywania i wyboru;
3) organizacja przestrzeni uczenia się, która sprzyja uczeniu się poprzez dostęp do pomocy dydaktycznych czy wzajemnego kontaktu;
4) sytuacje problemowe, wywołujące zaciekawienie dzieci i inspirujące do definiowania problemów, proponowania sposobów ich rozwiązania i aktywności badawczej;
5) ekstrapolacja, polegająca na przenoszeniu wypracowanych rozwiązań na inne sytuacje;
6) egzemplifikacja, polegająca na formułowaniu przez dzieci własnych problemów i ich rozwiązywaniu.

[79] Klus-Stańska wiedzę osobistą ucznia określa jako „przed-wiedzę", na którą składają się doświadczenia pozaszkolne oraz indywidualne strategie uczenia się (Klus-Stańska, 2010, s. 313).

Podstawowym zadaniem nauczyciela jest zatem rozpoznawanie uczniowskich zainteresowań, ale także tego, co dla nich stanowi nowość, co wzbudza dysonans poznawczy. W tym celu stawia się przed dzieckiem zadania problemowe i na tej podstawie dokonuje diagnozy (przewidywania) gotowości dziecka do przekraczania aktualnych możliwości. Znając możliwości dziecka, proponuje się zadania o charakterze otwartym, które pozwalają na przekroczenie progu aktualnych możliwości, a gdy już to zostanie osiągnięte, stwarza się możliwość stosowania zdobytej wiedzy w różnorodnych kontekstach. Nauczanie konstruktywistyczne odbywa się w dialogu z uczniem. Nauczyciel, projektując pracę z dziećmi, ma na względzie ich oczekiwania, a także możliwości i potrzeby. Także wspólnie z nimi rozwiązuje zadania i pokonuje trudności oraz tworzy kontekst edukacyjnego współdziałania. Kontekst ten powinien być różnorodny, bliski dziecku, realistyczny, pełen okazji do interakcji z innymi ludźmi (Michalak, 2004, s. 191–194). Sama organizacja procesu dydaktycznego promuje rozwój samodzielności dziecka i odpowiedzialności za własne uczenie się.

W zaprezentowanych powyżej strategiach pracy nauczyciela (strategiach dydaktycznych) odmiennie rozkładane są akcenty w procesie kształcenia. Dotyczą one roli nauczyciela i ucznia, sposobu nabywania wiedzy, organizacji procesu uczenia się oraz pożądanych interakcji w klasie. Mamy zatem do czynienia z następującymi opozycjami:

1) koncentracja na nauczaniu vs. koncentracja na uczeniu się;
2) uprzedmiotowienie vs. upodmiotowienie;
3) przekazywanie wiedzy uczniowi vs. tworzenie warunków do samodzielnego jej konstruowania;
4) podążanie za sposobem myślenia nauczyciela vs. podążanie za tokiem myślenia dziecka;
5) marginalizacja wiedzy ucznia vs. traktowanie wiedzy ucznia jako punktu wyjścia dla planowania procesu dydaktycznego;
6) nauczyciel jako źródło wiedzy vs. doświadczenia, odkrywanie, dialog, współpraca jako podstawa wytwarzania (konstruowania) wiedzy przez ucznia;
7) nauczyciel kieruje aktywnością ucznia vs. nauczyciel podąża za uczniem;
8) uczeń odkrywa (zgaduje), co ma na myśli jego nauczyciel vs. nauczyciel odkrywa, jak myśli jego uczeń;
9) z góry ustalony, przewidywalny porządek lekcji vs. gotowość do ciągłych modyfikacji wstępnych założeń organizacyjnych;
10) piętnowanie uczniowskich błędów vs. akceptacja dla błędów jako naturalnego elementu procesu uczenia się;

11) uczniowie o różnych potrzebach i możliwościach są nauczani w ten sam sposób vs. indywidualizacja procesu uczenia się;
12) od teorii do praktyki vs. praktyczne działanie jako źródło osobistej wiedzy.

Opozycje te otwierają drogę dla poszukiwań i dyskusji zarówno w sferze teorii, jak i praktyki edukacyjnej. Wskazują na źródła odmiennego podejścia nauczycieli do uczniów, również wykazujących ponadprzeciętne zdolności. Zróżnicowanie to wynika z odmiennego definiowania i interpretowania kategorii dziecka, jego mechanizmów rozwojowych i kompetencji oraz odmiennej waloryzacji oddziaływań edukacyjnych (nadawania różnych znaczeń tym oddziaływaniom). Odnoszą się także do różnych odpowiedzi na kluczowe pytania: „Kim jest dziecko?", „Na czym polega jego rozwój?", „Jakie ma możliwości intelektualne, społeczne, emocjonalne, decyzyjne?", „Jakie są jego potrzeby i zainteresowania?", „Jak przebiega jego proces uczenia się?" oraz pytania dotyczące tego, co dzieje się w klasie szkolnej: „Czym są określone czynności ucznia i nauczyciela?", „Jaki jest ich sens?", „Jakie warunki rozwoju tworzy szkoła?".

3.4. Nauczyciel (także wczesnej edukacji) wobec ucznia zdolnego

W ostatnim dwudziestoleciu nastąpił w Polsce wyraźny wzrost zainteresowania tematyką „ucznia zdolnego". Ministerstwo Edukacji Narodowej kolejno ogłaszało różnorodne inicjatywy, m.in. „Rok kreatywności i innowacji" (*Europejski Rok Kreatywności i Innowacji 2009 w Polsce*…, 2010), „Rok Odkrywania Talentów" (w efekcie pojawiały się placówki z logo Szkoły Odkrywców Talentów (Regulamin przyznawania tytułu „Szkoła Odkrywców Talentów", b.r.) oraz Miejsca Odkrywania Talentów (Regulamin przyznawania tytułu „Miejsce Odkrywania Talentów, b.r.)), „Rok Szkoły z pasją" (Kertyczak, Mierzwińska, 2011), otwarty konkurs ofert na realizację zadania publicznego pod nazwą: „Program wspierania rozwoju uczniów wybitnie uzdolnionych" (Konkurs MEiN…, b.r.), Ośrodek Rozwoju Edukacji zrealizował wieloletni projekt „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym" (Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2011), w szkołach organizowano Dni Talentów (Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2018), Fundacja PAN ogłosiła programy TalentON oraz TalentON II (PAN Fundacja Oddziału w Lublinie, 2023), których celem było opracowanie modelu i standardów diagnozy psychologiczno-pedagogicznej uczniów zdolnych z uwzględnieniem czynników środowiskowych, natomiast MEN ogłosiło konkurs dla organizacji pozarządowych na „Program wspierania uczniów wybitnie uzdolnionych" (Eurodesk Polska, b.r.) o charakterze ogólnopolskim lub ponadregionalnym. Pojawiły się także liczne inicjatywy lokalne, realizowane na szczeblu samorządowym, np. Szkolny Program Wspierania Uzdolnionych – WARS i SAWA

(*Szkolny Program Wspierania Uzdolnionych…*, 2021) czy łódzki programu wspierania uczniów szczególnie uzdolnionych Mia100 Zdolnych (Regulamin przyznawania środków finansowych…, b.r.). W placówkach oświatowych dość powszechnie wdrażano szkolne programy wspierające rozwijanie uzdolnień uczniów. W międzyczasie Najwyższa Izba Kontroli opublikowała dwa dokumenty – pierwszy, zatytułowany „Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi" (Najwyższa Izba Kontroli, 2007), analizujący działania MEN oraz dyrektorów szkół publicznych w przedmiotowym zakresie, a także kolejny – „Wspieranie uczniów uzdolnionych w województwie dolnośląskim" (Najwyższa Izba Kontroli, 2015), którego celem była ocena skuteczności lokalnie realizowanego programu pod nazwą Dolnośląski System Wspierania Uzdolnień, wynikającego ze strategii rozwoju województwa. Także Dział Analiz i Opracowań Tematycznych Kancelarii Senatu RP opublikował raport pt. *Pomoc państwa i instytucji pozarządowych dla dzieci zdolnych* (Kancelaria Senatu, Biuro Analiz i Dokumentacji, 2010). Dowodem wzmożonego zainteresowania są również liczne opracowania i publikacje o charakterze praktycznym oraz naukowo-badawczym (rozprawy i artykuły naukowe) dotyczące pracy z uczniem zdolnym, co wyraźnie wskazuje na docenienie roli systemu edukacji w tym zakresie.

Można zatem sądzić, że ten odgórnie zainicjowany trend, wyznaczający ważny kontekst pracy nauczycieli, znalazł odzwierciedlenie w ich codziennej działalności dydaktycznej, co nie jest bez znaczenia, gdyż badania wykazują, że rozwój uczniów zdolnych jest zdecydowanie bardziej zależny od postawy i działań pedagogów niż rozwój pozostałych dzieci (Dyrda, 2012, s. 184).

Niemniej jednak w polskim systemie edukacji grupa nauczycieli uczniów zdolnych (pedagogów zdolności) nie doczekała się formalnego wyodrębnienia, nie ma także możliwości nadawania szczególnych kwalifikacji w tym zakresie, co skutkuje brakiem społecznych wyznaczników roli (Cieślikowska, 2015, s. 53–54). Fakt ten może negatywnie oddziaływać na edukacyjne wspieranie uczniów zdolnych i rozwój ich potencjału, ponieważ – jak zauważa Joanna Cieślikowska „[p]racownik, dysponując nieadekwatnymi informacjami dotyczącymi swojej roli, nie ma pewności, co powinien robić, nie są dla niego jasne: cele pracy wykonywanej w ramach roli, oczekiwania osób pozostających z nią w układzie odniesienia, zakres odpowiedzialności, rezultaty, jakie ma przynieść wykonywana praca. W efekcie występuje sytuacja słabego przypisania odpowiedzialności za wykonywaną pracę" (Cieślikowska, 2015, s. 55). Brak systemowych rozwiązań w zakresie przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym sprawia, że podnoszenie kompetencji w tym zakresie jest wynikiem własnej potrzeby pedago-

gów, uczestniczących w warsztatach i szkoleniach, a niekiedy także w studiach podyplomowych[80]. Nauczyciele w toku codziennej praktyki zawodowej wypracowują zatem własne sposoby i strategie pracy z tą grupą dzieci[81]. Należy zauważyć jednak, że coraz częściej w toku studiów pedagogicznych kandydaci do zawodu nauczyciela mają okazję uczestniczyć w zajęciach dotyczących specyfiki pracy z dziećmi zdolnymi[82], co jest niezwykle istotne, ponieważ „im więcej nauczyciele wiedzą o cechach i potrzebach uczniów zdolnych, tym większe prawdopodobieństwo, że będą reagować na te potrzeby w sposób określony w literaturze jako prawidłowy" (Dyrda, 2012, s. 193)[83].

W licznych publikacjach podkreśla się niekwestionowany wpływ nauczycieli na rozwój zdolności uczniów (Limont, 2010; Giza, 2006a; 2020; Cieślikowska, 2012; Dyrda, 2012; Łukasiewicz-Wieleba, 2013; Kamińska, Kowalczyk, 2014 i inni). Po pierwsze dzieje się tak dlatego, że to oni identyfikują uczniów zdolnych[84], najczęściej kierując się własną, subiektywną

[80] Ta forma kształcenia nie jest związana z nadaniem szczególnych kwalifikacji (tak jak ma to miejsce np. w przypadku studiów z zakresu logopedii czy terapii pedagogicznej), co wpływa na jej niewielkie powodzenie wśród nauczycieli. Zob. przykładowe oferty studiów podyplomowych: https://podyplomowe.byd.pl/id,155/wspieranie-dzieci-i-mlodziezy-zdolnej-i-utalentowanej; https://studia-pedagogiczne.pl/kursy/54352798/studia/podyplomowe/edukacja-dziecka-zdolnego?hsa_acc=3841715945&hsa_cam=17251707775&hsa_grp=&hsa_ad=&hsa_src=x&hsa_tgt=&hsa_kw=&hsa_mt=&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw0_WyBhDMARIsAL1Vz8vjVuurlA4zv8mHG9gegkjvy-Ir2OIyZqs6OHI86h2Vl2ABTSuebgUaAjtDEALw_wcB (dostęp: 4.06.2024).

[81] Jak zauważa Cieślikowska, odwołując się do badań Laurie Croft: „nauczyciele bez przygotowania do pracy z uczniami zdolnymi w jakimkolwiek obszarze, w porównaniu z nauczycielami ze specjalistycznym przygotowaniem mają zdecydowanie mniej osiągnięć w pracy z uczniami zdolnymi" (za: Cieślikowska, 2012, s. 30–31).

[82] Zob. https://ususosweb.uni.lodz.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=0700-PWD049; https://ususosweb.uwm.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=50SJO-DPPUWZ; https://webapps.uz.zgora.pl/syl/index.php?/course/showCourseDetails/857924 i inne (dostęp: 3.06.2024).

[83] Z badań przeprowadzonych przez Joannę Łukasiewicz-Wielebę w roku szkolnym 2012/2013 na grupie 56 warszawskich nauczycieli szkół podstawowych (w tym 20 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej), dotyczących między innymi tego, w jaki sposób nauczyciele określają swoją rolę w pracy z uczniami zdolnymi, wynika, że: „dostrzegają [oni – przyp. E.K.] przede wszystkim fakt, że posiadają wiele kompetencji, dzięki którym mogą indywidualizować pracę z uczniami zdolnymi, mogą poświęcać im swój czas, wiedzę i umiejętności, a także wykazywać zainteresowanie ich rozwojem (30,6% wszystkich odpowiedzi). Równie ważne wydają się takie działania, które uwzględniają pomoc uczniom zdolnym w zakresie doradztwa, wsparcia, jak i rozwoju w uczniach konkretnych posiadanych umiejętności i dyspozycji (29%). Duża grupa nauczycieli wskazuje na możliwość prowadzenia zajęć dodatkowych w zakresie swoich przedmiotów (20,4%). Dla części na pierwszy plan wysuwają się działania związane z przygotowaniem uczniów do konkursów przedmiotowych (12,2%). Niektórzy nauczyciele postrzegali swoją rolę również w zakresie organizacji – np. dnia promocji talentów, wycieczek, lekcji oraz nawiązywania współpracy z innymi instytucjami, na przykład takimi, które prowadzą zajęcia dodatkowe (7,6%)" (Łukasiewicz-Wieleba, 2013).

[84] „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 na każdą dziewczynkę rozpoznawaną jako zdolna przypada dwóch chłopców, choć wyniki egzaminacyjne ze wszystkich przedmiotów uzyskiwane przez dziewczęta przewyższają osiągnięcia chłopców" (Freeman, 2015, za: Giza, 2020, s. 140).

oceną[85], po drugie zaś odgrywają główną rolę w organizacji kształcenia i wspieraniu ich rozwoju (Giza, 2020, s. 139–140). Zauważalne są także dwa nurty dominujące w badaniach nad tym zagadnieniem. Pierwszy skupia się na cechach nauczyciela, drugi zaś na oczekiwaniach wobec niego (Giza, 2006a, s. 102) płynących z otoczenia, a więc m.in. od uczniów, rodziców oraz współpracowników. Oczekiwania formułowane przez rodziców dotyczą przede wszystkim indywidualnego podejścia i zaspokajania potrzeb ich dziecka, uczniowie skupiają się zaś głównie na nauczycielskich cechach charakteru, jakości relacji oraz dobrej atmosferze pracy i skutecznym nauczaniu (Cieślikowska, 2015, s. 57).

Ponadto na gruncie pedagogiki zdolności wyodrębnia się różne koncepcje bycia nauczycielem ucznia zdolnego, a także postawy przyjmowane względem niego. Pierwsza z koncepcji to nauczyciel – mistrz, który inspiruje, zachęca, motywuje, dzieli pasje ze swoim uczniem, prowokuje do przekraczania własnych granic (transgresji), pokazuje szerszą perspektywę, nowe horyzonty. Jest osobą, która się rozwija, która jest dojrzała, ale ze świeżością patrzy na stojące przed nią zadania. Zarówno sobie, jak i innym stawia wysokie wymagania. Druga to nauczyciel – innowator, umiejący w sposób twórczy realizować swoją praktykę dydaktyczną, elastycznie dostosowujący styl działania do potrzeb podopiecznych, a także inicjujący oddolne zmiany w edukacji, czyniąc to nie indywidualnie, a kolektywnie, we współpracy z innymi nauczycielami (Giza, 2006a, s. 100–101; Limont, 2010, s. 232). Trzecia koncepcja dotyczy nauczyciela – mentora, który „inspiruje, stymuluje swojego ucznia do działania i twórczości, konsekwentnie prowadzi go drogą samopoznania, samoświadomości i samorealizacji. Pozwala mu na rozwój i doskonalenie możliwości w odpowiednim rytmie i tempie, zwiększa odwagę ucznia w przekraczaniu nieznanego, w podejmowaniu trudnych zadań i decyzji" (Limont, 2010, s. 233). Relacja z mentorem budowana jest na jedności pasji w danej dyscyplinie, wzajemnej akceptacji dla stylów funkcjonowania, dzielenia się wiedzą i doświadczeniem najbardziej istotnym w początkowej fazie oraz na odkrywaniu i rozwijaniu potencjału ucznia, ośmielaniu go do podejmowania działania (Limont, 2010, s. 233).

Jeśli chodzi o postawy nauczycieli względem uczniów zdolnych, to w literaturze odnajdujemy cztery podejścia: (1) nauczyciele nie dostrzegają zdolności, (2) dostrzegają zdolności, ale ignorują ten fakt, nie podejmując żadnych działań z wyboru, (3) dostrzegają zdolności, ale z powodu istnienia obiektywnych przyczyn nie podejmuje działania, (4) identyfikują zdolności

[85] Dowolność w rozumieniu pojęcia „uczeń zdolny" może wiązać się ze zbyt szerokim lub zbyt wąskim ujmowaniem niniejszego zagadnienia przez nauczycieli (a więc sporą dowolnością terminologiczną), a tym samym w konsekwencji nominowaniem zbyt wąskiej lub zbyt szerokiej grupy uczniów zdolnych (Cieślikowska, 2012, s. 26).

i świadome je rozwijają (Dyrda, 2012, s. 182). Jak zauważa Giza, uświadomione postawy przyjmowane przez nauczycieli wobec uczniów zdolnych znajdują odzwierciedlenie w ich działaniach podejmowanych w celu rozwijania zdolności, kulturze organizacyjnej szkoły, rozwoju zawodowym pedagogów oraz relacjach z uczniami (Giza, 2020, s. 135).

Zależnie od stopnia/etapu rozwoju uczniowskich zdolności następuje zmiana oczekiwań względem nauczyciela ucznia zdolnego, co wiąże się z przejściem od nauczyciela o szerokich kompetencjach, który rozbudza zainteresowania i zapał, do nauczyciela specjalisty w określonej dziedzinie, a następnie do mistrza, otwierającego drogę do sukcesu swojemu uczniowi (Giza, 2006b, s. 114). Towarzyszy temu zmiana priorytetów wyznaczanych w pracy z uczniem zdolnym, przebiegająca od koncentracji na rozpoznaniu potencjałów do koncentracji na wybitnych osiągnięciach. Wymaga to odmiennych kompetencji od nauczycieli każdego z etapów rozwoju zdolności.

Rozpoznawanie potencjałów oraz rozbudzanie zainteresowań wydaje się niezwykle istotne na pierwszym etapie edukacji, kiedy rolą nauczyciela jest zapewnienie wielokierunkowego rozwoju dziecka, motywowanie do podejmowania wysiłku i umożliwienie „zakochania się" w określonej dziedzinie (Giza, 2020, s. 138). Zadania te, przypisane niejako zewnętrznie roli nauczyciela, wynikają nie tylko z oczekiwań dyrekcji szkoły, rodziców czy uczniów, ale także znajdują odzwierciedlenie w ustawie Prawo oświatowe, w której wprost do zadań systemu oświaty, a więc także nauczyciela, zalicza się „opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie", a także tworzenie warunków do „rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego" (art. 1 ust. 8 i 20 ustawy Prawo oświatowe). Istotnym źródłem oczekiwań wobec nauczyciela są także wewnętrzne akty normatywne szkoły (statut, różnorodne regulaminy i programy przyjmowane przez grono pedagogiczne), regulujące także kwestie rozpoznawania zdolności i rozwijania uzdolnień uczniów w konkretnej placówce. Mimo tych rozlicznych wymogów wobec nauczyciela ucznia zdolnego społeczne oczekiwania związane z pełnioną przez niego rolą mogą być niejasne. Cieślikowska upatruje przyczyn takiego stanu rzeczy w braku jednoznacznie przyjętej definicji ucznia zdolnego w przepisach oświatowych oraz – z drugiej strony – w różnorodności podejść definicyjnych w literaturze przedmiotu, ograniczonych możliwościach organizacji specjalistycznego kształcenia zdolnych, braku wyodrębnionego finansowania takiego kształcenia i wreszcie rozproszeniu uregulowań prawnych w tym zakresie w wielu aktach normatywnych (Cieślikowska, 2015, s. 58–59). Istotną sprawą jest także kwestia nauczycielskich oczekiwań

wobec uczniów, mająca znaczący wpływ na ich osiągnięcia zwłaszcza na wczesnym etapie edukacji. Okazuje się, że gdy nauczyciele są przekonani o wysokim potencjale pewnej grupy uczniów, to uczniowie ci osiągają lepsze wyniki, nawet kiedy ich potencjał jest przeciętny[86].

Przyjrzyjmy się pokrótce charakterystykom nauczycieli pracujących ze zdolnymi oraz oczekiwaniom wobec nich, które skupiają się na cechach osobowości, predyspozycjach intelektualnych oraz kompetencjach zawodowych (w tym przeszkoleniu do pracy z uczniami zdolnymi).

Po pierwsze, trudno jest wyodrębnić kompetencje typowe dla nauczycieli uczniów zdolnych (Kozubska, Ziółkowski, 2019, s. 39), ponieważ często pokrywają się one z cechami tzw. dobrego nauczyciela czy takiego, którego uczniowie odnoszą sukcesy edukacyjne. Niemniej jednak w literaturze omawia się kilka istotnych kwestii. Nadrzędną z nich wydaje się przygotowanie zawodowe, rozumiane jako posiadanie wiedzy w zakresie rozpoznawania zdolności i potrzeb (identyfikowanie uczniów zdolnych), umiejętność tworzenia programów wspierających rozwój uzdolnień oraz doboru odpowiednich strategii, metod i form pracy (Limont, 2010, s. 221; Dyrda, 2012, s. 180). Kompetencje te wiążą się z koncepcją „mocnego profesjonalizmu" (Giza, 2006a, s. 100) oraz „globalnego profesjonalizmu" (Limont, 2010, s. 226), których oznaką są umiejętności diagnostyczne w zakresie identyfikowania zdolności[87] i potrzeb uczniów, monitorowania ich postępów i rozwoju, a także stosowania różnorodnych strategii dydaktycznych. Nauczycielom uczniów zdolnych przypisuje się także określone cechy charakteru. Należą do nich refleksyjność, dobra organizacja pracy, sprawność w działaniu, a także umiejętność budowania relacji z uczniami, kreatywność, entuzjazm, tolerancja oraz zaangażowanie w pracę. Ponadto charakteryzuje ich elastyczność w zakresie planowania procesu dydaktycznego i umiejętność kształtowania postawy naukowo-badawczej u dzieci, pozytywne nastawienie do pracy z nimi, dostrzeganie ich zróżnicowanych możliwości, potrzeb i zainteresowań oraz akceptacja dla niehomogeniczności tej grupy uczniów. Jednocześnie są to osoby umiejące wzbudzić zaciekawienie daną dziedziną wiedzy, motywujące do podejmowania działań, sprawnie organizujące środowisko uczenia się, rozumiejące znaczenie podmiotowości ucznia (Li-

[86] Na fakt ten wskazują wyniki eksperymentu przeprowadzonego przez Roberta Rosenthala i Leonorę Jacobson – tzw. samospełniającego się proroctwa lub efektu Pigmaliona (zob. Seul, 1991, s. 54–55).

[87] Z badań sondażowych przeprowadzonych wśród 120 nauczycieli szkół podstawowych (w tym edukacji wczesnoszkolnej) przez Magdalenę Jaskulską wynika, iż „[w]iększość nauczycieli (55,0%) stwierdziła, że wykrywanie dzieci zdolnych w społeczności klasowej raczej nie jest dla nich trudnym zadaniem, a według 8,3% zdecydowanie nie jest to zadanie trudne. Dla 29,2% badanych zadanie to jest raczej trudne, a zdecydowanie trudne dla 5,8%. 1,7% respondentów nie ma w tej kwestii zdania. Zdecydowana większość badanych (60,0% – raczej tak, 27,5% – zdecydowanie tak) ocenia, że nauczyciele mają odpowiednią wiedzę i umiejętności, aby rozpoznawać uzdolnienia dzieci i pracować z nimi" (Jaskulska, 2018, s. 24).

mont, 2010, s. 223–225; Dyrda, 2012, s. 181–182). Cechuje ich także wysoka samoświadomość, otwartość na nowości, niezależność poznawcza oraz wolność sądów, otwartość na potrzeby innych, zrozumienie dla istoty wspierania rozwoju uczniowskich uzdolnień (Nowel, 2015, s. 63–65) i ich kształcenia[88]. Można powiedzieć, że to nauczyciele o sporym potencjale poznawczym i ponadprzeciętnej erudycji, co pokrywa się z przekonaniem, że zdolny uczeń potrzebuje zdolnego nauczyciela. Gdyby przyjrzeć się oczekiwaniom uczniów zdolnych wobec nauczycieli, okazałoby się, że wymagają oni partnerskich relacji i podmiotowego traktowania[89], uznania własnych potrzeb, ponadto chcą widzieć w pedagogach swoich mentorów i przewodników (Giza, 2006a, s. 102). Sprzyja temu odejście od tradycyjnego modelu nauczania na rzecz budowania środowiska edukacyjnego umożliwiającego samodzielność poznawczą dziecka.

Warto zwrócić uwagę także na to, że do zadań nauczyciela ucznia zdolnego należy współpraca z rodzicami[90] i innymi podmiotami systemu edukacji, co składa się na sieć wsparcia ucznia zdobnego. W pierwszym przypadku nieodzowne są relacje partnerskie z opiekunami dziecka, zachowanie spójności celów wychowawczych i edukacyjnych, a także wspólnych wartości, otwartości i wzajemnego zaufania. Z najbardziej efektywnym modelem współprac mamy do czynienia wtedy, gdy dzieci są w szkole identyfikowane jako zdolne i zyskują tam adekwatne do swoich potrzeb wsparcie (Łukasiewicz-Wieleba, 2018, s. 134–137). W przypadku innych podmiotów systemu edukacji ich wzajemne relacje i obowiązki reguluje rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

[88] Jak wynika z badań Teresy Gizy, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej reprezentują odmienne podejście w tym zakresie. Po pierwsze, nie ma wśród nich akceptacji dla selekcji uczniów według zdolności i ich specjalnego kształcenia. Ponadto nauczyciele ci wysoko oceniają swoje kompetencje diagnostyczne, nie widzą zatem potrzeby diagnozy specjalistycznej, także dobrze oceniają zarówno poziom wsparcia oferowany swoim uczniom, jak i stosowane rozwiązania metodyczne w tym zakresie. Są także przekonani o swojej większej wiedzy na temat zdolności w porównaniu z nauczycielami wyższych etapów kształcenia (Giza, 2020, s. 152–154).

[89] Jak zauważa Barbara Murawska, uczniowie zdolni rozwijają swoje umiejętności i odkrywają wiedzę najlepiej, kiedy czują się jednostkami autonomicznymi, niezależnymi. Jednak ponieważ szkoła kieruje swoją ofertę do uczniów o średnich możliwościach poznawczych, to uczniowie zdolni, o wysokich kompetencjach w tym zakresie mogą nie zyskiwać wystarczającej uwagi nauczyciela, a tym samym po pewnym czasie, nie podejmując zadań stanowiących dla nich wyzwanie, „nudzą się i tracą chęć do chodzenia do szkoły, ginie w nich motywacja do uczenia się" (Murawska, 2014, s. 17–19), co w konsekwencji prowadzi do zaniedbania potencjału poznawczego uczniów, mogącego prowadzić do zaniżonych osiągnięć szkolnych. Inne niebezpieczeństwo niesie ze sobą tendencja do „rozliczania" nauczyciela z wyników dydaktycznych. Sprzyja to jego koncentracji na tych elementach pracy z uczniem zdolnym, które przynoszą wymierne rezultaty, a więc konkursach, olimpiadach czy egzaminach, w których sukcesy odnoszą uczniowie o wysokiej motywacji wewnętrznej. W tym przypadku pozostali uczniowie są pomijani przez swoich nauczycieli i także nie uzyskują oczekiwanego wsparcia (Łukasiewicz-Wieleba, 2013).

[90] Rodzina stanowi istotny element systemu wsparcia dla procesu rozwoju uczniowskich zdolności. Zaangażowanie rodziców, często podporządkowanie życia rodzinnego zdolnemu dziecku, dyspozycyjność, inwestowanie czasu, ale i zasobów finansowych, udzielanie wsparcia psychicznego, podtrzymywanie motywacji, docenianie wysiłków dziecka, rozwijanie jego zainteresowań i zachęcanie do nauki, pobudzanie ciekawości, zarządzanie rozwojem kariery, to – jak wynika z badań nad karierami wybitnych jednostek – elementy systemu rodzinnego wsparcia (zob. Łukasiewicz-Wieleba, 2018, s. 88–102).

Wynika z niego między innymi, że uczniowie ze względu na szczególne uzdolnienia mają prawo do nieodpłatnej opieki psychologiczno-pedagogicznej w szkole, do pomocy nauczyciela w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz pomocy zintegrowanej, obejmującej działania nauczycieli i specjalistów, a także w formie zajęć rozwijających uzdolnienia z wykorzystaniem metod aktywizujących, w których może uczestniczyć maksymalnie ośmioro dzieci (podobne założenia odnoszą się do pomocy udzielanej przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne). Pomoc, zarówno w szkole, jak i poradni, w zakresie rozwijania uzdolnień mogą otrzymać także nauczyciele i rodzice ucznia. Ponadto z aktu tego wynika także obowiązek współpracy nauczyciela z poradnią na etapie diagnozy i w okresie postdiagnostycznym, a także prowadzenia obserwacji pedagogicznej w celu rozpoznawania uzdolnień.

Nauczyciele odgrywają istotną rolę w identyfikowaniu i rozwijaniu uczniowskich uzdolnień z kilku powodów. Po pierwsze, są w stanie stosunkowo wcześnie zidentyfikować ponadprzeciętny potencjał dziecka oraz jego predyspozycje, gdyż – zwłaszcza na etapie edukacji wczesnoszkolnej – w codziennej pracy mają okazję do systematycznej obserwacji zachowań, postępów i osiągnięć swoich uczniów. Sprzyja to indywidualizacji kształcenia, odpowiedniej modyfikacji programu nauczania, metod i form pracy, a także budowaniu sieci wsparcia, co wydaje się warunkiem optymalizacji środowiska edukacyjnego.

Po drugie, stosując aktywizujące metody nauczania, stawiając przed dziećmi wyzwania, zachęcając do realizacji projektów, motywują podopiecznych do rozwijania posiadanych uzdolnień i pasji, a także eksploracji nowych dziedzin wiedzy.

Ponadto stanowią niezwykle cenne wsparcie emocjonalne na każdym etapie edukacji. Dzięki temu budują u uczniów poczucie własnej wartości oraz poczucie bezpieczeństwa, co sprzyja wyrażaniu myśli, wątpliwości, ale także podejmowaniu ryzyka oraz eksperymentowaniu. Wszystkie powyższe aspekty pracy nauczyciela z uczniem zdolnym wymagają od nauczyciela ciągłego podnoszenia kompetencji i rozwoju nie tylko zawodowego, ale i osobowego.

II. Metodologiczne podstawy badań własnych

1. Problematyka badawcza

> *Praktyka edukacji osób zdolnych zawsze jest kształtowana przez niejawne lub jawne przekonania dotyczące tego, co stanowi zdolność lub co sprawia, że niektóre dzieci są uznawane za zdolne*
>
> Dai, Renzulli, 2008, s. 114 [tłum. własne][91]

Badania stanowiące empiryczną podstawę niniejszej rozprawy lokują się w nurcie naukowych analiz nauczycielskich teorii *implicite* (Sternberg, 1985), w szczególności dotyczących „posiadania zdolności" i „bycia zdolnym uczniem" w odniesieniu do dzieci z klas I–III szkoły podstawowej oraz wyboru określonych praktyk edukacyjnych wspierających ich rozwój jako sposobu manifestowania się roli nauczyciela w procesie kształcenia.

W literaturze polskiej teorie *implicite* określane są jako teorie potoczne, ukryte, niejawne, indywidualne teorie nauczycielskie (Polak, 1999), osobiste teorie nauczycielskie (Mizerek, 1999), naiwne teorie nauczycielskie (Karwowski, 2006). Teorie osobiste „są rodzajem konstruktu (lub zespołu konstruktów) formujących się stopniowo w świadomości jednostki w toku rozłożonych w czasie doświadczeń (np. słuchania, czytania, obserwowania cudzych) i własnych działań oraz integrowania ich na bazie indywidualnych wartości i idei" (Mizerek, 1999, s. 137). „Teorie te to pewne zbiory przekonań, nie zawsze usystematyzowanych, ale podporządkowane jakiejś jednej, łatwo identyfikowalnej idei, która wyznacza […] pedagogiczną osobowość" (Dylak, 2000, s. 178). „Są one [teorie indywidualne nauczyciela – przyp. E.K.] manifestacją postaw względem ucznia, wobec swojej roli zawodowej, treści kształcenia i procesu dydaktyczno-wychowawczego" (Bałachowicz, 2009, s. 155). Ich źródłami są: wiedza pedagogiczna, doświadczenia z praktyki zawodowej obejmującej pracę z klasą, rodzicami i współpracującymi instytucjami, a także z kontaktów z innymi nauczycielami i instytucjami dokształcania nauczycieli oraz z działań samokształceniowych nauczycieli (Bałachowicz, 2009, s. 154).

[91] Tekst oryg. „The practice of gifted education is always guided by one's implicit or explicit theory of what constitutes giftedness or what makes some children gifted" (Dai, Renzulli, 2008, s. 114).

Li-Fang Zhang i Robert J. Sternberg (1998, s. 149) zdefiniowali potoczne teorie zdolności następująco: „Potoczne teorie zdolności to koncepcje zdolności, które istnieją w umysłach teoretyków, którzy mogą być zarówno ekspertami, jak i laikami [layprsons – przyp. E.K.]" [tłum. własne][92]. Odnoszą się one nie do samego zjawiska, lecz do koncepcji tego zjawiska, jakie ludzie posiadają niejako *a priori*. Są one testowane nie poprzez badanie osiągnięć osób zdolnych, lecz poprzez pytanie ludzi o to, co mają na myśli, gdy chodzi o zdolności (lub o jakikolwiek inny konstrukt). W badaniach stanowiących podstawę tej dysertacji *laypersons*[93] to nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej.

Potoczne teorie zdolności określane są jako teorie „praktyczne", ponieważ wynikają z nich kryteria identyfikowania uczniów zdolnych oraz wybór praktyk edukacyjnych służących ich rozwojowi. Są one ważne także dlatego, że pozostają w bezpośrednim związku z nauczycielskimi oczekiwaniami wobec ucznia, które z kolej wywierają silny wpływ na jego motywację i zachowania (Rubie-Davis, 2006; Trouilloud, Sarrazin, Bressoux, 2006; Dyrda, 2012; Runco, 2014). Christine M. Rubie-Davis (2006) podkreśla, że takie oddziaływanie nauczycieli jest szczególnie istotne na etapie wczesnej edukacji. Znaczenie teorii osobistych nauczycieli wynika nie tylko z ich wpływu na zachowania uczniów, lecz także stąd, że w sytuacji, gdy zmianie uległy warunki zewnętrzne funkcjonowania szkoły, mogą one blokować zmianę wiedzy i postępowania nauczycieli (Dylak, 2000).

Szczególna rola nauczycieli w procesie identyfikowania uczniów zdolnych wynika z tego, że: poznają uczniów w procesie nauczania, spędzają z nimi dużo czasu, znają ich mocne i słabe strony, gdy chodzi o uczenie się, ułatwiają uczenie się i funkcjonowanie w klasie szkolnej uczniom o różnej wrażliwości (Prieto i in., 2004). Z tego też względu nauczyciele mają możliwość określenia umiejętności poznawczych swoich uczniów, cech charakteru, takich jak kreatywność, przywództwo, motywacja, a także identyfikacji zainteresowań, zdolności i uzdolnień w różnych dziedzinach (np. muzyka, aktorstwo, matematyka, sport itd.). Mogą także zaobserwować społeczne kompetencje swoich podopiecznych.

Jednak poglądy nauczycieli dotyczące posiadania zdolności i bycia uczniem zdolnym, a także praktyk edukacyjnych stosowanych w pracy z klasą nie są wolne od wpływów zewnętrznych. Jako pracownicy instytucji edukacyjnej nauczyciele są zobowiązani do realizacji celów

[92] Tekst oryg.: „Implicit theories of giftedness are conceptions of giftedness that reside in the minds of theorists, who can be either experts or lay persons".
[93] *Laypersons* to osoby, które nie są ekspertami w badaniach nad wybitnymi zdolnościami, ale mają swoje własne przekonania i koncepcje na temat tego, czym są zdolności i jak można je rozpoznać (Sternberg, 1985; Zhang, Sternberg, 1998).

i zadań określonych w odpowiednich aktach normatywnych oraz dostosowania treści i sposobów nauczania do tych celów i lokalnych możliwości. Ponadto znajdują się pod presją oczekiwań rodziców upatrujących w swoich dzieciach zdolności lub przeciwnie – niedostrzegających ich. Poza tym nauczyciele, podobnie jak wszyscy ludzie, mają upodobania i uprzedzenia, które nie są bez wpływu na to, jakie cechy i zachowania uczniów są skłonni uznawać za przejawy zdolności. Inaczej mówiąc, nauczyciele są częścią ekosystemu, który na nich oddziałuje i na który sami wywierają wpływ. Klus-Stańska wyraziła to w następujący sposób: „Wszystkie elementy wiedzy potocznej odnoszącej się do rzeczywistości społecznej, umysłowej, politycznej itd. mają znaczenie w pracy nauczyciela. Wpływają na tworzenie modelu wiedzy szkolnej, projektowanie metod jej opracowania, dokonywania wyborów strategii diagnozowania osiągnięć ucznia (nawet samo utożsamianie określonych efektów procesu dydaktycznego z osiągnięciami, co wcale nie jest oczywiste, jest przejawem pewnej potocznej koncepcji nauczania i uczenia się w szkole), oczekiwanie określonych zachowań od nauczyciela i uczniów, wskazywanie przyczyn ich sukcesów i porażek, realizację skryptów lekcji itd.” (Klus-Stańska, 2010, s. 61–62).

Dotyczy to także nauczycieli najniższych klas, których działania są niezwykle ważne, ponieważ „[n]auczyciel edukacji wczesnoszkolnej ma umożliwić uczniom »zakochanie się« w obszarze ujawnianych przez nich zdolności” (Giza, 2020, s. 142). Zdaniem Rene F. Subotnik i współautorów (2015, s. 23) to „zakochanie się” stanowi pierwszy krok w procesie rozwoju talentu. Jednak opinie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w tym zakresie nieczęsto stanowią przedmiot dociekań naukowych. Pozostaje to, jak się wydaje, w związku z tym, że zdolni uczniowie w ogóle stanowią zbiorowość mało liczną, a najmłodsi spośród nich są jeszcze mniej zauważalni, co prowadzi do zaniedbywania ich potrzeb edukacyjnych (Wright, Ford, 2017). Udokumentowali to Rosalind L. Walsh, Coral R. Kemp, Kerry A. Hodge, Jennifer M. Bowes (2012, s. 103) na podstawie analizy treści czasopism naukowych z okresu trzydziestu lat. Autorzy przeanalizowali publikacje w języku angielskim zamieszczone w najbardziej znanych czasopismach naukowych dotyczących zdolności i znaleźli tylko 11 artykułów (10 z USA i 1 z Kanady), które dotyczyły edukacji zdolnych uczniów z klas początkowych. Rene F. Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius i Frank C. Worrell (2011, s. 8) upatrują zaniedbań edukacyjnych najmłodszych zdolnych uczniów w niewystarczającym finansowaniu szkół, w których przeważają uczniowie z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym oraz z mniejszości etnicznych.

Stosunkowo mała liczba badań wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej może wynikać także stąd, że zdolności w odniesieniu do uczniów młodszych są trudne do określenia.

O zdolnościach dorosłych świadczą ich dokonania (rezultaty działań). Natomiast w przypadku dziecka o zdolnościach sądzi się na podstawie oceny potencjału, zapowiedzi ewentualnych przyszłych osiągnięć (Dai, Coleman, 2005, s. 255). W konsekwencji zidentyfikowanie dziecka jako zdolnego nie jest oczywiste. To sprawia, że badań dotyczących zdolności uczniów najmłodszych jest mało (Hodge, Kemp, 2000). Sue Wortham i Belinda Hardin (2015) wskazują, że jeśli nawet badania takie są prowadzone, to na bardzo małych próbach, których dobór jest niejasny. Zastrzeżenia budzi ich metodologia, istnieją rozbieżności w sposobie konceptualizowania zdolności, a także niejasności samego zamysłu badawczego (Wortham, Hardin, 2015, s. 124). Walsh i współautorzy (2012, s. 119) podsumowują przegląd badań dotyczących zdolności najmłodszych uczniów następująco: „Ograniczona liczba badań, zróżnicowane metodyki i jakość przeglądanych prac sugerują, że badacze w dziedzinie edukacji zdolnych dzieci w młodszym wieku mają jeszcze wiele pracy do wykonania, zanim będzie można twierdzić, że istnieje prawdziwa praktyka oparta na dowodach" (Walsh i in., 2012, s. 119 [tłum. własne])[94].

W Polsce, choć dokumentowane są badania dotyczące nauczycielskich teorii zdolności (np. Giza, 2006b; Gralewski, 2006; Pufal-Struzik, 2006; Karwowski, 2008; Cieślikowska, Limont, 2010; Dyrda, 2012), również obserwuje się niemal całkowity brak takich, w których zainteresowanie badawcze skierowane jest szczególnie na uczniów z klas najniższych i ich nauczycieli. Jednak powszechne jest przekonanie, że zdolności powinny być rozpoznawane wcześnie i odpowiednio do nich powinny być dostosowywane sposoby nauczania (Sankar-DeLeeuw, 2004; National Association for Gifted Children, 2006; Pfeiffer, Petscher, 2008; Wortham, Hardin, 2015). Zwraca się uwagę na to, że zidentyfikowanie zdolności na początku procesu kształcenia może nie tylko przyczynić się do rozwoju talentu, lecz także zapobiec zniechęceniu i negatywnym postawom zdolnego dziecka wobec szkoły i uczenia się, które są skutkiem jego negatywnych doświadczeń edukacyjnych (Puckett, Black, 2008; Dyrda, 2010; Barnett, Carolan, Johns, 2013). Jak wyrazili to Catherine Brighton i współautorzy (2007, s. 15) „to, czy uczeń klasy początkowej otrzyma wsparcie w rozwijaniu swoich talentów i jak rozwijają się jego talenty, będzie w dużej mierze zależeć od tego, jak nauczyciel tego ucznia konceptualizuje uzdolnienia u małych dzieci, w tym pochodzących z różnych środowisk".

Dowartościowanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w kontekście rozpoznawania i rozwijania zdolności na wczesnym etapie edukacji pozostaje w związku z upowszechnieniem się paradygmatu rozwojowego, uwzględniającego także uzdolnienia pozaakademickie oraz

[94] Tekst oryg.: „The small number of studies, varying methodologies, and quality of those reviewed suggest that early childhood researchers in the field of gifted education still have much work to do true evidence-based practice exists" (Walsh i in., 2012, s. 119).

wskazującego na plastyczność talentów. David Y. Dai scharakteryzował ten paradygmat następująco: „zdolności nie wynikają tylko z biologii, lecz są zdeterminowane przez kombinację czynników: osobniczych (*person*) określonych przez biologię, dziedzinę (*domain*) określoną przez kulturę; kontekst społeczny (*opportunities and age peers*) i czas rozwojowy (*developmental timing*), czyli epigenezę. Zdolności nie są stałe, mogą ujawnić się i mogą zaniknąć w zależności od czasu rozwojowego jednostki, możliwości trwałego zaangażowania się i cechy odnośnej populacji" (Dai, 2018, s. 6).

W odniesieniu do przedmiotu niniejszej pracy podejście rozwojowe do zdolności wyrasta z przekonania, że jeśli praktyki identyfikowania i wzmacniania uzdolnień (wspomnianego wcześniej „zakochania się") w najmłodszych latach szkolnych są efektywne, uczniowie w toku dalszej nauki mogą rozwijać swoje zdolności i talenty, natomiast jeśli są nieefektywne, dzieci posiadające potencjał zdolnościowy narażone są na zaniżone osiągnięcia na wyższych poziomach edukacji i zaprzepaszczenie jego rozwoju. Oznacza to nie tylko stratę dla danej jednostki, lecz także dla całego społeczeństwa.

Warto zwrócić uwagę na to, że rozwojowe podejście do zdolności znajduje także „twarde" wsparcie (wskazujące na korzyści finansowe), bo dokumentowane przez badaczy zajmujących się ekonomiką kapitału ludzkiego. Zespół pracujący pod kierownictwem noblisty Jamesa Heckmana[95] stwierdził, że największe korzyści przynosi inwestowanie w kapitał ludzki dzieci najmłodszych i młodszych. Zdaniem badaczy w procesie kształtowania umiejętności i zdolności występują zjawiska samoproduktywności (*self-productivity*) i dynamicznej komplementarności (*dynamic complementarity*). Pierwsze wyraża się w tym, że „[w]yższy zasób umiejętności poznawczych w jednym okresie podnosi zasób umiejętności poznawczych w kolejnym okresie"[96], drugie w tym, że „[u]miejętności wytworzone na jednym etapie podnoszą produktywność inwestycji na kolejnych etapach […]. Dynamiczna komplementarność i samoproduktywność razem dają efekty mnożnikowe, będące mechanizmami, poprzez które umiejętności rodzą umiejętności, a zdolności rodzą zdolności"[97] (Cuhna, Heckman, 2007, s. 8 [tłum. własne]).

[95] James Heckman – laureata Nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii z 2002 roku. Na podstawie danych z badań podłużnych opracował i zastosował oparty na ustaleniach psychologii, genetyki i neurologii dynamiczny model ekonometryczny, określany jako technologia kształtowania zdolności (*technology of capability formation*). Krytyka tego modelu, jako zbyt uproszczonego zawarta jest w: Howard-Jones, Washbrook, Meadows, 2012. W maju 2014 r. Hackman uruchomił Centrum Ekonomiki Rozwoju Człowieka na Uniwersytecie w Chicago, którym kieruje.

[96] Tekst oryg.: „A higher stock of cognitive skills in one period raises the stock of cognitive skills in the next period" (Cuhna, Heckman, 2007, s. 8).

[97] Tekst oryg.: „Skills produced at one stage raise the productivity of investment at subsequent stages […]. Together, dynamic complementarity and self-productivity produce multiplier effects which are the mechanisms through which skills beget skills and abilities beget abilities" (Cuhna, Heckman, 2007, s. 8).

Powyższa analiza dotycząca przedmiotu podjętych badań skłoniła mnie do poszukiwania wiedzy o nauczycielskich teoriach *implicite* dotyczących „posiadania zdolności" i „bycia zdolnym uczniem" w odniesieniu do dzieci z klas początkowych szkoły podstawowej oraz praktyk edukacyjnych stosowanych w klasie wspierających ich rozwój.

Cele szczegółowe prowadzące do osiągnięcia celu głównego są następujące:

1. Ustalenie nauczycielskich koncepcji posiadania zdolności przez ucznia.
2a. Ustalenie nauczycielskich koncepcji roli nauczyciela w procesie edukacyjnym w aspekcie normatywnym.
2b. Ustalenie nauczycielskich koncepcji strategii pracy z uczniami, czyli roli nauczyciela w aspekcie działaniowym.
3. Ustalenie nauczycielskich koncepcji bycia zdolnym uczniem.
4. Przedstawienie nauczycielskich charakterystyk uczniów zdolnych z perspektywy osobistych doświadczeniach respondentów (na podstawie odpowiedzi na pytanie otwarte).

Natomiast główne pytania badawcze zostały sformułowane następująco:

1. Jak nauczyciele konceptualizują posiadanie zdolności, czyli jakie zachowania i cechy uznają za przejawy „posiadania zdolności" przez ucznia?
2. Jakie ogólne praktyki edukacyjne badani nauczyciele uznają za ważne w pracy z klasą albo inaczej mówiąc – jakie praktyki nauczyciel powinien stosować w pracy z klasą oraz w pracy z uczniem zdolnym?
3. Jakie praktyki edukacyjne służące rozwijaniu zdolności uczniów i z jaką częstością stosują badani nauczyciele?
4. Jak nauczyciele identyfikują uczniów zdolnych, czyli jakie cechy i zachowywania uczniów uważają za przejawy bycia uczniem zdolnym?
5. Jak nauczyciele postrzegają (opisują) „swoich" uczniów zdolnych, czyli takich, z którymi pracowali w relacji nauczyciel – uczeń?

Nawiązując do literatury charakteryzującej społeczne (ekosystemowe) uwikłania nauczycieli, które mogą kształtować ich poglądy dotyczące zdolności, postrzegania (identyfikowania) ucznia zdolnego oraz praktyki edukacyjnej, sprawdziłam, czy nauczycielskie teorie *implicite* różnicowane są przez:

1) cechy zawodowe nauczycieli (staż pracy, przygotowanie do pracy z uczniami zdolnymi);
2) środowisko szkolne, czyli działania szkoły, w której pracują, dotyczące wspierania uczniów zdolnych (istnienie w szkole programu wspierania uczniów zdolnych i istnienie procedury identyfikowania uczniów zdolnych na poziomie wczesnoszkolnym) oraz
3) środowisko lokalne, czyli lokalizację szkoły na wsi/w mieście różnej wielkości.

W związku z powyższym do pytań głównych od 1 do 4 sformułowałam odpowiednio pytania szczegółowe, które zostały zamieszczone w kolejnych rozdziałach (III–V) niniejszej dysertacji.

2. Schemat analityczny badań własnych

Schemat analityczny badań wyznaczają nauczycielskie koncepcje: posiadania zdolności, zdolnego ucznia oraz roli społecznej nauczyciela w aspekcie normatywnym i działaniowym (określone jako praktyki edukacyjne), stanowiące wymiary teorii *implicite* nauczycieli klas początkowych. Zakładam, że te aspekty stanowią układ dynamiczny, czyli wzajemnie oddziałują na siebie (rysunek 1). Przyjmuję także, że koncepcje te mogą ulegać różnicowaniu przez cechy zawodowe nauczycieli (staż pracy, dokształcanie w zakresie pedagogiki zdolności), środowisko szkolne, w którym nauczyciele pracują (aktywność szkół we wspieraniu rozwoju uzdolnień) oraz środowisko lokalne, w którym znajduje się szkoła (wieś/miasto różnej wielkości).

Rysunek 1. Schemat analityczny badań

Źródło: opracowanie własne.

3. Wykorzystane metody i techniki badawcze

Rozpoczynając pracę nad realizacją projektu badawczego, każdy badacz powinien zadać sobie pytanie o sposób gromadzenia interesujących go danych, ich opracowania, a nade wszystko o podstawę metodologiczną tych działań. Namysł metodologiczny i przyjęcie określonej strategii badawczej to czynności porządkujące dalszy tok postępowania, zaś skuteczność i poprawność badań zależna jest od tego, w jakim stopniu prowadzący je badacz zachowuje stawiane im wymagania metodologiczne. Znajomość metodologii[98] pomaga zatem w poznaniu ograniczeń wybranej metody, w identyfikowaniu wiedzy naukowej, w adekwatnym wyciąganiu wniosków, w krytycznej analizie prac innych badaczy oraz wyborze określonego podejścia badawczego (Łobocki, 2000, s. 15–17). Efektem pracy badawczej powinno być „zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji" (Such za: Pilch, 1998, s. 8).

Pedagogika w swych badaniach czerpie z metodologii nauk społecznych, dla których przedmiotem poznania są zjawiska społeczne, a w szczególności fakty o tych zjawiskach lub wyobrażenia tworzone w świadomości osób badanych (Palka, 2004, s. 19). W pedagogice przedmiotem dociekań jest działalność społeczna człowieka, a dokładnie jej wycinek związany z kształtowaniem osobowości jednostki, jej rozwojem, wychowaniem i przebiegiem procesów edukacyjnych. Wincenty Okoń stwierdza, że jest to „wszelka świadoma działalność pedagogiczna, która obejmuje procesy wychowania i nauczania, samowychowania i uczenia się, ich cele, treść, przebieg, metody, a także środki i organizację" (Okoń, 1964, s. 9), natomiast Stanisław Palka uznaje, że „w skład poznania pedagogicznego wchodzą: 1) wychowanie, pojmowane zarówno jako oddziaływanie, jak i wspomaganie rozwoju w sferach: moralnej (społeczno-moralnej), estetycznej, zdrowotnej; 2) kształcenie obejmujące: nauczanie, czyli kierowanie procesem uczenia się związanym z opanowywaniem wiadomości i umiejętnością, wychowanie intelektualne, przede wszystkim rozwijanie zdolności poznawczych, głównie myślenia oraz kształtowanie postaw poznawczych; 3) samokształtowanie, obejmujące nie tylko tradycyjnie

[98] Jak stwierdza Krzysztof Rubacha „ [o] metodologii można mówić w dwóch znaczeniach – jako o metodologii teoretycznej oraz praktycznej. Ta pierwsza zajmuje się badaniami naukowymi w ogóle i głównie ich filozoficznologicznymi podstawami. Metodologia praktyczna natomiast zajmuje się procesem badawczym, czynnościami, które wykonują badacze, poznając interesujący ich przedmiot. Oczywiście nie oznacza to oderwania metodologii praktycznej od pojęć i reguł wypracowanych w metodologii teoretycznej. Chodzi raczej o koncentrację bardziej na praktycznym niż teoretycznym aspekcie tego samego, czyli badań naukowych" (Rubacha, 2008, s. 9–10). W związku z powyższym w swojej pracy badawczej przyjmuję podejście procesualne do metodologii badań, koncentrując się w rozważaniach na czynnościach podejmowanych przez badacza.

pojmowane samokształcenie, ale i samowychowanie, autokreację, świadome układanie toku życia według przyjętego systemu wartości" (Palka, 2004, s. 8).

Ze względu na przedmiot naukowego poznania w pedagogice wyróżniamy badania opisowe, które przyjmują formę badań diagnostycznych, oraz wyjaśniające (Pilch, 1998, s. 22–23; Krajewski, 2006, s. 10). Badania diagnostyczne mają na celu „rozpoznanie i opisanie określonego stanu rzeczy […]" (Rubacha, 2008, s. 26), służą „ujmowaniu elementów badanej rzeczywistości, faktów, zjawisk, i procesów pedagogicznych w formie modeli pojęciowych, strukturalnych lub funkcjonalnych" (Skulicz, 2010, s. 223). Pozwalają na rozpoznanie i zdiagnozowanie przyczyn badanego zjawiska pedagogicznego, a także umożliwiają projektowanie ewentualnych zmian. Natomiast badania wyjaśniające poszukują związków między zmiennymi.

Przeprowadzone przeze mnie badania empiryczne mają przede wszystkim służyć diagnozie badanego wycinka rzeczywistości, a więc ustaleniu istniejącego stanu rzeczy, opisaniu go i podjęciu próby wyjaśnienia. Celem poznawczym moich badań jest poszerzenie wiedzy o osobistych przekonaniach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (teorie *implicite*) dotyczących posiadania zdolności, identyfikowania uczniów zdolnych oraz praktyk edukacyjnych wspierających ich rozwój. Cel praktyczny wyraża się w sformułowaniu rekomendacji dotyczących kształcenia nauczycieli w zakresie pracy z uczniami zdolnymi. Badania zostały przygotowane i przeprowadzone w pięciu etapach, opisanych przez Andrzeja Góralskiego jako: 1) określenie tematyki badań, 2) sformułowanie problemu badawczego, 3) analiza problemu, 4) przygotowanie i przeprowadzenie badań oraz 5) opracowanie wyników (Góralski, 1987, s. 7–19), i zrealizowane głównie w metodologii ilościowej.

Problem badawczy – czyli zadanie do rozwiązana – został wyrażony w formie pytań, na które odpowiedzi poszukiwałam w toku prowadzonych badań. Ze względu na kryterium logiczne zastosowałam pytania dopełnienia, natomiast ze względu na przedmiot badań – pytania o zmienne i pytania o relacje między zmiennymi. Pytania o zmienne dotyczą ich wartości[99], a pytania o relacje między zmiennymi odnoszą się do związków statystycznych, czyli istotności wpływu zmiennych niezależnych na zmienne zależne. Sformułowane przeze mnie problemy badawcze mają charakter teoretyczno-praktyczny (Palka, 2004, s. 13–16). Poszukując odpowiedzi na postawione pytania badawcze, zastosowałam głównie wyjaśnienia nomotetyczne,

[99] Jak zauważa Palka, w badaniach pedagogicznych badacz najczęściej próbuje przyporządkować wartości liczbowe „przedmiotom poznania bezpośrednio nieobserwowalnym, mającym charakter właściwości ukrytych" (Palka, 2004, s. 66), nie mierząc bezpośrednio tych obiektów, lecz ich wskaźniki/symptomy (w przypadku referowanych badań np. symptomów „posiadania zdolności" lub „bycia uczniem zdolnym"). Przy tym przez wskaźnik rozumie się „pewn[ą] cech[ę] zdarzenie lub zjawisko, na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością bądź z określonym prawdopodobieństwem […] iż zachodzi zjawisko, jakie nas interesuje" (Nowak, za: Palka, 2004, s. 66).

czyli oparte na analizach ujawniających porządek statystyczny w badanej populacji, zgodnie ze schematem badań korelacyjnych (Rubacha, 2008, s. 19). Ten typ badań w pedagogice wywodzi się z paradygmatu pozytywistycznego (model badań przyrodniczych) i pozwala, na podstawie zastosowanych operacji statystycznych, na dotarcie do zobiektywizowanych danych, poznanie i formułowanie ogólnych prawidłowości, weryfikację twierdzeń teoretycznych i praw naukowych oraz odkrywanie, jak silne związki (korelacja i zbieżność) zachodzą między badanymi zmiennymi i jak istotne, w sensie statystycznym, są różnice między nimi (Łobocki, 2000, s. 19–20; Palka, 2004, s. 49; Rubacha 2008, s. 20).

Wybierając metodę badań[100], kierowałam się dwoma kryteriami. Pierwszym z nich był cel badań i sformułowany problem badawczy, drugim zaś ograniczenia wynikające z konieczności samodzielnego (jednoosobowego) przeprowadzenia zaplanowanej procedury badawczej oraz fakt, że konsekwencją wyboru określonej metody jest wybór techniki i narzędzia badawczego. W celu zgromadzenia danych empirycznych zdecydowałam się na metodę sondażu diagnostycznego, która umożliwia zbadanie rozproszonych w zbiorowości zjawisk społecznych. Metoda ta służy pomiarowi postaw, poglądów i zachowań, motywów postępowania, sposobów myślenia w badanej populacji i obejmuje „wszelkiego typu zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania, ponadto stany świadomości społecznej, opinii i poglądów określonych zbiorowości, narastania badanych zjawisk, ich tendencji i nasilenia" (Pilch, Bauman, 2001, s. 79). Pozwala na poznanie opinii i przekonań o faktach, a biorących udział w badaniu czyni źródłem informacji o nich, a na etapie opracowania uzyskanych wyników pozwala na nadanie znaczenia tym faktom poprzez ich interpretację w kontekście wiedzy naukowej o danym zjawisku. W badaniach bierze udział specjalnie dobrana z populacji generalnej grupa respondentów (próba reprezentacyjna). Techniki doboru próby mają swoje źródło w statystyce, jednak nie zawsze znajdują one zastosowanie w badaniach sondażowych w pedagogice. W przypadku przeprowadzonych przeze mnie badań dobór próby miał charakter celowy[101], próba była zaś nieprobabilistyczna (nielosowa) (Babbie, 2013, s. 211)[102].

Zastosowana metoda sondażu diagnostycznego jest zatem „sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunku rozwoju określonych zjawisk

[100] Przez metodę rozumiem „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego" (Pilch, 1998, s. 42).
[101] „Dobór celowy polega na zamierzonym doborze do badań tych jednostek, które spełniają określone kryteria oraz charakteryzują się takimi, a nie innymi właściwościami, a w których dobór losowy jest niemożliwy" (Matuszak, Matuszak, 2011, s. 35).
[102] O sposobie doboru próby w niniejszych badaniach czytelnik przeczyta szerzej w podrozdziale 6.

i wszelkich innych zjawisk instytucjonalnie niezlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje" (Pilch, Bauman, 2001, s. 80). Sondaż diagnostyczny może być przeprowadzony za pomocą różnych technik i narzędzi. W moich badaniach zastosowałam ankietę (jako szczególną odmianę wywiadu). Jest to technika, która umożliwia badanemu samodzielną pracę z narzędziem badawczym, jakim jest kwestionariusz ankiety, poprzez udzielanie odpowiedzi na zawarte w nim wystandaryzowane pytania, w moim przypadku bez obecności badacza (ankietera), za pośrednictwem Internetu. Kwestionariusz w procesie badawczym spełnia określone funkcje. Z jednej strony konkretyzuje problem badawczy, wyrażając go w postaci postawionych badanemu pytań, z drugiej zaś organizuje materiał badawczy tak, aby umożliwić jego dalszą analizę zgodnie z założoną koncepcją badań (Skarbek, 2013, s. 72–73). W zastosowanym przeze mnie kwestionariuszu zamieszczono zarówno pytania zamknięte (z kafeterią koniunktywną i dysjunktywną), półotwarte (z kafeterią dającą możliwość udzielenie odpowiedzi także nieprzewidzianej przez badacza) oraz pytania otwarte. Zastosowane pytanie otwarte, w którym zawarto prośbę o opisanie dziecka zdolnego, umożliwiało udzielenie odpowiedzi w preferowany przez badanych sposób, dostarczając ich osobistych wypowiedzi w sposób nieograniczony, wynikających z zawodowych doświadczeń i refleksji odwołujących się do własnych teorii ucznia zdolnego. Uzyskane opisy zostały poddane ilościowej i jakościowej analizie treści, co umożliwiło przyjrzenie się zgromadzonym danym także w perspektywie jakościowej (Silverman, 2012, s. 151). Takie podejście pozwala na poszerzenie analizy badanego zjawiska, jego głębsze zrozumienie (Klus-Stańska, 2016, s. 57) i lepszą interpretację uzyskanych wyników, ponieważ – jak stwierdza Stanisław Palka – oba podejścia (ilościowe i jakościowe) „mają inne założenia poznawcze i inne sposoby gromadzenia danych, wiązanie działań w tym zakresie jest próbą stosowania triangulacji[103] podejść poznawczych, zatem badacz stara się poznać fakty, zjawiska i procesy pedagogiczne z dwóch różnych pozycji, dzięki czemu zyskuje bogatsze dane" (Palka, 2018, s. 67).

[103] O wyzwaniach związanych z łączeniem różnych podejść badawczych w pedagogice oraz o konieczności krytycznego podejścia do eklektyzmu zob. Klus-Stańska, 2016.

4. Narzędzie badawcze

Badanie, stanowiące empiryczną podstawę tej rozprawy, zainspirowane zostało projektem pt. *Primary Grade Teachers' Conceptions of Giftedness and Talent: A Case-based Investigation* (Brighton i in., 2007), zrealizowanym w latach 2003–2007 przez The National Research Center On The Gifted And Talented na Uniwersytecie Virginia w USA. Powodem inspiracji był to, że zbiorowość badaną stanowili nauczyciele początkowych klas szkoły podstawowej[104] w kontekście rozwijania zdolności. Projekt ten należy do nurtu badań poszukujących odpowiedzi na pytanie o przyczyny niedostatecznej reprezentacji mniejszości etnicznych w kształceniu uczniów zdolnych już w pierwszych latach nauki w szkole. Uznano, że w tym celu konieczne jest lepsze zrozumienie filozofii, oczekiwań i praktyk nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej związanych z edukacją tych uczniów. Kulturowy i klasowy aspekt badań amerykańskich nie stanowił przedmiotu moich zainteresowań badawczych. Z tego względu, a także z powodu braku zabezpieczenia finansowego dla badań, ograniczyłam je tylko do przeprowadzenia sondażu przy zastosowaniu ankiety internetowej, wzorowanej na kwestionariuszu amerykańskim, nie podejmując długotrwałej obserwacji lekcji prowadzonych przez nauczycieli, stanowiących drugi etap badań w projekcie amerykańskim.

Kwestionariusz ankiety internetowej zastosowany w moim badaniu (załącznik w Aneksie A) składał się z czterech części dotyczących: (I) konceptualizacji zdolności, (II) praktyk edukacyjnych stosowanych w pracy z ogółem uczniów i z uczniami zdolnymi, (III) postrzegania (identyfikowania) uczniów zdolnych i (IV) metryczki zawierającej pytania odnoszące się do: a) stażu pracy w edukacji wczesnoszkolnej i przygotowania w zakresie pedagogiki zdolności, b) działań szkoły na rzecz rozwijania zdolności uczniów, w której pracuje nauczyciel oraz c) lokalizacji szkoły (na wsi/w mieście). Wykorzystałam w nim listy cech i zachowań uczniów z kwestionariusza amerykańskiego, dostosowane w części do polskich warunków, a także zastosowane w amerykańskim narzędziu sformułowania pytań wprowadzających, które adresowane są bardziej osobiście do respondentów niż używane zazwyczaj w Polsce pytania projekcyjne. Jak wcześniej wspominałam, w kwestionariuszu umieszczone zostały pytania zamknięte, na które odpowiedzi były wskazywane na skali Likerta od 1 do 5 (w kwestionariuszu amerykańskim od 1 do 3)[105]. Zamieszczono w nim także pytania z rangami oraz pytania otwarte umożliwiające swobodną wypowiedź respondenta.

[104] Klas I i II oraz nauczycieli przedszkoli.

[105] Skala Likerta jest skalą porządkową, pozwalającą na mierzenie postaw i opinii badanych poprzez ocenę stwierdzeń dotyczących analizowanego zagadnienia. Oceny dokonuje się, przypisując tym stwierdzeniom określoną

Kwestionariusz został poddany pilotażowi, w którym uczestniczyło 12 nauczycieli klas I–III, pracujących zarówno w szkołach wiejskich, jak i miejskich województwa łódzkiego. Ich uwagi, dotyczące głównie strony językowej, zostały uwzględnione w ostatecznej wersji narzędzia, które zostało zamieszczone pod adresem https://ankiety.uni.lodz.pl/index.php/117472?lang=pl. Kwestionariusz ankiety został opracowany za pomocą narzędzia LimeSurvey. Badanie zostało zrealizowane w maju i czerwcu 2022 roku.

5. Analiza uzyskanych danych

Odpowiedzi na pytania zamknięte[106] kwestionariusza zostały zanalizowane przy zastosowaniu statystyki opisowej (procent, średnia (M), mediana (Me), odchylenie standardowe (SD), współczynnik skośności (S), kurtoza (K), współczynnik zmienności (Vs), kwartyl (Q), percentyl). Analiza ta pozwoliła na opis badanej zbiorowości przez porównanie oraz interpretację zastosowanych w badaniu zmiennych w wyniku ujawnienia ich: miar tendencji centralnej (średnia arytmetyczna, mediana, kwartyle, percentyle) oraz zróżnicowania (odchylenie standardowe, współczynnik zmienności), a także miary częstości (procent), asymetrii (skośność) oraz koncentracji (kurtoza) (Ręklewski, 2020, s. 38–55). Ponadto w przypadku pytań kwestionariusza oznaczonych symbolami I.1, II.1.A, II.2 oraz III.1.A ustalono częstości i udziały procentowe dla każdej zmiennej zależnej[107] oraz obliczono ich zróżnicowanie ze względu na zmienne niezależne: dwie cechy zawodowe nauczycieli (staż pracy i przygotowanie w zakresie pedagogiki zdolności), dwie cechy charakteryzujące działania szkoły dotyczące wspierania uczniów zdolnych (istnienie w szkole programu wspierania uczniów zdolnych i istnienie procedury identyfikowania uczniów zdolnych na poziomie wczesnoszkolnym) oraz lokalizację

liczbę punktów. Skala posiada ustaloną przez badacza liczbę stopni (w przypadku referowanego badania jest ich 5). Opisuje się ją zarówno słownie (co ułatwia udzielenie odpowiedzi badanemu), jak i liczbowo (co umożliwia statystyczną analizę i interpretację danych). Skala ta pozwala na wykrywanie nawet niewielkich różnic w badanych postawach, a „poszczególne pozycje na skali nie są w stanie w znaczący sposób wpłynąć na ostateczny wynik pomiaru. Pozycje te mają się równoważyć […]" (Tatarka, 2015, s. 287).

[106] W kwestionariuszu zastosowano różne rodzaje pytań zamkniętych: pytania z wyborem, pytanie wprowadzające, pytania z ukrytą opcją, pytania z rangami, pytania ze skalą szacunkową Likerta (klasyfikacja według Rubacha, 2008, s. 173–175).

[107] Za zmienne zależne uznałam pojedyncze cechy i zachowania charakterystyczne dla badanego zjawiska, którym nauczyciele przypisywali odpowiednie wartości, oceniając je na pięciostopniowej skali Likerta do szacowania natężenia i częstotliwości (Rubacha, 2008), ujawniając tym samym swoje poglądy w kwestii konceptualizacji pojęcia posiadania zdolności oraz roli nauczyciela i identyfikacji ucznia zdolnego. Natomiast w przypadku analizy czynnikowej za zmienne zależne uznałam uzyskane czynniki, sprawdzając następnie ich zróżnicowanie ze względu na zmienne niezależne.

szkoły w środowisku (wiejskim/miejskim różnej wielkości). W celu oceny statystycznej istotności zaobserwowanych różnic posłużono się odpowiednio testem prawdopodobieństwa w teście Kruskala-Wallisa lub w teście Bonferroniego (porównania parami) oraz testem prawdopodobieństwa t-Studenta. Dla pytań z rangami (w kwestionariuszu pytania II.1.B i III.1.B) na podstawie odpowiedzi udzielonych przez respondentów utworzono ranking popularności badanych zmiennych. Pozostałe rankingi utworzone zostały na podstawie średniej oceny badanej zmiennej na skali Likerta.

Poszukując w odpowiedziach nauczycieli ukrytych wzorów, w przypadku pytań kwestionariusza oznaczonych symbolami I.1, II.1.A, II.2 oraz III.1.A, zastosowano eksploracyjną analizę czynnikową (IBM, 2021). Jest to metoda analizy danych wykorzystywana do identyfikacji i badania wzajemnych relacji w ich zbiorze oraz wykrywanie ukrytych czynników wpływających na badane zjawisko. Służy odkrywaniu struktury danych i ich klasyfikacji (Afek, b.r.) bez sprecyzowanego modelu teoretycznego (Encyklopedia Zarządzania, b.r.). Ma na celu wyjaśnienie jak największej części zmienności zmiennej latentnej (ukrytej) za pomocą jak najmniejszej liczby zmiennych (Afek, b.r.). W wyniku analizy czynnikowej redukowana jest liczba zmiennych poprzez zidentyfikowanie większych zbiorów (nazywanych czynnikami), które wyjaśniają to samo zjawisko i są najważniejsze dla jego oceny (Afek, b.r.). Tak więc „[j]est to technika statystyczna, która na bazie korelacji pomiędzy zmiennymi wyodrębnia grupę czynników niedostępnych bezpośredniej obserwacji. Czynniki te zachowują znaczną część informacji zawartych w zmiennych pierwotnych i mają inną interpretację merytoryczną" (Gatnar, Walesiak, 2004, s. 186). Ich interpretacja polega na zrozumieniu i nazwaniu, jakie ukryte koncepty/wymiary są reprezentowane przez poszczególne czynniki. Przy tym zaznaczyć należy, że zmienne wchodzące w skład danego zbioru (czynnika) są ze sobą skorelowane, a czynniki wyodrębnione w analizie różnią się od siebie.

Procedura przeprowadzania eksploracyjnej analizy czynnikowej (przedstawiona przeze mnie bardziej szczegółowo przy okazji prezentacji jej wyników) składa się z kilku etapów opisanych w literaturze przedmiotu (Kim, Mueller, 1978a; 1978b; Gatnar, Walesiak, 2004; Walesiak, Gatnar, 2009) i z tego powodu zostały one tutaj jedynie zasygnalizowane. Są to:

1) **przygotowanie danych**, tj. selekcja zmiennych, sprawdzenie ich rozkładu i ewentualna standaryzacja, usunięcie braków danych;

2) **analiza zbioru danych**, tj. sprawdzenie minimalnych wymagań dotyczących liczby zmiennych oraz obserwacji[108], analiza statystyk opisowych oraz sprawdzenie ich zmienności, sprawdzenie korelacji pomiędzy zmiennymi, określenie adekwatności próby do przeprowadzenia analizy czynnikowej za pomocą miary Kaiser-Meyer-Olkina oraz testu sferyczności Bartletta;
3) **wyodrębnianie zmienności wspólnej** przy zastosowaniu takich metod, jak analiza głównych składowych (adaptacji tradycyjnej metody Hottelinga), metody największej wiarogodności, metody osi głównych itp.;
4) **ustalenie liczby czynników** przy użyciu wykresu osypiska (kryterium Cattella) i zastosowaniu kryterium Kaisera;
5) **rotacja czynników** za pomocą jednej z pięciu metod rotacji: Varimax, prosta Oblimin, Quartimax, Equamax lub Promax w celu ułatwienia interpretacji wyników;
6) **interpretacja wyników**.

W przypadku referowanego badania eksploracyjna analiza czynnikowa została zastosowana w celu wskazania ukrytych teoretycznych konceptów/wymiarów posiadania zdolności, bycia uczniem zdolnym, roli nauczyciela oraz strategii pracy z uczniami na podstawie statystycznych relacji między zmiennymi (cechami i zachowaniami uczniów; zachowaniami i działaniami stosowanymi przez nauczyciela w klasie). Ustalano ukryte czynniki/wymiary (odpowiednio: posiadania zdolności, bycia uczniem zdolnym, roli nauczyciela, strategii pracy z uczniami) oraz ich zróżnicowanie przez wymienione wcześniej zmienne niezależne.

Analizy statystyczne uzyskanych w badaniu danych zostały wykonane z zastosowaniem programu IBM SPSS Statistics 27.0 (PS IMAGO 7.0).

Odpowiedzi na pytanie otwarte „Proszę opisać zdolne dziecko (lub dzieci), które uczęszcza obecnie (lub uczęszczało) do Pani/Pana klasy" zostały opracowane przy zastosowaniu metody ilościowej i jakościowej analizy treści. Postępowanie badawcze dotyczące tego fragmentu pracy jest opisane w rozdziale VI rozprawy.

Raport z badań składa się z czterech części zatytułowanych w następujący sposób: III. Nauczycielskie koncepcje „posiadania zdolności" przez uczniów, IV. Konceptualizacja roli nauczyciela w procesie nauczania, V. Identyfikacja uczniów zdolnych przez nauczycieli, VI. Charakterystyka uczniów zdolnych z perspektywy osobistych doświadczeń nauczycieli. Podsumowanie raportu zawarte zostało w rozdziale VII Wnioski z badania.

[108] Minimalne wymagania dotyczące liczby zmiennych i obserwacji można znaleźć w pracach Richarda Gorsucha (1983), Leandre'a Fabrigara i in. (1999) i Roberta MacCalluma i in. (1999).

Trzy pierwsze części (III–V) podzielone są na paragrafy (Ad 1 – Ad 4), z których dwa relacjonują wyniki analiz w odniesieniu do odpowiednich dla danego paragrafu cech/zachowań odpowiednio uczniów/nauczycieli, przy zastosowaniu statystyki opisowej, a dwa następne – uzyskane na podstawie analizy czynnikowej. Dodatkowo część IV składa się z dwóch podrozdziałów zatytułowanych: 1. Osobista rola nauczyciela w procesie nauczania (aspekt normatywny), czyli postrzeganie wymogów roli, 2. Preferowane działania oraz strategia pracy z uczniami nauczycieli klas początkowych. Część szósta prezentuje wyniki uzyskane na podstawie odpowiedzi na pytanie otwarte.

6. Procedura doboru i struktura próby badawczej

Z Rejestru Szkół i Placówek Oświatowych[109] pozyskano adresy e-mailowe wszystkich szkół podstawowych w Polsce w liczbie 13 039 i do wszystkich wysłano w maju 2022 roku zaproszenie do uczestnictwa w badaniu. Okazało się, że w niektórych przypadkach e-mailowa lista adresowa szkół była nieaktualna i wiadomość nie mogła zostać doręczona. W sytuacji gdy udało się zaktualizować adres, zaproszenie do uczestnictwa w badaniu było ponawiane. Do szkół, w których na podstawie Rejestru Szkół i Placówek Oświatowych można było ustalić nazwisko dyrektora, wiadomość o badaniach była kierowana imiennie do osoby pełniącej tę funkcję, natomiast w przypadku, gdy takiej informacji w rejestrze nie było, wiadomość była adresowana „do dyrektora", prosząc o przekierowanie wiadomości do wszystkich nauczycieli klas I–III.

W piśmie przewodnim zawarty był odnośnik do strony internetowej https://sway.cloud.microsoft/HxRtcTAUZAvPgZGF, zawierającej informacje o instytucji prowadzącej badania, autorce badania i osobie sprawującej nadzór merytoryczny nad badaniem, list przewodni do nauczycieli klas I–III wyjaśniający powody zaproszenia ich do uczestnictwa w badaniu z prośbą o udzielenie odpowiedzi na pytania ankiety oraz zamieszczony w podrozdziale 4 adres internetowy ankiety. Podkreślono, że badanie jest anonimowe i ma cel naukowy.

Na zaproszenie do udziału w badaniach poprzez wejście na stronę internetową ankiety zareagowało 2536 osób. Całą procedurę skutecznego wypełnienia kwestionariusza przeszło 589 osób, w tym 105, którym system podziękował za gotowość wzięcia udziału w badaniu, ponieważ na pytanie filtrujące „Czy obecnie pracuje Pani/Pan jako nauczycielka/nauczyciel

[109] https://rspo.gov.pl/ (dostęp: 1.04.2022).

edukacji wczesnoszkolnej?" odpowiedziały przecząco. W konsekwencji liczebność próby to 484 osoby i jest ona wystarczająca do przeprowadzenia analiz statystycznych (błąd szacunku nie przekracza 5%).

W badanej próbie **kobiety stanowiły 99% ogółu osób biorących udział w badaniu**. Odzwierciedla to dokładnie strukturę według płci nauczycieli wczesnej edukacji (*Liczą się nauczyciele*…, 2014). Aż 99,2% ogółu badanych legitymowało się tytułem zawodowym magistra. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele dyplomowani (72,5%), a prawie co trzecia osoba miała jeszcze przed sobą awans zawodowy[110], ponieważ zatrudniona była na stanowisku stażysty (1,2%), nauczyciela kontraktowego (9,3%) lub nauczyciela mianowanego (16,9%).

Prawie wszyscy respondenci (96,3%) pracowali w szkołach publicznych, prowadząc aktualnie mniej więcej w takim samym procencie klasę pierwszą (36,5%), drugą (32,4%) i trzecią (31,0%). Najliczniejsza grupa zatrudniona była w szkołach ulokowanych w miastach (65,9%, w tym 33,5% w miastach mających więcej niż 50 tys. mieszkańców), 34,1% respondentów pracowało w szkołach znajdujących się na wsi. Szkoły, w których etaty miało 60,9% badanych, znajdowały się w gminach miejskich o różnej wielkości, w tym w miastach na prawach powiatu (22,7%) i były rozlokowane na terenie wszystkich województw Polski. Najliczniej reprezentowani byli nauczyciele z województwa śląskiego i mazowieckiego (ich udział w badanej próbie wynosił odpowiednio 12,6% i 12,4%), a najmniej licznie z województwa świętokrzyskiego (2,1%) i lubuskiego (4,1%).

Aż 78,3% respondentów stwierdziło, że uczestniczyli w jakiejś formie doskonalenia zawodowego dotyczącego pracy z uczniem zdolnym, najczęściej: szkoleń stacjonarnych (47,7%), szkoleń online (45,2%), uczestnictwa w posiedzeniu Rady Pedagogicznej poświęconej tej tematyce (32,4%), na zajęciach w trakcie studiów (25%). Dwie trzecie uczestników badania szkoliło się w tym zakresie nie dawniej niż pięć lat temu. Jednak co piąty respondent nie miał okazji zapoznać się z kwestiami dotyczącymi pracy z uczniami zdolnymi.

Tabela 1. Struktura próby badawczej

Wyszczególnienie		**Ogółem**	
		n	**Proc.**
Ogółem		**484**	**100,0**
Płeć	Kobieta	479	99,0
	Mężczyzna	5	1,0
Wykształcenie	Licencjat	3	0,6
	Magisterium	480	99,2
	Doktorat	1	0,2
Staż pracy na poziomie edukacji wczesnoszkolnej	Do 5 lat	74	15,3
	6–10 lat	53	11,0

[110] Od 1 września 2022 r. likwidacji uległy dwa stopnie awansu: nauczyciel stażysta i kontraktowy.

	11–20 lat	72	14,9
	21 i więcej lat	285	58,9
Udział w kursie, seminarium, projekcie lub innej formie doskonalenia zawodowego, dotyczącej pracy z uczniem zdolnym	Tak	379	78,3
	Nie	105	21,7
Czas uczestnictwa w kursie/szkoleniu (możliwy wybór więcej niż jednej odpowiedzi)	W ciągu ostatnich dwóch lat	170	35,1
	3–5 lat temu	146	30,2
	6–10 lat temu	56	11,6
	Więcej niż 10 lat temu	25	5,2
Forma zdobywania wiedzy nt. ucznia zdolnego (możliwy wybór więcej niż jednej odpowiedzi)	Zajęcia w toku studiów	121	25,0
	Szkolenie stacjonarne/warsztat	231	47,7
	Szkolenie online/webinarium	219	45,2
	Udział w projekcie	71	14,7
	Tutoring/mentoring/coaching	15	3,1
	Rada pedagogiczna poświęcona tej tematyce	157	32,4
	Inne	9	1,9
Typ szkoły	Publiczna	466	96,3
	Niepubliczna	16	3,3
	Nie wiem, jaki jest status szkoły	2	0,4
Klasa, z którą pracuje nauczyciel/-ka w chwili udziału w badaniu	I	177	36,6
	II	157	32,4
	III	150	31,0
Istnienie w szkole programu wspierania zdolności/uzdolnień uczniów	Tak	292	60,3
	Nie	133	27,5
	Nie wiem	59	12,2
Istnienie w szkole procedur identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej	Tak	156	32,2
	Nie	246	50,8
	Nie wiem	82	16,9
Typ gminy, w jakiej znajduje się szkoła	Wiejska	128	26,4
	Miejsko-wiejska	61	12,6
	Miejska	185	38,2
	Miasto na prawach powiatu	110	22,7
Liczba mieszkańców w miejscowości, w której znajduje się szkoła	Wieś	165	34,1
	Miasto, do 20 tys. mieszk.	81	16,7
	Miasto, 20–50 tys. mieszk.	76	5,7
	Miasto, 50–100 tys. mieszk.	47	9,7
	Miasto, powyżej 100 tys. mieszk.	115	23,8
Współpraca nauczyciela z innymi osobami/ instytucjami w celu wspierania rozwoju uczniów zdolnych	Tak	279	57,6
	Nie	205	42,4

Źródło: opracowanie własne.

Większość badanych (60,3%) pracowała w szkołach, w których istnieją programy wspierania uzdolnień, ale 12,2% nie wiedziało, czy taki program w ich szkole istnieje.

Według relacji co trzeciego badanego (32,2%) w szkole, w której pracował, istniały procedury identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Jednak co druga osoba (50,8%) stwierdziła, że w jej szkole nie ma takiej procedury, a co szósta (16,9%) nie wiedziała, czy coś takiego istnieje w jej szkole.

Więcej niż co druga osoba (57,6%) współpracowała z innymi osobami/instytucjami[111] w celu wspierania rozwoju uczniów zdolnych, 42,4% badanych nie korzystało z takiej formy wspierania uzdolnionych dziewczynek i chłopców.

[111] Odpowiadając na pytanie „Proszę wskazać, z kim współpracuje Pani/Pan w celu wspierania rozwoju uczniów zdolnych", 52,3% badanych wskazało rodzica/opiekuna dziecka, 35,1% pedagoga szkolnego, 31% pracownika

Tabela 2. Wiek i staż pracy nauczycieli, liczebność klasy, liczba uczniów zdolnych w klasie, liczba uczniów w klasie biorących udział w zajęciach rozwijających uzdolnienia

		Wiek	Całkowity staż pracy w latach	Staż pracy w edukacji wczesnoszkolnej w latach	Liczba uczniów w Pani/Pana klasie	Liczba uczniów zdolnych w Pani/Pana klasie	Liczba uczniów z Pani/Pana klasy biorących udział w zajęciach rozwijających uzdolnienia
N	Ważne	484	484	484	484	484	384
	Braki danych	0	0	0	0	0	100
Średnia (M)		50	26	22	19	5	10
Mediana (Me)		53	30	25		4	10
Odchylenie standardowe (SD)		9,17	10,85	12,48	5,51	4,37	6,48
Minimum		25	0	0	1	0	0
Maksimum		67	45	44	30	28	29
Percentyle	25	43	18	10	16	3	6
	75	57	35	33	23	6	15

Źródło: opracowanie własne.

Osoby uczestniczące w badaniu (tabela 2) były w wieku dojrzałym. Średnia wieku wynosiła 50 lat, a mediana 53 lata. Najmłodszy respondent miał 25 lat, a najstarszy 67. Z kolei 25% odpowiadających miało co najwyżej 43 lata, a 25% najstarszych było w wieku 58–67 lat.

Badani nauczyciele mieli długi staż pracy ogółem i krótszy w edukacji wczesnoszkolnej. Średnia stażu ogółem wynosiła 26 lat, a w nauczaniu początkowym 22 lata. Mediana wynosiła odpowiednio 30 i 25 lat. Wśród ankietowanych były osoby, dla których była to pierwsza praca i w momencie badania nie przepracowały jeszcze roku. Natomiast najdłuższy staż pracy w ogóle wynosił 45 lat, a w klasach I–III 44 lata. 25% osób miało staż pracy w edukacji wczesnoszkolnej nie dłuższy niż 10 lat, a 25% co najmniej 33 lata.

Średnia liczba uczniów w klasie wynosiła 19, a mediana 20. Najbardziej liczna klasa liczyła 30 dzieci. 25% respondentów pracowało w klasach, w których uczyło się nie więcej niż 16 dzieci, a 25% w klasach, w których liczba uczniów była większa niż 23.

biblioteki, 25,2% poradnię psychologiczno-pedagogiczną, 20,7% nauczyciela przedmiotowego z wyższego etapu kształcenia, 19,2% psychologa szkolnego, 15,3% specjalistę z dziedziny, którą interesuje się uczeń, 11,8% instruktora w domu kultury, 8,1% inną osobę/instytucję. Z uzyskanych odpowiedzi, na podstawie wielokrotnego wyboru, okazało się, że blisko 28% nauczycieli korzystało z 3 lub 4 źródeł wsparcia swoich uczniów (odpowiednio: 13,6% oraz 14%).

Nauczyciele oszacowali liczbę uczniów zdolnych w swoich klasach od 0 do 28. Średnia wynosiła 5, a mediana 4. Przy tym 25% respondentów uważało, że w ich klasach jest nie więcej niż 3 dzieci zdolnych, a 25%, że więcej niż 6.

Mimo że próba badawcza nie spełnia kryteriów próby reprezentacyjnej, to jej struktura jest zróżnicowana pod różnymi względami, co rodzi oczekiwanie zróżnicowania poglądów badanych. Zazwyczaj respondenci są rekrutowani do badań spośród osób fizycznie łatwo dostępnych badaczowi (szczególnie, ale nie tylko, gdy badania są prowadzone w metodologii jakościowej), a więc zamieszkują np. w okolicach określonej uczelni lub uczestniczą w zajęciach prowadzonych przez daną uczelnię, zamieszkując w jej zasięgu. Referowane badania zainteresowały nauczycieli zamieszkałych na terytorium całej Polski.

7. Ograniczenia zasięgu wniosków

Ponieważ badana próba z konieczności jest próbą nielosową, wyniki badania nie mogą być uogólniane na wszystkich nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w Polsce. Nauczyciele, którzy odpowiedzieli na pytania ankiety, mogą bowiem w sposób systematyczny różnić się pod jakimś nieustalonym względem od tych, którzy z różnych powodów nie znaleźli się wśród respondentów, co ogranicza generalizację wyników. Dlatego przedstawione poniżej wyniki badań odnoszą się tylko do badanej zbiorowości.

Nie można wykluczyć, że nauczyciele, odpowiadając na pytania kwestionariusza, nie tyle zdawali sprawę z własnych, rzeczywistych działań i poglądów, ile przedstawiali takie, które powszechnie uzyskują aprobatę społeczną; choć proces ten nie musiał być uświadamiany i nie powinien być traktowany jako fałszerstwo. Tak więc nie wiadomo, jak bardzo trwałe są przekonania respondentów dotyczące badanych zagadnień. Nie wiadomo także, czy temat „zdolnych uczniów" stanowi przedmiot ich trwałego namysłu, czy też został wywołany przez zaproszenie do udziału w badaniu. Można się tylko domyślać, że ankietę wypełnili ci, którzy kwestię rozwijania potencjału uczniów zdolnych od początku ich szkolnej edukacji uważają za ważną.

III. Nauczycielskie koncepcje „posiadania zdolności" przez uczniów

> […] *to, czy uczeń klas początkowych otrzyma wsparcie w rozwijaniu swoich talentów, oraz w jaki sposób te talenty będą rozwijane, w dużej mierze zależy od tego, w jaki sposób nauczyciel tego ucznia konceptualizuje zdolności u dzieci w młodszym wieku szkolnym, w tym także tych pochodzących z różnorodnych środowisk*
>
> Moon, Brighton, 2008, s. 449 [tłum. własne][112]

Konceptualizacja rozumiana jest jako proces tworzenia pojęcia lub idei czegoś, ujmowania intuicji poznawczych w pojęcia (Słownik języka polskiego PWN, b.r., hasło: *konceptualizacja*). Pojęcia te tworzone są przez jednostkę na podstawie posiadanej wiedzy i doświadczeń, a celem tego działania jest ujmowanie rzeczywistości w kategorie poznawcze, które prowadzą do lepszego rozumienia definiowanego zjawiska czy problemu, a w konsekwencji umożliwiają ich identyfikację na podstawie wytworzonego w umyśle pojęcia.

W niniejszej pracy konceptualizacja[113] rozumiana jest jako proces definiowania pojęcia „posiadania zdolności"[114], czyli cechy niejawnej (niesubstancjalnej), która skorelowana jest z wiązką niepodobnych do siebie percepcyjnie kategorii opartych na cechach jawnych, obserwowalnych (w tym przypadku – cechy i zachowania uczniów). Kategorie te opisują obszary aktywności ucznia w szkole, w których nauczyciele upatrują możliwość ewentualnego ujawniania się zdolności.

Lista takich cech i zachowań została przedstawiona respondentom w celu określenia, które z nich i z jakim stopniem pewności gotowi są uznać za przejaw „posiadania zdolności", a tym samym potwierdzić lub zakwestionować, że są one elementem wytworzonego w umyśle pojęcia. Obejmuje ona cechy i zachowania, które:

---

[112] Tekst oryg.: „[…] whether a primary grade student receives support to develop his or her talents, and how his or her talents are developed will depend in large measure on how that student's teacher conceptualizes giftedness in young children, including those from diverse backgrounds" (Moon, Brighton, 2008, s. 449).

[113] Na podstawie: Grabarczyk, 2013. „Przez kategoryzację (konceptualizację) rozumiał będę proces posługiwania się kategoriami (pojęciami) […]" (Grabarczyk, 2013, s. 456). Zdaję sobie sprawę, że taka definicja „konceptualizacji" może się niektórym czytelnikom wydać nieco zaskakująca. Być może będzie ona łatwiejsza do przyjęcia, jeśli uznać ją za równoważną sformułowaniu „proces ujmowania czegoś za pomocą pojęć" (Grabarczyk, 2013, s. 456).

[114] W odniesieniu do dzieci, zgodnie z podejściem rozwojowym do zdolności, chodzi o „posiadanie potencjału zdolnościowego". Jednak ze względów językowych stosuję skróconą wersję „posiadanie zdolności".

1) powszechnie uważane są za przejawy zdolności (np. ma duży zasób wiedzy ogólnej, potrafi opracować strategię działania, ma szerokie zainteresowania, opanował umiejętność czytania wcześniej niż rówieśnicy itp.);
2) kojarzone są raczej z przeciwieństwem cech i zachowań przypisywanych uczniom zdolnym, zwłaszcza w kontekście przystosowania się do wymagań szkoły (np. źle zachowuje się w szkole, nie odrabia pracy domowej, ma deficyty umiejętności itp.) oraz do rozwiązywania problemów i przetwarzania informacji (np. nie dostrzega powiązań między zjawiskami, nie wykazuje ciekawości poznawczej itp.);
3) wykraczają poza umiejętności poznawcze, stanowiąc przejaw innych uzdolnień (np. przyjmuje rolę przywódcy, bawi się słowami, przejawia talent aktorski itp.).

Lista cech i zachowań, inspirowana kwestionariuszem zastosowanym w badaniu Brighton i współautorów (2007), uwzględnia ustalenia naukowe wskazujące, że zachowania zazwyczaj niekojarzące się z posiadaniem zdolności (w literaturze polskiej określane czasem jako negatywne zachowania ucznia zdolnego (Dyrda, 2012, s. 335)), mogą stanowić reakcję dziecka na funkcjonowanie środowiska szkolnego, obniżającego jego motywację do nauki i w konsekwencji prowadzić do zaniżonych osiągnięć szkolnych. Zjawisko to określane jest w literaturze polskiej jako syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych – SNOS (Giza, 2006b; Dyrda, 2012), a w anglojęzycznej jako *underachievement*.

Choć istnieje bogata literatura charakteryzująca cechy i zachowania znamionujące posiadanie zdolności przez uczniów, odczuwalny jest brak opracowań wykraczających poza ich enumerację i poszukujących odpowiedzi na pytanie o to, jak cechy te są strukturalizowane, czyli łączone w kategorie zachowań (czynniki), odzwierciedlające nauczycielskie sposoby (wzorce) myślenia o posiadaniu zdolności przez ucznia. Poniższe analizy wypełnią tę lukę.

W tym fragmencie rozprawy poszukuję zatem odpowiedzi na następujące szczegółowe pytania badawcze:

1. Jakie cechy i zachowania ucznia i z jakim stopniem pewności nauczyciele uznają za przejawy posiadania zdolności?
2. Czy i w jaki sposób opinie dotyczące cech i zachowań uczniów jako przejawów posiadania zdolności różnicowane są przez cechy społeczno-zawodowe nauczycieli oraz lokalizację i działania szkół w zakresie wspierania zdolności?
3. Jakie kategorie zachowań uczniów (ukryte czynniki) stosowane są przez nauczycieli do definiowania pojęcia „posiadania zdolności”, czyli innymi słowy – jakie wymiary aktywności ucznia w szkole nauczyciele biorą pod uwagę jako obszary ewentualnego ujawniania się ich zdolności?

4. Czy cechy społeczno-zawodowe nauczycieli, działania szkół, w których pracują oraz lokalizacja szkół różnicują ocenę wyodrębnionych kategorii zachowań (ukrytych czynników) jako wskazujących na posiadanie zdolności przez ucznia?

Ad 1. Cechy i zachowania uczniów postrzegane jako przejawy posiadania zdolności

Respondenci zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na pytanie „Jak łatwo może Pan/i sobie wyobrazić, że uczeń posiadający daną cechę lub zachowanie jest uczniem zdolnym?", zaznaczając odpowiedź w odniesieniu do każdej z 45 wskazanych cech/zachowań na pięciostopniowej skali Likerta (1 – wcale nie mogę sobie wyobrazić, 2 – trudno jest mi sobie wyobrazić, 3 – trudno powiedzieć, 4 – łatwo mogę sobie wyobrazić, 5 – bardzo łatwo mogę sobie wyobrazić).

Jak pokazuje tabela 3, **każda** z wymienionych cech (zachowań) ucznia została uznana przez badanych za przejaw posiadania zdolności (odpowiedzi: 4. Łatwo + 5. Bardzo łatwo mogę sobie wyobrazić, że uczeń mający tę cechę/zachowanie jest zdolny), choć przez zróżnicowaną liczbę respondentów:

1) 14 cech uznanych zostało za przejaw posiadania zdolności przez co najmniej 90,1%,
2) 10 cech przez 70,1–90%,
3) 5 cech przez 50,1–70%
4) 10 cech przez 30,1–50%,
5) 6 cech przez 30% i mniej badanych.

Tabela 3. Jak łatwo może sobie Pan/i wyobrazić, że uczeń posiadający daną cechę lub zachowanie jest uczniem zdolnym? (częstości i statystyki)

		Częstości (proc.)							Statystyki			
Nr zm.	**Zmienna (cechy i zachowania uczniów)**	**1**	**2**	**1 + 2**	**3**	**4**	**5**	**4 + 5**	**M**	**Me**	**SD**	**S**
I.1.1	Uczy się w wolnym tempie	12,4	44,4	**56,8**	6,2	29,3	7,6	**36,9**	2,75	2,00	1,22	0,32
I.1.2	Stosuje nabyte umiejętności w nowych sytuacjach	1,2	2,5	**3,7**	0,6	35,1	60,5	**95.6**	4,51	5,00	0,75	–2,22
I.1.3	Nie wydaje się zainteresowany szkołą	16,7	31,6	**48,3**	5,8	33,9	12,0	**45,9**	2,93	3,00	1,34	0,01
I.1.4	Ma trudności z dostrzeganiem powiązań między zjawiskami i z samodzielnym rozwiązywaniem problemów (myśleniem krytycznym)	27,1	43,8	**70,9**	4,3	18,0	6,8	**24,8**	2,34	2,00	1,24	0,77
I.1.5	Ma słabo rozwinięte umiejętności przestrzenne	16,9	41,1	**58,0**	6,8	28,9	6,2	**35,1**	2,66	2,00	1,23	0,32

		Częstości (proc.)							Statystyki			
Nr zm.	**Zmienna (cechy i zachowania uczniów)**	**1**	**2**	**1 + 2**	**3**	**4**	**5**	**4 + 5**	**M**	**Me**	**SD**	**S**
I.1.6	Interesuje się sprawami społecznymi	2,1	9,9	**12,0**	7,0	55,8	25,2	**81,0**	3,92	4,00	0,95	–1,13
I.1.7	Rzadko przejmuje inicjatywę i zwykle robi to, co robią inni uczniowie (jest „naśladowcą”)	26,0	41,3	**67,3**	5,2	19,8	7,6	**27,4**	2,42	2,00	1,27	0,65
I.1.8	Ma słabo rozwinięte umiejętności społeczne	13,4	28,5	**41,9**	7,0	38,2	12,8	**51,0**	3,08	4,00	1,31	–0,17
I.1.9	Uczy się pilnie	0,8	5,0	**5,8**	3,3	48,8	42,1	**90,9**	4,26	4,00	0,81	–1,45
I.1.10	Opanował umiejętność czytania wcześniej niż rówieśnicy lub w normalnym czasie	0,4	3,9	**4,3**	2,3	37,6	55,8	**93,4**	4,44	5,00	0,76	–1,71
I.1.11	Popełnia błędy językowe	11,8	34,9	**46,7**	6,2	37,8	9,3	**47,1**	2,98	3,00	1,25	–0,04
I.1.12	Często nie odrabia pracy domowej	16,1	30,8	**46,9**	6,6	33,5	13,0	**46,5**	2,96	3,00	1,35	–0,01
I.1.13	Łatwo przystosowuje się do nowych sytuacji	1,7	8,3	**10,0**	5,4	53,5	31,2	**84,7**	4,04	4,00	0,92	–1,24
I.1.14	Nie wykazuje ciekawości poznawczej	34,3	42,4	**76,7**	4,3	13,2	5,8	**19,0**	2,14	2,00	1,19	1,03
I.1.15	Szybko się dekoncentruje	16,3	37,2	**53,5**	5,2	31,8	9,5	**41,3**	2,81	2,00	1,30	0,17
I.1.16	Zwraca uwagę na szczegóły	1,9	6,2	**8,1**	3,5	50,0	38,4	**88,4**	4,17	4,00	0,90	–1,47
I.1.17	Jest nieśmiały	5,2	18,6	**23,8**	11,6	45,0	19,6	**64,6**	3,55	4,00	1,15	–0,62
I.1.18	Źle zachowuje się w szkole	12,6	25,2	**37,8**	9,7	37,6	14,9	**52,5**	3,17	4,00	1,30	–0,25
I.1.19	Ma duży zasób wiedzy ogólnej	0,8	2,7	**3,5**	1,2	36,2	59,1	**95,3**	4,50	5,00	0,73	–2,02
I.1.20	Potrzebuje motywacji zewnętrznej	12,8	31,6	**44,4**	6,6	39,0	9,9	**48,9**	3,02	3,00	1,27	0,12
I.1.21	Rozumie złożone polecenia słowne	–	2,5	**2,5**	2,1	40,3	55,2	**95,5**	4,48	5,00	0,66	–1,42
I.1.22	Planuje działania	0,8	3,7	**4,5**	2,1	42,8	50,6	**93,4**	4,39	5,00	0,78	–1,70
I.1.23	Lubi tworzyć konstrukcje przestrzenne z różnych materiałów	0,8	3,5	**4,3**	4,1	43,6	47,9	**91,5**	4,34	4,00	0,79	–1,53
I.1.24	Kończy zadania szybciej niż rówieśnicy	0,4	3,5	**3,9**	1,9	34,9	59,3	**94,2**	4,49	5,00	0,74	–1,84
I.1.25	Poszukuje odpowiedzi, dlaczego coś się dzieje lub jak działa	0,6	3,1	**3,7**	1,0	30,8	64,5	**95,3**	4,55	5,00	0,73	–2,16
I.1.26	Przejawia talent aktorski	0,8	6,8	**7,4**	13,8	47,1	31,4	**78,5**	4,01	4,00	0,90	–0,88
I.1.27	Potrafi zdystansować się od kłopotów domowych	2,7	28,3	**31,0**	20,9	36,8	11,4	**48,2**	3,26	3,00	1,07	–0,10
I.1.28	Ma deficyty umiejętności w co najmniej jednym z obszarów edukacji	9,3	29,1	**38,4**	7,4	46,5	7,6	**54,1**	3,14	4,00	1,19	–0,33
I.1.29	Interesuje się książkami niezależnie od poziomu umiejętności czytania	0,6	6,6	**7,2**	4,8	53,7	34,3	**88,0**	4,14	4,00	0,83	–1,23
I.1.30	Nie umie pracować samodzielnie	23,1	45,7	**68,8**	5,8	15,5	9,9	**25,4**	2,43	2,00	1,27	0,76
I.1.31	Jest obdarzony bujną wyobraźnią (tj. tworzy opowiadania, wymyśla oryginalne gry itp.)	0,6	3,9	**4,5**	3,1	39,5	52,9	**92,4**	4,40	5,00	0,78	–1,64
I.1.32	Ma przeciętne osiągnięcia szkolne lub wyniki w testach umiejętności i wiadomości	11,6	34,9	**46,5**	3,7	39,9	9,9	**49,8**	3,02	3,00	1,27	–0,08

Nr zm.	Zmienna (cechy i zachowania uczniów)	Częstości (proc.)							Statystyki			
		1	2	1 + 2	3	4	5	4 + 5	M	Me	SD	S
I.1.33	Komunikując swoje myśli i uczucia, bawi się słowami, np. rymuje	1,7	7,4	**9,1**	8,2	49,8	32,9	**82,7**	4,05	4,00	0,93	–1,16
I.1.34	Ma nietypowe, jak na swój wiek, zainteresowania (np. bada zjawiska pogodowe)	0,6	3,7	**4,3**	2,1	45,2	48,3	**93,5**	4,37	4,00	0,76	–1,59
I.1.35	Nie jest kreatywny	24,4	48,8	**73,2**	4,5	16,1	6,2	**22,3**	2,31	2,00	1,18	0,87
I.1.36	Rozśmiesza ludzi inteligentnymi dowcipami	1,9	11,4	**13,3**	11,5	50,4	24,8	**75,2**	3,85	4,00	0,98	–0,89
I.1.37	Ma opóźniony rozwój motoryczny	16,1	30,8	**46,9**	11,6	35,5	6,0	**41,5**	2,85	3,00	1,24	–0,03
I.1.38	Wykazuje umiejętności przywódcze	2,1	13,8	**15,9**	13,8	49,6	20,7	**70,3**	3,73	4,00	1,01	–0,75
I.1.39	Stawia pytania o przyczyny zjawisk	0,4	5,2	**5,6**	1,4	43,4	49,6	**93,0**	4,37	4,00	0,79	–1,59
I.1.40	Jest wrażliwy na uczucia innych	1,2	9,5	**10,7**	16,1	49,0	24,2	**73,2**	3,85	4,00	0,94	–0,77
I.1.41	Nie lubi zadań wymagających wielokrotnego powtarzania	4,8	16,9	**21,7**	11,1	46,1	21,1	**67,2**	3,62	4,00	1,13	–0,70
I.1.42	Ma ubogi zasób słów	28,9	44,2	**73,1**	6,0	14,7	6,2	**20,9**	2,25	2,00	1,20	0,90
I.1.43	Potrafi prowadzić interesującą rozmowę z dorosłymi	0,2	5,0	**5,2**	4,7	45,9	44,2	**90,1**	4,29	4,00	0,79	–1,27
I.1.44	Posługuje się poprawnie językiem polskim	0,4	4,3	**4,7**	3,3	53,3	38,6	**91,9**	4,25	4,00	0,75	–1,30
I.1.45	Potrafi opracować lub dostosować strategie do rozwiązywanego problemu	0,2	4,5	**4,7**	1,9	40,1	53,3	**93,4**	4,42	5,00	0,76	–1,60

M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, S – współczynnik skośności, 1 – wcale nie mogę sobie wyobrazić, 2 – trudno jest mi sobie wyobrazić, 3 – trudno powiedzieć, 4 – łatwo mogę sobie wyobrazić, 5 – bardzo łatwo mogę sobie wyobrazić, Nr zm. – numer zmiennej
Źródło: obliczenia własne.

Jako przejawy zdolności (odpowiedzi: 4. Łatwo mogę sobie wyobrazić + 5. Bardzo łatwo mogę sobie wyobrazić – tabela 3) **najczęściej** wskazywane były następujące cechy/zachowania ucznia:

I.1.2. Stosuje nabyte umiejętności w nowych sytuacjach (95,6% badanych; M = 4,51);

I.1.21. Rozumie złożone polecenia słowne (95,5%; M = 4,48);

I.1.25. Poszukuje odpowiedzi, dlaczego coś się dzieje lub jak działa (95,3%; M = 4,55);

I.1.19. Ma duży zasób wiedzy ogólnej (95,3%; M = 4,50);

I.1.24. Kończy zadania szybciej niż rówieśnicy (94,2%; M = 4,49);

I.1.34. Ma nietypowe, jak na swój wiek, zainteresowania (93,5%; M = 4,37);

I.1.10. Opanował umiejętność czytania wcześniej niż rówieśnicy […] (93,4%, M = 4,44);

I.1.45. Potrafi opracować lub dostosować strategie do rozwiązywanego problemu (93,4%; M = 4,42);

I.1.22. Planuje działania (93,4%; M = 4,39);

I.1.39. Stawia pytania o przyczyny zjawisk (93,0%; M = 4,37);

I.1.31. Jest obdarzony bujną wyobraźnią […] (92,4%; M = 4,40);

I.1.44. Posługuje się poprawnie językiem polskim (91,9%,M = 4,25);

I.1.23. Lubi tworzyć konstrukcje przestrzenne z różnych materiałów (91,5%; M = 4,34);

I.1.9. Uczy się pilnie (90,9%; M = 4,26);

I.1.43. Potrafi prowadzić interesującą rozmowę z dorosłymi (90,1%; M = 4,29);

a **najrzadziej** następujące cechy:

I.1.14. Nie wykazuje ciekawości poznawczej (19,0%; M = 2,14);

I.1.42. Ma ubogi zasób słów (20,9%, M = 2,25);

I.1.35. Nie jest kreatywny (22,3%; M = 2,31);

I.1.4. Ma trudności z dostrzeganiem powiązań między zjawiskami […] (24,8%; M = 2,34);

I.1.30. Nie umie pracować samodzielnie (25,4%; M = 2,43);

I.1.7. Rzadko przejmuje inicjatywę i zwykle robi to, co robią inni uczniowie (27,4%; M = 2,42).

Równocześnie pewna liczba respondentów (od 2,5% do 76,7%, w zależności od cechy) zdecydowanie **odrzucała niektóre cechy/zachowania jako przejawy posiadania zdolności** (odpowiedzi: 1. Wcale + 2. Trudno jest mi sobie wyobrazić, że uczeń posiadający daną cechę jest uczniem zdolnym).

Najczęściej dotyczyło to następujących cech/zachowań (tabela 3):

I.1.14. Nie wykazuje ciekawości poznawczej (76,7%; M = 2,14);

I.1.35. Nie jest kreatywny (73,2,3%; M = 2,31);

I.1.42. Ma ubogi zasób słów (73,1%; M = 2,25);

I.1.4. Ma trudności z dostrzeganiem powiązań między zjawiskami […] (70,9%; M = 2,34);

I.1.30. Nie umie pracować samodzielnie (68,8%; M = 2,43);

I.1.5. Ma słabo rozwinięte umiejętności przestrzenne (58,0%; M = 2,66);

I.1.7. Rzadko przejmuje inicjatywę […] (57,3%; M = 2,42);

I.1.1. Uczy się w wolnym tempie (56,8%; M = 2,75);

I.1.15. Szybko się dekoncentruje (53,5%; M = 2,81).

Zwraca uwagę fakt, że w odniesieniu do sześciu cech/zachowań mniej więcej taki sam udział mieli ci, którzy nie łączyli ich z posiadaniem zdolności (odpowiedzi 1 + 2 na skali Likerta), jak i ci, którzy uważali, że cechy te wskazują na posiadanie zdolności przez ucznia (odpowiedzi 4 + 5 na skali Likerta). Są to następujące cechy:

I.1.20. Potrzebuje motywacji zewnętrznej (44,4% wobec 48,9%; M = 3,02);

I.1.32. Ma przeciętne osiągnięcia szkolne […] (46,5% wobec 48,9%; M = 3,02);

I.1.11. Popełnia błędy językowe (46,7% wobec 47,1%; M = 2,98);

I.1.12. Często nie odrabia pracy domowej (46,9% wobec 46,5%; M = 2,96);

I.1.3. Nie przejawia zainteresowania szkołą (48,3% wobec 45,9%; M = 2,93);

I.1.37. Wykazuje opóźniony rozwój motoryczny (46,9% wobec 41,5%; M = 2,85).

Niepewność co do znaczenia danej cechy/zachowania jako przejawu posiadania zdolności uwidacznia się także w wysokim procencie odpowiedzi „3. Trudno powiedzieć" w odniesieniu do niektórych zmiennych. Wątpliwości wyrażone zostały najliczniej wobec następujących cech/zachowań (tabela 3):

I.1.27. Potrafi zdystansować się od kłopotów domowych (20,8% trudno powiedzieć; M = 3,26);

I.1.40. Jest wrażliwy na uczucia innych (16,1%; M = 3,85);

I.1.26. Przejawia talent aktorski (13,9%; M = 4,01);

I.1.38. Wykazuje umiejętności przywódcze (13,8%; M = 3,73);

I.1.17. Jest nieśmiały (11,6%; M = 3,55);

I.1.37. Ma opóźniony rozwój motoryczny (11,6%; M = 2,85);

I.1.36. Rozśmiesza ludzi inteligentnymi dowcipami (11,5%; M = 3,85);

I.1.41. Nie lubi zadań wymagających wielokrotnego powtarzania (11,1%; M = 3,62).

Podsumowując, należy stwierdzić, że:

1) w odniesieniu do niektórych cech i zachowań (wskazujących głównie na sprawność uczenia się) uczestnicy badania w przeważającej większości uznawali je za przejawy posiadania zdolności przez ucznia, co oznacza, że włączali te cechy do swojej definicji pojęcia „posiadania zdolności";
2) w odniesieniu do niektórych zachowań (wskazujących na trudności w samodzielnym rozwiązywaniu problemów i w przetwarzaniu informacji) respondenci w większości nie dostrzegali w nich przejawów „posiadania zdolności", ale **udział tych, którzy byli skłonni włączyć je do swojej definicji omawianego pojęcia, nie jest incydentalny** (20–35% wskazań);
3) w odniesieniu do niektórych cech i zachowań (odnoszących się raczej do zdolności kierunkowych) podział na zwolenników i przeciwników traktowania ich jako przejawu „posiadania zdolności" był mniej więcej zrównoważony.

Hierarchię cech/zachowań uznawanych za konstytuujące pojęcie „posiadanie zdolności" przedstawia tabela 4, w której wartość współczynnika zmienności (Vs)[115] informuje o zróżnicowaniu ocen respondentów.

Tabela 4. Ranking cech i zachowań włączanych przez badanych nauczycieli do pojęcia „posiadania zdolności" na podstawie średniej ocen na skali Likerta (1–5)

Pozycja wg M	Nr zm.	Zmienne (cecha i zachowanie uczniów)	M	SD	Vs (proc.)
1	I.1.25	**Poszukuje odpowiedzi, dlaczego coś się dzieje lub jak działa**	**4,55**	0,73	**16,0**
2	I.1.2	**Stosuje nabyte umiejętności w nowych sytuacjach**	**4,51**	0,75	**16,6**
3	I.1.19	**Ma duży zasób wiedzy ogólnej**	**4,50**	0,73	**16,2**
4	I.1.24	**Kończy zadania szybciej niż rówieśnicy**	**4,49**	0,74	**16,5**
5	I.1.21	**Rozumie złożone polecenia słowne**	**4,48**	0,66	**14,7**
6	I.1.10	**Opanował umiejętność czytania wcześniej niż rówieśnicy […]**	**4,44**	0,76	**17,1**
7	I.1.45	**Potrafi opracować lub dostosować strategie do rozwiązywanego problemu**	**4,42**	0,76	**17,2**
8	I.1.31	**Jest obdarzony bujną wyobraźnią (tj. tworzy opowiadania, wymyśla oryginalne gry itp.)**	**4,40**	0,78	**17,7**
9	I.1.22	**Planuje działania**	**4,39**	0,78	**17,8**
10	I.1.39	**Stawia pytania o przyczyny zjawisk**	**4,37**	0,79	**18,1**
10	I.1.34	**Ma nietypowe, jak na swój wiek, zainteresowania […]**	**4,37**	0,76	**17,4**
11	I.1.23	**Lubi tworzyć konstrukcje przestrzenne z różnych materiałów**	**4,34**	0,79	**18,2**
12	I.1.43	**Potrafi prowadzić interesującą rozmowę z dorosłymi**	**4,29**	0,79	**18,4**
13	I.1.9	**Uczy się pilnie**	**4,26**	0,81	**19,0**
14	I.1.44	**Posługuje się poprawnie językiem polskim**	**4,25**	0,75	**17,6**
15	I.1.16	Zwraca uwagę na szczegóły	**4,17**	0,90	21,6
16	I.1.29	**Interesuje się książkami niezależnie od poziomu umiejętności czytania**	**4,14**	0,83	**20,0**
17	I.1.33	Komunikując swoje myśli i uczucia, bawi się słowami, np. rymuje	4,05	0,93	22,9
18	I.1.13	Łatwo przystosowuje się do nowych sytuacji	4,04	0,92	22,8
19	I.1.26	Przejawia talent aktorski	4,01	0,90	22,4
20	I.1.6	Interesuje się sprawami społecznymi	3,92	0,95	24,2
21	I.1.40	Jest wrażliwy na uczucia innych	3,85	0,94	24,4
21	I.1.36	Rozśmiesza ludzi inteligentnymi dowcipami	3,85	0,98	25,4
22	I.1.38	Wykazuje umiejętności przywódcze	3,76	1,01	27,1
23	I.1.41	Nie lubi zadań wymagających wielokrotnego powtarzania	3,62	1,13	31,2

[115] Klasyczny współczynnik zmienności (Vs) pozwala na ocenę zróżnicowania (zmienności) zbiorowości pod względem badanej cechy. Informuje o procentowym udziale bezwzględnej miary zróżnicowania (odchylenia standardowego (SD)) w wartości centralnej (średniej arytmetycznej (M)) (Ręklewski, 2020, s. 52), wskazuje zatem, ile procent średniej stanowi odchylenie standardowe. Może przyjmować wartość od 0 do 100%, a im bliżej zera znajdują się przyjmowane wartości, tym zróżnicowanie badanej zbiorowości pod względem danej cechu jest mniejsze (Grzelak, 2006, s. 141) i analogicznie im wyższa wartość współczynnika zmienności, tym badane jednostki w sensie statystycznym różnią się od siebie. W niniejszym badaniu przyjmuję, że wartości współczynnika zmienności różnicują badaną populację pod względem badanej cechy w następujący sposób: Vs < 20% słabe zróżnicowanie cechy (duża zgodność respondentów w ocenie badanej cechy); 20–40% – umiarkowane zróżnicowanie; 40–60% – silne zróżnicowanie; > 60% – bardzo silne zróżnicowanie (mała zgodność respondentów w ocenie badanej cechy) (por. Ręklewski, 2020, s. 53; Tatarczak, 2021, s. 86).

24	I.1.17	Jest nieśmiały	3,55	1,15	32,4
25	I.1.27	Potrafi zdystansować się od kłopotów domowych	3,26	1,07	32,8
26	I.1.18	Źle zachowuje się w szkole	3,17	1,30	41,0
27	I.1.28	Ma deficyty umiejętności w co najmniej jednym z obszarów edukacji	3,14	1,19	37,9
28	I.1.8	Ma słabo rozwinięte umiejętności społeczne	3,08	1,31	42,5
29	I.1.32	Ma przeciętne osiągnięcia szkolne lub wyniki w testach umiejętności i wiadomości	3,02	1,27	42,5
29	I.1.20	Potrzebuje motywacji zewnętrznej	3,02	1,27	42,0
30	I.1.11	Popełnia błędy językowe	2,98	1,25	41,9
31	I.1.12	Często nie odrabia pracy domowej	2,96	1,35	45,6
32	I.1.3	Nie wydaje się zainteresowany szkołą	2,93	1,34	45,7
33	I.1.37	Ma opóźniony rozwój motoryczny	2,85	1,24	43,5
34	I.1.15	Szybko się dekoncentruje	2,81	1,30	46,3
35	I.1.1	Uczy się w wolnym tempie	2,75	1,22	44,4
36	I.1.5	Ma słabo rozwinięte umiejętności przestrzenne	2,66	1,23	46,2
37	I.1.30	Nie umie pracować samodzielnie	2,43	1,27	52,3
38	I.1.7	Rzadko przejmuje inicjatywę i zwykle robi to, co robią inni uczniowie (jest „naśladowcą")	2,42	1,27	52,5
39	I.1.4	Ma trudności z dostrzeganiem powiązań między zjawiskami i z samodzielnym rozwiązywaniem problemów (myśleniem krytycznym)	2,34	1,24	52,9
40	I.1.35	Nie jest kreatywny	2,31	1,18	51,1
41	I.1.42	Ma ubogi zasób słów	2,25	1,20	53,3
42	I.1.14	Nie wykazuje ciekawości poznawczej	2,14	1,19	53,3

M – średnia; SD – odchylenie standardowe; Vs – współczynnik zmienności.
Źródło: opracowanie własne.

Ogólnie rzecz biorąc, 16 cech/zachowań zaprezentowanych w rankingu, odnoszących się przede wszystkim do sposobu uczenia się, uznawanych było prawie powszechnie za przejawy posiadania zdolności (Vs < 20%). Umiarkowane zróżnicowanie opinii (Vs 21–40%) występowało w odniesieniu do 12 cech/zachowań wskazujących na problemy adaptacyjne w środowisku szkolnym, a silne zróżnicowanie (Vs 41–53,3%) w odniesieniu do 17 cech/zachowań wskazujących na trudności w samodzielnym rozwiązywaniu problemów i przetwarzaniu informacji. Uznać zatem należy, że cechy, które uzyskały najwyższą ocenę na skali Likerta, przy jednocześnie niskim współczynniku zmienności, nie budziły wątpliwości nauczycieli co do bycia przejawami zdolności i założyć można, że są powszechnie włączane do osobistych, nauczycielskich teorii „posiadania zdolności" (w tabeli 4 zaznaczone wytłuszczonym drukiem).

Ad 2. Zróżnicowanie opinii dotyczących cech i zachowań ucznia jako przejawów posiadanie zdolności

Zmiennymi niezależnymi różnicującymi poglądy nauczycieli w kwestii cech i zachowań uczniów będących przejawami posiadania zdolności okazały się:

1) staż pracy w edukacji wczesnoszkolnej (kategoryzowany jako: do 5 lat, 6–10 lat, 11–20 lat, 21 i więcej lat);
2) przygotowanie nauczyciela w zakresie pedagogiki zdolności (tak, nie);
3) istnienie w szkole procedur identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej (tak, nie) oraz
4) lokalizacja szkoły (A. wieś; B. miasto do 20 tys. mieszk.; C. miasto 20–50 tys. mieszk.; D. miasto 50–100 tys. mieszk.; E. miasto 50–100 tys. mieszk.).

Staż pracy różnicuje statystycznie istotnie wybory niektórych cech/zachowań, które nauczyciele są skłonni włączyć do swoich definicji pojęcia „posiadania zdolności". Różnice te występowały:

- między nauczycielami **najmłodszymi stażem (do 5 lat)** a **najstarszymi stażem (21 lat i więcej)** w odniesieniu do następujących cech/zachowań:
  - I.1.1. Uczy się w wolnym tempie (M = 3,0; M = 2,56; p = 0,001**),
  - I.1.7. Rzadko przejmuje inicjatywę […] (jest „naśladowcą") (M = 2,78; M = 2.31; p = 0,032*),
  - I.1.8. Ma słabo rozwinięte umiejętności społeczne (M = 3,49; M = 2,94; p = 0,009**),
  - I.1.11. Popełnia błędy językowe (M = 3,34; M = 2,81; p = 0,003**),
  - I.1.15. Szybko się dekoncentruje (M = 3,20; M = 2,66; p = 0,007**),
  - I.1.20. Potrzebuje motywacji zewnętrznej (M = 3,28; M = 2,83; p < 0,001**),
  - I.1.27. Potrafi zdystansować się od kłopotów domowych (M = 3,61; M = 3,15; p = 0,012*),
  - I.1.28. Ma deficyty umiejętności […] (M = 3,41; M = 3,02; p = 0,040*),
  - I.1.35. Nie jest kreatywny (M = 2,62; M = 2,15; p = 0,009**);
- **między nauczycielami o stażu 6–10 lat a najstarszymi stażem (21 lat i więcej):**
  - I.1.1. Uczy się w wolnym tempie (M = 3,11; M = 2,56; p = 0,001**),
  - I.1.42. Ma ubogi zasób słów (M = 2,53; M = 2,10; p = 0,021*);
- **między nauczycielami o stażu 11–20 lat a najstarszymi stażem (21 lat i więcej):**
  - I.1.1. Uczy się w wolnym tempie (M = 2,99; M = 2,56; p = 0,001**),
  - I.1.3. Nie wydaje się zainteresowany szkołą (M = 3,28; M = 2,79; p = 0,029*),
  - I.1.4. Ma trudności z dostrzeganiem powiązań między zjawiskami […] (M = 2,67; M = 2,21; p = 0,040*),
  - I.1.5. Ma słabo rozwinięte umiejętności przestrzenne (M = 2,97; M = 2,53; p = 0,030*),
  - I.1.14. Nie wykazuje ciekawości poznawczej (M = 2,39; M = 2,01; p = 0,039*),
  - I.1.20. Potrzebuje motywacji zewnętrznej (M = 3,47; M = 2,83; p < 0,001**).

Statystyczne różnice oceny niektórych cech/zachowań uczniów jako przejawów zdolności istnieją między nauczycielami o najdłuższym stażu pracy a nauczycielami ze wszystkich pozostałych kategorii stażu. Nauczyciele o najdłuższym stażu pracy różnili się statystycznie istotnie od mających krótszy staż pracy tym, że stanowczo (M < 3,0) odrzucali możliwość włączania niektórych cech do własnych definicji pojęcia „posiadania zdolności", a czynili to, wyłączając cechy i zachowania wskazujące na trudności w uczeniu się oraz na deficyty w obrębie umiejętności społecznych. Jest to szczególnie widoczne w porównaniu z respondentami mającymi najkrótszy staż pracy, którzy w odniesieniu do niektórych cech/zachowań taką możliwość dopuszczali (M > 3,0, np. I.1.1; I.1.7; I.1.8; I.1.11; I.1.15; I.1.20).

Przy porównaniu nauczycieli o stażu 11–20 lat z mającymi staż 21 lat i więcej okazało się, że jedni i drudzy odrzucali ewentualność posiadania zdolności przez uczniów wykazujących trudności w samodzielnym rozwiązywaniu problemów i przetwarzaniu informacji (I.1.1; I.1.4; I.1.5; I.1.14), ale respondenci o najdłuższym doświadczeniu zawodowym czynili to bardziej zdecydowanie. Natomiast w przypadku cech/zachowań wskazujących na problemy adaptacyjne w środowisku szkolnym (I.1.3; I.1.20) respondenci o stażu 11–20 lat byli bardziej skłonni sądzić, że mogą one dotyczyć uczniów „posiadających zdolności".

Przygotowanie z pedagogiki zdolności[116] jest czynnikiem różnicującym istotnie statystycznie opinie dotyczące postrzegania niektórych cech jako przejawów posiadania zdolności. Różnice statystyczne między nauczycielami, którzy mają przygotowanie z pedagogiki zdolności, a tymi, którzy takiego przygotowania nie mają, dotyczyły następujących cech:

I.1.25. Poszukuje odpowiedzi, dlaczego coś się dzieje […] (odpowiednio M = 4,58; M = 4,47; p = 0,013*),

I.1.29. Interesuje się książkami niezależnie od poziomu umiejętności czytania (odpowiednio M = 4,16; M = 4,10; p = 0,002**);

I.1.30. Nie umie samodzielnie pracować (odpowiednio M = 2,46; M = 2.35; p = 0,038*);

I.1.33. Komunikując swoje myśli i uczucia, bawi się słowami […] (odpowiednio M = 4,08; M = 3,91; p = 0,015*);

I.1.36. Rozśmiesza ludzi inteligentnymi dowcipami (odpowiednio M = 3,88; M = 3,75; p = 0,040*).

Nauczyciele mający przygotowanie z pedagogiki zdolności byli bardziej skłonni niż ci, którzy takiego przygotowania nie mają, dostrzegać przejawy zdolności w zachowaniach wskazujących na kreatywność ucznia (I.1.25; I.1.33; I.1.36). Jednak jeśli uczeń nie potrafi pracować

[116] Rozumiane jako udział nauczyciela w kursie, seminarium, projekcie lub innej formie doskonalenia zawodowego, dotyczącej pracy z uczniem zdolnym.

samodzielnie, to obydwie porównywane kategorie respondentów (mający i niemający przygotowania do pracy z uczniem zdolnym) nie dostrzegały w takim zachowaniu przejawów posiadania zdolności, a tym samym nie włączali ich do swoich definicji „posiadania zdolności", choć mający przygotowanie w zakresie pedagogiki zdolności czynili to mniej stanowczo.

Istnienie w szkole procedur identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej różnicuje istotnie statystycznie opinie nauczycieli zatrudnionych w takich szkołach od opinii tych, którzy pracowali w szkołach, w których takich procedur nie ma. Dotyczyło to następujących cech/zachowań uczniów:

I.1.1. Uczy się w wolnym tempie (odpowiednio M = 3,01; M = 2,62; $p = 0{,}002^{**}$);

I.1.4. Ma trudności z dostrzeganiem powiązań między zjawiskami […] (odpowiednio M = 2,67; M = 2,13; $p = < 0{,}001$**);

I.1.7. Rzadko przejmuje inicjatywę […] (odpowiednio M = 2,63; M = 2,29; $p = 0{,}012$*);

I.1.14. Nie wykazuje ciekawości poznawczej (odpowiednio M = 2,34; M = 2,06; $p = 0{,}023$*);

I.1.30. Nie umie pracować samodzielnie (odpowiednio M = 2,64; M = 2,32; $p = 0{,}015$*);

I.1.35. Nie jest kreatywny (odpowiednio M = 2,47; M = 2,21; $p = 0{,}030$*);

I.1.42. Ma ubogi zasób słów (odpowiednio M = 2,49, M = 2,15; $p = 0{,}008$**)

I.1.20. Potrzebuje motywacji zewnętrznej (odpowiednio M = 3,26; M = 2,86; $p = 0{,}002$**);

I.1.9. Uczy się pilnie (odpowiednio M = 4,37; M = 4,18; $p = 0{,}022$*).

Nauczyciele pracujący w szkołach, w których istnieją procedury identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, mniej zdecydowanie wyłączali zachowania wskazujące na trudności z rozwiązywaniem problemów i przetwarzaniem informacji oraz wskazujące na problemy adaptacyjne w środowisku szkolnym z zestawu cech/zachowań charakteryzujących posiadanie zdolności. Jednak podobnie jak nauczyciele pracujący w szkołach, w których takich procedur nie ma, nie zaliczali ich powszechnie do kanonu zachowań wskazujących na posiadanie zdolności.

Lokalizacja szkoły jest czynnikiem różnicującym opinie w kwestii cech/zachowań traktowanych jako przejawy „posiadania zdolności" przez ucznia. Istotne statystycznie różnice, stwierdziłam między nauczycielami ze szkół:

– **zlokalizowanych w małych miastach (B) a zlokalizowanych na wsi (A)** w odniesieniu do następujących cech/zachowań uczniów:

  I.1.4. Ma trudności z dostrzeganiem powiązań między zjawiskami (odpowiednio M = 2,69; M = 2,19; $p = 0{,}038$*),

  I.1.5. Ma słabo rozwinięte umiejętności przestrzenne (odpowiednio M = 3,09; M = 2,44; $p = 0{,}002$**),

I.1.8. Ma słabo rozwinięte umiejętności społeczne (odpowiednio M = 3,42; M = 2,81; p = 0,002**),

I.1.15. Szybko się dekoncentruje (odpowiednio M = 3,16; M = 2,61; p = 0,005*),

I.1.30. Nie umie pracować samodzielnie (odpowiednio M = 2,78; M = 2,32; p = 0,036*),

I.1.37. Ma opóźniony rozwój motoryczny (odpowiednio M = 3,14; M = 2,65; p = 0,016*);

– **zlokalizowanych w małych miastach (B) a zlokalizowanych w miastach średniej wielkości (C)** w odniesieniu do następujących cech/zachowań:

I.1.5. Ma słabo rozwinięte umiejętności przestrzenne (odpowiednio M = 3,09; M = 2,50; p = 0,002**),

I.1.15. Szybko się dekoncentruje (odpowiednio M = 3,16; M = 2,55; p = 0,005*),

I.1.30. Nie umie pracować samodzielnie (odpowiednio M = 2,78; M = 2,20; p = 0,036*),

I.1.37. Ma opóźniony rozwój motoryczny (odpowiednio M = 3,14; M = 2,66; p = 0,016*).

– **pracującymi w szkołach wielkomiejskich (D) a pracującymi w szkołach wiejskich (A):**

I.1.8. Ma słabo rozwinięte umiejętności społeczne (odpowiednio M = 3,24; M = 2,81; p = 0,002**),

I.1.17. Jest nieśmiały (odpowiednio M = 3,75; M = 3,35; p = 0,013*);

– **zatrudnionymi w szkołach wielkomiejskich (D) a w szkołach zlokalizowanych w miastach średniej wielkości (C):**

I.1.18. Źle zachowuje się w szkole (odpowiednio M = 3,37; M = 2,88; p = 0,034*).

Przedstawione dane ilustrują, że różnice w postrzeganiu cech/zachowań uczniów jako przejawów posiadania zdolności dotyczą takich, które nie są powszechnie włączane do nauczycielskich definicji. Zwracają uwagę wyniki w grupie nauczycieli z małych miast, wśród których ci, którzy włączali cechy i zachowania tradycyjnie nieuznawane za przejawy posiadania zdolności, spotykani są częściej niż wśród nauczycieli ze szkół wiejskich, a także ze szkół ulokowanych w miastach średniej wielkości. Innymi słowy, oznacza to, że w grupie nauczycieli z małych miast (do 20 tys. mieszkańców) było więcej takich, którzy cechy/zachowania potocznie niewiązane ze zdolnościami, byli bardziej skłonni włączyć do swojego zestawu cech/zachowań wskazujących na posiadanie zdolności niż nauczyciele pracujący w szkołach wiejskich i miastach średniej wielkości (21–50 tys. mieszkańców).

Podsumowując tę część analiz, trzeba zaznaczyć, że w badanej zbiorowości zdecydowanie większa liczba cech/zachowań nie wzbudza kontrowersji, gdy chodzi o ich postrzeganie jako przejawów posiadania zdolności przez uczniów. Natomiast zróżnicowane opinie (stażem pracy, przygotowaniem w zakresie pedagogiki zdolności, istnieniem procedur identyfikacji

uczniów zdolnych na etapie edukacji wczesnoszkolnej oraz lokalizacją szkoły) dotyczą ewentualnych nieoczywistych przejawów posiadania zdolności, ukrytych w zachowaniach uczniów czasem określanych jako „trudnych", mogących maskować posiadanie zdolności. Najbardziej różnicujące okazały się dwie zmienne niezależne: staż pracy oraz istnienie bądź nieistnienie procedur identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Najbardziej istotne różnice (w sensie statystycznym) występują pomiędzy nauczycielami o najkrótszym i najdłuższym stażu pracy oraz pomiędzy nauczycielami pracującymi na podstawie istniejących w szkołach procedury identyfikacji uczniów zdolnych a nauczycielami pracującymi w szkołach, w których takich procedur nie ma. W obu przypadkach dotyczą 9 zmiennych.

Ad 3. Kategorie zachowań uczniów (czynniki) stosowane przez nauczycieli do definiowania pojęcia „posiadania zdolności" (na podstawie eksploracyjnej analizy czynnikowej, *Exploratory Factor Analysis* – EFA)

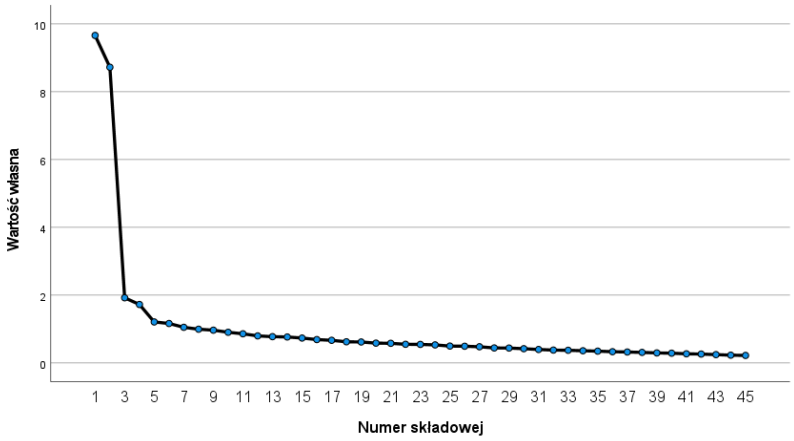
W prezentowanym badaniu chciałam ustalić, jakie kategorie zachowań uczniów (czynniki) opisujące aktywności dziecka w szkole brane są przez nauczycieli pod uwagę jako obszary ewentualnego przejawiania się zdolności. W tym celu zastosowałam eksploracyjną analizę czynnikową, która umożliwiła zredukowanie liczby zmiennych oraz ich klasyfikację na podstawie ujawnionych związków między nimi.

Ocena własności metrycznych zastosowanego w badaniu kwestionariusza, pozwalającego zdefiniować **Nauczycielską koncepcję pojęcia „posiadania zdolności" (NKPZ) przez ucznia**, obejmowała ocenę jego trafności i rzetelności. U podstaw trafności badania leży kojarzenie przez nauczyciela abstrakcyjnego pojęcia „posiadania zdolności" (konstruktu) z jego empirycznym przejawem (cechami i zachowaniami uczniów)[117].

Punktem wyjścia był zestaw 45 zmiennych (itemów), o których ocenę na skali 1–5 (gdzie 1 – ocena najniższa, 5 – ocena najwyższa) poproszono nauczycieli. Pytanie brzmiało: „Jak łatwo może Pani/Pan sobie wyobrazić, że uczeń posiadający daną cechę lub zachowanie jest uczniem zdolnym?". Pełny ich wykaz, wraz z wartościami statystyk, zaprezentowano w tabeli 5. Zarówno miara KMO (*Kaiser-Mayer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*), jak i test sferyczności Bartletta (*Bartlett's Test of Sphericity*) potwierdzają, że przyjęty zestaw 45 itemów

[117] Trafność teoretyczna (*construct validity*) określa m.in., na ile wskaźniki (itemy skali) odzwierciedlają pojęcie teoretyczne, będące w polu zainteresowania badacza (Michońska-Stadnik, 2011, s. 32–37). Ocena trafności teoretycznej dokonana została z wykorzystaniem eksploracyjnej analizy czynnikowej (*exploratory factor analysis* – EFA), co pozwoliło na ocenę tego, czy i jakie subskale zmiennych (ukryte czynniki określone przeze mnie jako kategorie zachowań uczniów – KZ) należy wyróżnić w ramach danej skali (NKPZ) (Tabachnick, Fidell, 2007). Wielkość próby jest adekwatna do tego typu analizy (n = 484) (Comrey, Lee, 1992).

jest odpowiedni z perspektywy analizy czynnikowej[118]. Stosując zarówno kryterium Kaisera (wartość własna większa od 1), jak i Cattela (wykres osypiska – rysunek 2), można wskazać, że w ramach badanej skali należy wyodrębnić siedem czynników. Do rotacji czynników zastosowano metodę rotacji ukośnej Promax.



Rysunek 2. Wykres osypiska dla analizy itemów skali Nauczycielskiej koncepcji pojęcia „posiadania zdolności" (NKPZ)

Źródło: opracowanie własne.

Wyodrębnione czynniki łącznie wyjaśniają 58,5% wariancji zmiennej latentnej (tabela 5). Co ciekawe, dwa pierwsze czynniki, oznaczone symbolem KZ-1 i KZ-2, mają bardzo podobną wartość własną – pierwszy wyjaśnia 21,5% zmienności (wariancji) zmiennej latentnej, a drugi 19,4% tej zmienności. Można zatem powiedzieć, że mamy do czynienia nie z jednym, a z dwoma czynnikami głównymi (kategoriami zachowań), wyjaśniającymi w 41% zmienności wyników na skali **Nauczycielskiej koncepcji pojęcia „posiadania zdolności" (NKPZ)**. Pozostałe czynniki wyjaśniają znacząco mniejszą część wariancji zmiennej latentnej (4,3% – 2,3%). Istotne, że wartości ładunków czynnikowych (*factor loadings*) w większości przypadków kształtują się na poziomie przekraczającym 0,5, co gwarantuje stabilność rozwiązania (Guadagnoli, Velicer, 1988; Hair i in., 1998; Costello, Osborne, 2005; Tabachnick, Fidell, 2007; Field, 2013)[119].

[118] KMO = 0,930 > 0,5, a wyniki testu Bartletta: χ^2 (990) = 10547,3; $p < 0{,}001 < \alpha$ są zgodne z oczekiwaniami (Wiktorowicz, 2016 s. 299). Dodatkowo *communalities* (zasoby zmienności wspólnej, po wyodrębnieniu) wskazują na wysoki stopień powiązania zmiennych (itemów) ze zmienną latentną, proporcja wariancji zmiennych wyjaśnionej przez czynniki jest znacząca (58,5%).

[119] Większość autorów sugeruje, że próg 0,5 jest optymalny dla wartości ładunków czynnikowych – jeśli ładunki czynnikowe są powyżej 0,5, to zmienne są „praktycznie istotne" (stanowią istotne wskaźniki badanego zjawiska). Jednocześnie nie wyklucza się poprawności modelu przy ładunkach czynnikowych, które nie są znacząco niższe niż 0,5, przy czym: (a) Hair i in. (1998) sugerują, że zmienne, dla których ładunki czynnikowe są niższe niż 0,3, nie powinny być rozważane jako składniki skali, jeśli zaś wahają się między 0,4 i 0,5 mogą być rozważane jako

Tabela 5. Ocena własności metrycznych narzędzia pomiarowego służącego wyodrębnieniu kategorii zachowań uczniów (czynniki) – opisujących pojęcie „posiadania zdolności”

Nr zm./Zmienna – cechy i zachowania uczniów	Kategorie zachowań							C
	KZ-1	KZ-2	KZ-3	KZ-4	KZ-5	KZ-6	KZ-7	
I.1.18. Źle zachowuje się w szkole	**0,938**	–0,051	–0,204	0,060	0,129	–0,008	0,031	0,695
I.1.12. Często nie odrabia pracy domowej	**0,785**	0,035	–0,046	–0,014	0,074	0,014	–0,132	0,609
I.1.17. Jest nieśmiały	**0,776**	–0,269	–0,126	0,172	0,062	–0,110	–0,011	0,567
I.1.15. Szybko się dekoncentruje	**0,652**	–0,025	0,158	0,077	0,019	–0,066	0,064	0,574
I.1.28. Ma deficyty umiejętności w co najmniej jednym z obszarów edukacji	**0,628**	0,118	0,073	–0,108	0,047	–0,006	–0,116	0,516
I.1.11. Popełnia błędy językowe	**0,616**	–0,009	0,176	0,003	0,090	–0,112	0,031	0,576
I.1.37. Ma opóźniony rozwój motoryczny	**0,588**	0,051	0,238	–0,080	–0,069	0,037	0,113	0,581
I.1.41. Nie lubi zadań wymagających wielokrotnego powtarzania	**0,560**	0,082	–0,114	0,006	–0,364	–0,094	0,000	0,407
I.1.3. Nie wydaje się zainteresowany szkołą	**0,543**	0,059	0,241	0,071	–0,153	0,193	–0,148	0,531
I.1.8. Ma słabo rozwinięte umiejętności społeczne	**0,539**	0,007	0,286	0,127	–0,141	0,150	–0,169	0,563
I.1.20. Potrzebuje motywacji zewnętrznej	**0,498**	–0,256	0,160	0,076	0,130	–0,130	0,241	0,441
I.1.32. Ma przeciętne osiągnięcia szkolne lub wyniki w testach umiejętności i wiadomości	**0,493**	0,103	0,242	–0,260	0,098	0,093	0,001	0,534
I.1.24. Kończy zadania szybciej niż rówieśnicy	–0,037	**0,789**	–0,063	–0,031	0,061	0,042	–0,133	0,586
I.1.21. Rozumie złożone polecenia słowne	–0,003	**0,774**	0,029	0,055	–0,006	–0,092	0,109	0,693
I.1.22. Planuje działania	–0,003	**0,768**	0,054	0,130	–0,082	–0,052	0,088	0,673
I.1.25. Poszukuje odpowiedzi, dlaczego coś się dzieje lub jak działa	0,086	**0,728**	0,005	0,136	0,062	–0,194	–0,022	0,659
I.1.23. Lubi tworzyć konstrukcje przestrzenne z różnych materiałów	–0,025	**0,667**	–0,052	0,290	–0,028	–0,048	–0,154	0,538
I.1.19. Ma duży zasób wiedzy ogólnej	–0,166	**0,620**	0,210	–0,114	0,058	0,116	0,072	0,552
I.1.10. Opanował umiejętność czytania wcześniej niż rówieśnicy lub w normalnym czasie	–0,040	**0,576**	–0,026	–0,255	0,171	0,252	0,041	0,545
I.1.16. Zwraca uwagę na szczegóły	0,014	**0,507**	–0,136	0,058	–0,081	0,105	0,278	0,438
*I.1.31. Jest obdarzony bujną wyobraźnią (tj. tworzy opowiadania, wymyśla oryginalne gry itp.)**	*0,008*	***0,388***	*–0,078*	*0,387*	*0,152*	*0,010*	*–0,075*	*0,485*
I.1.4. Ma trudności z dostrzeganiem powiązań między zjawiskami i z samodzielnym rozwiązywaniem problemów	–0,027	–0,031	**0,815**	0,012	–0,005	0,076	–0,079	0,607
I.1.7. Rzadko przejmuje inicjatywę i zwykle robi to, co robią inni uczniowie (jest „naśladowcą”)	0,029	0,043	**0,786**	0,102	–0,107	–0,013	–0,105	0,668
I.1.14. Nie wykazuje ciekawości poznawczej	0,081	0,007	**0,717**	–0,089	0,112	–0,059	–0,058	0,641
I.1.30. Nie umie pracować samodzielnie	0,053	0,008	**0,694**	–0,124	–0,010	–0,045	0,105	0,555
I.1.35. Nie jest kreatywny	0,109	0,115	**0,665**	–0,183	–0,031	–0,004	0,046	0,592
I.1.1. Uczy się w wolnym tempie	0,207	–0,178	**0,573**	0,064	0,016	0,014	0,186	0,488
I.1.42. Ma ubogi zasób słów	0,293	0,095	**0,511**	–0,124	0,083	–0,063	0,047	0,601
I.1.5. Ma słabo rozwinięte umiejętności przestrzenne	0,359	–0,024	**0,500**	0,092	–0,115	0,036	–0,050	0,559

ważne; (b) Tabachnick i Fedell (2007) uznają, że 0,3 to bezwzględnie minimum dla ładunków czynnikowych, jeśli chcemy daną zmienną uwzględnić; (c) Costello i Osborne (2005) wskazują, że jeśli struktura czynnikowa jest prosta, wystarczą ładunki powyżej 0,3, ale pod warunkiem, że żaden czynnik nie składa się z mniej niż trzech itemów; (d) Stevens (2002) sugeruje kryterium 0,4. W niniejszym badaniu dla dwóch zmiennych (I.1.31 oraz I.1.34 oznaczonych w Tabeli 5 kursywą) ładunki czynnikowe są mniejsze niż 0,4. Chociaż biorąc pod uwagę eksploracyjny charakter badania, jest to wynik dopuszczalny, przyjęto podejście zwykle zalecane, tj. pominięto wskazane dwa itemy. Po ich wyłączeniu wyniki są również dobre. KMO = 0,929, test Bartletta jest istotny, badane narzędzie wyjaśnia łącznie ponad 50% wariancji zmiennej latentnej (58,0%), a ładunki czynnikowe zwykle przekraczają 0,5, a dla wszystkich – są większe od 0,4, a więc warunki trafności zbieżnej zostały spełnione (Bagozzi, Heatherton, 1994).

I.1.33. Komunikując swoje myśli i uczucia, bawi się słowami, np. rymuje	–0,011	0,153	0,046	**0,645**	0,093	0,088	0,040	0,618
I.1.26. Przejawia talent aktorski	–0,012	0,086	0,086	**0,639**	–0,244	0,582	0,077	0,654
I.1.27. Potrafi zdystansować się od kłopotów domowych	0,108	0,012	–0,213	**0,638**	–0,113	0,090	0,104	0,379
I.1.36. Rozśmiesza ludzi inteligentnymi dowcipami	–0,162	–0,114	0,212	**0,465**	0,208	0,400	–0,019	0,479
I.1.29. Interesuje się książkami niezależnie od poziomu umiejętności czytania	0,189	0,138	–0,148	**0,417**	0,208	0,105	0,028	0,384
I.1.43. Potrafi prowadzić interesującą rozmowę z dorosłymi	0,084	0,028	–0,057	–0,016	**0,830**	0,182	–0,107	0,678
I.1.44. Posługuje się poprawnie językiem polskim	0,154	0,145	–0,107	–0,063	**0,732**	0,280	–0,044	0,689
I.1.39. Stawia pytania o przyczyny zjawisk	–0,080	0,276	0,085	0,112	**0,550**	–0,066	–0,057	0,630
I.1.45. Potrafi opracować lub dostosować strategie do rozwiązywanego problemu	0,023	0,335	0,119	0,164	**0,448**	–0,027	0,025	0,673
*I.1.34. Ma nietypowe, jak na swój wiek, zainteresowania (np. bada zjawiska pogodowe)**	*–0,121*	*0,208*	*0,157*	*0,296*	***0,366***	*–0,135*	*0,021*	*0,586*
I.1.38. Wykazuje umiejętności przywódcze	–0,199	–0,266	0,127	0,175	0,385	**0,641**	0,013	0,570
I.1.40. Jest wrażliwy na uczucia innych	0,038	0,030	–0,108	0,263	0,245	**0,457**	0,049	0,436
I.1.9. Uczy się pilnie	0,239	0,381	–0,233	–0,015	0,028	**0,451**	0,098	0,510
I.1.6. Interesuje się sprawami społecznymi	0,004	–0,041	–0,095	0,128	–0,091	0,148	**0,809**	0,674
I.1.2. Stosuje nabyte umiejętności w nowych sytuacjach	–0,155	0,226	0,196	0,062	–0,192	–0,090	**0,644**	0,557
I.1.13. Łatwo przystosowuje się do nowych sytuacji	–0,002	0,152	–0,051	–0,073	0,254	0,207	**0,406**	0,455
Proc. wyjaśnionej wariancji[a]: dla danego czynnika	21,466	19,382	4,269	3,830	2,685	2,584	2,334	x
skumulowany	21,466	40,848	45,116	48,946	51,631	54,215	58,549	
Współczynnik alfa Cronbacha[a]	0,902	0,869	0,891	0,701	0,831	0,536	0,583	**0,904**
Współczynnik Spearmana-Browna[a]	0,896	0,858	0,893	0,720	0,776	0,459	0,552	**0,790**
Współczynnik podziału połówkowego Guttmana[a]	0,893	0,858	0,892	0,679	0,776	0,371	0,498	**0,779**
Współczynnik korelacji (r) z wynikiem ogólnym	0,827*	0,397*	0,704*	0,510*	0,361*	0,546*	0,440*	**x**

* Zmienna wyeliminowana z analizy ze względu na za niski ładunek czynnikowy, niższy niż 0,4, KMO = 0,930; test sferyczności Bartletta: $\chi^2(990) = 10547{,}3$; $p < 0{,}001$; C – *Communatilies* (zasoby zmienności wspólnej).
[a] Obliczone po wyłączeniu zmiennych o niskim ładunku czynnikowym (oznaczonych kursywą), wartości wyboldowane dotyczą skali ogółem, x – nie dotyczy.
Źródło: opracowanie własne.

Analizując współczynnik korelacji między wynikami na poszczególnych podskalach a wynikiem ogólnym (ostatni wiersz tabeli 5), można potwierdzić trafność zbieżną narzędzia (*convergent validity*). Korelacja ta jest dodatnia, statystycznie istotna dla wszystkich wskaźników. Rzetelność narzędzia badawczego jako całości jest wysoka – współczynnik alfa Cronbacha sięga aż 0,904, wysokie są również miary rzetelności połówkowej. Również rzetelność każdej z siedmiu podskal jest wysoka[120].

[120] Rzetelność narzędzia pomiarowego rozumie się jako jego zgodność wewnętrzną i mierzy się przede wszystkim współczynnikiem alfa Cronbacha (*Cronbach's alpha*), który może przyjmować wartości z przedziału [0; 1], a jako wartość progową przyjmuje się zwykle 0,7. Dodatkowo zaleca się dokonać oceny rzetelności połówkowej z wykorzystaniem współczynnika Spearmana-Browna i współczynnika podziału połówkowego Guttmana (tu również zalecane są wartości 0,7 i wyższe, choć przy krótszych skalach dopuszcza się 0,6) (Rószkiewicz, 2011, s. 28). Dla prezentowanych w tabeli 5 podskal współczynnik alfa Cronbacha zwykle przekracza 0,7, dla dwóch podskal jest to wartość nieco niższa, niemniej jednak, biorąc pod uwagę długość skal (składają się na każdą z nich trzy itemy), również jest ona akceptowalna. Także współczynniki rzetelności połówkowej są wysokie dla pięciu z siedmiu skal, dla dwóch ostatnich są nieco niższe, jednak też akceptowalne.

Wyodrębnione w wyniku analizy ukryte czynniki, nazwane przeze mnie „kategoriami zachowań", zaprezentowałam w tabeli 6, przypominając konstytuujące je cechy i zachowania ucznia (por. tabela 5).

Tabela 6. Nauczycielska koncepcja pojęcia „posiadania zdolności" (NKPZ) oraz wyjaśniające ją kategorie zachowań (ukryte czynniki)

Symbol kategorii zachowań	**Sfera aktywności ucznia**	**Kategoria zachowań/czynniki**	**Zmienna – cechy i zachowania ucznia**
KZ-1	Adaptacja do wymagań szkoły	**Zachowania wskazujące na problemy adaptacyjne w środowisku szkolnym**	I.1.18. Źle zachowuje się w szkole I.1.12. Często nie odrabia pracy domowej I.1.17. Jest nieśmiały I.1.15. Szybko się dekoncentruje I.1.28. Ma deficyty umiejętności w co najmniej jednym z obszarów edukacji I.1.11. Popełnia błędy językowe I.1.37. Ma opóźniony rozwój motoryczny I.1.41. Nie lubi zadań wymagających wielokrotnego powtarzania I.1.3. Nie wydaje się zainteresowany szkołą I.1.8. Ma słabo rozwinięte umiejętności społeczne I.1.20. Potrzebuje motywacji zewnętrznej I.1.32. Ma przeciętne osiągnięcia szkolne lub wyniki w testach umiejętności i wiadomości
KZ-2	Uczenie się	**Zachowania wskazujące na łatwość uczenia się**	I.1.24. Kończy zadania szybciej niż rówieśnicy I.1.21. Rozumie złożone polecenia słowne I.1.22. Planuje działania I.1.25. Poszukuje odpowiedzi, dlaczego coś się dzieje lub jak działa I.1.23. Lubi tworzyć konstrukcje przestrzenne z różnych materiałów I.1.19. Ma duży zasób wiedzy ogólnej I.1.10. Opanował umiejętność czytania wcześniej niż rówieśnicy lub w normalnym czasie I.1.16. Zwraca uwagę na szczegóły
KZ-3	Rozwiązywanie problemów i przetwarzanie informacji	**Zachowania wskazujące na trudności w samodzielnym rozwiązywaniu problemów i przetwarzaniu informacji**	I.1.4. Ma trudności z dostrzeganiem powiązań między zjawiskami i z samodzielnym rozwiązywaniem problemów I.1.7. Rzadko przejmuje inicjatywę i zwykle robi to, co robią inni uczniowie (jest „naśladowcą") I.1.14. Nie wykazuje ciekawości poznawczej I.1.30. Nie umie pracować samodzielnie I.1.35. Nie jest kreatywny I.1.1. Uczy się w wolnym tempie I.1.42. Ma ubogi zasób słów I.1.5. Ma słabo rozwinięte umiejętności przestrzenne
KZ-4	Kreatywność	**Zachowania wskazujące na twórcze podejście do problemów i zadań**	I.1.33. Komunikując swoje myśli i uczucia, bawi się słowami, np. rymuje I.1.26. Przejawia talent aktorski I.1.27. Potrafi zdystansować się od kłopotów domowych I.1.36. Rozśmiesza ludzi inteligentnymi dowcipami I.1.29. Interesuje się książkami niezależnie od poziomu umiejętności czytania
KZ-5	Dojrzałość poznawcza i umiejętności analityczne	**Zachowania wskazujące na dojrzałość poznawczą i umiejętności analityczne**	I.1.43. Potrafi prowadzić interesującą rozmowę z dorosłymi I.1.44. Posługuje się poprawnie językiem polskim I.1.39. Stawia pytania o przyczyny zjawisk I.1.45. Potrafi opracować lub dostosować strategie do rozwiązywanego problemu
KZ-6	Przywództwo	**Zachowania wskazujące na umiejętności przywódcze**	I.1.38. Wykazuje umiejętności przywódcze I.1.40. Jest wrażliwy na uczucia innych I.1.9. Uczy się pilnie

KZ-7	Zainteresowania i umiejętności społeczne	**Zachowania wskazujące na zainteresowania i umiejętności społeczne**	I.1.6. Interesuje się sprawami społecznymi I.1.2. Stosuje nabyte umiejętności w nowych sytuacjach I.1.13. Łatwo przystosowuje się do nowych sytuacji

Źródło: opracowanie własne.

Badani nauczyciele, definiując pojęcie „posiadanie zdolności", brali zatem pod uwagę siedem obszarów aktywności i umiejętności uczniów:

1) adaptację do wymagań szkoły,
2) uczenie się,
3) rozwiązywanie problemów i przetwarzanie informacji,
4) kreatywność,
5) dojrzałość poznawczą i umiejętności analityczne,
6) umiejętności przywódcze,
7) zainteresowania i umiejętności społeczne.

Odpowiednio do nich, na podstawie szczegółowych tworzących je zmiennych (tabela 6), wyodrębnione zostały następujące kategorie zachowań (ukryte czynniki) składające się na Nauczycielską koncepcję pojęcia „posiadania zdolności":

1. Zachowania wskazujące na problemy adaptacyjne w środowisku szkolnym (KZ-1).
2. Zachowania wskazujące na łatwość uczenia się (KZ-2).
3. Zachowania wskazujące na trudności w rozwiązywaniu problemów i przetwarzania informacji (KZ-3).
4. Zachowania wskazujące na twórcze podejście do problemów i zadań (KZ-4).
5. Zachowania wskazujące na dojrzałość poznawczą i umiejętności analityczne (KZ-5).
6. Zachowania wskazujące na umiejętności przywódcze (KZ-6).
7. Zachowania wskazujące na umiejętności społeczne (KZ-7).

Znaczenie nadawane przez badanych tym kategoriom zachowań w procesie konceptualizacji „posiadania zdolności" jest zróżnicowane, o czym świadczy procent wariancji zmiennej latentnej (patrz tabela 5).

Zmienne sumaryczne (wyznaczone jako suma punktów dla wskazanych pytań) mają różne przedziały zmienności. Zmienna mierząca łącznie badane zjawisko (NKPZ total), na którą składają się 43 itemy, może przyjmować wartości z przedziału od 43 do 215. Im wyższa jest wartość każdej ze zmiennych, tym wyższa ocena w danym obszarze. Rozkłady utworzonych zmiennych sumarycznych scharakteryzowano w tabeli 7.

Tabela 7. Statystyki opisowe dla zmiennych sumarycznych NKPZ

	Nauczycielska koncepcja pojęcia „posiadania zdolności" (NKPZ)							
	NKPZ total	**KZ-1**	**KZ-2**	**KZ-3**	**KZ-4**	**KZ-5**	**KZ-6**	**KZ-7**
Min.	79,00	12,00	12,00	8,00	9,00	6,00	3,00	3,00
Max.	215,00	60,00	40,00	40,00	25,00	20,00	15,00	15,00
Q1	139,25	29,00	32,00	14,00	17,00	16,00	11,00	12,00
Me	150,50	37,00	36,00	18,00	20,00	17,00	12,00	13,00
Q3	165,00	45,75	39,00	23,75	21,00	20,00	13,00	14,00
M	152,76	37,13	35,37	19,30	19,31	17,33	11,85	12,48
SD	20,09	10,49	4,41	7,39	3,18	2,52	1,99	1,94
S	0,49	0,02	–1,35	0,84	–0,39	–1,19	–0,58	–1,09
K	0,83	–0,64	3,06	0,11	0,20	2,13	0,62	1,98

Q1 – kwartyl 1, Q3 – kwartyl 3, Me – mediana, M – średnia, SD – odchylenie standardowe, S – współczynnik skośności, K – kurtoza, KZ-1 – zachowania wskazujące na problemy adaptacyjne w środowisku szkolnym, KZ-2 – zachowania wskazujące na łatwość uczenia się, KZ-3 – zachowania wskazujące na trudności w rozwiązywaniu problemów i przetwarzania informacji, KZ-4 – zachowania wskazujące na twórcze podejście do problemów i zadań, KZ-5 – zachowania wskazujące na dojrzałość poznawczą i umiejętności analityczne, KZ-6 – zachowania wskazujące na umiejętności przywódcze, KZ-7 – zachowania wskazujące na umiejętności społeczne.
Źródło: opracowanie własne.

Ogólna ocena na skali **Nauczycielskiej koncepcji pojęcia „posiadania zdolności" (NKPZ)** (NKPZ total) jest wysoka. Biorąc pod uwagę, że wartości tej zmiennej mogą wahać się między 43 a 215, średnia sięga 152,76, a połowa osób osiągnęła wynik nie niższy niż 150,5. Wyniki są przy tym jednorodne – odchylenie standardowe stanowi jedynie 13% średniej. Podobny jest stopień zróżnicowania niemal wszystkich podskal KZ – współczynniki zmienności wahają się między 12% a 17%. Z kolei w przypadku podskal KZ1 i KZ3 stopień rozproszenia wyników jest nieco większy – odchylenie standardowe stanowi 28–38% średniej (tabela 7). Co istotne, zarówno współczynnik skośności, jak i kurtoza nie są bardzo wysokie (co do wartości bezwzględnej)[121].

Porównanie wyników na wszystkich siedmiu podskalach po doprowadzeniu wszystkich zmiennych do tego samego zakresu zmienności, tj. po przeskalowaniu zmiennych do przedziału <0; 100>, potwierdza, że najwyższe wyniki odnotowano w obszarach KZ2 i KZ5, ale też KZ7. Z kolei niższe, a przy tym podobne, są wyniki w trzech innych obszarach – KZ1 i KZ4, najniższe zaś – w KZ3.

Dwa czynniki główne: **KZ-1 (Zachowania wskazujące na problemy adaptacyjne w środowisku szkolnym)** i **KZ-2 (Zachowania wskazujące na łatwość uczenia się)** informują, że w badanej zbiorowości dają się wyodrębnić dwa główne podejścia badanych nauczycieli do definiowania pojęcia „posiadania zdolności" przez uczniów. Manifestowane są one przez kate-

[121] Choć dla niektórych podskal (KZ-2, KZ-5 i KZ-7) są one dość wysokie, jednak biorąc pod uwagę liczebność próby ($n = 484$), możliwe jest zastosowanie metod parametrycznych w ich analizie. ANOVA jest bowiem w takiej sytuacji odporna na odstępstwa od rozkładu normalnego.

gorie zachowań w dwóch sferach aktywności ucznia w szkole: adaptacji do wymagań szkolnych oraz uczenia się. Obydwa podejścia pozostają w związku z powszechnymi oczekiwaniami nauczycieli wobec uczniów, że dostosują się do oczekiwań środowiska szkolnego oraz że będą się dobrze uczyć.

Jak pokazują dane z tabeli 7, gdy chodzi o uznanie zachowań **wskazujących na łatwość uczenia się (KZ-2)** za kategorię definiującą „posiadanie zdolności", badana zbiorowość jest bardzo jednorodna w ocenach na ten temat (Vs = 12,5%). Natomiast gdy chodzi o czynnik pierwszy – **(KZ-1) zachowania wskazujące na problemy adaptacyjne w środowisku szkolnym** – wyniki analizy statystycznej wskazują, że w badanej zbiorowości opinie respondentów w tym zakresie są bardziej zróżnicowane (Vs = 28,2%). Oznacza to, że zachowania określone potocznie jako **niedostosowanie do wymagań szkoły** są włączane do definicji pojęcia „posiadania zdolności" obok poglądów, że nie są one wskaźnikami zdolności, a także że respondenci nie mają wyrobionego zdania w tej kwestii.

Podobnie ma się sprawa z czynnikiem trzecim **(KZ-3)**, opisującym **zachowania wskazujące na trudności w rozwiązywaniu problemów i przetwarzania informacji**. Czynnik ten wyjaśnia tylko 4,4% wariancji zmiennej latentnej. Zasługuje jednak na uwagę, ponieważ opinie w kwestii tego, czy trudności w rozwiązywaniu problemów i przetwarzaniu informacji mogą pozostawać w związku definiowaniem pojęcia „posiadanie zdolności", są najbardziej zróżnicowane w badanej zbiorowości. Współczynnik zmienności wynosi w tym przypadku aż 38,3% i jest najwyższy w porównaniu także z pozostałymi czynnikami (KZ-2 – 12,5%; KZ-4 – 16,5%; KZ-5 – 14,5%, KZ-6 – 16,8%; KZ-7 – 15,5%).

Dwa czynniki – KZ-1 i KZ-3 – stanowiące komponenty definiowania pojęcia „posiadania zdolności", utworzone zostały przez zmienne, które co do zasady badani nauczyciele odrzucili jako przejawy posiadania zdolności, niemniej jednak znaleźli się wśród nich i tacy, którzy uznali, że „mogą sobie wyobrazić", iż uczeń posiadający takie cechy i zachowania jest uczniem zdolnym i włączyli je do swoich definicji „posiadania zdolności", co wydaje się wskazywać na zmianę w podejściu do zagadnienia posiadania zdolności i uznaniu przez niektórych respondentów, że uczeń zdolny może przejawiać trudności w środowisku szkolnym, związane z wypełnianiem oczekiwań nauczyciela, ale także z problemami w uczeniu się, a tym samym wymagać wsparcia. Świadczyć to może o dostrzeganiu przez nauczycieli uczniów nazywanych w literaturze naukowej uczniami podwójnie wyjątkowymi.

Ad 4. Zróżnicowanie opinii dotyczących kategorii zachowań (czynników) definiujących pojęcie „posiadania zdolności" przez ucznia[122]

Wysokie wartości współczynnika zmienności (Vs) w czynniku pierwszym – **KZ-1 – Zachowania wskazujące na problemy adaptacyjne w środowisku szkolnym** oraz trzecim – **KZ-3 – Zachowania wskazujące na trudności w rozwiązywaniu problemów i przetwarzania informacji** sygnalizują istnienie zmiennych niezależnych, które mogą różnicować podejścia nauczycieli do przypisywanego tym zachowaniom znaczenia w definiowaniu pojęcia „posiadania zdolności".

Jak się okazuje, w odniesieniu do **KZ-1 (Zachowania wskazujące na problemy adaptacyjne w środowisku szkolnym)** istotnie statystycznie różnice występują tylko między:

1) nauczycielami o najkrótszym (do 5 lat) i najdłuższym stażu pracy (21 lat i więcej) (odpowiednio M = 40,22; M = 35,76; $p = 0{,}006$), a także między
2) nauczycielami pracującymi w szkołach wiejskich a pracującymi w szkołach wielkomiejskich (odpowiednio M = 36,53; M = 33,08; $p = 0{,}045$).

Nauczyciele o najkrótszym stażu pracy byli bardziej skłonni niż mający najdłuższy staż pracy nie wykluczać posiadania zdolności, kiedy uczeń przejawia zachowania mogące wskazywać na trudności adaptacyjne w środowisku szkolnym. Analogicznie, nauczyciele ze szkół wiejskich częściej niż pracujący w szkołach wielkomiejskich dostrzegali taką ewentualność.

Natomiast, gdy chodzi o **zachowania wskazujące na trudności w rozwiązywaniu problemów i przetwarzania informacji (KZ-3)**, istotnie statystycznie różnice występują między:

1) nauczycielami o najkrótszym (do 5 lat) a tymi o najdłuższym stażu pracy (21 lat i więcej) (odpowiednio M = 21,01; M = 18,23; $p = 0{,}022$),
2) nauczycielami o stażu 11–20 lat a tymi o najdłuższym stażu pracy (21 lat i więcej) (odpowiednio M = 20,99; M = 18,23; $p = 0{,}026$),
3) nauczycielami pracującymi na wsi a pracującymi w małych miastach (odpowiednio M = 29,44; M = 26,32; $p = 0{,}018$),
4) nauczycielami pracującymi w miastach 20–50 tys. a pracującymi w małych miastach (odpowiednio M = 29,95; M = 26,32; $p = 0{,}020$),
5) nauczycielami pracującymi w szkołach, w których istnieją procedury identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie wczesnoszkolnym, a pracującymi w szkołach, w których nie ma takich procedur (odpowiednio M = 20,98; M = 18,40; $p = 0{,}001$).

[122] Pełne dane można znaleźć w tabelach B1–B3 w Aneksie B.

Tak więc jeśli chodzi o postrzeganie zachowań wskazujących na **trudności ucznia w rozwiązywaniu problemów i przetwarzaniu informacji**, to badana zbiorowość jest bardziej wielowymiarowo zróżnicowania niż w przypadku zachowań wskazujących na problemy z adaptacją do środowiska szkolnego. Nauczyciele o najdłuższym stażu pracy byli mniej skłonni do akceptowania takich cech i zachowań w przypadku konceptualizowania „posiadania zdolności" niż najmłodsi stażem pedagodzy, a także niż mający długi staż pracy (11–20 lat). Także pracujący w małych miastach byli bardziej skłonni wykluczyć z własnej definicji pojęcia posiadania zdolności cechy/zachowania z omawianej kategorii niż pracujący w szkołach wiejskich oraz w szkołach ulokowanych w miastach średniej wielkości (20–50 tysięcy mieszkańców). Istotne statystycznie znaczenie ma także istnienie w szkole procedury identyfikowania uczniów zdolnych, ponieważ nauczyciele z takich szkół skłonni byli bardziej niż ci, w których szkołach takie procedury nie zostały opracowane, dostrzegać, że uczniowie mający kłopoty z rozwiązywaniem problemów i przetwarzaniem informacji mogą posiadać zdolności.

Podsumowując, w badanej zbiorowości nauczycieli rozumienie „posiadania zdolności" pozostaje w związku z siedmioma kategoriami zachowań, wyodrębnionych przy zastosowaniu eksploracyjnej analizy czynnikowej, ulokowanych w siedmiu sferach aktywności ucznia w szkole. Obejmują one: adaptację do wymagań szkoły, uczenie się, rozwiązywanie problemów i przetwarzanie informacji, kreatywność, dojrzałość poznawczą i umiejętności analityczne, umiejętności przywódcze oraz umiejętności społeczne. Oznacza to, że uczestnicy badania konstruują definicję „posiadania zdolności" nie tylko w odwołaniu do umiejętności poznawczych i uczenia się, lecz także do umiejętności społecznych i przywódczych, a także umiejętności twórczych. Zachowania w tych sferach uznawane są przez zdecydowaną większość respondentów za wskazujące na posiadanie zdolności i opinie w tej kwestii nie są różnicowane przez żadną ze zmiennych niezależnych stosowanych w tej rozprawie. Inaczej ma się rzecz z dwiema wyodrębnionymi kategoriami zachowań odnoszącymi się do problemów z adaptacją w środowisku szkolnym (KZ-1) i do trudności w rozwiązywaniu problemów i przetwarzaniu informacji (KZ-3). Obydwie te kategorie zachowań nie są zwyczajowo kojarzone z posiadaniem zdolności przez ucznia, a czasem są określane jako zachowania negatywne uczniów zdolnych (Dyrda, 2012, s. 335–338) lub jako „maskujące" zdolności ucznia. Brak pewności w tej kwestii ujawniał się w uzyskanych danych na poziomie poszczególnych zachowań, które w analizie czynnikowej utworzyły dwie kategorie, tj. KZ-1 i KZ-3. Uzyskane wyniki sygnalizują także, że staż pracy jest zmienną różnicującą poglądy w tej kwestii. Pedagodzy najmłodsi stażem różnili się istotnie statystycznie w tym zakresie od najstarszych. Podczas gdy wśród

pierwszych nie wykluczano możliwości, że zachowania powszechnie określane jako „problematyczne" mogą współwystępować z posiadaniem zdolności przez ucznia, wśród drugich zdecydowanie odrzucano taki pogląd. Wyniki analizy czynnikowej potwierdziły ten wniosek. Znaczenie ma także istnienie w szkole procedury identyfikowania uczniów zdolnych z klas I–III. Okazało się bowiem, że nauczyciele pracujący w takich szkołach częściej uważają, że zachowania wskazujące na trudności z rozwiązywaniem problemów i przetwarzaniem informacji mogą współwystępować z posiadaniem zdolności przez ucznia.

IV. Konceptualizacja roli nauczyciela w procesie nauczania

Choć znaczenie nauczyciela w procesie kształcenia, w tym w identyfikowaniu i rozwijaniu zdolności, zdaje się niekwestionowane, to najczęściej przekonanie to odnosi się do pedagogów pracujących na wyższych etapach edukacji, gdzie mamy do czynienia z nauczaniem przedmiotowym. Natomiast niewiele jest badań na temat indywidualnych koncepcji roli nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej oraz sposobu jej pełnienia, który wyraża się między innymi w stosowanych strategiach pracy z uczniami. Dlatego w referowanym badaniu podjęłam próbę ustalenia, jak nauczyciele definiują „własną (osobistą) rolę" w procesie kształcenia najmłodszych uczniów oraz jak tę rolę, według własnych opinii, pełnią.

Rolę społeczną, bo o niej tu mowa, określa się w odniesieniu do pozycji społecznej, która może mieć charakter przypisany oraz osiągany. Pierwszy typ pozycji społecznej wydaje się niezależny od jednostki (np. bycie kobietą czy bycie dzieckiem), drugi zaś przeciwnie – stanowi w znacznym stopniu konsekwencję wyborów dokonywanych przez jednostkę, jak na przykład rola zawodowa. Rola społeczna ma dwojaki charakter. Z jednej strony wskazuje na zestaw praw i obowiązków, jakie ma osoba zajmująca daną pozycję społeczną, z drugiej zaś stanowi schemat zachowań z nią związanych. Rola społeczna rozpatrywana jest zatem jako dynamiczny element pozycji społecznej. Tworzą ją nie tylko zachowania nakazane, lecz także zakazane oraz takie, które stanowią margines swobody jednostki (Szacka, 2003, s. 145). Innymi słowy, rola społeczna, pozostając w związku z pozycją społeczną, ma zarówno wymiar normatywny (normy, oczekiwania, nakazy, odpowiedzialności), jak i działaniowy (zachowania). Postrzeganie przez badanych obydwu aspektów roli nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (osobistej koncepcji oraz sposobu jej realizacji) jest przedmiotem rozważań w niniejszym rozdziale.

1. Osobista rola nauczyciela w procesie edukacji (aspekt normatywny), czyli postrzeganie wymogów roli

Celem analiz prowadzonych w tym podrozdziale jest ustalenie, jak nauczyciele konceptualizują **osobistą rolę** w procesie edukacji, zdefiniowaną przez Daniela J. Levinsona jako „orientacja" lub „koncepcja" własnego miejsca zajmowanego w organizacji. Jest to – „można

powiedzieć czyjaś **wewnętrzna definicja** tego, co ktoś, znajdując się w danej pozycji społecznej, **powinien myśleć i jak działać**" (Levinson, 1959, za: Szmatka, 1979, s. 31) [podkr. E.K.].

Pytając zatem o to, „jak ważne" jest dla respondenta/respondentki jakieś działanie w procesie edukacji, czyli jakie znaczenie/wagę przypisuje/nadaje danemu działaniu, chcę ustalić **osobisty/indywidualny**[123] aspekt roli nauczyciela. Podejmuję zatem próbę ustalenia, jak konceptualizowane są przez badanych **normatywne wymogi** (powinności, obowiązki) roli nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w pracy z klasą. Nauczyciel pełni tę rolę w sposób indywidualny, zajmując własne stanowisko wobec oczekiwań społecznych kierowanych do osoby zajmującej tę pozycję społeczną (Kutrowska, 2008, s. 53; Konarzewski, 2012a, s. 163). Poszukuję zatem odpowiedzi na następujące szczegółowe pytania badawcze:

1. Jak badani wartościują/oceniają poszczególne działania nauczyciela w pracy z klasą, czyli jakie powinności, obowiązki przypisują nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej w procesie nauczania?
2. Jakie działania nauczyciela uważają za przyczyniające się do rozwijania zdolności uczniów?
3. Czy i w jaki sposób cechy społeczno-zawodowe nauczycieli oraz działania szkoły dotyczące rozwijania zdolności różnicują (w sensie statystycznym) wartościowanie poszczególnych działań nauczycieli?
4. Jak badani konceptualizują rolę nauczyciela w procesie edukacji i jakie są komponenty (czynniki) tej roli (na podstawie eksploracyjnej analizy czynnikowej)?
5. Czy i jak cechy społeczno-zawodowe nauczycieli, działania szkół, w których pracują, oraz ich lokalizacja różnicują znaczenie nadawane poszczególnym wymiarom roli nauczyciela?

Ad 1. Znaczenie nadawane działaniom stosowanym przez nauczyciela w pracy z klasą

Respondentom została przestawiona lista 31 działań/zachowań nauczyciela (tabela 8) z poleceniem dokonania oceny, jakie znaczenie przypisują każdemu z nich w swojej pracy z uczniami. Uczestnicy badania odpowiadali na pytanie: „Jak ważne w pracy z uczniami jest dla Pani/Pana podejmowanie wymienionych działań lub stosowanie wskazanych strategii (proszę wziąć pod uwagę wszystkich uczniów)?", zaznaczając odpowiedź na pięciostopniowej skali Likerta (1 – całkowicie nieważne, 5 – bardzo ważne). Nadanie działaniu nauczyciela znaczenia

[123] Za Levisonem (1959, za: Szmatka, 1979) można mówić tu o roli indywidualnej, która jest efektem negocjacji między zewnętrznymi nakazami roli a ich interpretacją i realizacją przez jednostkę, co ma charakter indywidualny. Można zatem stwierdzić, że indywidualna rola nauczyciela, o której mowa w niniejszej części badania, to efekt koncepcji własnej roli oraz sposobów jej realizacji, uwarunkowanych nakazami zewnętrznymi oraz osobowością nauczyciela.

„ważne” i „bardzo ważne” oznacza, że respondent uznaje je za „powinność”/obowiązek nauczyciela.

Tabela 8. Znaczenie nadawane przez respondentów poszczególnym działaniom nauczyciela w pracy z klasą

Nr zm.	Zmienne (działania nauczyciela)	Proc. 1	Proc. 2	Proc. 3	Proc. 4	Proc. 5	Proc. 4 + 5	M	Me	SD	S
II.1.1	Rozwijanie podstawowych umiejętności uczniów	0,0	0,2	0,2	13,6	86,0	99,6	4,85	5,0	0,377	–2,69
II.1.2	Oferowanie ciekawych i angażujących materiałów	0,0	0,0	0,2	19,2	80,6	99,8	4,80	5,0	0,403	–1,63
II.1.3	Ocenianie poziomu umiejętności, zainteresowań lub potrzeb uczniów	0,8	6,8	1,1	37,6	53,7	91,3	4,37	5,0	0,873	–1,70
II.1.4	Oferowanie materiałów o zróżnicowanych treściach i poziomie trudności	0,2	1,2	0,4	30,8	67,4	98.2	4,64	5,0	0, 582	–2,01
II.1.5	Kształtowanie postawy odpowiedzialności ucznia za efekty jego nauki	0,0	2,1	1,0	33,5	63,4	96,9	4,58	5,0	0,623	–1,73
II.1.6	Okazywanie zainteresowania i akceptacji dla pytań stawianych przez dzieci	0,2	0,2	0,2	15,1	84,3	99,4	4,83	5,0	0,427	–3,33
II.1.7	Inspirowanie uczniów do poszukiwania dodatkowych lub alternatywnych odpowiedzi	0,2	0,4	–	16,7	82,6	99,4	4,81	5,0	0,450	–3,20
II.1.8	Okazywanie zainteresowania dla niespodziewanych lub odległych od tematu propozycji uczniów	0,0	2,5	1,5	44,6	41,4	96,0	4,45	5,0	0,653	–1,32
II.1.9	Dostarczanie uczniom pomocy dydaktycznych w celu rozwijania ich zainteresowań	0,2	1,2	0,4	30,8	67,4	98,2	4,64	5,0	0,582	–2,01
II.1.10	Ograniczenie metod opartych na przekazie werbalnym	3,7	12,8	5,0	48,8	29,8	78,6	3,88	4,0	1,087	–1,06
II.1.11	Zapewnianie uczniom czasu i umożliwianie korzystania ze specjalistycznych pomocy dydaktycznych	0,0	2,1	1,2	33,2	46,9	96.3	4,50	5,0	0,651	–1,50
II.1.12	Zachęcanie uczniów do formułowania stwierdzeń „Jeśli, to …”	0,2	3,7	4,1	45,7	46,3	92,0	4,0	4,34	0,746	–1,31
II.1.13	Poświęcanie uwagi każdemu z uczniów	0,0	1,2	–	23,6	75,2	98,8	4,73	5,0	0,523	–2,30
II.1.14	Zachęcanie uczniów do otwartego przyznawania się do błędów	0,2	3,3	1,2	30,8	64,5	95,3	4,56	5,0	0,704	–2,00
II.1.15	Słuchanie opinii każdego ucznia	0,0	1,4	1,0	25,8	71,7	97,5	4,68	5,0	0,571	–2,06
II.1.16	Zapewnienie uczniom informacji zwrotnej na temat ich pracy	0,2	0,6	0,1	19,8	79,3	99,1	4,77	5,0	0,487	–2,85
II.1.17	Omawianie bieżących problemów z uczniami	0,0	0,8	0,5	19,2	79,5	98,7	4,77	5,0	0,483	–2,51
II.1.18	Umożliwianie uczniom samodzielnego poszukiwania informacji	0,2	0,2	02	25,2	74,2	99,4	4,73	5,0	0,489	–2,09
II.1.19	Zapewnianie uczniom możliwości prezentowania efektów ich pracy	0,0	0,0	0,2	21,7	78,1	99,8	4,78	5,0	0,420	–1,43
II.1.20	Proponowanie alternatywnych sposobów pracy, kiedy uczeń	0,4	1,0	1,2	43,0	54,3	97,3	4,50	5,0	0,622	–1,52

	okazuje brak zainteresowania lub jest sfrustrowany										
II.1.21	Ograniczanie liczby instrukcji i wskazówek	2,5	12,0	6,8	58,9	19,8	78,7	3,82	4,0	0,968	–1,08
II.1.22	Zapewnienie uczniom czasu na rozwijanie własnych pomysłów	0,6	1,4	0,6	39,5	57,9	97,4	4,52	5,0	0,651	–1,90
II.1.23	Powstrzymywanie się od oceniania twórczej pracy ucznia	3,5	13,4	9,1	40,9	33,1	74,0	3,87	4,0	1,122	–0,91
II.1.24	Zachęcanie ucznia do testowania swoich pomysłów	0,6	3,1	2,3	41,3	52,7	94,0	4,42	5,0	0,742	–1,69
II.1.25	Ocenianie prac uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnych możliwości	0,2	1,7	0,6	21,9	75,6	97,5	4,71	5,0	0,585	–2,64
II.1.26	Opracowywanie elastycznego, zindywidualizowanego programu nauczania	0,8	4,3	6,1	47,3	41,5	88,8	4,24	4,0	0,816	–1,33
II.1.27	Tworzenie atmosfery pozwalającej na swobodne zachowania uczniów	0,6	2,5	4,1	36,4	56,4	92,8	4,45	5,0	0,745	–1,68
II.1.28	Wzmacnianie pozytywnych wyobrażeń ucznia na własny temat	0,2	0,8	1,9	23,1	74,0	97,1	4,70	5,0	0,568	–2,28
II.1.29	Rozbudzanie kreatywności i wyobraźni	0,2	0,0	–	12,0	87,8	99,8	4,87	5,0	0,370	–3,93
II.1.30	Poszanowanie osobistych wartości uczniów	0,2	0,2	0,6	15,1	83,9	99,0	4,82	5,0	0,443	–3,23
II.1.31	Poszanowanie kulturowych wartości uczniów	0,0	1,0	0,4	18,6	80,0	98,6	4,77	5,0	0,495	–2,66

M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, S – skośność, 1 – całkowicie nieważne, 2 – nieważne, 3 – trudno powiedzieć, 4 – ważne, 5 – bardzo ważne.
Źródło: obliczenia własne.

Każde z 31 wyszczególnionych działań nauczyciela w klasie zostało ocenione przez przytłaczającą większość (74%<) respondentów jako ważne i bardzo ważne (odpowiedzi 4. Ważne + 5. Bardzo ważne w tabeli 8) w pracy z klasą. Listę otwierają następujące działania:

II.1.29. Rozbudzanie kreatywności i wyobraźni (99,8%; M = 4,87);

II.1.2. Oferowanie ciekawych i angażujących materiałów (99,8%; M = 4,80);

II.1.19. Zapewnianie uczniom możliwości prezentowania efektów ich pracy (99,8%; M = 4,78);

II.1.1. Rozwijanie podstawowych umiejętności uczniów (99,6%; M = 4,85);

II.1.6. Okazywanie zainteresowania i akceptacji dla pytań uczniów (99,4%; M = 4,83);

II.1.7. Inspirowanie uczniów do poszukiwania dodatkowych lub alternatywnych odpowiedzi (99,4%; M = 4,81);

II.1.18. Umożliwianie uczniom samodzielnego poszukiwania informacji (99,4%; M = 4,73);

II.1.16. Zapewnienie uczniom informacji zwrotnej na temat ich pracy (99,1%; M = 4,77);

II.1.30. Poszanowanie osobistych wartości uczniów (99,0%; M = 4,82).

Tylko cztery działania uzyskały mniej niż 90% wskazań jako należące do kanonu ważnych i najważniejszych powinności nauczyciela, lokując się w przedziale <74%; 88,8%>:

II.1.23. Powstrzymywanie się od oceniania twórczej pracy ucznia (74%; M = 3,87);

II.1.10. Ograniczanie metod opartych na przekazie werbalnym (78,6%; M = 3,88);

II.1.21. Ograniczanie liczby instrukcji i wskazówek (78,7%; M = 3,82);

II.1.26. Opracowywanie elastycznego, zindywidualizowanego programu nauczania (88,8%; M = 4,24).

Działania te wywołują także największą niepewność badanych w kwestii ich znaczenia w procesie nauczania. Odpowiedź „trudno powiedzieć" wybrał w kolejności ich wymienienia powyżej następujący odsetek respondentów: 9,1%, 5,0%, 6,8%, 6,1%.

Także trzy z nich zostały ocenione przez największą liczbę badanych jako **nieistotne w pracy z klasą (odpowiedź 1 + 2 w tab. II.1.a)**, odpowiednio: II.1.23 – 16,9%; II.1.10 – 16,5%; II.1.21 – 14,5%.

Wszystkie uwzględnione w pytaniu działania nauczyciela zaliczone zostały zatem do kanonu powinności/obowiązków nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w pracy z klasą – tylko trzy z nich (II.1.21; II.I.10; II.1.23) z mniejszą, lecz nadal bardzo dużą pewnością (patrz także wartości M w tabeli 8). Choć zdecydowana większość badanych uznała, że nauczyciel powinien ograniczać działania kontrolne i oceniające twórczą aktywność uczniów, tworząc atmosferę wyzwalającą kreatywność, byli też tacy, którzy nie podzielali takiego poglądu i utrzymywali, że w procesie nauczania nauczyciel powinien zachować kontrolę i oceniać uczniów, a także tacy, którzy nie mieli w tej kwestii wyrobionego stanowiska.

Ad 2. Działania nauczyciela uznawane za najważniejsze w rozwijaniu zdolności uczniów

Punktem wyjścia do analizy znaczenia, jakie badani nauczyciele nadają poszczególnym działaniom w klasie z punktu widzenia ich ważności w procesie rozwijania zdolności, są odpowiedzi udzielone na pytanie: „Które z poniższych stwierdzeń najbardziej odzwierciedla Pani/Pana podejście do rozwijania uzdolnień uczniów?":

1) „Nie sądzę, że moim obowiązkiem jest skupianie się na rozwijaniu uzdolnień" – 0%;
2) „Rozwijanie uzdolnień jest ważne, ale nie mogę zintegrować go z już przepełnionym programem nauczania" – 5,4%;
3) „Staram się zrównoważyć rozwijanie uzdolnień z innymi celami realizowanymi w klasie" – 50%;
4) „Świadomie staram się włączać rozwijanie uzdolnień do mojego programu nauczania i formułowanych poleceń" – 38,4%;
5) „Rozwijanie uzdolnień jest głównym celem mojej pracy z uczniami" – 5,6%;
6) „Żadne z powyższych" – 0,6%.

Jak wynika z zaprezentowanych powyżej odpowiedzi, zdecydowana większość badanych nauczycieli (94%) deklarowała, że w jakimś stopniu uwzględnia potrzebę rozwijania zdolności uczniów w swojej działalności edukacyjnej. Jednak prawie co dwudziesty stwierdzał, że wskutek nadmiernego przeładowania programu nauczania nie jest to możliwe. Taki sam udział mieli ci, którzy deklarowali, że rozwijanie uzdolnień uczniów traktują jako główny cel swojej pracy. Wraz z tymi, którzy świadomie włączali rozwijanie uzdolnień do programu nauczania, 44% badanych informowało, że aktywnie wspiera rozwój uzdolnień uczniów, a połowa, że podejmuje takie próby.

W celu ustalenia, czy i które działania nauczyciela uznawane są za szczególnie ważne dla rozwijania uzdolnień uczniów, respondenci wybierali z listy zmiennych z tabeli 8 pięć, ich zdaniem najważniejszych, wskazując, czy dane działania lokują na pierwszym, drugim, trzecim, czwartym czy piątym miejscu[124].

Tabela 9. Ranking działań nauczyciela uznawanych za najważniejsze dla rozwijania uzdolnień uczniów oraz pozycja działania uznanego za bardzo ważne pracy z całą klasą (5 na skali Likerta), gdzie pozycja 1 oznacza najważniejsze działanie

Nr zm.	Zmienna (działania nauczyciela)	Proc.	Rozwijanie zdolności (A)	Proc.	Praca z całą klasą (B)
II.1.7	Inspirowanie uczniów do poszukiwania dodatkowych lub alternatywnych odpowiedzi	43,3	1	82,6	5
II.1.2	Oferowanie ciekawych i angażujących materiałów	34,0	2	80,6	6
II.1.13	Poświęcanie uwagi każdemu uczniowi	33,7	3	75,2	12
II.1.6	Okazywanie zainteresowania i akceptacji dla pytań stawianych przez dzieci	32,8	4	84,3	3
II.1.1	Rozwijanie podstawowych umiejętności uczniów	32,4	5	86,0	2
II.1.30	Poszanowanie osobistych wartości uczniów	30,2	6	83,9	4
II.1.4	Oferowanie materiałów o zróżnicowanych treściach i poziomie trudności	29,0	7	67,4	16
II.1.18	Umożliwianie uczniom samodzielnego poszukiwania informacji	28,9	8	74,2	13
II.1.5	Kształtowanie postawy odpowiedzialności ucznia za efekty jego nauki	25,2	9	63,4	18
II.1.9	Dostarczanie uczniom pomocy dydaktycznych w celu rozwijania ich zainteresowań	22,3	10	67,4	16
II.1.16	Zapewnienie uczniom informacji zwrotnej na temat ich pracy	20,0	11	79,3	9
II.1.3	Ocenianie poziomu umiejętności, zainteresowań lub potrzeb uczniów	19,4	12	53,7	22
II.1.11	Zapewnianie uczniom czasu i umożliwianie korzystania ze specjalistycznych pomocy […]	16,5	13	46,9	24
II.1.10	Ograniczenie metod opartych na przekazie werbalnym	14,7	14	29,8	29

[124] Miejsce każdej cechy w rankingu A (tabela 9) wyznaczone zostało na podstawie sumy wyborów na każdej z pozycji wyboru. Na przykład zmienna II.1.1 Rozwijanie podstawowych umiejętności uczniów została wskazana na pierwszym miejscu przez 15,7% badanych, na drugim przez 6,6%, na trzecim przez 2,1%, na czwartym przez 3,9%, na piątym przez 4,1%; łącznie przez 32,4%, co wyznacza piątą pozycję w rankingu (tabela 9).

II.1.17	Omawianie bieżących problemów z uczniami	11,4	15	79,5	8
II.1.29	Rozbudzanie kreatywności i wyobraźni	11,0	16	87,8	1
II.1.8	Okazywanie zainteresowania dla niespodziewanych lub odległych od tematu propozycji uczniów	10,8	17	41,4	27
II.1.15	Słuchanie opinii każdego ucznia	10,3	18	71,7	15
II.1.12	Zachęcanie uczniów do formułowania stwierdzeń „Jeśli, to …”	9,7	19	46,3	25
II.1.23	Powstrzymywanie się od oceniania twórczej pracy ucznia	9,7	19	31,3	28
II.1.14	Zachęcanie uczniów do otwartego przyznawania się do błędów	8,7	20	64,5	17
II.1.19	Zapewnianie uczniom możliwości prezentowania efektów ich pracy	7,6	21	76,1	10
II.1.28	Wzmacnianie pozytywnych wyobrażeń ucznia na własny temat	7,6	21	74,0	14
II.1.27	Tworzenie atmosfery pozwalającej na swobodne zachowania uczniów	7,4	22	56,4	20
II.1.20	Proponowanie alternatywnych sposobów pracy, kiedy uczeń okazuje brak zainteresowania […]	7,0	23	54,3	21
II.1.25	Ocenianie prac uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnych możliwości	5,0	24	75,6	11
II.1.31	Poszanowanie kulturowych wartości uczniów	3,8	25	80,0	7
II.1.21	Ograniczanie liczby instrukcji i wskazówek	2,3	26	19,8	30
II.1.22	Zapewnienie uczniom czasu na rozwijanie własnych pomysłów	2,0	27	57,9	19
II.1.24	Zachęcanie ucznia do testowania swoich pomysłów	1,4	28	52,7	23
II.1.26	Opracowywanie elastycznego, zindywidualizowanego programu nauczania	1,2	29	41,5	26

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci uznali, że każde działanie podejmowane przez nauczyciela w pracy z klasą (tabela 9) służy także rozwijaniu uzdolnień. Najczęściej wymieniane jako najważniejsze z tego punktu widzenia – II.1.7 Inspirowanie uczniów do poszukiwania dodatkowych lub alternatywnych odpowiedzi – wskazane zostało przez 43,3% badanych, a najrzadziej wybierane – II.1.26 Opracowywanie elastycznego, zindywidualizowanego programu nauczania – przez 1,2%.

Jeśli porównać pozycje zajmowane przez poszczególne działania w rankingu ustalonym ze względu na znaczenie nadawane im w rozwijaniu uzdolnień oraz w rankingu ze względu na znaczenie w pracy z całą klasą (tabela 9)[125], to okazuje się, że wśród działań ulokowanych na **10 pierwszych pozycjach** w każdym rankingu, czyli uznawanych za najważniejsze powinności/obowiązki nauczyciela:

- **pięć odnosi się zarówno do pracy z całą klasą, jak i do wspierania rozwoju uzdolnień:**
  - II.1.1. Rozwijanie podstawowych umiejętności uczniów,
  - II.1.2. Oferowanie ciekawych i angażujących materiałów,
  - II.1.6. Okazywanie zainteresowania i akceptacji dla pytań stawianych przez dzieci,
  - II.1.7. Inspirowanie uczniów do poszukiwania dodatkowych lub alternatywnych odpowiedzi,

[125] Ze względu na inną podstawę obliczania częstości w obydwu rankingach porównywana jest pozycja, jaką zajmuje dane działanie, a nie udział wybierających.

II.1.30. Poszanowanie osobistych wartości uczniów;

- a **pięć wskazywanych jako najważniejsze dla rozwijania uzdolnień nie znalazło się wśród uznawanych za najważniejsze w pracy z całą klasą:**
  - II.1.4. Oferowanie materiałów o zróżnicowanych treściach i poziomie trudności,
  - II.1.5. Kształtowanie postawy odpowiedzialności ucznia za efekty jego nauki,
  - II.1.9. Dostarczanie uczniom pomocy dydaktycznych w celu rozwijania ich zainteresowań,
  - II.1.13. Poświęcanie uwagi każdemu uczniowi,
  - II.1.18. Umożliwianie uczniom samodzielnego poszukiwania informacji.

Jako najważniejsze zadania nauczyciela zarówno w procesie nauczania w odniesieniu do wszystkich uczniów, jak i służące rozwijaniu zdolności, respondenci wskazali takie, które służą realizacji procesu dydaktycznego w środowisku przyjaznym uczniowi. Natomiast jako najważniejsze zadanie nauczyciela szczególnie w zakresie rozwijania uzdolnień uczniów ocenili wzbogacanie materiałów i treści dydaktycznych oraz wzmacnianie samodzielności i odpowiedzialności ucznia w procesie uczenia się.

Gdyby przyjrzeć się działaniom nauczyciela zajmującym **10 pozycji ulokowanych na najniższych miejscach w każdym rankingu**, czyli wskazywanym przez badanych jako relatywnie najmniej ważne powinności nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, to:

- **pięć odnosi się zarówno do pracy z ogółem uczniów, jak i do rozwijania uzdolnień**, a mianowicie:
  - II.1.26. Opracowywanie elastycznego, zindywidualizowanego programu nauczania,
  - II.1.21. Ograniczanie liczby instrukcji i wskazówek,
  - II.1.24. Zachęcanie ucznia do testowania swoich pomysłów,
  - II.1.20. Proponowanie alternatywnych sposobów pracy, kiedy uczeń okazuje brak zainteresowania […],
  - II.1.27. Tworzenie atmosfery pozwalającej na swobodne zachowania uczniów;
- a **sześć jest wskazywanych jako relatywnie najmniej znaczące dla rozwijania zdolności:**
  - II.1.22. Zapewnienie uczniom czasu na rozwijanie własnych pomysłów,
  - II.1.31. Poszanowanie kulturowych wartości uczniów,
  - II.1.25. Ocenianie prac uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnych możliwości,
  - II.1.28. Wzmacnianie pozytywnych wyobrażeń ucznia na własny temat,
  - II.1.19. Zapewnianie uczniom możliwości prezentowania efektów ich pracy.

Zwraca uwagę, że respondenci nadawali relatywnie małe znaczenie działaniom nauczyciela sprzyjającym aktywnemu uczeniu się, zarówno w pracy z całą klasą, jak i jeśli chodzi o rozwijanie zdolności uczniów. Do takiego samego wniosku prowadzą wybory działań mających, zdaniem badanych, relatywnie najmniejsze znaczenie dla rozwijania zdolności uczniów. Może to sygnalizować, że część badanych nauczycieli nie docenia znaczenia pozytywnej samooceny uczniów oraz ich samodzielności poznawczej w procesie uczenia się.

Ad 3. Zróżnicowanie znaczenia przypisywanego działaniom nauczyciela w procesie nauczania przez cechy społeczno-zawodowe nauczycieli oraz działania szkoły

Zmiennymi niezależnymi różnicującymi oceny dotyczące wartościowania poszczególnych działań nauczycieli w pracy z klasą okazały się: staż pracy w edukacji wczesnoszkolnej, przygotowanie do pracy z uczniem zdolnym (np. udział w kursach, seminariach itd.), realizacja w szkole programu wspierania zdolności oraz istnienie w szkole procedur identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

Analizując zróżnicowanie opinii dotyczących znaczenia nadawanego poszczególnym działaniom nauczyciela w klasie, trzeba pamiętać, że badana grupa jest bardzo jednorodna pod tym względem. Tylko pięć działań nauczyciela zostało ocenionych niżej niż jako „bardzo ważne" w pracy z klasą przez mniej niż połowę respondentów. Z tego względu stwierdzone różnice, choć statystycznie istotne, informują raczej o pewnym subtelnym zróżnicowaniu podejścia do niektórych działań wchodzących w skład powszechnie akceptowanego kanonu powinności/obowiązków nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Staż pracy różnicuje (istotnie statystycznie) ocenę pięciu działań nauczyciela w ten sposób, że:

- respondenci o **najdłuższym stażu pracy** (21 lat i więcej) częściej niż ci o **stażu 11–20 lat** nadają większe znaczenie następującym działaniom nauczyciela:
  - II.1.6. Okazywanie zainteresowania i akceptacji dla pytań stawianych przez dzieci (odpowiednio M = 4,87; M = 4,71; p = 0,032),
  - II.1.16. Zapewnienie uczniom informacji zwrotnej na temat ich pracy (odpowiednio M = 4,82; M = 4,64; p = 0,032),
  - II.1.22. Zapewnienie uczniom czasu na rozwijanie własnych pomysłów (odpowiednio M = 4,56; M = 4,32; p = 0,050),
  - II.1.25. Ocenianie prac uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnych możliwości (odpowiednio M = 4,76; M = 4,40; p = 0,003),

- natomiast nauczyciele **najstarsi stażem pracy** w porównaniu do mających **najkrótszy staż (do 5 lat)** częściej przypisują większe znaczenie:

  II.1.10. Ograniczeniu metod opartych na przekazie werbalnym (M = 3,95; M = 3,55; p = 0,049*).

- ponadto respondenci o średnim stażu pracy (11–20 lat) rzadziej niż ich koleżanki i koledzy o innym stażu wyrażali opinię, że bardzo ważne jest II.1.25 Ocenianie prac uczniów uwzględniające ich indywidualne możliwości.

Posiadanie przez nauczyciela przygotowania do pracy z uczniem zdolnym[126] różnicuje (statystycznie istotnie) opinie na temat znaczenia następujących działań/powinności nauczyciela (tak, nie)):

II.1.7. Inspirowanie uczniów do poszukiwania dodatkowych lub alternatywnych odpowiedzi (odpowiednio M = 4,84; M = 4,71 p = 0,004**),

II.1.11. Zapewnianie uczniom czasu i umożliwianie korzystania ze specjalistycznych pomocy dydaktycznych (odpowiednio M = 4,53; M = 4,40; p = 0,024*),

II.1.12. Zachęcanie uczniów do formułowania stwierdzeń „Jeśli, to …" (odpowiednio M = 4,38; M = 4,20; p = 0,011*),

II.1.30. Poszanowanie osobistych wartości uczniów (odpowiednio M = 4,84; M = 4,74; p = 0,032*),

II.1.31. Poszanowanie kulturowych wartości uczniów (odpowiednio M = 4,80; M = 4,69; p = 0,049*).

Tak więc nauczyciele, którzy podnosili swoje kompetencje w zakresie pedagogiki zdolności, nadawali większe znaczenie osobistym i kulturowym wartościom wyznawanym przez uczniów, a także ich kreatywności i samodzielności w procesie dydaktycznym w porównaniu z tymi, którzy nie uzupełniali wiedzy z zakresu pracy z uczniem zdolnym.

Istnienie w szkole programu wspierania zdolności różnicuje (statystycznie istotnie) opinie na temat znaczenia (ważności) następujących działań/obowiązków nauczycieli (tak, nie):

II.1.3. Ocenianie poziomu umiejętności, zainteresowań lub potrzeb uczniów (odpowiednio M = 4,46; M = 4,17; p = 0,003**),

II.1.20. Proponowanie alternatywnych sposobów pracy, kiedy uczeń okazuje brak zainteresowania lub jest sfrustrowany (odpowiednio M = 4,54; M = 4,39; p = 0,029*),

[126] Rozumiane jako udziału nauczyciela w kursie, seminarium, projekcie lub innej formie doskonalenia zawodowego, dotyczącej pracy z uczniem zdolnym.

II.1.26. Opracowywanie elastycznego, zindywidualizowanego programu nauczania (M = 4,29; M = 4,09; p = 0,011*).

Nauczyciele pracujący w szkołach, w których istnieją programy wspierania zdolności, zdawali się zwracać większą uwagę na konieczność stosowania zindywidualizowanego podejścia do uczniów, którego podstawą jest ocena umiejętności, zainteresowań i potrzeb oraz zindywidualizowany program nauczania, a także na proponowanie alternatywnych sposobów pracy, kiedy uczniowie wymagają wsparcia lub zachęty.

Istnienie w szkole procedur identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej różnicuje statystycznie istotnie opinie badanych na temat znaczenia/istotności następujących działań nauczyciela (tak, nie):

II.1.3. Ocenianie poziomu umiejętności, zainteresowań lub potrzeb uczniów (odpowiednio M = 4,48; M = 4,30; p = 0,028*),

II.1.11. Zapewnianie uczniom czasu i umożliwianie korzystania ze specjalistycznych pomocy dydaktycznych (odpowiednio M = 4,62; M = 4,45; p = 0,011*),

II.1.13. Poświęcanie uwagi każdemu uczniowi (odpowiednio M = 4,78; M = 4,70; p = 0,040*),

II.1.18. Umożliwianie uczniom samodzielnego poszukiwania informacji (odpowiednio M = 4,81; M = 4,69; p = 0,011*),

II.1.20. Proponowanie alternatywnych sposobów pracy, kiedy uczeń okazuje brak zainteresowania lub jest sfrustrowany (odpowiednio M = 4,62; M = 4,41; p = 0,002**),

II.1.22. Zapewnienie uczniom czasu na rozwijanie własnych pomysłów (odpowiednio M = 4,64; M = 4,48; p = 0,019*),

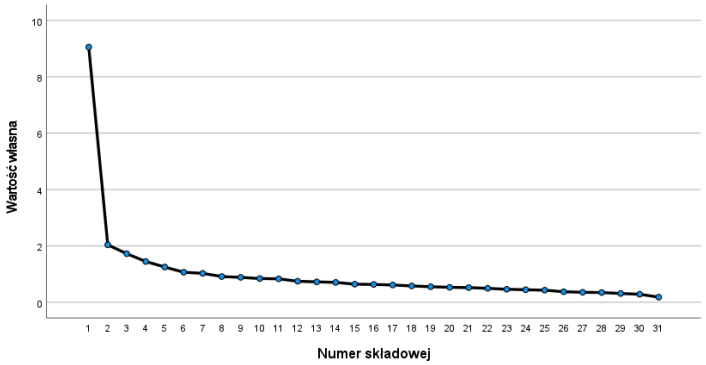
II.1.26. Opracowywanie elastycznego, zindywidualizowanego programu nauczania (odpowiednio M = 4,47; M = 4,09; p =< 0,001**).

Nauczyciele ze szkół, w których istnieją procedury identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, przykładali większą wagę do indywidualizowania pracy z uczniami, uwzględniając ich potrzeby w tym zakresie, do wspierania uczniów w pokonywaniu trudności, a także do ich samodzielności w procesie uczenia się, niż zatrudnieni w szkołach, gdzie takich procedur nie ma.

Ad 4. Konceptualizacja Roli nauczyciela (RN) w procesie edukacji (z wykorzystaniem eksploracyjnej analizy czynnikowej – *exploratory factor analysis*)

W prezentowanym badaniu chciałam ustalić, jak badani nauczyciele konceptualizują własną (osobistą) rolę w procesie nauczania i jakie są komponenty/wymiary (czynniki) tej roli. Analogicznie jak dla poprzedniego narzędzia ocena własności metrycznych zastosowanego

w badaniu kwestionariusza, pozwalającego ujawnić komponenty **Roli nauczyciela (RN) w procesie edukacji**, obejmowała ocenę jego trafności i rzetelności. W tym przypadku punktem wyjścia był zestaw 31 zmiennych, o których ocenę na skali 1–5 (gdzie 1 – ocena najniższa, 5 – ocena najwyższa) poproszono nauczycieli. Pytanie brzmiało: „Jak ważne w pracy z uczniami, jest dla Pani/Pana podejmowanie wymienionych działań lub stosowanie wskazanych strategii?". Pełny ich wykaz, wraz z wartościami statystyk, zaprezentowano w tabeli 10. Zarówno miara KMO, która ma wartość 0,906, jak i wyniki testu Bartletta ($p < 0{,}001$) potwierdzają, że przyjęty zestaw 31 itemów może zostać wykorzystany w analizie czynnikowej. Liczbę czynników ustalono, stosując kryteria Kaisera (wartość własna większa od 1) i Cattela (wykres osypiska – rysunek 3). Obydwa te kryteria wskazują na zasadność wyodrębnienia siedmiu czynników, które łącznie wyjaśniają 56,8% wariancji zmiennej latentnej[127] (tabela 10). Rotacja czynników została przeprowadzona z zastosowaniem metody Equamax.



Rysunek 3. Wykres osypiska dla analizy itemów skali Rola nauczyciela (RN) w procesie edukacji

Źródło: opracowanie własne.

Wartości ładunków czynnikowych w większości przypadków kształtują się na poziomie przekraczającym 0,5, w przypadku siedmiu zmiennych ładunki te są nieco niższe (między 0,4 a 0,5), a w jednym przypadku osiągają wartość poniżej przyjętego progu 0,4 (dotyczy to zmiennej II.1.25 Ocenianie prac uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnych możliwości, oznaczonego w tabeli 10 kursywą). Z uwagi na eksploracyjny charakter badania zadecydowano o wyłączeniu tego itemu ze wstępnego zestawu zmiennych, a pozostawienie w nim tych, dla których ładunki czynnikowe mają wartości między 0,4 a 0,5. Reasumując, analiza czynnikowa

[127] Estymacji parametrów modelu dokonano, wykorzystując do tego celu metodę głównych składowych (Walesiak, Bąk, 1997). *Communalities* (zasoby zmienności wspólnej, po wyodrębnieniu) wskazują na wysoki stopień powiązania zmiennych (itemów) ze zmienną latentną (Rola nauczyciela (RN) w procesie edukacji), ponieważ proporcja wariancji zmiennych wyjaśnionej przez czynniki jest znacząca.

prowadzi do wniosku, że w ramach skali **Rola nauczyciela (RN) w procesie edukacji** można wyodrębnić siedem podskal (czynników) stanowiących komponenty/wymiary roli nauczyciela (tabela 10).

Tabela 10. Ocena własności metrycznych narzędzia pomiarowego służącego ocenie skali Rola nauczyciela (RN) w procesie edukacji

Nr zm.	Zmienne (działania nauczyciela)	Czynniki – komponenty Roli nauczyciela (RN)							C
		RN-1	RN-2	RN-3	RN-4	RN-5	RN-6	RN-7	
II.1.15	Słuchanie opinii każdego ucznia	**0,737**	0,200	0,097	0,149	0,066	0,108	0,116	0,645
II.1.14	Zachęcanie uczniów do otwartego przyznawania się do błędów	**0,694**	0,114	0,009	0,157	0,131	0,191	0,167	0,600
II.1.17	Omawianie bieżących problemów z uczniami	**0,690**	0,171	0,262	–0,025	0,132	0,085	0,096	0,609
II.1.13	Poświęcanie uwagi każdemu z uczniów	**0,546**	0,095	0,220	0,137	0,215	0,036	0,199	0,461
II.1.16	Zapewnienie uczniom informacji zwrotnej na temat ich pracy	**0,496**	0,108	0,291	0,196	0,118	0,136	0,230	0,466
II.1.30	Poszanowanie osobistych wartości uczniów	0,153	**0,764**	0,344	0,025	0,075	0,059	0,195	0,773
II.1.31	Poszanowanie kulturowych wartości uczniów	0,142	**0,723**	0,290	0,084	–0,040	0,131	0,092	0,661
II.1.28	Wzmacnianie pozytywnych wyobrażeń ucznia na własny temat	0,170	**0,686**	–0,167	0,183	0,195	0,015	0,169	0,628
II.1.27	Tworzenie atmosfery pozwalającej na swobodne zachowania uczniów	0,039	**0,530**	0,002	0,306	0,385	–0,079	–0,030	0,532
II.1.29	Rozbudzanie kreatywności i wyobraźni	0,128	**0,504**	0,411	0,040	0,332	–0,034	0,209	0,595
II.1.18	Umożliwianie uczniom samodzielnego poszukiwania informacji	0,310	0,102	**0,656**	0,288	0,148	0,080	0,056	0,652
II.1.7	Inspirowanie uczniów do poszukiwania dodatkowych lub alternatywnych odpowiedzi	0,020	0,320	**0,579**	0,313	0,020	0,102	0,242	0,606
II.1.19	Zapewnianie uczniom możliwości prezentowania efektów ich pracy	0,291	0,216	**0,556**	0,012	0,167	0,206	0,083	0,518
II.1.24	Zachęcanie ucznia do testowania swoich pomysłów	0,192	0,263	0,027	**0,663**	0,120	0,187	0,048	0,598
II.1.12	Zachęcanie uczniów do formułowania stwierdzeń „Jeśli, to …”	0,049	0,104	0,220	**0,651**	0,003	0,256	0,182	0,585
II.1.11	Zapewnianie uczniom czasu i umożliwianie korzystania ze specjalistycznych pomocy dydaktycznych	0,026	-0,014	0,270	**0,580**	0,263	0,244	0,125	0,554
II.1.22	Zapewnienie uczniom czasu na rozwijanie własnych pomysłów	0,197	0,070	0,302	**0,489**	0,351	0,256	–0,054	0,565
II.1.8	Okazywanie zainteresowania dla niespodziewanych lub odległych od tematu propozycji uczniów	0,244	0,286	0,014	**0,472**	0,095	0,202	0,162	0,441
II.1.20	Proponowanie alternatywnych sposobów pracy, kiedy uczeń okazuje brak zainteresowania lub jest sfrustrowany	0,066	0,217	0,428	**0,447**	0,273	0,244	0,033	0,570
II.1.25	*Ocenianie prac uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnych możliwości*	*0,344*	*0,137*	*0,016*	***0,358***	*0,317*	*0,088*	*0,205*	*0,415*
II.1.26	Opracowywanie elastycznego, zindywidualizowanego programu nauczania	–0,019	0,311	0,070	0,175	**0,655**	0,171	–0,149	0,613
II.1.3	Ocenianie poziomu umiejętności, zainteresowań lub potrzeb uczniów	0,186	0,015	-0,133	-0,076	**0,586**	0,254	0,326	0,572
II.1.4	Oferowanie materiałów o zróżnicowanych treściach i poziomie trudności	0,156	0,024	0,354	0,017	**0,552**	0,118	0,204	0,511
II.1.9	Dostarczanie uczniom pomocy dydaktycznych w celu rozwijania ich zainteresowań	0,126	0,007	0,257	0,358	**0,449**	–0,005	0,291	0,497
II.1.23	Powstrzymywanie się od oceniania twórczej pracy ucznia	0,036	0,105	0,050	0,179	0,030	**0,748**	–0,035	0,609
II.1.21	Ograniczanie liczby instrukcji i wskazówek	0,218	–0,003	0,185	0,052	0,066	**0,723**	–0,026	0,613

II.1.10	Ograniczenie metod opartych na przekazie werbalnym	–0,048	–0,072	–0,087	0,140	0,188	**0,656**	0,205	0,542
II.1.1	Rozwijanie podstawowych umiejętności uczniów	0,096	0,139	0,053	-0,038	0,020	0,027	**0,726**	0,561
II.1.2	Oferowanie ciekawych i angażujących materiałów	–0,090	–0,031	0,449	0,124	0,203	–0,034	**0,546**	0,566
II.1.5	Kształtowanie postawy odpowiedzialności ucznia za efekty jego nauki	0,356	0,093	–0,178	0,237	0,059	0,159	**0,505**	0,507
II.1.6	Okazywanie zainteresowania i akceptacji dla pytań stawianych przez dzieci	0,246	0,319	0,400	0,108	0,090	0,046	**0,443**	0,540
	Proc. wyjaśnionej wariancji: dla danego czynnika	29,207	6,572	5,561	4,667	4,035	3,434	3,311	x
	skumulowany	29,207	35,779	41,340	46,007	50,042	53,476	56,787	
	Współczynnik alfa Cronbacha[a]	0,789	0,762	0,716	0,806	0,676	0,672	0,665	**0,900**
	Współczynnik Spearmana-Browna[a]	0,765	0,699	0,681	0,818	0,637	0,663	0,623	**0,866**
	Współczynnik podziału połówkowego Guttmana[a]	0,690	0,657	0,574	0,814	0,637	0,629	0,605	**0,866**
	Współczynnik korelacji z wynikiem ogólnym: r[a]	0,727*	0,666*	0,341*	0,818*	0,722*	0,613*	0,631*	**x**
	rho[a]	0,698*	0,607*	0,304*	0,815*	0,697*	0,663*	0,566*	

KMO = 0,906; test sferyczności Bartletta: χ^2 (465) = 5453,2, $p < 0,001$; C – *Communatilies* (zasoby zmienności wspólnej), [a] obliczone po wyłączeniu zmiennych o niskich ładunkach czynnikowych (oznaczonych kursywą), wartości wyboldowane dotyczą skali ogółem, x – nie dotyczy; r – współczynnik korelacji liniowej Pearsona, rho – współczynnik korelacji rang Spearmana, * $p < 0,001$.
Źródło: opracowanie własne.

Analizując współczynnik korelacji między wynikami na poszczególnych podskalach a wynikiem ogólnym[128], można też potwierdzić trafność zbieżną narzędzia (*convergent validity*). Korelacja ta jest dodatnia, statystycznie istotna i silna (współczynniki korelacji są wysokie – najwyższy, dla podskali RN-4, sięga 0,818).

Rzetelność narzędzia pomiarowego jako całości, mierzona współczynnikiem alfa Cronbacha, jest wysoka – współczynnik alfa Cronbacha sięga aż 0,900, wysokie są również miary rzetelności połówkowej. Również rzetelność każdej z siedmiu podskal jest satysfakcjonująca[129].

Wyodrębnione w wyniku analizy czynniki – komponenty/wymiary Roli nauczyciela (RN) w procesie edukacji nazwałam jak w tabeli 11, przypominając konstytuujące je działania nauczyciela.

Tabela 11. Komponenty Roli nauczyciela (RN) w procesie edukacji i konstytuujące je działania

Symbol komponentu	Komponenty/wymiary Roli nauczyciela (RN)	Działania nauczyciela
RN-1	**Rozpoznawanie potrzeb uczniów**	II.1.15. Słuchanie opinii każdego ucznia II.1.14. Zachęcanie uczniów do otwartego przyznawania się do błędów II.1.17. Omawianie bieżących problemów z uczniami

[128] Po wyłączeniu zmiennej II.1.25.
[129] Współczynnik alfa Cronbacha zwykle przekracza 0,7, choć dla trzech ostatnich podskal współczynnik alfa Cronbacha, jak i miary rzetelności połówkowej są niższe, jednak przekraczają dopuszczalny przy krótkich skalach (a te są trzyelementowe) próg 0,6 (Rószkiewicz, 2011, s. 28) – tabela 10.

		II.1.13. Poświęcanie uwagi każdemu uczniowi II.1.16. Zapewnienie uczniom informacji zwrotnej na temat ich pracy
RN-2	**Wzmacnianie pozytywnej samooceny ucznia**	II.1.30. Poszanowanie osobistych wartości uczniów II.1.31. Poszanowanie kulturowych wartości uczniów II.1.28. Wzmacnianie pozytywnych wyobrażeń ucznia na własny temat II.1.27. Tworzenie atmosfery pozwalającej na swobodne zachowania uczniów II.1.29. Rozbudzanie kreatywności i wyobraźni.
RN-3	**Rozwijanie samodzielności ucznia i odpowiedzialności za proces uczenia się**	II.1.18. Umożliwianie uczniom samodzielnego poszukiwania informacji II.1.7. Inspirowanie uczniów do poszukiwania dodatkowych lub alternatywnych odpowiedzi II.1.19. Zapewnianie uczniom możliwości prezentowania efektów ich pracy
RN-4	**Organizowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się**	II.1.24. Zachęcanie ucznia do testowania swoich pomysłów II.1.12. Zachęcanie uczniów do formułowania stwierdzeń „Jeśli, to …" II.1.11. Zapewnianie uczniom czasu i umożliwianie korzystania ze specjalistycznych pomocy dydaktycznych II.1.22. Zapewnienie uczniom czasu na rozwijanie własnych pomysłów II.1.8. Okazywanie zainteresowania dla niespodziewanych lub odległych od tematu propozycji uczniów II.1.20. Proponowanie alternatywnych sposobów pracy, kiedy uczeń okazuje brak zainteresowania lub jest sfrustrowany
RN-5	**Zaspokajanie zróżnicowanych potrzeb uczniów**	II.1.26. Opracowywanie elastycznego, zindywidualizowanego programu nauczania II.1.3. Ocenianie poziomu umiejętności, zainteresowań lub potrzeb uczniów II.1.4. Oferowanie materiałów o zróżnicowanych treściach i poziomie trudności II.1.9. Dostarczanie uczniom pomocy dydaktycznych w celu rozwijania ich zainteresowań
RN-6	**Tworzenie atmosfery wyzwalającej kreatywność**	II.1.23. Powstrzymywanie się od oceniania twórczej pracy ucznia II.1.21. Ograniczanie liczby instrukcji i wskazówek II.1.10. Ograniczenie metod opartych na przekazie werbalnym
RN-7	**Koncentrowanie się na realizacji procesu dydaktycznego**	II.1.1. Rozwijanie podstawowych umiejętności uczniów II.1.2. Oferowanie ciekawych i angażujących materiałów II.1.5. Kształtowanie postawy odpowiedzialności ucznia za efekty jego nauki II.1.6. Okazywanie zainteresowania i akceptacji dla pytań stawianych przez dzieci

Źródło: opracowanie własne.

Osobista Rola nauczyciela (RN) konstruowana jest przez siedem komponentów/ wymiarów działań nauczyciela, oznaczonych symbolami od RN-1 do RN-7, opisujących jego powinności w procesie nauczania. Nauczyciel, zdaniem badanych, ma: rozpoznawać potrzeby uczniów (RN-1), wzmacniać ich pozytywną samoocenę (RN-2), rozwijać samodzielność i odpowiedzialność ucznia za proces uczenia się (RN-3), organizować środowisko sprzyjające uczeniu się (RN-4), zaspokajać zróżnicowane potrzeby uczniów (RN-5), tworzyć atmosferę wyzwalającą kreatywność (RN-6) oraz koncentrować się na realizacji procesu dydaktycznego (RN-7).

Znaczenie nadawane przez badanych poszczególnym komponentom (wymiarom) Roli nauczyciela (RN) w procesie edukacji jest zróżnicowane, o czym świadczy procent wyjaśnionej wariancji zmiennej latentnej (patrz tabela 10).

Zmienne sumaryczne (wyznaczone jako suma punktów dla wskazanych pytań) świadczą o tym, że ogólna ocena **Roli nauczyciela (RN) w procesie edukacji** (RN total) jest wysoka (tabela 12). Przy możliwym maksimum 150, średnia jest na poziomie 132,5 (SD = 9), a połowa

osób oceniła je na nie mniej niż 133. Ocena połowy osób (najbardziej typowych) wahała się między 127 a 139. Podobnie jak odchylenie standardowe, które stanowi zaledwie 7,2% średniej, pokazuje to dużą jednorodność ocen nauczycieli odnośnie do ich roli w procesie edukacji[130]. Bardzo wysoka jest ocena w obszarze RN-7 Koncentrowanie się na realizacji procesu dydaktycznego – przy możliwym maksimum 20 średnia sięga (aż) 19,07, mediana – 19, a kwartyl 3 sięga wartości maksymalnej. Podobnie wysokie wyniki dotyczą wymiarów RN-1 Rozpoznawanie potrzeb uczniów i RN-2 Wzmacnianie pozytywnej samooceny ucznia – przy maksimum 25, średnia sięga około 23,5, mediana – 24, a kwartyl 3 sięga wartości maksymalnej. Co więcej, wyniki te są jednorodne (odchylenie standardowe stanowi 6,5–8,8% średniej). Jednocześnie w przypadku tych trzech obszarów silna jest lewostronna skośność rozkładu (nieliczni uczestnicy badania oceniają je znacznie niżej niż pozostali, większość ocen plasuje się w wyższych wartościach skali – wartość maksymalną odnotowano w przypadku 43% badanych dla RN-1, 47% dla RN-2 i 49% dla RN-7)[131].

Tabela 12. Statystyki opisowe dla zmiennych sumarycznych Rola nauczyciela (RN) w procesie edukacji

	RN_total	**RN-1**	**RN-2**	**RN-3**	**RN-4**	**RN-5**	**RN-6**	**RN-7**
Zakres zmienności	30 ÷ 150	5 ÷ 25	5 ÷ 25	3 ÷ 15	6 ÷ 30	4 ÷ 20	3 ÷ 15	4 ÷ 20
Min.	53	10	9	4	10	4	3	10
Max.	150	25	25	15	30	20	15	20
Q1	127	23	23	9	25	17	10	19
Me	133	24	24	10	27	18	12	19
Q3	139	25	25	12	29	19	13	20
M	132,48	23,51	23,62	10,09	26,74	17,89	11,56	19,07
SD	9,53	2,06	1,93	2,14	2,90	1,93	2,40	1,23
S	–1,58	–2,15	–2,14	0,29	–1,20	–1,51	–0,82	–1,93
K	9,33	7,04	7,60	–0,25	3,15	5,56	0,67	6,52

Q1 – kwartyl 1, Q3 – kwartyl 3, Me – mediana, M – średnia, SD – odchylenie standardowe, S – współczynnik skośności, K – kurtoza, RN – rola nauczyciela w procesie edukacji, RN-1, …, RN- 7 – symbole komponentów RN.
Źródło: opracowanie własne.

[130] Niemniej jednak w przypadku niektórych z nauczycieli wyniki są nietypowo niskie – przy możliwym minimum 30, w próbie najniższy wynik ogółem to 53. Rzutuje to na dość silną lewostronną skośność rozkładu zmiennej mierzącej ogólny wynik na skali RN, również spłaszczenie rozkładu różni się od rozkładu normalnego (rozkład ten jest dużo bardziej smukły).

[131] Silna skośność (ale przy znacząco niższym odsetku odpowiedzi maksymalnych) dotyczy także komponentów RN-4 i RN-3. Nieznacznie słabiej wypada ocena dla obszaru RN-3 i RN-6, jednak również jest ona wysoka, choć bardziej zróżnicowana (odchylenie stanowi ok. 20% średniej), ale bez silnej skośności.

Po przeskalowaniu zmiennych do przedziału <0; 100> uzyskujemy także potwierdzenie tego, że najwyższe wyniki odnotowano w obszarach RN-1, RN-2 i RN-7.

Największe znaczenie w określaniu własnej Roli Nauczyciela (RN) w procesie edukacji ma komponent pierwszy – RN-1 Rozpoznawanie potrzeb uczniów – który wyjaśnia 29,2% zmienności zmiennej latentnej. Wszystkie działania (zmienne) tworzące ten wymiar roli nauczyciela uznawane były przez ponad 90% badanych za bardzo ważne i ważne w pracy z klasą. Respondenci byli zgodni co do tego, że rozpoznawanie potrzeb uczniów stanowi bardzo ważną powinność nauczyciela (Vs = 8,8%). Również bardzo duża jednorodność opinii dotyczyła oczekiwania, że nauczyciel będzie wzmacniać pozytywną samoocenę ucznia (RN-2) (Vs = 8,2%) oraz będzie koncentrował się na realizowaniu procesu dydaktycznego (RN-7) (Vs = 6,5%). Pozostałe komponenty roli nauczyciela charakteryzuje nieco mniejsza spójność ocen (RN-3 – Vs = 21,2%; RN-4 – Vs = 10,8%; RN-5 – Vs = 10,8%; RN-6 – Vs = 20,8%), ale nadal charakteryzują one badaną zbiorowość jako słabo zróżnicowaną, a więc dość jednorodną w swoich sądach, w kwestii postrzegania zadań, które należą do roli nauczyciela.

Ad 5. Różnicowanie Roli nauczyciela (RN) przez cechy społeczno-zawodowe nauczycieli, działania oraz lokalizację szkół, w których pracują[132]

Staż pracy różnicuje istotnie statystycznie (choć dopiero na poziomie istotności 0,10) podejście do:

1) RN-2 Wzmacnianie pozytywnej samooceny ucznia;
2) RN-4 Organizowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się.

W przypadku gdy chodzi o RN-2 Wzmacnianie pozytywnej samooceny ucznia, osoby o stażu pracy do 5 lat uważały to zadanie za ważną powinność nauczyciela statystycznie istotnie częściej niż osoby o stażu 11–20 lat (odpowiednio M = 23,96, SD = 1,68 vs. M = 23,04, SD = 1,65; $p = 0{,}078^{t}$). Natomiast gdy chodzi o RN-4 Organizowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się, to tę kategorię zachowań istotnie wyżej oceniały osoby o stażu 21 lat i więcej niż o stażu 11–20 lat (odpowiednio M = 26,87, SD = 2,65 vs. M = 25,85, SD = 4,13; $p = 0{,}043^{*}$).

Posiadanie przez nauczyciela przygotowania do pracy z uczniem zdolnym różnicuje statystycznie istotnie tylko RN-4 Organizowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się.

[132] Pełne dane można znaleźć w tabelach B4–B7 w Aneksie B.

Osoby rozwijające swoje kompetencje dotyczące pracy z uczniem zdolnym przypisywały organizowaniu środowiska sprzyjającego uczeniu się przez nauczyciela większe znaczenie niż niemające takiego przygotowania (odpowiednio M = 26,91, SD = 2,91 vs. M = 26,12, SD = 2,82; p = 0,014**).

Wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła, różnicuje istotnie tylko RN-3 Rozwijanie samodzielności ucznia i odpowiedzialności za proces ucznia się.

Nauczyciele pracujący w szkołach w miastach 20–50 tys. mieszkańców (odpowiednio M = 9,49; SD = 2,16) istotnie niżej oceniali ważność tego czynnika niż pracujący w miastach do 20 tys. (odpowiednio M = 10,46, SD = 2,20; p = 0,047**) oraz w miastach 50–100 tys. mieszkańców (odpowiednio M = 10,74, SD = 1,96; p = 0,011**).

Istnienie w szkole programu wspierania zdolności/uzdolnień uczniów różnicuje istotnie RN-5 Zaspakajanie zróżnicowanych potrzeb uczniów.

Osoby pracujące w szkołach, w których taki program jest realizowany, przypisywały większe znaczenie do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb ucznia niż te, w których szkołach takiego programu nie ma (odpowiednio M = 18,07, SD = 1,79 vs. M = 17,47, SD = 2,19; p = 0,003***).

Istnienie procedur identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej (tak, nie) różnicuje statystycznie istotnie podejście do trzech komponentów Roli Nauczyciela (RN) (uszeregowanych według wielkości efektu):

1) RN-5 Zaspokajanie zróżnicowanych potrzeb uczniów (odpowiednio M = 18,29, SD = 1,72 vs. M = 17,69, SD = 2,03; p = 0,002***);
2) RN-4 Organizowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się (odpowiednio M = 27,27, SD = 2,54 vs. M = 26,51, SD = 2,91; p = 0,008***);
3) RN-3 Rozwijanie samodzielności ucznia i odpowiedzialności za proces ucznia się (odpowiedni M = 10,40, SD = 2,29 vs. M = 9,96, SD = 2,06; p = 0,051*).

W przypadku osób, w których szkołach takie procedury zostały wdrożone, większe znaczenie przypisane zostało zaspokajaniu zróżnicowanych potrzeb ucznia, organizacji środowiska sprzyjającego uczeniu się i (przy nieco słabszym efekcie) rozwijaniu samodzielności ucznia i odpowiedzialności za proces uczenia.

Istnienie w szkole procedury identyfikowania uczniów zdolnych z klas I–III jest także jedyną zmienną różnicującą ogólną koncepcję Roli Nauczyciela (RN total) (odpowiednio M = 134,13, SD = 9,07; M = 131,07, SD = 9,23; p = 0,023**).

Podsumowując, należy stwierdzić, że badana zbiorowość jest bardzo słabo zróżnicowana, jeśli chodzi o ocenę znaczenia poszczególnych działań nauczyciela w procesie kształcenia. Wartościując 31 działań na pięciostopniowej skali: od 1 – całkowicie nieważne do 5 – bardzo ważne w pracy z klasą, zdecydowana większość (74–99,8%) uznała każde z nich za ważne lub bardzo ważne, czyli oczekiwane od nauczyciela i należące do jego obowiązków. Ocena znaczenia 15 działań ulega wprawdzie statystycznie istotnemu zróżnicowaniu ze względu na jedną lub dwie zmienne niezależne (staż pracy, lokalizację szkoły, przygotowanie do pracy z uczniem zdolnym, istnienie w szkole programu wspierania zdolności oraz procedur identyfikowania uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej), nie zmienia jednak ich oceny jako należących do ważnych powinności nauczyciela.

Analizowane działania ukonstytuowały siedem czynników – komponentów Roli nauczyciela (RN) w procesie edukacji. Badani nauczyciele zaliczali zatem do swoich powinności: RN-1 Rozpoznawanie potrzeb uczniów, RN-2 Wzmacnianie pozytywnej samooceny ucznia, RN-3 Rozwijanie samodzielności ucznia i odpowiedzialności za proces ucznia się; RN-4 Organizowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się; RN-5 Zaspokajanie zróżnicowanych potrzeb uczniów; RN-6 Tworzenie atmosfery wyzwalającej kreatywność i RN-7 Koncentrowanie się na realizacji procesu dydaktycznego.

Oceny ważności przypisywane przez badanych nauczycieli poszczególnym komponentom Roli nauczyciela (RN) okazały się wyraźnie jednorodne. Respondenci byli najbardziej zgodni w odniesieniu do RN-1 Rozpoznawanie potrzeb uczniów oraz RN-7 Koncentrowanie się na realizacji procesu dydaktycznego, oceniając obydwie kategorie działań jako ważne w procesie nauczania. Żadna ze zmiennych niezależnych nie różnicowała ocen tych dwu komponentów Roli nauczyciela (RN).

Natomiast trzy wymiary Roli nauczyciela – RN-3 Rozwijanie samodzielności ucznia i odpowiedzialności za proces uczenia się; RN-4 Organizowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się; RN-5 Zaspakajanie zróżnicowanych potrzeb uczniów – okazały się „wrażliwe na atmosferę" wobec zdolności, istniejącą w szkołach, w których pracowali nauczyciele, wyrażaną przez podnoszenie kompetencji w pracy z uczniem zdolnym (udział w kursach i szkoleniach), istnienie w szkole programu wspierania zdolności oraz – w szczególności – przez istnienie procedury identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Nauczyciele pracujący w takim środowisku wykazywali większą wrażliwość na włączanie wymienionych aktywności nauczyciela w zakres jego roli zawodowej, ale nie byli w takim postrzeganiu powinności nauczycielskich osamotnieni. Można zatem uznać, że w badanej zbiorowości istnieje

zgodność poglądów dotyczących przypisywania nauczycielowi zestawu powinności/obowiązków w procesie nauczania, związanych z pełnioną przez niego rolą, wynikająca z zajmowanej pozycji społecznej.

2. Realizacja roli nauczyciela: preferowane działania oraz strategia pracy z uczniami nauczycieli klas początkowych

Celem analiz prowadzonych w tym podrozdziale jest ustalenie, jak **realizowana** jest rola nauczyciela w procesie nauczania. Na wykonawczy aspekt roli pełnionej w organizacji Levinson zwraca uwagę, stwierdzając, że „[c]zęsto określa się rolę jako »działania« indywidualnych członków […]. W tym znaczeniu rola odnosi się do sposobów działania danych osób (ze świadomymi intencjami lub bez nich) w zgodzie lub z pogwałceniem danego układu norm organizacji […]. Rola pojmowana jest bardziej jako charakterystyka aktora niż jego środowiska rozumianego jako zespół norm (Levinson, 1959, s. 31).

W referowanych badaniach wykonawczy aspekt roli nauczyciela zawarty jest w pytaniu o to, **jak często** respondent stosuje w swojej pracy z klasą działania wymienione w kwestionariuszu.

W tej części poszukiwałam odpowiedzi na następujące szczegółowe pytania badawcze:

1. Jak często nauczyciele stosują poszczególne działania w pracy z klasą?
2. Czy częstotliwość stosowania poszczególnych działań jest różnicowana przez cechy społeczno-zawodowe nauczycieli, działania szkół, w których nauczyciele pracują, oraz lokalizację szkół?
3. Jak badani konceptualizują Strategię pracy z uczniami (SPU) i jakie są jej komponenty/wymiary (na podstawie eksploracyjnej analizy czynnikowej)?
4. Czy i jak popularność (częstość) stosowania poszczególnych komponentów Strategii pracy z uczniami (SPU) różnicowana jest przez cechy społeczno-zawodowe nauczycieli, działania szkół, w których nauczyciele pracują, oraz lokalizację szkół?

Ad 1. Działania stosowane przez nauczycieli w pracy z klasą

Punktem wyjścia do analizy praktyk stosowanych w pracy z uczniami był zestaw 28 działań, o których ocenę na skali 1–5 (gdzie 1 – nigdy, 2 – raz lub kilka razy w roku, 3 – raz lub kilka razy w miesiącu, 4 – kilka razy tygodniu, 5 – codziennie) poproszono respondentów.

Pytanie brzmiało: „Jak często w swojej pracy z klasą podejmuje Pani/Pan następujące działania?”. Pełny ich wykaz, wraz z wartościami odpowiednich statystyk, zaprezentowano w tabeli 13.

Każde działanie wymienione w tabeli 13 zostało wskazane jako podejmowane codziennie, choć przez zróżnicowaną liczbę respondentów – od 1,2% do 78,9%. Także wszystkie działania wskazywane były jako podejmowane **nie częściej niż kilka razy w roku** przez zróżnicowaną liczbę badanych – od 0,4% do 66,1% (1. Nigdy + 2. Raz lub kilka razy w roku).

Tabela 13. Częstotliwość działań podejmowanych przez nauczyciela w klasie

Nr zm.	Działania nauczyciela	1	2	3	4	5	4+5	M	ME	SD
		Proc.	Proc.	Proc.	Proc.	Proc.	Proc.			
II.2.1	Łączenie treści zawartych w programie nauczania z innymi obszarami wiedzy	–	0,7	7,4	41,3	50,6	**91,9**	4,42	5,00	0,656
II.2.2	Włączenie do programu nauczania treści poszerzających, które odpowiadają zainteresowaniom twoich uczniów	–	2,4	23,8	52,7	21,1	**73,8**	3,92	4,00	0,737
II.2.3	Dostarczanie uczniom pomocy dydaktycznych wykraczających poza średni poziom klasy	–	7,0	39,3	43,4	10,3	**53,7**	3,57	4,00	0,770
II.2.4	Dostarczenie uczniom pomocy dydaktycznych dostosowanych do ich zainteresowań	0,2	5,8	30,0	48,1	15,9	**64,0**	3,74	4,00	0,801
II.2.5	Stosowanie aktywizujących metod pracy, np. burzy mózgów	–	0,6	15,1	50,6	33,7	**84,3**	4,17	4,00	0,695
II.2.6	Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zdolnościach	5,2	35,7	31,6	18,0	9,5	**27,5**	2,91	3,00	1,057
II.2.7	Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zainteresowaniach	5,2	36,3	36,0	15,5	7,0	**22,5**	2,83	3,00	0,989
II.2.8	Wprowadzanie nowych pojęć i informacji poza szkołą (np. w muzeum, ogrodzie botanicznym, zoo, planetarium)	1,2	53,7	30,2	11,2	3,7	**14,9**	2,62	2,00	0,841
II.2.9	Zachęcanie do brania udziału w proponowanych aktywnościach	0,2	6,5	28,9	35,5	28,9	**64,4**	3,87	4,00	0,915
II.2.10	Prowadzenie zajęć w różnym otoczeniu w szkole (np. odmienna aranżacja przestrzeni w klasie, zajęcia na świeżym powietrzu, w bibliotece, w pracowni specjalistycznej)	0,6	16,5	48,8	28,1	6,0	**34,1**	3,22	3,00	0,814
II.2.11	Zachęcanie ekspertów spoza szkoły do odwiedzania i udzielania uczniom wsparcia w trakcie realizacji różnorodnych zadań	10,3	55,8	25,3	7,4	1,2	**8,6**	2,33	2,00	0,809
II.2.12	Zachęcanie do pozytywnych interakcji w klasie i wzajemnego doceniania się uczniów	0,2	1,0	10,1	27,5	61,2	**88,7**	4,48	5,00	0,735
II.2.13	Zachęcanie do twórczej ekspresji, fantazjowania, tworzenia opowiadań i innych aktywności	0,2	2,1	16,1	48,3	33,3	**81,6**	4,12	4,00	0,762
II.2.14	Elastyczne grupowanie uczniów (przydzielanie do grup roboczych ze względu na zainteresowania, styl uczenia się czy gotowość do podejmowania określonych zadań)	1,2	4,8	35,5	43,4	15,1	**58,5**	3,66	4,00	0,834

II.2.15	Oferowanie uczniom, którzy wcześniej ukończyli swoje zadania, pokrewnych aktywności	–	0,8	10,4	44,6	44,2	**88,8**	4,32	4,00	0,690
II.2.16	Zlecanie uczniom wykonywania i prezentowania doświadczeń (eksperymentowanie)	0,8	10,1	46,1	33,9	9,1	**43,0**	3,40	3,00	0,822
II.2.17	Modyfikowanie czasu potrzebnego uczniowi na wykonanie zadania	0,4	1,2	8,3	33,7	56,4	**90,1**	4,44	5,00	0,733
II.2.18	Odtwarzanie materiałów audio	0,2	0,7	13,6	50,0	35,5	**85,5**	4,20	4,00	0,704
II.2.19	Indywidualizowanie pracy z uczniem z innego powodu niż nadrobienie zaległości	0,2	2,3	18,1	42,6	36,8	**79,4**	4,13	4,00	0,801
II.2.20	Dostosowywanie zadań, na etapie planowania procesu nauczania, do indywidualnych możliwości uczniów	0,2	2,0	11,2	34,5	52,1	**86,6**	4,36	5,00	0,777
II.2.21	Dostosowywanie tempa pracy do potrzeb uczniów	–	0,4	2,1	18,6	78,9	**97,5**	4,76	5,00	0,499
II.2.22	Korzystanie z tutoringu rówieśniczego	5,8	9,7	30,0	38,6	15,9	**54,5**	3,49	4,00	1,054
II.2.23	Różnicowanie pomocy dydaktycznych w zależności od umiejętności czytania uczniów	1,4	2,5	13,0	40,5	42,6	**83,1**	4,20	4,00	0,864
II.2.24	Dostosowywanie liczby zadań do możliwości ucznia	0,4	0,6	6,0	27,3	65,7	**93,0**	4,57	5,00	0,673
II.2.25	Dostosowywanie poziomu treści kształcenia do możliwości ucznia	0,4	0,8	6,6	26,9	65,3	**92,2**	4,56	5,00	0,692
II.2.26	Umożliwianie uczniom wykonania zadania pisemnego ustnie	6,2	7,9	27,3	39,0	19,6	**58,6**	3,58	4,00	1,080
II.2.27	Umożliwianie zrozumienia abstrakcyjnych pojęć poprzez działania praktyczne	0,4	3,9	23,2	46,5	26,0	**72,5**	3,94	4,00	0,827
II.2.28	Wykorzystywanie gier edukacyjnych i programów komputerowych ułatwiających rozumienie zjawisk i pojęć oraz doskonalących umiejętność rozwiązywania problemów	0,2	2,9	33,1	46,7	17,1	**63,8**	3,78	4,00	0,767

M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe. 1 – nigdy (najrzadziej), 2 – raz lub kilka razy roku, 3 – raz lub kilka razy w miesiącu, 4 – kilka razy w tygodniu, 5 – codziennie (najczęściej).
Źródło: opracowanie własne.

Jeśli przyjąć za **„codzienną praktykę”** stosowanie jakiegoś działania co najmniej kilka razy w tygodniu, czyli oceny 4 + 5 na skali Likerta, to z takim natężeniem:

1) 5 działań było stosowanych przez co najmniej 90% badanych,
2) 7 działań – przez 80–89%,
3) 3 działania – przez 70–79%,
4) 3 działania – przez 60–69%,
5) 4 działania – przez 50–59%,
6) 4 działania – przez 20–49%,
7) 2 działania – przez < 20%.

Działania „podejmowane codziennie” przez największą liczbę respondentów, to:

II.2.21 Dostosowywanie tempa pracy do potrzeb uczniów (97,5%; M = 4,76),

III.2.24 Dostosowywanie liczby zadań do możliwości ucznia (93,0%; M = 4,57),

II.2.25 Dostosowywanie poziomu treści kształcenia do możliwości ucznia (92,2%; M = 4,56),

II.2.1 Łączenie treści zawartych w programie nauczania z innymi obszarami wiedzy (91,9%; M = 4,42),

II.2.17 Modyfikowanie czasu potrzebnego uczniowi na wykonanie zadania (90,1%; M = 4,44).

Natomiast najmniejszy procent badanych wskazał jako swoją „codzienną praktykę":

II.2.11 Zachęcanie ekspertów spoza szkoły do odwiedzania i udzielania uczniom wsparcia w trakcie realizacji różnorodnych zadań (8,6%; M = 2,33),

II.2.8 Wprowadzanie nowych pojęć i informacji poza szkołą (14,9%; M = 2,62),

II.2.6 Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zainteresowaniach (27,5%; M = 2,83),

II.2.7 Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zdolnościach (22,5%; M = 2,91).

Równocześnie te same działania wskazywane były jako realizowane „nigdy i najwyżej kilka razy w roku" (odpowiedzi 1 + 2 na skali Likerta):

II.2.11 Zachęcanie ekspertów spoza szkoły do odwiedzania i udzielania uczniom wsparcia w trakcie realizacji różnorodnych zadań (66,1%; M = 2,33),

II.2.8 Wprowadzanie nowych pojęć i informacji poza szkołą (54,8%; M = 2,62),

II.2.7 Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zdolnościach (41,5%; M = 2,91),

II.2.6 Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zainteresowaniach (40,9%; M = 2,83).

Ranking wszystkich działań stosowanych przez nauczycieli w klasie od najbardziej do najmniej popularnych na podstawie średniej na skali Likerta przestawia tabela 14.

Tabela 14. Ranking prezentujący działania podejmowane przez nauczyciela według częstości ich stosowania

Nr zm.	Zmienna (działania nauczyciela)	M	Pozycja
II.2.21	Dostosowywanie tempa pracy do potrzeb uczniów	4,76	1
II.2.24	Dostosowywanie liczby zadań do możliwości ucznia	4,57	2
II.2.25	Dostosowywanie poziomu treści kształcenia do możliwości ucznia	4,56	3
II.2.12	Zachęcanie do pozytywnych interakcji w klasie i wzajemnego doceniania się uczniów	4,48	4
II.2.17	Modyfikowanie czasu potrzebnego uczniowi na wykonanie zadania	4,44	5
II.2.1	Łączenie treści zawartych w programie nauczania z innymi obszarami wiedzy	4,42	6
II.2.20	Dostosowywanie zadań, na etapie planowania procesu nauczania do indywidualnych możliwości uczniów	4,36	7
II.2.15	Oferowanie uczniom, którzy wcześniej ukończyli swoje zadania, pokrewnych aktywności	4,32	8
II.2.23	Różnicowanie pomocy dydaktycznych w zależności od umiejętności czytania uczniów	4,20	9
II.2.18	Odtwarzanie materiałów audio	4,20	9
II.2.5	Stosowanie aktywizujących metod pracy, np. burzy mózgów	4,17	10

II.2.19	Indywidualizowanie pracy z uczniem z innego powodu niż nadrobienie zaległości	4,13	11
II.2.13	Zachęcanie do twórczej ekspresji, fantazjowania, tworzenia opowiadań i innych aktywności	4,12	12
II.2.27	Umożliwianie zrozumienia abstrakcyjnych pojęć poprzez działania praktyczne	3,94	13
II.2.2	Włączenie do programu nauczania treści poszerzających, które odpowiadają zainteresowaniom uczniów	3,92	14
II.2.9	Zachęcanie do brania udziału w proponowanych aktywnościach	3,87	15
II.2.28	Wykorzystywanie gier edukacyjnych i programów komputerowych ułatwiających rozumienie zjawisk i pojęć oraz doskonalących umiejętność rozwiązywania problemów	3,78	16
II.2.4	Dostarczenie uczniom pomocy dydaktycznych dostosowanych do ich zainteresowań	3,74	17
II.2.14	Elastyczne grupowanie uczniów (przydzielanie do grup roboczych ze względu na zainteresowania, styl uczenia się czy gotowość do podejmowania określonych zadań)	3,66	18
II.2.26	Umożliwianie uczniom wykonania zadania pisemnego ustnie	3,58	19
II.2.3	Dostarczanie uczniom pomocy dydaktycznych wykraczających poza średni poziom klasy	3,57	20
II.2.22	Korzystanie z tutoringu rówieśniczego	3,49	21
II.2.16	Zlecanie uczniom wykonywania i prezentowania doświadczeń (eksperymentowanie)	3,40	22
II.2.10	Prowadzenie zajęć w różnym otoczeniu w szkole (np. odmienna aranżacja przestrzeni w klasie, zajęcia na świeżym powietrzu, w bibliotece, w pracowni specjalistycznej)	3,22	23
II.2.7	Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zdolnościach	2,91	24
II.2.6	Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zainteresowaniach	2,83	25
II.2.8	Wprowadzanie nowych pojęć i informacji poza szkołą (np. w muzeum, ogrodzie botanicznym, zoo, planetarium)	2,62	26
II.2.11	Zachęcanie ekspertów spoza szkoły do odwiedzania i udzielania uczniom wsparcia w trakcie realizacji różnorodnych zadań	2,33	27

M – średnia.
Źródło: badania własne.

Ad 2. Zróżnicowanie częstotliwości działań podejmowanych w klasie przez nauczyciela ze względu na cechy społeczno-zawodowe respondentów oraz działania i lokalizację szkół, w których pracują

Zmiennymi różnicującymi częstotliwość stosowania poszczególnych działań przez nauczyciela okazały się:

1) staż pracy w edukacji wczesnoszkolnej (kategoryzowany jako: do 5 lat, 6–10 lat, 11–20 lat, 21 i więcej lat);
2) przygotowanie do pracy z uczniem zdolnym, np. udział w kursach, seminariach itd. (tak, nie);
3) realizacja w szkole programu wspierania zdolności (tak, nie);
4) istnienie w szkole procedur identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej (tak, nie);
5) lokalizacja szkoły (wieś, miasto do 20 tys. mieszk., 20–50 tys. mieszk., 50–100 tys. mieszk., pow. 100 tys. mieszkańców),

Staż pracy różnicuje (istotnie statystycznie) częstotliwość stosowania pięciu działań nauczyciela w ten sposób, że:

– **respondenci o najkrótszym stażu (do 5 lat) częściej niż ci o najdłuższym stażu (21 lat i więcej)** stosują następujące działania:

II.2.6. Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zainteresowaniach (odpowiednio M = 3,15; M = 2,81; p = 0,04),

II.2.8. Wprowadzanie nowych pojęć i informacji poza szkołą (M = 2,95; M = 2,52; p = 0,001),

II.2.9. Zachęcanie do brania udziału w proponowanych aktywnościach (M = 4,14; M = 3,75; p = 0,007),

II.2.10. Prowadzenie zajęć w różnym otoczeniu w szkole (M = 3,45; M = 3,15; p = 0,029),

II.2.11. Zachęcanie ekspertów spoza szkoły do odwiedzania i udzielania uczniom wsparcia […] (M = 2,62; M = 2,24; p = 0,008);

– respondenci o **najdłuższym stażu 21 lat i więcej częściej niż ci o stażu 11–20 lat** stosują działanie:

II.2.2.1 Dostosowywanie tempa pracy do potrzeb uczniów (odpowiednio M = 4,80; M = 4,63; p = 0,037).

Przygotowanie nauczyciela do pracy z uczniem zdolnym różnicuje (statystycznie istotnie) popularność stosowania działań w taki sposób, że:

– **ci, którzy mają takie przygotowanie, częściej** wykorzystują następujące działanie:

II.2.15. Oferowanie uczniom, którzy wcześniej ukończyli swoje zadania, pokrewnych aktywności (odpowiednio M = 4,36; M = 4,19; p = 0,011),

– **rzadziej** niż niemający takiego przygotowanie stosują następujące działanie:

II.2.26. Umożliwianie uczniom wykonania zadania pisemnego ustnie (odpowiednio M = 3,53; M = 3,75; p = 0,038).

Istnienie w szkole programu wspierania zdolności zwiększa statystycznie istotnie częstotliwość stosowania przez nauczycieli następujących działań (tak, nie):

II.2.10. Prowadzenie zajęć w różnym otoczeniu w szkole (odpowiednio M = 3,26; M = 3,08; p = 0,037),

II.2.11. Zachęcanie ekspertów spoza szkoły do odwiedzania i udzielania uczniom wsparcia […] (odpowiednio M = 2,40; M = 2,18; p = 0,006),

II.2.13. Zachęcanie do twórczej ekspresji, fantazjowania, tworzenia opowiadań i innych aktywności (odpowiednio M = 4,20; M = 4,02; p = 0,026),

II.2.25. Dostosowywanie poziomu treści kształcenia do możliwości ucznia (M = 4,61; M = 4,47; p = 0,043),

II.2.26. Umożliwianie uczniom wykonania zadania pisemnego ustnie (odpowiednio M = 3,66; M = 3,40; p = 0,016).

Istnienie w szkole procedur identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej (tak, nie) zwiększa statystycznie istotnie popularność stosowania następujących działań:

II.2.1. Łączenie treści zawartych w programie nauczania z innymi obszarami wiedzy (odpowiednio M = 4,5; M = 4,35; $p = 0,027$),

II.2.2. Włączenie do programu nauczania treści poszerzających, które odpowiadają zainteresowaniom twoich uczniów (odpowiednio M = 4,05; M = 3,84; $p = 0,006$),

II.2.3. Dostarczanie uczniom pomocy dydaktycznych wykraczających poza średni poziom klasy (odpowiednio M = 3,70; M = 3,48; $p = 0,011$),

II.2.4. Dostarczenie uczniom pomocy dydaktycznych dostosowanych do ich zainteresowań (odpowiednio M = 3,87; M = 3,69; $p = 0,040$),

II.2.6. Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zdolnościach (odpowiednio M = 3,24; M = 2,73; $p < 0,001$),

II.2.7. Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zainteresowaniach (odpowiednio M = 3,13; M = 2,76; $p < 0,001$),

II.2.8. Wprowadzanie nowych pojęć i informacji poza szkołą (odpowiednio M = 2,72; M = 2,52; $p = 0,028$),

II.2.10. Prowadzenie zajęć w różnym otoczeniu w szkole (odpowiednio M = 3,31; M = 3,13; $p = 0,034$),

II.2.11. Zachęcanie ekspertów spoza szkoły do odwiedzania i udzielania uczniom wsparcia (odpowiednio M = 2,49; M = 2,20; $p < 0,001$),

II.2.15. Oferowanie uczniom, którzy wcześniej ukończyli swoje zadania, pokrewnych aktywności (odpowiednio M = 4,40; M = 4,30; $p = 0,043$),

II.2.16. Zlecanie uczniom wykonywania i prezentowania doświadczeń (eksperymentowanie) (odpowiednio M = 3,55; M = 3,30; $p = 0,003$),

II.2.23. Różnicowanie pomocy dydaktycznych w zależności od umiejętności czytania uczniów (odpowiednio M = 4,33; M = 4,13; $p = 0,049$);

II.2.25. Dostosowywanie poziomu treści kształcenia do możliwości ucznia (odpowiednio M = 4,62; M = 4,52; $p = 0,047$),

II.2.26. Umożliwianie uczniom wykonania zadania pisemnego ustnie (odpowiednio M = 3,75; M = 3,50; $p = 0,026$),

II.2.27. Umożliwianie zrozumienia abstrakcyjnych pojęć poprzez działania praktyczne (odpowiednio M = 4,08; M = 3,88; $p = 0,022$),

II.2.28. Wykorzystywanie gier edukacyjnych i programów komputerowych (odpowiednio M = 3,88; M = 3,70; p = 0,038).

Okazuje się zatem, że fakt istnienia w szkole procedury identyfikowania uczniów zdolnych w najmłodszych klasach „robi różnicę", jeśli chodzi o częstotliwość stosowania poszczególnych działań edukacyjnych. Aż 16 działań spośród 28 wziętych pod uwagę było częściej podejmowanych przez nauczycieli zatrudnionych w szkołach, które wprowadziły takie procedury, niż przez pracujących w szkołach, w których takich procedur brak. Na uwagę zasługują działania wzbogacające środowisko edukacyjne poprzez korzystanie z instytucji pozaszkolnych, które przez nauczycieli ze szkół niemających procedur identyfikacji najmłodszych uczniów zdolnych prawie całkowicie nie są praktykowane.

Lokalizacja szkoły w mieście (20–50 tys. mieszkańców) w porównaniu do **szkół ulokowanych na wsi** zwiększa statystycznie istotnie częstotliwość stosowania następujących działań:

II.2.6. Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zdolnościach (odpowiednio M = 3,12; M = 2,74; p = 0,024*),

II.2.7. Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zainteresowaniach (odpowiednio M = 3,07; M = 2,68; p = 0,047*),

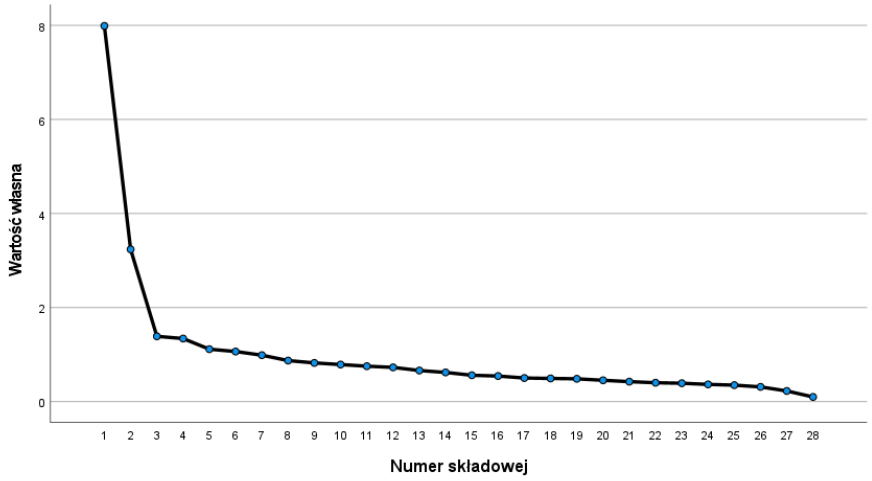
II.2.13. Zachęcanie do twórczej ekspresji, fantazjowania, tworzenia opowiadań i innych aktywności (odpowiednio M = 4,28; M = 3,98; p = 0,039*).

Również nauczyciele ze szkół w średnich miastach wyrażali większą gotowość do korzystania z instytucji pozaszkolnych poszerzających ofertę edukacyjną dla uczniów o różnorodnych zainteresowaniach i zdolnościach, choć generalnie uzyskane wyniki wskazują na niedocenianie uczenia się poza klasą i poza szkołą.

Ad 3. Konceptualizacja Strategii pracy z uczniami (SPU) – wielowymiarowa ocena skali Strategii pracy z uczniami (SPU) z wykorzystaniem eksploracyjnej analizy czynnikowej (*exploratory factor analysis* – EFA)

W prezentowanym badaniu, wykorzystując eksploracyjną analizę czynnikową, chciałam ustalić, jak badani nauczyciele konceptualizują własną rolę w procesie nauczania w aspekcie wykonawczym oraz jakie są komponenty (czynniki) tej roli. Tak jak w przypadku poprzedniego narzędzia, ocena własności metrycznych użytego w badaniu kwestionariusza potwier-

działa możliwość jego zastosowania w analizie czynnikowej, pozwalając na ustalenie nauczycielskiej **Strategii pracy z uczniami (SPU)**[133]. W analizie wykorzystano zestaw 28 zmiennych, o których ocenę na skali 1–5 (gdzie 1 – nigdy, 5 – codziennie) poproszono nauczycieli[134]. Pytanie brzmiało: „Jak często w swojej pracy z klasą podejmuje Pani/Pan następujące działania?". Pełny wykaz zmiennych[135], wraz z wartościami statystyk, zaprezentowano w tabeli 15. Liczbę czynników ustalono, stosując kryteria Kaisera i Cattela (wykres osypiska – rysunek 4).



Rysunek 4. Wykres osypiska dla analizy itemów skali Strategii pracy z uczniami (SPU)

Źródło: opracowanie własne.

Obydwa te kryteria wskazują na zasadność wyodrębnienia sześciu czynników (komponentów/wymiarów) Strategii pracy z uczniami (SPU) (oznaczonych w tabeli 15 za pomocą

[133] Strategia pracy rozumiana jest jako „zorganizowane, celowe i ukierunkowane działanie podejmowane z myślą o realizacji zadania, które dana osoba sobie wyznaczyła [w tym przypadku nauczyciel – przyp. E.K.] lub wobec którego stanęła" [Coste i in., 2003, s. 25, za: Rapacka-Wojtala, 2015, s. 80]. Są one, jak wynika z rozważań zawartych w rozdziale teoretycznym, „pewnymi koncepcjami pracy nauczyciela z uczniami, które prezentują określone wyobrażenia o tym, w czym tak naprawdę tkwi istota nauczania. Najogólniej można powiedzieć, że strategie nauczania są stosowanymi przez nauczyciela sposobami uzyskiwania celów kształcenia i określają jego preferencje w stosowaniu określonych metod oddziaływania, a unikaniu innych. Wypływają one z jego wiedzy naukowej i potocznej, przekonań i postaw ukształtowanych przez bierne i czynne doświadczanie edukacyjne oraz z warunków społeczno-ekonomicznych szkoły" (Michalak, 2004, s. 161).

[134] Zarówno miara KMO, która ma wartość 0,892, jak i wyniki testu Bartletta ($p < 0{,}001$) potwierdzają, że przyjęty zestaw 28 itemów może zostać wykorzystany w analizie czynnikowej. Estymacji parametrów modelu dokonano, wykorzystując do tego celu metodę głównych składowych. *Communalities* (zasoby zmienności wspólnej, po wyodrębnieniu) wskazują na wysoki stopień powiązania zmiennych (itemów) ze zmienną latentną, ponieważ proporcja wariancji zmiennych wyjaśnionej przez czynniki jest znacząca (57,6%).

[135] Stabilność rozwiązania gwarantuje fakt, że wartości ładunków czynnikowych w przypadku większości zmiennych kształtują się na poziomie przekraczającym 0,5. W przypadku pięciu zmiennych ładunki czynnikowe są nieco niższe (między 0,4 a 0,5), a w dwóch niższe niż 0,4 (dotyczy to itemów II.2.5 Stosowanie aktywizujących metod pracy, np. burzy mózgów oraz II.2.18 Odtwarzanie materiałów audio). Zauważmy, że dla zmiennych tych niskie są też zasoby zmienności wspólnej (C). Z uwagi na eksploracyjny charakter badania, a jednocześnie duże merytoryczne znaczenie strategii nauczyciela, zadecydowano o wyłączeniu ze wstępnego zestawu zmiennych jedynie dwu wyżej wymienionych (w tabeli 15 zostały one oznaczone kursywą).

symboli od SPU-1 do SPU-6), które łącznie wyjaśniają 57,6% wariancji zmiennej latentnej. Rotacja czynników została przeprowadzona z zastosowaniem metody Equamax.

Tabela 15. Ocena własności metrycznych narzędzia pomiarowego służącego ustaleniu komponentów Strategii pracy z uczniami (SPU)[136]

Nr zm.	Zmienna (działania nauczyciela)	Czynniki – komponenty/wymiary Strategii pracy z uczniami						C
		SPU-1	SDE-2	SPU-3	SPU-4	SPU-5	SPU-6	
II.2.24	Dostosowanie liczby zadań do możliwości ucznia	**0,771**	–0,059	0,226	0,083	0,108	0,193	0,705
II.2.25	Dostosowanie poziomu treści kształcenia do możliwości ucznia	**0,770**	–0,005	0,163	0,055	0,113	0,172	0,665
II.2.23	Różnicowanie pomocy dydaktycznych w zależności od umiejętności czytania uczniów	**0,636**	0,044	–0,051	0,246	0,169	0,312	0,596
II.2.20	Dostosowanie zadań, na etapie planowania procesu nauczania, do indywidualnych możliwości uczniów	**0,628**	0,051	0,320	0,189	0,088	0,098	0,553
II.2.19	Indywidualizowanie pracy z uczniem z innego powodu niż nadrobienie zaległości	**0,505**	0,101	0,358	0,259	0,153	0,018	0,485
II.2.7	Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zainteresowaniach	0,001	**0,871**	0,071	0,080	0,112	0,182	0,815
II.2.6	Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zdolnościach	–0,001	**0,855**	0,068	0,058	0,126	0,229	0,807
II.2.8	Wprowadzanie nowych pojęć i informacji poza szkołą (np. w muzeum, ogrodzie botanicznym, zoo, planetarium)	–0,024	**0,676**	0,033	0,170	0,216	0,076	0,540
II.2.11	Zachęcanie ekspertów spoza szkoły do odwiedzania i udzielania uczniom wsparcia w trakcie realizacji różnorodnych zadań	0,004	**0,632**	–0,110	0,429	0,066	0,103	0,610
II.2.12	Zachęcanie do pozytywnych interakcji w klasie i wzajemnego doceniania się uczniów	0,099	–0,080	**0,785**	0,158	0,116	0,101	0,681
II.2.17	Modyfikowanie czasu potrzebnego uczniowi na wykonanie zadania	0,335	0,024	**0,627**	0,109	0,088	0,128	0,542
II.2.21	Dostosowanie tempa pracy do potrzeb uczniów	0,526	–0,116	**0,586**	-0,051	0,021	0,068	0,642
II.2.13	Zachęcanie do twórczej ekspresji, fantazjowania, tworzenia opowiadań i innych aktywności	0,093	0,102	**0,559**	0,418	0,090	0,256	0,579
II.2. 9	Zachęcanie do brania udziału w proponowanych aktywnościach	0,054	0,295	**0,485**	0,301	0,240	0,083	0,480
II.2.18	*Odtwarzanie materiałów audio*	*0,276*	*0,130*	***0,392***	*–0,067*	*0,122*	*0,086*	*0,273*
II.2.14	Elastyczne grupowanie uczniów	0,160	0,144	0,203	**0,709**	0,082	0,152	0,620
II.2.16	Zlecanie uczniom wykonywania i prezentowania doświadczeń (eksperymentowanie)	0,067	0,334	0,062	**0,627**	0,104	0,163	0,551

[136] Analizując współczynnik korelacji między wynikami na poszczególnych podskalach a wynikiem ogólnym (po wyłączeniu zmiennych II.2.5 i II.2.18), można też potwierdzić trafność zbieżną narzędzia (*convergent validity*). Korelacja ta jest dodatnia, statystycznie istotna i silna (współczynniki korelacji są wysokie, nie niższe niż 0,64). Rzetelność narzędzia pomiarowego jako całości, mierzona współczynnikiem alfa Cronbacha, jest wysoka – współczynnik alfa Cronbacha sięga aż 0,903, wysokie są również miary rzetelności połówkowej. Także rzetelność każdej z sześciu podskal jest satysfakcjonująca – współczynnik alfa Cronbacha zwykle przekracza 0,7, jedynie dla ostatniej podskali (SPU-6) współczynnik alfa Cronbacha jest niższy, ale przekracza dopuszczalny próg 0,6.

II.2.10	Prowadzenie zajęć w różnym otoczeniu w szkole	0,089	0,329	0,119	**0,536**	0,267	0,175	0,520
II.2.22	Korzystanie z tutoringu rówieśniczego	0,173	0,061	0,052	**0,465**	0,167	0,245	0,340
II.2.15	Oferowanie uczniom, którzy wcześniej ukończyli swoje zadania, pokrewnych aktywności	0,356	0,012	0,427	**0,443**	0,192	0,052	0,545
II.2. 5	*Stosowanie aktywizujących metod pracy np. burzy mózgów*	*0,000*	*0,111*	*0,256*	***0,361***	*0,336*	*0,274*	*0,396*
II.2.2	Włączenie do programu nauczania treści poszerzających, które odpowiadają zainteresowaniom Twoich uczniów	0,064	0,121	0,203	0,038	**0,736**	0,106	0,614
II.2.1	Łączenie treści zawartych w programie nauczania z innymi obszarami wiedzy	–0,011	–0,034	0,189	0,061	**0,715**	0,171	0,581
II.2.4	Dostarczenie uczniom pomocy dydaktycznych dostosowanych do ich zainteresowań	0,248	0,271	-0,065	0,120	**0,640**	0,056	0,566
II.2.3	Dostarczanie uczniom pomocy dydaktycznych wykraczających poza średni poziom klasy	0,204	0,308	-0,070	0,285	**0,625**	0,115	0,626
II.2.26	Umożliwianie uczniom wykonania zadania pisemnego ustnie	0,095	0,293	0,011	–0,045	0,019	**0,735**	0,637
II.2.27	Umożliwianie zrozumienia abstrakcyjnych pojęć poprzez działania praktyczne	0,172	0,109	0,115	0,150	0,174	**0,729**	0,639
II.2.28	Wykorzystywanie gier edukacyjnych i programów komputerowych ułatwiających rozumienie zjawisk i pojęć oraz doskonalących umiejętność rozwiązywania problemów	0,096	0,042	0,104	0,248	0,125	**0,658**	0,533
	Proc. wyjaśnionej wariancji: dla danego czynnika	28,534	11,565	4,962	4,792	3,984	3,806	x
	skumulowany	28,534	40,099	45,061	49,853	53,837	57,643	
	Współczynnik alfa Cronbacha[a]	0,810	0,839	0,749	0,720	0,730	0,648	**0,903**
	Współczynnik Spearmana-Browna[a]	0,775	0,738	0,697	0,726	0,640	0,609	**0,781**
	Współczynnik podziału połówkowego Guttmana[a]	0,729	0,713	0,623	0,712	0,635	0,586	**0,780**
	Współczynnik korelacji z wynikiem ogólnym: r[a]	0,718*	0,641*	0,730*	0,836*	0,694*	0,667*	**x**

KMO = 0,892; test sferyczności Bartletta: χ^2 (378) = 5582,6, $p < 0{,}001$; C – *Communatilies* (zasoby zmienności wspólnej), a obliczone po wyłączeniu zmiennych o niskich ładunkach czynnikowych (oznaczonych kursywą), wartości wyboldowane dotyczą skali ogółem, x – nie dotyczy; r – współczynnik korelacji liniowej Pearsona, rho – współczynnik korelacji rang Spearmana, * $p < 0{,}001$, SPU total – ogólna strategia pracy z uczniami, SPU-1 Indywidualizowanie procesu nauczania, SPU-2 Wzbogacanie środowiska edukacyjnego, SPU-3 Tworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się, SPU-4 Tworzenie warunków do uczenia się we współpracy, SPU-5 Wzbogacanie programu nauczania zgodnie z zainteresowaniami uczniów, SPU-6 Oferowanie alternatywnych sposobów nabywania i prezentowania wiedzy.
Źródło: obliczenia własne.

Wyodrębnione w analizie komponenty Strategii pracy z uczniami (SPU) nazwałam, jak w tabeli 16, przypominając konstytuujące je działania.

Tabela 16. Komponenty Strategii pracy z uczniami (SPU) i tworzące je działania

Symbol komponentu	Komponenty/wymiary Strategii pracy z uczniami (SPU)	Zmienna (działania nauczyciela)
SPU-1	**Indywidualizowanie pracy z uczniem**	II.2.24. Dostosowywanie liczby zadań do możliwości ucznia II.2.25. Dostosowywanie poziomu treści kształcenia do możliwości ucznia II.2.23. Różnicowanie pomocy dydaktycznych w zależności od umiejętności czytania uczniów II.2.20. Dostosowywanie zadań, na etapie planowania procesu nauczania, do indywidualnych możliwości uczniów II.2.19. Indywidualizowanie pracy z uczniem z innego powodu niż nadrobienie zaległości
SPU-2	**Wzbogacanie środowiska edukacyjnego**	II.2.7. Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zainteresowaniach II.2.6. Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zdolnościach II.2.8. Wprowadzanie nowych pojęć i informacji poza szkołą (np. w muzeum, ogrodzie botanicznym, zoo, planetarium) II.2.11. Zachęcanie ekspertów spoza szkoły do odwiedzania i udzielania uczniom wsparcia w trakcie realizacji różnorodnych zadań
SPU-3	**Tworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się**	II.2.12. Zachęcanie do pozytywnych interakcji w klasie i wzajemnego doceniania się uczniów II.2.17. Modyfikowanie czasu potrzebnego uczniowi na wykonanie zadania II.2.21. Dostosowanie tempa pracy do potrzeb uczniów II.2.13. Zachęcanie do twórczej ekspresji, fantazjowania, tworzenia opowiadań i innych aktywności II.2. 9. Zachęcanie do brania udziału w proponowanych aktywnościach
SPU-4	**Tworzenie warunków do uczenia się we współpracy**	II.2.14. Elastyczne grupowanie uczniów II.2.16. Zlecanie uczniom wykonywania i prezentowania doświadczeń (eksperymentowanie) II.2.10. Prowadzenie zajęć w różnym otoczeniu w szkole II.2.22. Korzystanie z tutoringu rówieśniczego II.2.15. Oferowanie uczniom, którzy wcześniej ukończyli swoje zadania, pokrewnych aktywności
SPU-5	**Wzbogacanie programu nauczania zgodnie z zainteresowaniami uczniów**	II.2.2. Włączenie do programu nauczania treści poszerzających, które odpowiadają zainteresowaniom uczniów II.2.1. Łączenie treści zawartych w programie nauczania z innymi obszarami wiedzy II.2.4. Dostarczenie uczniom pomocy dydaktycznych dostosowanych do ich zainteresowań II.2.3. Dostarczanie uczniom pomocy dydaktycznych wykraczających poza średni poziom klasy
SPU-6	**Oferowanie alternatywnych sposobów nabywania i prezentowania wiedzy**	II.2.26. Umożliwianie uczniom wykonania zadania pisemnego ustnie II.2.27. Umożliwianie zrozumienia abstrakcyjnych pojęć poprzez działania praktyczne II.2.28. Wykorzystywanie gier edukacyjnych i programów komputerowych ułatwiających rozumienie zjawisk i pojęć oraz doskonalących umiejętność rozwiązywania problemów

Źródło: opracowanie własne.

Strategia pracy z uczniami (SPU) wyraża się zatem w sześciu wymiarach, poprzez które badani definiowali aspekt wykonawczy swojej roli zawodowej, czyli – innymi słowy – określali, jakie zadania powinni podejmować w procesie nauczania. Do zadań tych należą:

1) indywidualizacja pracy z uczniami (SPU-1),
2) wzbogacanie środowiska edukacyjnego (SPU-2),
3) tworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się (SPU-3),
4) tworzenie warunków do uczenia się we współpracy (SPU-4),

5) wzbogacanie programu nauczania zgodnie z zainteresowaniami ucznia (SPU-5),
6) oferowanie alternatywnych sposobów nabywania i prezentowania wiedzy (SPU-6).

Znaczenie nadawane przez badanych poszczególnym komponentom (czynnikom) Strategii pracy z uczniami (SPU) jest zróżnicowane, o czym świadczy procent wariancji zmiennej latentnej (patrz tabela 15).

Zmienne sumaryczne (wyznaczone jako suma punktów dla wskazanych pytań) mogą przyjmować wartości z przedziału <5; 25> w przypadku SPU-1, SPU-3 i SPU-4, z przedziału <4; 20> w przypadku SPU-2 i SPU-5, oraz z przedziału <3; 15> dla SPU-6. Zmienna mierząca łącznie badane zjawisko (SPU total), na którą składa się ostatecznie 26 itemów (dwie zmienne oznaczone symbolami II.2.18 oraz II.2.5 zostały usunięte ze względu na niskie ładunki czynnikowe), może przyjmować wartości z przedziału od 26 do 130. Im wyższa wartość każdej ze zmiennych, tym wyższa ocena w danym obszarze. Rozkłady utworzonych zmiennych sumarycznych scharakteryzowano w tabeli 17.

Tabela 17. Statystyki opisowe dla zmiennych sumarycznych Strategii pracy z uczniami (SPU)

	SPU total	**SPU-1**	**SPU-2**	**SPU-3**	**SPU-4**	**SPU-5**	**SPU-6**
Zakres zmienności	26 ÷ 130	5 ÷ 25	4 ÷ 20	5 ÷ 25	5 ÷ 25	4 ÷ 20	3 ÷ 15
Min.	60	6	4	8	9	9	5
Max.	130	25	20	25	25	20	15
Q1	92,00	20,00	8,00	20,00	16,00	14,00	10,00
Me	99,50	23,00	10,00	22,00	18,00	16,00	11,00
Q3	106,00	24,00	13,00	24,00	20,00	17,00	13,00
M	99,25	21,83	10,70	21,68	18,10	15,65	11,30
SD	11,30	2,88	3,05	2,62	2,92	2,21	2,07
S	–0,06	–1,08	0,65	–1,03	–0,10	–0,22	–0,39
K	0,25	1,79	0,04	1,73	0,02	0,02	0,16

Q1 – kwartyl 1, Q3 – kwartyl 3, Me – mediana, M – średnia, SD – odchylenie standardowe, S – współczynnik skośności, K – kurtoza.
Źródło: opracowanie własne.

Ogólna ocena SPU jest umiarkowanie wysoka. Przy możliwym maksimum 130 średnia jest na poziomie 99,25 (SD = 11,3), a połowa osób oceniła je na nie mniej niż 99,5. Ocena połowy osób (najbardziej typowych) wahała się między 92 a 106. Podobnie jak odchylenie standardowe (SD), które stanowi 11,30 (Vs = 11% średniej), pokazuje to dużą jednorodność ocen nauczycieli. Przy możliwym minimum 26 w próbie najniższy wynik ogółem to 60. Zarówno skośność, jak i spłaszczenie rozkładu nie odbiega znacząco od obserwowanego dla rozkładu normalnego (współczynnik skośności i kurtoza bliskie 0). Wyniki dla poszczególnych podskal są (przeważnie) umiarkowanie wysokie, choć dla obszaru SPU-2 raczej niskie (przy

max. 20, średnia to 10,7, a mediana 10). Po przeskalowaniu zmiennych do przedziału <0; 100> uzyskujemy potwierdzenie tego, że niższe wyniki uzyskano w obszarze SPU-2, najwyższe zaś w obszarach SPU-1 i SPU-3.

Można zatem stwierdzić, że największe znaczenie w konceptualizowaniu ogólnej **Strategii pracy z uczniami** (SPU total) ma czynnik pierwszy SPU-1 Indywidualizowanie pracy z uczniem, który wyjaśnia 28,5% zmienności zmiennej latentnej, oraz czynnik drugi SPU-2 Wzbogacanie środowiska edukacyjnego, wyjaśniający 11,6% zmienności zmiennej latentnej (tabela 15). Jednak o ile badana zbiorowość jest bardzo jednorodna w **częstości** stosowania SPU-1 (patrz tabela 17), na co wskazuje niska wartość współczynnika zmienności Vs = 13,2% (M = 21,83, SD = 2,88), to Wzbogacanie środowiska edukacyjnego jest kategorią, której częstotliwość stosowania jest najbardziej zróżnicowana w badanej grupie (Vs = 28,5%). SPU-2 Wzbogacanie środowiska edukacyjnego skomponowane jest z działań, które podejmowane były przez respondentów najrzadziej. Jednak w jej obrębie znajdują się respondenci (wprawdzie mało liczni), którzy konsekwentnie częściej niż inni stosowali wszystkie cztery działania tworzące ten czynnik. Duża jednorodność opinii dotyczących częstości stosowania charakteryzuje także czynnik trzeci SPU-3 Tworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się (Vs = 12,1%).

Ad 4. Zróżnicowanie częstości stosowania poszczególnych komponentów Strategii pracy z uczniami (SPU) przez cechy społeczno-zawodowe respondentów[137]

Częstotliwość stosowania największej liczby komponentów Strategii pracy z uczniami pozostaje przede wszystkim w związku ze wspieraniem uczniów zdolnych w szkole, czyli realizowaniem programu wspierania zdolności oraz istnieniem procedury identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

Większość komponentów Strategii pracy z uczniami (SPU-1 Indywidualizowanie pracy z uczniem, SPU-2 Wzbogacanie środowiska edukacyjnego, SPU-3 Tworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się, SPU-5 Wzbogacanie programu nauczania zgodnie z zainteresowaniami uczniów, SPU-6 Oferowanie alternatywnych sposobów nabywania i prezentowania wiedzy) była istotnie statystycznie częściej stosowana przez nauczycieli pracujących w szkołach realizujących **programy wspierania zdolności**, choć wielkość efektu nie jest duża (d-Cohena[138] rzędu około 0,2). Jedynie SPU-4 Tworzenie warunków do uczenia się we współpracy stosowane było podobnie często przez nauczycieli z obydwu grup szkół.

[137] Pełne dane można znaleźć w tabelach B8–B11 w Aneksie B.
[138] Miara d-Cohena w zakresie 0,2–0,5 oznacza „małą" wielkość efektu, 0,5–0,8 oznacza „średnią" wielkość efektu a od 0,8 „dużą" siłę efektu (Budzisz, 2017, s. 150).

Istnienie w szkole procedury identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej różnicuje popularność wszystkich komponentów Strategii pracy z uczniami z wyjątkiem SPU-3 Tworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się. Pozostałe komponenty Strategii pracy z uczniami stosowane są istotnie (w sensie statystycznym) częściej w szkołach, które takie procedury wprowadziły. Istnienie w szkole tej procedury ma szczególne znaczenie dla częstości stosowania strategii SPU-2 Wzbogacanie środowiska edukacyjnego (d-Cohena = 0,5). Dość wyraźnie zaznacza się też efekt istnienia takiej procedury w szkole dla SPU-5 Wzbogacanie programu nauczania zgodnie z zainteresowaniami uczniów (d-Cohena = 0,345).

Dokształcanie w zakresie pedagogiki zdolności różnicuje:

1) SPU-1 Indywidualizowanie pracy z uczniem (M = 21,97, SD = 2,84; M = 21,33, SD = 2,98; p = 0,047),
2) SPU-4 Tworzenie warunków do uczenia się we współpracy (M = 18,27, SD = 2,97; M = 17,51, SD = 2,67; p = 0,019)),
3) SPU-5 Wzbogacanie programu nauczania zgodnie z zainteresowaniami uczniów (M = 15,76, SD = 2,11; M = 15,27, SD = 2,35; p = 0,044).

Nauczyciele rozwijający swoje kompetencje związane z pracą z uczniem zdolnym częściej stosowali wyżej wymienione strategie niż niepodejmujący takich działań, choć efekt jest słaby (statystyka d-Cohena wynosi 0,22–0,26).

Staż pracy oraz wielkość miejscowości stanowią istotne kryterium różnicujące jedynie SPU-2 Wzbogacanie środowiska edukacyjnego.

Nauczyciele, których staż nie przekracza 5 lat, częściej stosowali tę strategię niż ci o stażu najdłuższym, 21 lat i więcej (odpowiednio M = 11,8, SD = 3,4; M = 10,3, SD = 2,8; p = 0,001), chociaż efekt ten jest słaby (eta-kwadrat = 0,032). Podobnie nauczyciele pracujący w szkołach **w miastach 20–50 tys. mieszkańców** istotnie częściej wykorzystywali tę strategię niż pracujący na wsi (odpowiednio M = 11,5; SD = 3,3; M = 10,3, SD = 3,1; p = 0,047), przy czym efekt ten także jest słaby (eta-kwadrat = 0,020).

Podsumowując, należy zauważyć, że analiza częstotliwości działań podejmowanych w klasie oraz ustalenie komponentów (czynników) Strategii pracy z uczniami (SPU) dostarczyła wiedzy dotyczącej realizacji roli nauczyciela na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Określa ją częstość podejmowanych w klasie działań i ich zróżnicowanie pod tym względem oraz spójność poszczególnych komponentów Strategii pracy z uczniami. Ponad połowa respondentów uznała aż 22 spośród 28 działań (wymienionych w tabeli 13) za należące do ich codziennej praktyki, czyli że stosują je co najmniej kilka razy w tygodniu. Natomiast najbardziej

okazjonalnie nauczyciele wykorzystywali instytucje zewnętrzne do wzbogacania programu zajęć i rozwijania zainteresowań uczniów. Popularność poszczególnych działań różnicowana jest przez staż pracy nauczycieli, kontrastując najmłodszych i najstarszych stażem, a przede wszystkim przez istnienie w szkole procedury identyfikowania uczniów zdolnych w klasach początkowych.

Zastosowanie analizy czynnikowej umożliwiło konceptualizację Strategii pracy z uczniami (SPU) jako konstruktu złożonego z sześciu komponentów obejmujących: SPU-1 Indywidualizowanie pracy z uczniem, SPU-2 Wzbogacanie środowiska edukacyjnego, SPU-3 Tworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się, SPU-4 Tworzenie warunków do uczenia się we współpracy, SPU-5 Wzbogacanie programu nauczania zgodnie z zainteresowaniami uczniów, SPU-6 Oferowanie alternatywnych sposobów nabywania i prezentowania wiedzy.

Badana zbiorowość jest najbardziej jednorodna ze względu na powszechność stosowania SPU-1 Indywidualizowanie pracy z uczniem, a najbardziej zróżnicowana, jeśli chodzi o realizację SPU-2 Wzbogacanie środowiska edukacyjnego. Popularność stosowania tej strategii jest różnicowana istotnie statystycznie nie tylko przez realizację w szkole programów na rzecz uczniów zdolnych, lecz także przez staż pracy nauczycieli oraz lokalizację szkoły. Najmłodsi stażem nauczyciele powszechniej niż najstarsi stażem deklarowali, że stosują tę strategię, podobnie jak nauczyciele ze średnich miast w relacji do nauczycieli ze szkół wiejskich. Ogólnie rzecz ujmując, należy podkreślić znaczenie „zainteresowania szkoły" wprowadzaniem programów rozwijających zdolności uczniów, w tym także najmłodszych, oraz upowszechnianiem mniej popularnych komponentów strategii pracy z uczniami, jak np. wzbogacanie środowiska edukacyjnego. Jednak różnicująca siła efektu wymienionych zmiennych niezależnych, z wyjątkiem istnienia procedury identyfikowania uczniów zdolnych na poziomie klas I–III na popularność SPU-2 Wzbogacanie środowiska edukacyjnego oraz na SPU-5 Wzbogacanie programu nauczania zgodnie z zainteresowaniami uczniów jest mała.

V. Identyfikowanie uczniów zdolnych przez nauczycieli[139]

W tym fragmencie pracy prezentowane są wyniki badań dotyczące:

1) identyfikowania uczniów zdolnych, czyli ustalenia, jakie cechy i zachowania włączane są przez nauczycieli do opisu/charakterystyki ucznia zdolnego;
2) zależności między postrzeganiem (identyfikowaniem) uczniów zdolnych a cechami społeczno-zawodowymi nauczycieli oraz działaniami i lokalizacją szkół, w których pracują;
3) ustalenia teoretycznych konceptów (ukrytych czynników) „bycia uczniem zdolnym" (na podstawie eksploracyjnej analizy czynnikowej);
4) ustalenia zróżnicowania teoretycznych konceptów uczniów zdolnych przez cechy społeczno-zawodowe nauczycieli oraz działania i lokalizację szkół, w których pracują.

Poszukuję zatem odpowiedzi na następujące szczegółowe pytania badawcze:

1. Jak nauczyciele identyfikują uczniów zdolnych, czyli jakie cechy i zachowania włączają do swoich charakterystyk ucznia zdolnego?
2. Czy i w jaki sposób postrzeganie uczniów zdolnych różnicowane jest przez cechy społeczno-zawodowe nauczycieli oraz lokalizację i działania szkół w zakresie wspierania zdolności?
3. Jakie ukryte czynniki stosowane są przez nauczycieli do definiowania pojęcia „bycia uczniem zdolnym", czyli innymi słowy – na podstawie jakich cech nauczyciele identyfikują uczniów zdolnych?
4. Czy i w jaki sposób cechy społeczno-zawodowe nauczycieli, działania szkół, w których pracują oraz lokalizacja szkół różnicują ocenę wyodrębnionych teoretycznych konceptów ucznia zdolnego?

Ad 1. Cechy i zachowania włączane przez nauczycieli do opisu/charakterystyki ucznia zdolnego

Empiryczną podstawę tego fragmentu rozprawy stanowią odpowiedzi respondentów na pytanie: „Jak prawdopodobne jest, że zidentyfikowałaby Pani/zidentyfikowałby Pan ucznia jako zdolnego, gdyby posiadał wskazaną w tabeli cechę lub zachowanie?". Lista zawierała 42 zmienne (cechy/zachowania) i w odniesieniu do każdej z nich respondent wybierał jedną odpowiedź na skali Likerta: 1 – nieprawdopodobne, 2 – raczej nieprawdopodobne, 3 – trudno

[139] Jest to zrewidowana wersja wstępnej analizy wyników badań opublikowanych w artykule Kruszyńska, 2023.

powiedzieć, 4 – raczej prawdopodobne, 5 – bardzo prawdopodobne. Następnie badani wybierali z tej listy pięć cech/zachowań, które uważali za najważniejsze dla zidentyfikowania przez nich ucznia jako zdolnego. Pełen zestaw cech wraz z odsetkami udzielonych na nie odpowiedzi oraz odpowiednimi statystykami został zaprezentowany w tabeli 18.

Tabela 18. Jak prawdopodobne jest, że zidentyfikowałaby Pani/zidentyfikowałby Pan ucznia jako zdolnego, gdyby posiadał wskazaną w tabeli cechę lub zachowanie?

Zm.	Cecha/zachowanie	Odsetek odpowiedzi							Statystyki			
		1	2	1 + 2	3	4	5	4 + 5	M	Me	SD	S
III.1	Uczy się łatwo i szybko	0,4	0,0	**0,4**	1,0	18,2	80,4	**98,6**	4,78	5,00	0,49	–3,05
III.2	Dobrze zachowuje się w klasie	4,1	14,0	**18,1**	16,9	43,3	21,7	**65,0**	3,64	4,00	1,09	–0,67
III.3	Ma, jak na swój wiek, bogaty zasób słownictwa	0,0	1,7	**1,7**	1,6	27,9	68,8	**96,7**	4,64	5,00	0,60	–1,91
III.4	Jest bardzo pomysłowy	0,0	0,6	**0,6**	1,1	20,0	78,3	**98,3**	4,76	5,00	0,49	–2,25
III.5	Oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania i stawiane przed nim problemy	0,2	0,2	**0,4**	0,9	13,4	85,3	**98,7**	4,83	5,00	0,44	–3,45
III.6	Posiada duży zasób informacji ogólnych	0,0	0,4	**0,4**	1,3	24,6	73,8	**97,3**	4,72	5,00	0,50	–1,74
III.7	Jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną	0,8	1,2	**2,0**	0,8	24,4	72,7	**97,1**	4,67	5,00	0,64	–2,77
III.8	Ma poczucie humoru	3,5	18,0	**21,5**	20,2	37,0	21,3	**58,3**	3,55	4,00	1,12	–0,42
III.9	Jest w stanie zrozumieć punkt widzenia innej osoby	1,0	7,6	**8,6**	11,6	46,3	33,5	**79,8**	4,04	4,00	0,92	–0,98
III.10	Mówi z pasją	0,2	3,1	**3,3**	4,1	34,5	58,1	**92,6**	4,47	5,00	0,74	–1,60
III.11	Lubi pracować samodzielnie	1,0	5,0	**6,0**	10,4	38,4	45,2	**83,6**	4,22	4,00	0,89	–1,21
III.12	Zadaje dużo pytań	0,4	2,7	**3,1**	4,7	33,7	58,5	**92,2**	4,47	5,00	0,75	–1,65
III.13	Przeżywa intensywne i głębokie emocje	1,7	14,5	**16,2**	15,6	43,6	24,6	**68,2**	3,75	4,00	1,03	–0,63
III.14	Jest wewnętrznie zmotywowany	0,6	3,7	**4,3**	4,6	41,7	49,4	**91,1**	4,36	4,00	0,79	–1,49
III.15	Jest lubiany przez kolegów z klasy	3,9	19,4	**23,3**	24,2	37,2	15,3	**52,5**	3,40	4,00	1,08	–0,32
III.16	Rozśmiesza innych uczniów	6,6	24,2	**30,8**	25,2	32,0	12,0	**44,0**	3,19	3,00	1,13	–0,15
III.17	Daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi	2,5	14,5	**17,0**	14,0	41,3	27,7	**69,0**	3,77	4,00	1,08	–0,70
III.18	Podaje w wątpliwość zasady	1,7	11,2	**12,9**	10,6	46,3	30,2	**76,5**	3,92	4,00	1,00	–0,91
III.19	Ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu	4,8	18,4	**23,2**	20,2	38,2	18,4	**56,6**	3,47	4,00	1,13	–0,43
III.20	Wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi	2,0	6,6	**8,7**	10,9	46,5	33,9	**80,4**	4,04	4,00	0,95	–1,12
III.21	Lubi bawić się słowami (np. używać wieloznaczności, rymów)	0,4	5,1	**5,5**	6,0	45,9	42,6	**88,5**	4,25	4,00	0,82	–1,24
III.22	Przedstawia szczegóły w opowiadaniach i pracach plastycznych	0,2	6,8	**7,0**	7,5	41,3	44,2	**85,5**	4,23	4,00	0,87	-1,15
III.23	Wymyśla oryginalne wymówki	3,7	15,9	**19,6**	13,7	37,6	29,1	**66,7**	3,73	4,00	1,15	-0,67
III.24	Wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania	0,6	4,5	**5,1**	5,5	38,0	51,4	**89,4**	4,35	5,00	0,83	–1,48
III.25	Łatwo nudzi się typowymi zadaniami	2,1	7,2	**9,3**	7,5	43,0	40,3	**83,3**	4,12	4,00	0,97	–1,27
III.26	Ma trudności z przestawieniem się na temat, którym nie jest zainteresowany	3,5	25,4	**28,9**	15,3	41,3	14,5	**55,8**	3,38	4,00	1,12	–0,31
III.27	Zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata	0,0	1,9	**1,9**	5,1	44,0	49,0	**93,0**	4,40	4,00	0,68	–1,05
III.28	Podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie	0,4	12,0	**12,4**	18,6	47,7	21,3	**69,0**	3,77	4,00	0,93	–0,56
III.29	Lubi pracować w małej grupie	1,7	12,4	**14,1**	21,6	43,0	21,3	**64,3**	3,70	4,00	0,99	–0,54
III.30	Jest zainteresowany szkołą	0,4	6,0	**6,4**	13,6	46,5	33,5	**80,0**	4,07	4,00	0,86	–0,85
III.31	Dostrzega związki przyczynowo-skutkowe	0,2	1,9	**2,1**	1,4	33,7	62,8	**96,5**	4,57	5,00	0,64	–1,83
III.32	Przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie	1,9	13,4	**15,3**	20,0	39,7	25,0	**64,7**	3,73	4,00	1,04	–0,55
III.33	Prezentuje ponadprzeciętne zdolności werbalne w interakcji z dorosłymi	0,0	4,8	**4,8**	5,7	40,3	49,2	**89,5**	4,34	4,00	0,79	–1,26

III.34	Potrafi wykonać polecenia złożone	0,0	1,2	**1,2**	1,7	28,1	69,0	**97,1**	4,65	5,00	0,58	–1,81
III.35	Łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcie z klocków	0,2	2,5	**2,7**	3,7	38,0	55,6	**93,6**	4,46	5,00	0,71	–1,50
III.36	Posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne niż większość uczniów	0,0	0,4	**0,4**	1,9	28,7	69,0	**97,7**	4,66	5,00	0,53	–1,45
III.37	Jest w stanie znaleźć rozwiązania, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić	0,0	0,2	**0,2**	0,4	22,5	76,9	**99,4**	4,76	5,00	0,45	–1,69
III.38	Potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach	0,2	0,0	**0,2**	1,6	24,2	74,0	**98,2**	4,72	5,00	0,51	–1,97
III.39	Łatwo dostosowuje się do zmian	0,4	10,7	**11,1**	16,5	42,4	30,0	**72,4**	3,91	4,00	0,96	–0,65
III.40	Posługuje się poprawnie językiem polskim	0,6	6,2	**6,8**	9,4	41,7	42,1	**83,8**	4,19	4,00	0,89	–1,13
III.41	Orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej	1,0	12,6	**13,6**	19,3	38,4	28,7	**67,1**	3,81	4,00	1,02	–0,56
I.42	Potrafi pracować w skupieniu przez długi czas	0,2	6,6	**6,8**	9,3	44,2	39,7	**83,9**	4,17	4,00	0,86	–1,02

Zm. – zmienna, 1 – nieprawdopodobne, 2 – raczej nieprawdopodobne, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej prawdopodobne, 5 – bardzo prawdopodobne, M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, S – współczynnik skośności.
Źródło: opracowanie własne.

Każda cecha z zestawu zawartego w tabeli 18 została oceniona jako wskazująca, że posiadający ją uczeń jest zdolny (4. Raczej prawdopodobne + 5. Bardzo prawdopodobne), choć przez zróżnicowany odsetek badanych. Szesnaście cech uzyskało aprobatę ponad 90% respondentów każda, dziesięć cech od 80% do 89,9% każda, trzy od 70% do 79,9% każda, osiem od 60% do 69,9% każda, cztery od 50% do 59,9% każda, jedna – 44%. Tylko cecha III.16 Rozśmiesza innych uczniów uznana została przez mniej niż połowę badanych za atrybut ucznia zdolnego.

Na najwyższych pozycjach znalazły się następujące cechy/zachowania:

III.5. Oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania i stawiane przed nim problemy (98,7%; M = 4,83),

III.37. Jest w stanie znaleźć rozwiązania, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić (99,4%; M = 4,76),

III.1. Uczy się łatwo i szybko (98.6%; M = 4,78),

III.4. Jest bardzo pomysłowy (98,3%; M = 4,76),

III.38. Potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach (98,2%; M = 4,72),

III.36. Posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne niż większość uczniów (97,7%; M = 4,66),

III.6. Posiada duży zasób informacji ogólnych (97,3%; M = 4,72),

III.7. Jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną (97,1%; M = 4,67),

III.34. Potrafi wykonać polecenia złożone (97,1%; M = 4,65),

III.3. Ma, jak na swój wiek, bogaty zasób słownictwa (96,7%; M = 4,64),

III.31. Dostrzega związki przyczynowo-skutkowe (96.5%; M = 4,57),

III.35. Łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcje z klocków (93,6%; M = 4,46),

III.27. Zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata (93,0%; M = 4,40),

III.10. Mówi z pasją (92,6%; M = 4,47),

III.12. Zadaje dużo pytań (92,2%; M = 4,47),

III.14. Jest wewnętrznie zmotywowany (91,1%; M = 4,36).

W przypadku gdy bierze się pod uwagę cechy, które respondenci uznali **zdecydowanie** (5. Bardzo prawdopodobne) za opisujące/charakteryzujące ucznia zdolnego, okazuje się, że niektóre z wyżej wymienionych uzyskały wysoką pozycję w rankingu przy dużej przewadze wyborów 5. Bardzo prawdopodobne nad 4. Raczej prawdopodobne. Natomiast inne mają bardziej zrównoważony odsetek wybierających obydwie odpowiedzi.

Do tej drugiej grupy (tabela 18) należy pięć cech ulokowanych na ostatnich pięciu miejscach powyższego zestawienia, czyli zmienne:

III.14. Jest wewnętrznie zmotywowany (41,7% Raczej prawdopodobne; 49,4% Bardzo prawdopodobne)

III.12. Zadaje dużo pytań (odpowiednio 33,7%; 58,5%)

III.10. Mówi z pasją (odpowiednio 34,5%; 58,1%)

III.27. Zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata (odpowiednio 44,0%; 49,0%)

III.35. Łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcie z klocków (odpowiednio 38,0%; 55,6%),

choć liczba wskazujących na 5. Bardzo prawdopodobne była większa niż wybierających 4. Raczej prawdopodobne.

Jednak znaczący odsetek badanych **nie był skłonny** (1. Nieprawdopodobne + 2. Raczej nieprawdopodobne; tabela 18) zidentyfikować ucznia posiadającego następujące cechy/zachowania jako zdolnego:

III.16. Rozśmiesza innych uczniów (30,8%; M = 3,19),

III.26. Ma trudności z przestawieniem się na temat, którym nie jest zainteresowany (28,9%; M = 3,38),

III.15. Jest lubiany przez kolegów z klasy (23,3%; M = 3,40),

III.19. Ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu (23,2%; M = 3,47),

III.8. Ma poczucie humoru (21,5%; M = 3,55),

III.23. Wymyśla oryginalne wymówki (19,6%; M = 3,73),

III.2. Dobrze zachowuje się w klasie (18,1%; M = 3,63),

III.17. Daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi (17%; M = 3,77),

III.13. Przeżywa intensywne i głębokie emocje (16,1%; M = 3,75),

III.32. Przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie (15,3%; M = 3,73),

III.29. Lubi pracować w małej grupie (14,1%; M = 3,70),
III.41. Orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej (13,6%; M = 3,81),
III.28. Podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie (12,4%; M = 3,77),
III.39. Łatwo dostosowuje się do zmian (11,1%; M = 3,91).

W odniesieniu do niektórych cech/zachowań nauczyciele mieli trudności z jednoznacznym określeniem (3. Trudno powiedzieć; tabela 18), czy charakteryzują one uczniów zdolnych, czy nie:

III.16. Rozśmiesza innych uczniów (25,2%; M = 3,19),
III.15. Jest lubiany przez kolegów z klasy (24,2%; M = 3,40),
III.29. Lubi pracować w małej grupie (21,6%; M = 3,70),
III.19. Ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu (20,2%; M = 3,47),
III.8. Ma poczucie humoru (20,2%; M = 3,55),
III.32. Przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie (20,0%; M = 3,73),
III.41. Orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej (19,3%; M = 3,81),
III.28. Podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie (18,6%; M = 3,77),
III.2. Dobrze zachowuje się w klasie (16,9%; M = 3,64),
III.39. Łatwo dostosowuje się do zmian (16,5%; M = 3,91),
III.13. Przeżywa intensywne i głębokie emocje (15,6%; M = 3,75),
III.26. Ma trudności z przestawieniem się na temat, którym nie jest zainteresowany (15,3%; M = 3,38),
III.17. Daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi (14,0%; M = 3,77),
III.23. Wymyśla oryginalne wymówki (13,7%; M = 3,73),
III.30. Jest zainteresowany szkołą (13,6%; M = 4,07),
III.9. Jest w stanie zrozumieć punkt widzenia innej osoby (11,6%; M = 4,04),
III.20. Wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi (10,9%; M = 4,04),
III.18. Podaje w wątpliwość zasady (10,6%; M = 3,92).

Można zauważyć, że zachowania i cechy, które uznawane były przez przeważającą liczbę respondentów za desygnaty pojęcia „uczeń zdolny", należą do zestawu odnoszącego się do umiejętności poznawczych oraz twórczych, podczas gdy te, które wywoływały u części badanych niepewność, a nawet przekonanie, że nie charakteryzują zdolnego ucznia, odnoszą się głównie do relacji społecznych oraz zachowań kontestujących.

Ranking cech/zachowań charakteryzujących uczniów zdolnych na podstawie średniej wartości uzyskanej na pięciostopniowej skali Likerta przedstawia tabela 19.

Tabela 19. Ranking nauczycielskich wyborów cech/zachowań charakteryzujących uczniów zdolnych na podstawie średniej wartości uzyskanej na pięciostopniowej skali Likerta

Nr zm.	Zmienna (cechy/ zachowania ucznia)	Częstości (4 + 5)	M	Pozycja wg M
III.5	Oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania i stawiane przed nim problemy	98,7%	4,83	1
III.1	Uczy się łatwo i szybko	98.6%	4,78	2
III.4	Jest bardzo pomysłowy	98,3%	4,76	3
III.37	Jest w stanie znaleźć rozwiązania, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić	99,4%	4,76	3
III.6	Posiada duży zasób informacji ogólnych	97,3%	4,72	4
III.38	Potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach	98,2%	4,72	4
III.7	Jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną	97,1%	4,67	5
III.36	Posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne niż większość uczniów	97,7%	4,66	6
III.34	Potrafi wykonać polecenia złożone	97,1%	4,65	7
III.3	Ma, jak na swój wiek, bogaty zasób słownictwa	96,7%	4,64	8
III.31	Dostrzega związki przyczynowo-skutkowe	96.5%	4,57	9
III.10	Mówi z pasją	92,6%	4,47	10
III.12	Zadaje dużo pytań	92,2%	4,47	10
III.35	Łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcje z klocków	93,6%	4,46	11
III.27	Zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata	93,0%	4,40	12
III.14	Jest wewnętrznie zmotywowany	91,1%	4,36	13
III.24	Wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania	89,4%	4,35	14
III.33	Prezentuje ponadprzeciętne zdolności werbalne w interakcji z dorosłymi	89,5%	4,34	15
III.21	Lubi bawić się słowami (np. używać wieloznaczności, rymów)	88,5%	4,25	16
III.22	Przedstawia szczegóły w opowiadaniach i pracach plastycznych	85,5%	4,23	17
III.11	Lubi pracować samodzielnie	83,6%	4,22	18
III.40	Posługuje się poprawnie językiem polskim	83,8%	4,19	19
III.42	Potrafi pracować w skupieniu przez długi czas	83,9%	4,17	20
III.25	Łatwo nudzi się typowymi zadaniami	83,3%	4,12	21
III. 30	Jest zainteresowany szkołą	80,0%	4,07	22
III.9	Jest w stanie zrozumieć punkt widzenia innej osoby	79,8%	4,04	23
III.20	Wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi	80,4%	4,04	23
III.18	Podaje w wątpliwość zasady	76,5%	3,92	24
III.39	Łatwo dostosowuje się do zmian	72,4%	3,91	25
III.41	Orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej	67,1%	3,81	26
III.28	Podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie	69,0%	3,77	27
III.17	Daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi	69,0%	3,77	27
III.13	Przeżywa intensywne i głębokie emocje	68,2%	3,75	28
III.23	Wymyśla oryginalne wymówki	66,7%	3,73	29
III.32	Przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie	64,7%	3,73	29
III.29	Lubi pracować w małej grupie	64,3%	3,70	30
III.2	Dobrze zachowuje się w klasie	65,0%	3,64	31
III.8	Ma poczucie humoru	58,3%	3,55	32
III.19	Ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu	56,6%	3,47	33
III.15	Jest lubiany przez kolegów z klasy	52,5%	3,40	32
III.26	Ma trudności z przestawieniem się na temat, którym nie jest zainteresowany	55,8%	3,38	33
III.16	Rozśmiesza innych uczniów	44,0%	3,19	34

Nr zm. – numer zmiennej, M – średnia, 4 – raczej prawdopodobne, 5 – bardzo prawdopodobne.
Źródło: opracowanie własne.

Dodatkowy wgląd w postrzeganie (identyfikowanie) uczniów zdolnych przez nauczycieli uzyskałam, prosząc ich o wskazanie **pięciu cech z zestawu zamieszczonego w tabeli 18**, które są ich zdaniem najważniejsze w procesie rozpoznawania uczniów zdolnych, z zaznaczeniem, czy jest to cecha pierwszego, drugiego, trzeciego, czwartego czy piątego wyboru. Miejsce każdej cechy w rankingu wyznaczone zostało jako suma wyborów na każdej z pięciu pozycji.

Na przykład cechę X wskazało na pierwszym miejscu 15% respondentów, na drugim 5,3%, na trzecim 3,4%, na czwartym 0,8% i na piątym 0,2%, co daje łącznie 24,8%, plasując tę cechę na pozycji Y. Dane te przedstawia tabela 20.

Tabela 20. Ranking wyboru danej cechy lub zachowania wśród pięciu najważniejszych dla zidentyfikowania ucznia jako zdolnego

Nr zm.	Ranking wyboru danej cechy lub zachowania wśród pięciu najważniejszych dla zidentyfikowania ucznia jako zdolnego	*n*	Proc.	Pozycja
III.5	Oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania i stawiane przed nim problemy	340	70	1
III.1	Uczy się łatwo i szybko	285	59	2
III.6	Posiada duży zasób informacji ogólnych	176	36	3
III.3	Ma, jak na swój wiek, bogaty zasób słownictwa	161	33	4
III.7	Jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną	153	32	5
III.4	Jest bardzo pomysłowy	148	31	6
III.37	Jest w stanie znaleźć rozwiązania, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić	112	23	7
III.14	Jest wewnętrznie zmotywowany	103	21	8
III.12	Zadaje dużo pytań	102	21	9
III.38	Potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach	68	14	10
III.31	Dostrzega związki przyczynowo skutkowe	66	14	11
III.11	Lubi pracować samodzielnie	65	13	12
III.9	Jest w stanie zrozumieć punkt widzenia innej osoby	63	13	13
III.36	Posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne niż większość uczniów	62	13	14
III.10	Mówi z pasją	59	12	15
III.24	Wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania	54	11	16
III.17	Daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi	52	11	17
III.34	Potrafi wykonać polecenia złożone	47	10	18
III.27	Zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata	37	8	19
III.25	Łatwo nudzi się typowymi zadaniami	35	7	20
III.18	Poddaje w wątpliwość zasady	31	6	21
III.8	Ma poczucie humoru	21	4,3	22
III.13	Przeżywa intensywne i głębokie emocje	21	4,3	23
III.2	Dobrze zachowuje się w klasie	20	4,1	24
III.33	Prezentuje ponadprzeciętne zdolności werbalne w interakcji z dorosłymi	20	4,1	25
III.22	Przedstawia szczegóły w opowiadaniach i pracach plastycznych	16	3,3	26
III.19	Ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu	15	3,1	27
III.20	Wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi	11	2,3	28
III.35	Łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcie z klocków	10	2,1	29
III.21	Lubi bawić się słowami (np. używać wieloznaczności, rymów)	9	1,9	30
III.15	Jest lubiany przez kolegów z klasy	7	1,4	31
III.39	Łatwo dostosowuje się do zmian	7	1,4	32
III.40	Posługuje się poprawnie językiem polskim	6	1,2	33
III.41	Orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej	5	1,0	34
III.26	Ma trudności z przestawieniem się na temat, którym nie jest zainteresowany	4	0,8	35
III.23	Wymyśla oryginalne wymówki	3	0,6	36
III.30	Jest zainteresowany szkołą	3	0,6	37
III.28	Podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie	2	0,4	38
III.16	Rozśmiesza innych uczniów	1	0,2	39
III.29	Lubi pracować w małej grupie	1	0,2	40
III.32	Przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie	1	0,2	41
III.42	Potrafi pracować w skupieniu przez długi czas	0	0,0	42

Nr zm. – numer zmiennej, *n* – liczebność.
Źródło: opracowanie własne.

Jak się okazuje (tabela 20), tylko jedna cecha – III.42 Potrafi pracować w skupieniu przez długi czas – nie została wymieniona na żadnej pozycji w zestawie najważniejszych cech,

czyli żaden badany nie wymienił jej jako jednej z pięciu najważniejszych charakterystyk ucznia zdolnego. Pozostałe cechy wskazywane były z różnym nasileniem – od 70% do 0,2%.

Największy procent wskazań jako najważniejsze dla zidentyfikowania ucznia jako zdolnego uzyskały następujące cechy/zachowania:

III.5. Oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi […] (70%),
II.1. Uczy się łatwo i szybko (59%),
III.6. Posiada duży zasób informacji ogólnych (36%),
III.3. Ma, jak na swój wiek, bogaty zasób słownictwa (33%),
III.7. Jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną (32%),
III.4. Jest bardzo pomysłowy (31%),
III.37. Jest w stanie znaleźć rozwiązania, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić (23%),
III.4. Jest wewnętrznie zmotywowany (21%),
III.12. Zadaje dużo pytań (21%).

Natomiast cechy, które otrzymały taką nominację od **najwyżej jednego procenta badanych**, są następujące:

III.32. Przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie (0,2%),
III.29. Lubi pracować w małej grupie (0,2%),
III.16. Rozśmiesza innych uczniów (0,2%),
III.28. Podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie (0,4%),
III.30. Jest zainteresowany szkołą (0,6%),
III.23. Wymyśla oryginalne wymówki (0,6%),
III.26. Ma trudności z przestawieniem się na temat, którym nie jest zainteresowany (0,8%),
III.41. Orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej (1%).

Cechy i zachowania wskazujące na umiejętności poznawcze i zdolności twórcze uznawane są zatem za najważniejsze dla zidentyfikowania ucznia jako zdolnego, natomiast zachowania opisujące relacje społeczne zdają się mieć w opinii badanych marginalne znaczenie, gdy trzeba zdecydować się, które są najważniejsze w procesie identyfikowania uczniów zdolnych.

Ad 2. Zależności między postrzeganiem (identyfikowaniem) uczniów zdolnych a cechami społeczno-zawodowymi nauczycieli oraz działaniami szkół, w których pracują

Z zaprezentowanych dotychczas analiz wynika, że w badanej zbiorowości istnieje jednomyślność co do tego, że cechy/zachowania kojarzące się z umiejętnościami poznawczymi i przejawami umiejętności twórczych pozwalają na identyfikację uczniów zdolnych. Choć zachowania społeczne postrzegane są także przez większość respondentów jako markery bycia

uczniem zdolnym, to udział respondentów, którzy są przeciwnego zdania lub nie mają zdania w tej kwestii, nie jest marginalny. Dlatego sprawdziłam, czy cechy społeczno-zawodowe nauczycieli: staż pracy w edukacji wczesnoszkolnej i dokształcanie się w zakresie pedagogiki zdolności oraz charakterystyka szkół, w których pracują (istnienie w szkole programu wspierania uczniów zdolnych, istnienie w szkole procedur identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej), a także lokalizacja szkoły (wieś, miasto różnej wielkości) pozostają w statystycznym związku z wyborem cech charakteryzujących ucznia zdolnego.

Okazało się, że **tylko staż pracy różnicował statystycznie istotnie** wybory niektórych cech charakteryzujących ucznia zdolnego.

Zauważyć należy, że istotne (w sensie statystycznym) różnice odnotowano między:

- **nauczycielami najmłodszymi stażem (do 5 lat) a najstarszymi stażem (21 i więcej lat)** w odniesieniu do następujących cech i zachowań:
  - III. 8. [uczeń] ma poczucie humoru (odpowiednio M = 3,9, M = 3,4; p = 0,022),
  - III.16. Rozśmiesza innych uczniów (odpowiednio M = 3,6, M = 3,0; p = 0,001),
  - III.17. Daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi (odpowiednio M = 4,2, M = 3,6; $p < 0{,}001$),
  - III.18. Podaje w wątpliwość zasady (odpowiednio M = 4,2, M = 3,8; p = 0,021),
  - III.19. Ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu (odpowiednio M = 3,8, M = 3,4; p = 0,05);
- **nauczycielami najstarszymi stażem (21 lat i więcej) a mającymi staż 6–10 lat:**
  - III.5. Oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi […] (odpowiednio M = 4,9; M = 4,7; p = 0,025),
  - III. 31. Dostrzega związki przyczynowo-skutkowe (odpowiednio M = 4,6; M = 4,3; p = 0,033).

Z przedstawionych porównań wynika, że:

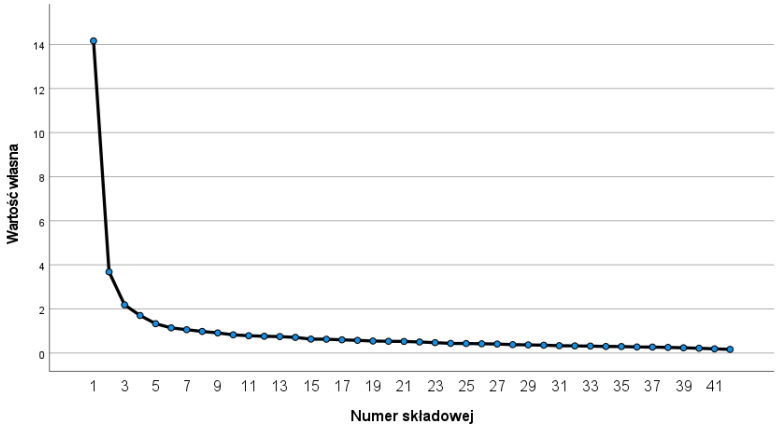
1) nauczyciele o najkrótszym stażu istotnie większe znaczenie niż najstarsi stażem przypisywali do wymienionych nieoczywistych lub nietradycyjnych cech/zachowań jako markerów uczniów zdolnych, niekojarzących się bezpośrednio z uczeniem się i osiągnięciami szkolnymi, a wskazującymi raczej na kreatywność ucznia;
2) respondenci o najdłuższym stażu w porównaniu z tymi o średnim stażu pracy przykładali, identyfikując ucznia zdolnego, większe znaczenie do sposobu myślenia.

Ad 3. Kategorie zachowań (ukryte czynniki) stosowane przez nauczycieli do identyfikacji uczniów jako zdolnych (na podstawie eksploracyjnej analizy czynnikowej, *Exploratory Factor Analysis* – EFA)

Celem zastosowania eksploracyjnej analizy czynnikowej było wskazanie ukrytych kategorii zachowań (czynników) **składających się na Nauczycielską koncepcję „bycia uczniem zdolnym" (NKUZ)**, używanych przez badanych **do identyfikacji zdolnych dzieci** w klasie. Ocena własności metrycznych zastosowanego w badaniu kwestionariusza, pozwalającego zidentyfikować te czynniki, obejmowała ocenę jego trafności i rzetelności[140]. Punktem wyjścia był zestaw 42 zmiennych (cech i zachowań), o których ocenę na skali 1–5 (gdzie 1 – nieprawdopodobne, 5 – bardzo prawdopodobne) poproszono nauczycieli. Pytanie brzmiało: „Jak prawdopodobne jest, że zidentyfikowałaby Pani/zidentyfikowałby Pan ucznia jako zdolnego, gdyby posiadał wskazaną w tabeli cechę lub zachowanie?". Pełny wykaz zmiennych, wraz z wartościami statystyk, zaprezentowano w tabeli 21. Zarówno miara KMO (*Kaiser-Mayer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*), jak i test sferyczności Bartletta (*Bartlett's Test of Sphericity*) potwierdzają, że przyjęty zestaw 42 itemów jest odpowiedni z perspektywy analizy czynnikowej[141]. Liczbę czynników ustalono, stosując kryteria Kaisera (wartość własna większa od 1) i Cattela (wykres osypiska – rysunek 5). W celu wskazania itemów powiązanych z danym czynnikiem zastosowano rotację ortogonalną Equamax.

[140] U podstaw trafności badania leży skojarzenie abstrakcyjnego pojęcia „bycia uczniem zdolnym" (konstruktu) z jego empirycznym przejawem stanowiącym podstawę identyfikacji ucznia zdolnego (czyli cechami i zachowaniami). Trafność teoretyczna (*construct validity*) określa m.in., na ile wskaźniki (itemy skali) odzwierciedlają pojęcie teoretyczne, będące w polu zainteresowania badacza[140]. Ocena trafności teoretycznej dokonana została z wykorzystaniem eksploracyjnej analizy czynnikowej (*exploratory factor analysis* – EFA), co pozwoliło na ocenę tego, czy i jakie subskale zmiennych (ukryte czynniki określone przeze mnie jako KZU) należy wyróżnić w ramach danej skali NKUZ. Wielkość próby jest adekwatna do tego typu analizy (n = 484).

[141] Zarówno miara KMO, która ma wartość 0,942, jak i wyniki testu Bartletta ($p < 0{,}001$) potwierdzają, że przyjęty zestaw 42 itemów może zostać wykorzystany w analizie czynnikowej. *Communalities* (zasoby zmienności wspólnej, po wyodrębnieniu) wskazują na wysoki stopień powiązania zmiennych (itemów) ze zmienną latentną („bycie uczniem zdolnym"), ponieważ proporcja wariancji zmiennych wyjaśnionej przez czynniki jest znacząca (60,2%).



Rysunek 5. Wykres osypiska dla analizy itemów skali Nauczycielskiej koncepcji „bycia uczniem zdolnym"

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzona analiza pozwoliła na wyodrębnienie **siedmiu kategorii zachowań**, na skali **Nauczycielskiej koncepcji „bycia uczniem zdolnym" (NKUZ)**, wyjaśniających łącznie 60,2% zmienności zmiennej latentnej. Zarówno cechy/zachowania konstytuujące dany czynnik (wyróżnione pogrubioną czcionką i oznaczone symbolami KZU-1 do KZU-7) jak i wartości ładunków czynnikowych (*factor loadings*) po rotacji[142] oraz zasoby zmienności wspólnej (*communality*) dla każdej ze zmiennych przedstawiono w tabeli 21. Analizując współczynnik korelacji między wynikami na poszczególnych podskalach a wynikiem ogólnym (ostatni wiersz tabeli 21), można potwierdzić trafność zbieżną narzędzia (*convergent validity*)[143].

[142] Wartości ładunków czynnikowych w większości przypadków kształtują się na poziomie przekraczającym 0,5, co gwarantuje stabilność rozwiązania. W przypadku siedmiu zmiennych ładunki czynnikowe są nieco niższe (między 0,4 a 0,5). Itemy te oznaczono w tabeli 21 kursywą i zadecydowano o ich wyłączeniu ze wstępnego zestawu zmiennych (jedynie w przypadku zmiennej III.20 Wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi, dla której ładunek czynnikowy jest bliski 0,5 – wynosi 0,494, podjęto decyzję o jej uwzględnieniu w końcowej wersji skali).

[143] Korelacja ta jest dodatnia, statystycznie istotna i silna (współczynniki korelacji są wysokie – najniższy, dla podskali KZU-1, sięga 0,642). Rzetelność narzędzia badawczego jako całości jest wysoka – współczynnik alfa Cronbacha sięga aż 0,935, wysokie są również miary rzetelności połówkowej. Również rzetelność każdej z siedmiu podskal jest wysoka – współczynnik alfa Cronbacha zwykle przekracza 0,8, dla dwóch podskal jest to wartość bliska 0,8 (a więc dla każdej podskali przekracza 0,7) (patrz tabela 21).

Tabela 21. Ocena własności metrycznych narzędzia pomiarowego służącego identyfikacji Na-uczycielskiej koncepcji „bycia uczniem zdolnym” (NKUZ)

Nr zm./cech i zachowań ucznia (zmienne)	Czynniki Kategorie zachowań uczniów identyfikowanych jako zdolnych							C
	KZU-1	KZU-2	KZU-3	KZU-4	KZU-5	KZU-6	KZU-7	
III.37. Jest w stanie znaleźć rozwiązania, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić	**0,771**	–0,048	–0,005	0,102	0,310	0,172	0,154	0,756
III.36. Posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne niż większość uczniów	**0,764**	0,070	0,048	0,010	0,234	0,112	0,080	0,664
III.38. Potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach	**0,740**	–0,038	0,047	0,108	0,279	0,239	0,143	0,719
III.34. Potrafi wykonać polecenia złożone	**0,612**	–0,014	0,150	0,340	0,282	0,108	0,174	0,634
III.35. Łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcie z klocków	**0,518**	0,089	0,209	0,246	0,222	0,220	0,148	0,500
III.33. Prezentuje ponadprzeciętne zdolności werbalne w interakcji z dorosłymi	***0,428***	*0,169*	*0,179*	*0,327*	*0,195*	*0,217*	*0,172*	0,465
III.16. Rozśmiesza innych uczniów	–0,031	**0,725**	0,327	0,138	0,079	0,167	0,230	0,739
III.15. Jest lubiany przez kolegów z klasy	–0,065	**0,670**	0,177	0,243	0,136	0,057	0,394	0,720
III.8. Ma poczucie humoru	–0,029	**0,626**	0,240	0,094	0,124	0,357	0,185	0,636
III.2. Dobrze zachowuje się w klasie	0,021	**0,604**	–0,050	0,239	0,286	–0,071	0,312	0,609
III.41. Orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej	0,191	**0,516**	0,120	0,443	0,072	0,365	-0,082	0,658
III.39. Łatwo dostosowuje się do zmian	*0,349*	***0,481***	*–0,010*	*0,219*	*–0,034*	*0,246*	*0,173*	*0,493*
III.13. Przeżywa intensywne i głębokie emocje	*–0,082*	***0,426***	*0,371*	*0,186*	*0,101*	*0,233*	*0,415*	*0,597*
III.18. Podaje w wątpliwość zasady	0,204	0,087	**0,732**	–0,047	–0,058	0,189	0,189	0,662
III.17. Daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi	0,125	0,297	**0,691**	0,024	0,054	0,105	0,196	0,635
III.19. Ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu	–0,024	0,350	**0,657**	0,168	0,058	0,157	0,089	0,619
III.26. Ma trudności z przestawieniem się na temat, którym nie jest zainteresowany	–0,154	–0,090	**0,641**	0,315	0,168	–0,063	–0,017	0,575
III.25. Łatwo nudzi się typowymi zadaniami	0,123	–0,099	**0,621**	0,114	0,069	0,068	0,287	0,515
III.23. Wymyśla oryginalne wymówki	0,065	0,238	**0,609**	0,073	–0,017	0,339	0,168	0,580
III.29. Lubi pracować w małej grupie	0,001	0,196	0,179	**0,669**	0,075	0,164	0,271	0,624
III.28. Podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie	–0,013	0,347	0,093	**0,633**	0,047	0,287	0,184	0,648
III.30. Jest zainteresowany szkołą	0,227	0,259	0,001	**0,596**	0,174	–0,024	0,309	0,600
III.27. Zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata	0,215	–0,099	0,263	**0,532**	0,212	0,257	0,231	0,572
III.40. Posługuje się poprawnie językiem polskim	0,336	0,419	0,173	**0,505**	0,208	0,151	0,049	0,642
III.32. Przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie	*0,184*	*0,384*	*0,282*	***0,453***	*–0,030*	*0,189*	*0,160*	*0,528*
III.31. Dostrzega związki przyczynowo-skutkowe	*0,400*	*0,055*	*0,060*	***0,450***	*0,321*	*0,031*	*0,200*	*0,513*
III.42. Potrafi pracować w skupieniu przez długi czas	*0,371*	*0,346*	*–0,015*	***0,435***	*0,097*	*0,122*	*0,123*	*0,486*
III.6. Posiada duży zasób informacji ogólnych	0,083	0,117	0,000	0,103	**0,723**	0,181	0,112	0,599
III.5. Oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania i stawiane przed nim problemy	0,288	–0,091	0,029	–0,013	**0,693**	0,187	0,158	0,632
III.3. Ma, jak na swój wiek, bogaty zasób słownictwa	0,240	0,235	0,062	0,221	**0,666**	0,145	0,118	0,645
III.4. Jest bardzo pomysłowy	0,193	0,070	0,121	0,184	**0,644**	0,326	0,169	0,641
III.1. Uczy się łatwo i szybko	0,406	0,163	0,034	–0,022	**0,623**	–0,061	0,139	0,603
III.21. Lubi bawić się słowami (np. używać wieloznaczności, rymów)	0,263	0,197	0,208	0,108	0,087	**0,702**	0,098	0,673
III.22. Przedstawia szczegóły w opowiadaniach i pracach plastycznych	0,203	0,112	0,182	0,322	0,093	**0,578**	0,153	0,558

III.10. Mówi z pasją	0,060	0,051	0,132	0,133	0,350	**0,576**	0,384	0,643
III.7. Jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną	0,066	–0,021	–0,008	–0,023	0,299	**0,564**	0,268	0,485
III.20. Wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi	0,188	0,285	0,309	0,172	0,213	**0,494**	0,071	0,536
III.9. Jest w stanie zrozumieć punkt widzenia innej osoby	*0,042*	*0,382*	*–0,018*	*0,108*	*0,200*	***0,426***	*0,423*	0,560
III.14. Jest wewnętrznie zmotywowany	0,136	0,219	0,130	0,100	0,166	0,159	**0,717**	0,660
III.24. Wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania	0,169	0,108	0,191	0,306	0,068	0,153	**0,602**	0,561
III.11. Lubi pracować samodzielnie	0,144	0,212	0,255	0,140	0,222	0,156	**0,576**	0,555
III.12. Zadaje dużo pytań	0,233	0,084	0,298	0,116	0,201	0,267	**0,505**	0,530
Proc. wyjaśnionej wariancji: dla danego czynnika	33,7	8,8	5,2	4,1	3,2	2,7	2,5	x
skumulowany	33,7	42,5	47,7	51,8	55,0	57,7	60,2	
Współczynnik alfa Cronbacha[a]	0,858	0,839	0,819	0,810	0,827	0,796	0,778	**0,935**
Współczynnik Spearmana-Browna[a]	0,837	0,855	0,792	0,795	0,820	0,805	0,749	**0,892**
Współczynnik podziału połówkowego Guttmana[a]	0,771	0,815	0,791	0,762	0,763	0,797	0,749	**0,889**
Współczynnik korelacji (r) z wynikiem ogólnym	0,642*	0,797*	0,741*	0,820*	0,646*	0,761*	0,813*	**x**

KMO = 0,942; test sferyczności Bartletta: χ^2 (861) = 11050,5, $p < 0{,}001$; C – *Communalities* (zasoby zmienności wspólnej), a obliczone po wyłączeniu zmiennych o niskich ładunkach czynnikowych (oznaczonych kursywą), wartości wyboldowane dotyczą skali ogółem, x – nie dotyczy; r – współczynnik korelacji liniowej Pearsona,
* $p < 0{,}001$.
Źródło: opracowanie własne.

Wyłonione kategorie zachowań uczniów identyfikowanych jako zdolnych (KZU) **świadczące o posiadaniu przez nich określonych umiejętności lub prezentowaniu określonych zachowań**, składających się na Nauczycielską koncepcję „bycia uczniem zdolnym" (NKUZ), nazwałam jak w tabeli 22, przypominając konstytuujące je cechy i zachowania.

Tabela 22. Kategorie zachowań uczniów identyfikowanych jako zdolnych (KZU) i konstytuujące je cechy/zachowania

Symbol kategorii zachowań	Kategorie zachowań uczniów identyfikowanych jako zdolnych (KZU)	Cechy/zachowania ucznia (zmienne)
KZU-1	**Uczeń przejawiający umiejętności analityczno-matematyczne**	III.37. Jest w stanie znaleźć rozwiązania, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić III.36. Posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne niż większość uczniów III.38. Potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach III.34. Potrafi wykonać polecenia złożone III.35. Łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcje z klocków
KZU-2	**Uczeń przejawiający umiejętności społeczne**	III.16. Rozśmiesza innych uczniów III.15. Jest lubiany przez kolegów z klasy III.8. Ma poczucie humoru III.2. Dobrze zachowuje się w klasie III.41. Orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej
KZU-3	**Uczeń przejawiający zachowania kontestujące**	III.18. Podaje w wątpliwość zasady III.17. Daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi III.19. Ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu

		III.26. Ma trudności z przestawieniem się na temat, którym nie jest zainteresowany III.25. Łatwo nudzi się typowymi zadaniami III.23. Wymyśla oryginalne wymówki
KZU-4	**Uczeń przejawiający zachowania empatyczne/wrażliwość**	III.29. Lubi pracować w małej grupie III.28. Podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie III.30. Jest zainteresowany szkołą III.27. Zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata III.40. Posługuje się poprawnie językiem polskim
KZU-5	**Uczeń przejawiający zdolności twórcze**	III.6 .Posiada duży zasób informacji ogólnych III.5. Oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania i stawiane przed nim problemy III.3. Ma, jak na swój wiek, bogaty zasób słownictwa III.4. Jest bardzo pomysłowy III.1. Uczy się łatwo i szybko
KZU-6	**Uczeń przejawiający zdolności artystyczne**	III.21. Lubi bawić się słowami (np. używać wieloznaczności, rymów) III.22. Przedstawia szczegóły w opowiadaniach i pracach plastycznych III.10. Mówi z pasją III.7. Jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną III.20. Wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi
KZU-7	**Uczeń przejawiający samodzielność poznawczą**	III.14. Jest wewnętrznie zmotywowany III.24. Wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania III.11. Lubi pracować samodzielnie III.12. Zadaje dużo pytań

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie powyższych ustaleń można stwierdzić, że w badanej zbiorowości nauczycieli „bycie uczniem zdolnym" identyfikowane jest na podstawie:

1) umiejętności analityczno-matematycznych (KZU-1),
2) umiejętności społecznych (KZU-2),
3) zachowań kontestujących (KZU-3),
4) zachowań empatycznych (KZU-4),
5) zdolności twórczych (KZU-5),
6) uzdolnień artystycznych (KZU-6),
7) samodzielności poznawczej (KZU-7).

Znaczenie nadawane przez badanych kategoriom zachowań uczniów identyfikowanych jako zdolnych jest zróżnicowane (KZU), o czym świadczy procent wariancji zmiennej latentnej (patrz tabela 21). Zmienne sumaryczne oznaczone w tabeli 23 symbolami od KZU-1 do KZU-7 (wyznaczone jako suma punktów dla wskazanych pytań) mogą przyjmować wartości z przedziału <5; 25> w przypadku KZU-1, KZU-2, KZU-4, KZU-5 i KZU-6. Z kolei dla KZU-3 jest to przedział <6; 30>, a dla KZU-7 przedział <4; 20>. Zmienna mierząca łącznie badane zjawisko (NKUZ_total), na którą składa się 35 itemów, może przyjmować wartości z przedziału od 35 do 175. Im wyższa jest wartość każdej ze zmiennych, tym wyższa ocena

w danym obszarze. Rozkłady utworzonych zmiennych sumarycznych scharakteryzowano w tabeli 23.

Tabela 23. Statystyki opisowe dla zmiennych sumarycznych Nauczycielskiej koncepcji „bycia uczniem zdolnym" (NKUZ)

	Kategorie zachowań uczniów identyfikowanych jako zdolnych (KZU)							
	NKUZ total	**Umiejętności analityczno--matematyczne (KZU-1)**	**Umiejętności społeczne (KZU-2)**	**Zachowania kontestujące (KZU-3)**	**Zachowania empatyczne/ wrażliwość (KZU-4)**	**Zdolności twórcze (KZU-5)**	**Uzdolnienia artystyczne (KZU-6)**	**Samodzielność poznawcza (KZU-7)**
Min.	64	9	6	6	9	9	7	7
Max.	170	25	25	30	25	25	20	20
Q1	132	22	15	19	18	23	16	16
Me	144	24	18	23	20	25	18	18
Q3	154	25	21	26	23	25	20	20
M	142,10	23,25	17,59	22,39	20,13	23,73	17,62	17,40
SD	16,09	2,25	4,25	4,68	3,30	1,95	2,33	2,53
S	–0,72	–1,56	–0,32	–0,42	–0,49	–2,38	–1,21	–1,26
K	0,97	3,42	–0,26	–0,29	–0,15	8,88	1,69	2,11

Q1 – kwartyl 1, Q3 – kwartyl 3, Me – mediana, M – średnia, SD – odchylenie standardowe, S – współczynnik skośności, K – kurtoza.
Źródło: opracowanie własne.

Ogólna ocena **Nauczycielskiej koncepcji „bycia uczniem zdolnym" (NKUZ)** jest wysoka. Przy możliwym maksimum 175 średnia jest na poziomie 142,1 (SD = 16,09), a połowa osób oceniła je na nie mniej niż 144. Ocena połowy osób (najbardziej typowych) wahała się między 132 a 154. Oceny te są dość jednorodne (odchylenie standardowe stanowi 11% średniej), niska jest również skośność, a spłaszczenie rozkładu jest podobne do rozkładu normalnego. Bardzo wysoka jest ocena w obszarach KZU-1 i KZU-5 – przy możliwym maksimum 25 średnia sięga odpowiednio (aż) 23,25 i 23,73, a mediana – 24 i 25, natomiast kwartyl 3 (Q3) sięga wartości maksymalnej. W przypadku tych dwóch obszarów dość silna jest skośność rozkładu (nieliczni uczestnicy badania ocenili je znacznie niżej niż pozostali), większość ocen plasowała się w wyższych wartościach skali – wartość maksymalną odnotowano w przypadku 53% badanych dla KZU-5, 45% dla KZU-1. Wysokie są również wyniki na podskali KZU-7 (tu również Q3 odpowiada wartości maksymalnej, tj. 20), połowa osób ocenia ten obszar na przynajmniej 18 (wartość maksymalną odnotowano dla 25% badanych). Niemniej jednak również w przypadku pozostałych obszarów ocena jest na dość wysokim poziomie – średnia osiąga wartość rzędu 17,6–20,1, dla KZU-3 (przy zakresie 6–30) sięga 22,4. Wyniki są dość jednorodne – odchylenie standardowe stanowi od 8 do 24% średniej. Po przeskalowaniu zmiennych do przedziału <0; 100> uzyskujemy potwierdzenie tego, że najwyższe wyniki odnotowano w obszarach: KZU-1, KZU-5, ale też KZU-7. Z kolei niższe, a przy tym podobne, są wyniki w trzech innych obszarach – KZU-2, KZU-3 i KZU-6.

Można zatem stwierdzić, że najważniejsze znaczenie w procesie identyfikowania ucznia zdolnego ma czynnik **KZU-1**, wskazujący, że „bycie uczniem zdolnym" **przejawia się poprzez posiadanie umiejętności analityczno-matematycznych**. Wyjaśnia on 33,7% zmienności zmiennej latentnej. Badaną zbiorowość charakteryzuje także bardzo duża spójność, jeśli chodzi o identyfikowanie ucznia posiadającego ten typ umiejętności jako zdolnego (Vs = 9,7%). Również **KZU-5** – **przejawianie zdolności twórczych** jako charakteryzujące ucznia zdolnego jest powszechnie aprobowane (Vs = 8,2%). Dość wysoką aprobatę zyskuje także **KZU-7 – przejawianie samodzielności poznawczej** (Vs = 14,5%), choć wyjaśnia tylko 2,5% zmienności zmiennej latentnej, to charakteryzują go wysokie oceny badanych. Natomiast **KZU-2** – **przejawianie umiejętności społecznych** (Vs = 24,2%) oraz **KZU-3 – przejawianie zachowań kontestujących** (Vs = 20,9%) nie są już tak powszechnie akceptowane jako korelaty bycia zdolnym uczniem, choć również w tych przypadkach zróżnicowanie nie jest duże. Odnosi się to także do KZU-4 i KZU-6 (tabela 23).

Ad 4. Zróżnicowanie wyboru kategorii zachowań (ukrytych czynników) tworzących Nauczycielską koncepcję „bycia uczniem zdolnym" (NKUZ) przez cechy społeczno-zawodowe nauczycieli, działania szkół wspierające zdolności oraz lokalizację szkół[144]

Zbadałam, czy wyniki analizy czynnikowej różnicowane są przez cechy społeczno-zawodowe nauczycieli (staż pracy, dokształcanie w zakresie pedagogiki zdolności), lokalizację szkoły oraz działania szkół wspierające uczniów zdolnych (istnienie w szkole programu wspierania zdolności oraz istnienie procedury identyfikowania uczniów zdolnych z klas I–III). Okazało się, że tylko staż pracy jest zmienną różnicującą podejście do dwóch kategorii zachowań służących identyfikacji ucznia zdolnego: KZU-2 (umiejętności społeczne) oraz KZU-3 (zachowania kontestujące). W obydwu przypadkach nauczyciele o stażu pracy do 5 lat byli bardziej skłonni identyfikować na ich podstawie uczniów zdolnych niż nauczyciele o najdłuższym stażu pracy. Świadczą o tym następujące statystyki: w odniesieniu do KZU-2 odpowiednio M = 18,96, M = 17,1, p = 0,008, a w odniesieniu do KZU-3 odpowiednio M = 23,66, M = 21,98, p = 0,039.

Przeprowadzona analiza dowodzi, że badani nauczyciele w zdecydowanej większości identyfikowali ucznia zdolnego na podstawie cech i zachowań charakteryzujących jego umiejętności analityczno-matematyczne, a także twórcze, zapowiadające osiągnięcia szkolne. Włączali także do kategorii zachowań uczniów zdolnych takie cechy i zachowania, które mówią

[144] Pełne dane można znaleźć w tabeli B12 Aneksie B.

o jego pozytywnym funkcjonowaniu w środowisku rówieśniczym (umiejętności społeczne). Jednak w odniesieniu do tych cech sygnalizowali relatywnie wysoki poziom niepewności, a znaczny odsetek badanych (od 11% do 31%) wyrażał przekonanie, że nie są to cechy i zachowania skłaniające ich do identyfikacji dziecka jako ucznia zdolnego.

W rezultacie analizy czynnikowej liczba zmiennych została zredukowana do siedmiu kategorii zachowań (czynników) służących badanym nauczycielom do identyfikacji uczniów zdolnych, dokonywanej na podstawie: umiejętności analityczno-matematycznych (KZU-1), społecznych (KZU-2), zachowań kontestujących (KZU-3), przejawiania empatii/wrażliwości (KZU-4), zdolności twórczych (KZU-5), uzdolnień artystycznych (KZU-6) oraz samodzielności poznawczej (KZU-7). Za najbardziej aprobowane kategorie w procesie identyfikowania ucznia zdolnego badani nauczyciele uznali przejawianie przez dziecko umiejętności analityczno-matematycznych oraz umiejętności twórczych. Tylko dwie ujawnione w analizie czynnikowej kategorie (umiejętności społeczne oraz zachowania kontestujące) odróżniały nauczycieli o najkrótszym stażu pracy od mających najdłuższy staż pracy, tak że pierwsi byli bardziej skłonni niż drudzy identyfikować uczniów zdolnych na ich podstawie.

VI. Charakterystyki uczniów zdolnych z perspektywy osobistych doświadczeniach respondentów

Prośba o opisanie ucznia zdolnego, którego nauczyciel/nauczycielka ma aktualnie lub miał/miała kiedyś w swojej klasie, została sformułowana następująco: „Proszę opisać zdolne dziecko (lub dzieci), które uczęszcza obecnie (lub uczęszczało) do Pani/Pana klasy. Proszę podać jego cechy i zachowania, wskazać, co szczególnie je wyróżnia/wyróżniało, skłaniając Panią/Pana do myślenia, że jest dzieckiem zdolnym". Taki sposób sformułowania pytania pozwolił na uzyskanie wglądu w zawodowe doświadczenia nauczycieli oraz ich teorie dotyczące ucznia zdolnego. Ponadto umożliwił badanym udzielenie odpowiedzi zgodnych z własnymi przemyśleniami, dając tym samym szansę na uzyskanie szerszego obrazu badanego zjawiska.

Uzyskane odpowiedzi nauczycieli opracowałam z zastosowaniem metody analizy treści, która pozwala na wgląd w sposoby przedstawiania, w tym przypadku wywołanych pytaniem otwartym, pojęć, tematów czy ukrytych znaczeń, z użyciem określonych schematów i kategorii kodowania. W naukach społecznych metoda ta jest stosowana do analizy przekazów zawartych także w wywiadach, dokumentach, ankietach, choć pierwotnie służyła analizie treści przekazów medialnych (Zaveri, 2023). Istotą jej jest kodowanie z zastosowaniem pewnych ram pojęciowych, które umożliwiają przekształcenie surowych danych w kategorie. Uzyskane dane można oceniać zarówno w wymiarze ilościowym (zliczając częstości występowania słów, pojęć, zwrotów), jak i jakościowym (Babbie, 2013, s. 358–369).

Wstępna analiza treści uzyskanych wypowiedzi wykazała, że:

1) najczęściej badani nauczyciele opisywali jedno dziecko zdolne, ale znaleźli się także tacy, którzy opisali dwoje lub troje;
2) znikoma część respondentów nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie, wpisując np. wielokropek lub wprost informując, że nie spotkali dziecka zdolnego – „brak" [takiego dziecka]; w taki sposób zachowało się 16 respondentów;
3) łącznie uzyskałam 472 opisy dziecka zdolnego, które poddałam dalszej analizie.

Prezentacja uzyskanych wyników obejmuje:

1) analizę sposobu opisywania ucznia zdolnego przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz wyłonienie zastosowanych kategorii opisu;
2) ustalenia, jakie cechy i zachowania przypisywane są przez nauczycieli/nauczycielki zdolnym uczniom, a jakie uczennicom;

3) prezentację przykładowych opisów zdolnych uczniów i uczennic oraz wyłonienie typów dzieci zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej, zidentyfikowanych na podstawie nauczycielskich opisów.

W tej części pracy odpowiadam zatem na następujące pytania badawcze:

1. Jak/w jaki sposób badani nauczyciele charakteryzują uczniów zdolnych, czyli jakimi kategoriami opisu ucznia zdolnego posługują się w swoich wypowiedziach?
2. Jakie zachowania badani nauczyciele przypisują zdolnym uczniom i uczennicom?
3. Jakie typy zdolnych uczniów i uczennic wyłaniają się z nauczycielskich opisów?

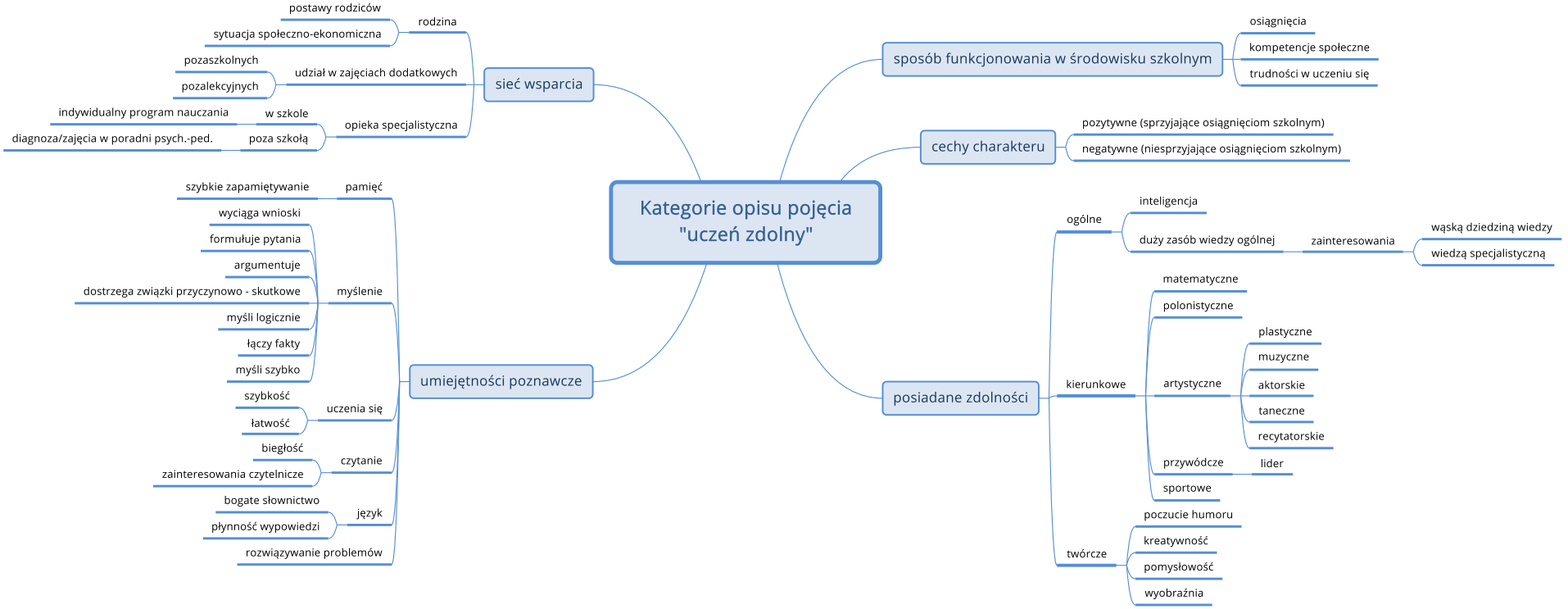
W pierwszej fazie analizy uzyskanych charakterystyk zastosowałam podejście indukcyjne. Treści wszystkich 472 wypowiedzi respondentów (Aneks C) poddałam wnikliwej, wielokrotnej lekturze, co pozwoliło na wyłonienie często poruszanych tematów oraz powtarzających się pojęć lub fraz w opisach zdolnego dziecka, które uznałam za jednostki analizy. Wypowiedzi poddałam kodowaniu, a następnie zliczyłam częstość występowania poszczególnych tematów, fraz i pojęć. W efekcie doszłam do wniosku, że badani nauczyciele wczesnej edukacji, opisując dziecko zdolne, mają na myśli ucznia, który:

1) posiada bogate słownictwo i biegle czyta – liczba wskazań: 154 (32,6%);
2) jest kreatywny, pomysłowy, posiada wyobraźnię – liczba wskazań: 107 (22,7%);
3) posiada ponadprzeciętne/szybkie tempo pracy i łatwość uczenia się, szybko zapamiętuje – liczba wskazań: 106 (22,5%);
4) ma duży zasób wiedzy ogólnej, wykraczający poza poziom nauczania (w tym szerokie zainteresowania) – liczba wskazań: 98 (20,8%);
5) posiada zdolności kierunkowe (artystyczne – plastyczne, muzyczne, aktorskie; sportowe; matematyczne; polonistyczne – np. pisze piękne opowiadania) – liczba wskazań: 84 (17,8%);
6) osiąga świetne wyniki w nauce/konkursach/olimpiadach/testach – liczba wskazań: 60 (12,7%);
7) wyróżnia się sposobem myślenia (umiejętność wyciągania wniosków, umiejętność formułowania pytań, umiejętność argumentowania, logiczne myślenie, myślenie przyczynowo-skutkowe, myślenie analityczne, łączenie faktów, szybkie myślenie) – liczba wskazań: 58 (12,3%);
8) przejawia zainteresowanie wąską dziedziną wiedzy wiedzą specjalistyczną – liczba wskazań: 36 (7,6%);
9) odznacza się inteligencją – liczba wskazań: 19 (4%);
10) posiada cechy/zdolności przywódcze/pełnią rolę lidera – liczba wskazań: 17 (3,6%);

11) bierze udział w zajęciach dodatkowych (pozaszkolnych, pozalekcyjnych) – liczba wskazań: 14 (3%);
12) ma poczucie humoru – liczba wskazań: 9 (1,9%).

Ponadto odnotować należy, że znaczna część opisów (łącznie 52,4%) zawierała zestaw cech i zachowań przejawianych przez dzieci zdolne, które uznać można za sprzyjające lub niesprzyjające osiągnięciom szkolnym. Wśród wymienionych przez badanych cech i zachowań mogących sprzyjać osiągnięciom szkolnym pojawiły się np. wytrwałość, ambicja, staranność, dociekliwość, chęć do uczenia się, aktywność na zajęciach, samodzielność, pewność siebie, radzenie sobie w sytuacjach trudnych, obowiązkowość, sumienność, ciekawość, otwartość, pracowitość, niezniechęcanie się niepowodzeniami, koncentracja na celu, motywacja do pracy oraz zaangażowanie. Zostały one wskazane (jedna lub kilka z nich) w 42,2% nauczycielskich opisów. Za cechy i zachowania niesprzyjające osiągnięciom szkolnym, wymienione w 10,2% odpowiedzi, uznałam np. wycofanie, brak staranności, problemy z koncentracją, nieumiejętność panowania nad emocjami, zaburzenia w relacjach rówieśniczych, ruchliwość, nieczytelne pismo (zaburzenia w obrębie sprawności grafomotorycznej), nieśmiałość, introwertyzm, nieprzejawianie zainteresowania, zespół Aspergera, autyzm, sprawianie problemów wychowawczych, lenistwo, nieprzystosowanie społeczne, brak odrabiania prac domowych, niecierpliwość, niesłuchanie wypowiedzi innych uczniów, brak samoorganizacji, brak koncentracji, wycofanie społeczne.

Wskazuje to na fakt, że nauczyciele są świadomi, iż nie tylko zdolności, zainteresowania czy umiejętności są ważne w sposobie charakteryzowania zdolnego dziecka, ale znaczenie mają też cechy i zachowania przejawiane w środowisku szkolnym. Zdecydowana większość badanych przypisywała uczniom zdolnym cechy i zachowania pozytywne, choć duża grupa łączyła występowanie zdolności z zachowaniami niesprzyjającymi osiągnięciom szkolnym.



Rysunek 6. Mapa pojęć prezentująca kategorie opisu dziecka zdolnego ujawnione w wypowiedziach nauczycieli wczesnej edukacji

Źródło: opracowanie własne.

Aby uporządkować uzyskany w wyniku ilościowej analizy treści materiał badawczy, zastosowałam mapę pojęć[145] (rysunek 6), co pozwoliło na wyodrębnienie kategorii opisu dziecka zdolnego, którymi posługiwali się badani nauczyciele. Mapa stanowi jednocześnie drzewo kodowe, na którym uwidocznione są wyodrębnione kategorie, kody tematyczne i podkody, zaprezentowane szczegółowo w tabeli 24.

Jak wynika z powyższego schematu (rysunek 6), wyodrębniłam pięć kategorii opisu ucznia zdolnego. Należą do nich:

1. Posiadane zdolności.
2. Umiejętności poznawcze.
3. Cechy charakteru.
4. Sposób funkcjonowania w środowisku szkolnym.
5. Sieć wsparcia.

Wyodrębnienie kategorii było efektem zastosowanych kodów tematycznych zaprezentowanych w tabeli 24, wyłonionych podczas lektury swobodnych wypowiedzi respondentów.

Tabela 24. Kategorie opisu ucznia zdolnego wraz z kodami użytymi w analizie tekstu

Kategorie opisu ucznia zdolnego	Kody tematyczne	Podkody
Posiadane zdolności	Zdolności ogólne	Inteligencja Duży zasób wiedzy ogólnej Zainteresowanie wąską dziedziną wiedzą
	Zdolności kierunkowe	Matematyczne, polonistyczne, artystyczne, sportowe, przywódcze
	Zdolności twórcze	Poczucie humoru, pomysłowość, wyobraźnia, kreatywność
Umiejętności poznawcze	Pamięć	Szybkie zapamiętywanie
	Myślenie	Wnioski, pytania, związki przyczynowo-skutkowe, szybkość, łączenie faktów
	Uczenie się	Szybkość, łatwość uczenia się
	Czytanie	Biegłość w czytaniu, zainteresowania czytelnicze
	Język	Bogate słownictwo, płynność wypowiedzi
	Rozwiązywanie problemów	Sprawne rozwiązywanie problemów, samodzielność
Cechy charakteru*	Cechy pozytywne (sprzyjające osiągnięciom szkolnym)	Ambicja, chęć do uczenia się, ciekawość, dociekliwość, koncentracja na celu, motywacja do pracy, niezniechęcanie się niepowodzeniami, obowiązkowość, otwartość, pewność siebie, pracowitość, radzenie sobie w sytuacjach trudnych, samodzielność, staranność, sumienność, wytrwałość, zaangażowanie
	Cechy negatywne (niesprzyjające osiągnięciom szkolnym)	Brak samoorganizacji, brak staranności, introwertyzm, lenistwo, niecierpliwość, nieśmiałość, ruchliwość, wycofanie.
Sposób funkcjonowania w środowisku szkolnym	Osiągnięcia	Wysokie wyniki w nauce, w konkursach, testach

[145] W pracy nad mapą pojęć zastosowałam podejście przedstawione w artykule Dixon, Lammi, 2014.

	Kompetencje społeczne	Aktywność na zajęciach, pełnienie roli lidera, prawidłowe lub nieprawidłowe relacje z rówieśnikami, prawidłowe lub nieprawidłowe relacje z nauczycielami, nieumiejętność panowania nad emocjami, niesłuchanie wypowiedzi innych uczniów, sprawianie problemów wychowawczych, sprawne wypełnianie obowiązków szkolnych, nieprzystosowany społecznie
	Trudności w uczeniu się	Problemy z koncentracją, nieczytelne pismo (zaburzenia w obrębie sprawności grafomotorycznej), nieprzejawianie zainteresowania uczeniem się, nieodrabianie prac domowych, brak koncentracji
Sieć wsparcia	Rodzina	postawy rodziców, sytuacja społeczno-ekonomiczna rodziny
	Udział w zajęciach dodatkowych	Zajęcia pozaszkolnych lub pozalekcyjnych
	Opieka specjalistyczna	Wsparcie udzielane dziecku w szkole lub poza szkołą, diagnoza w poradni psychologiczno-pedagogicznej: zespół Aspergera, autyzm, zdolności

* Charakter rozumiany jest tu jako „zespół cech psychicznych względnie stałych, właściwych danemu człowiekowi" – definicja za Słownikiem Języka Polskiego PWN, b.r., hasło: *charakter*.
Źródło: opracowanie własne.

Tak więc mając powyższe na uwadze, uznałam, że badani nauczyciele, myśląc o dziecku zdolnym, umieszczali je w szerszym kontekście. Z jednej strony koncentrowali się na jego przymiotach, co odzwierciedlają trzy pierwsze kategorie opisu (posiadane zdolności, umiejętności poznawcze, cechy charakteru), z drugiej zaś przedstawiali otoczenie, w jakim dziecko funkcjonuje, czyli środowisko szkolne i pozaszkolne, uznając tym samym, że odgrywają one znaczącą rolę w urzeczywistnianiu się posiadanych zdolności. Jest to podejście zbliżone do modelu zdolności Tennenbauma, który wyróżnił: zdolności ogólne, kierunkowe, czynniki pozaintelektualne, wsparcie środowiska i przypadek, jako elementy wzajemnie ze sobą powiązane i na siebie oddziałujące. Co prawda badani nauczyciele nie wskazywali na przypadek jako czynnik konstytuujący posiadanie zdolności lub wpływający na ich rozwój, niemniej jednak już sam fakt znalezienia się w klasie szkolnej pod opieką określonego nauczyciela można uznać za spełniające to kryterium wydarzenie w życiu dziecka (Limont, 2010, s. 68–70).

Podczas analizy nauczycielskich wypowiedzi zwróciłam uwagę na dwie kwestie:

1) okazało się, że nauczyciele opisywali zdolne dziecko „w ogóle" lub podawali listę cech takiego dziecka albo opisywali zdolną dziewczynkę/uczennicę lub zdolnego chłopca/ucznia;
2) szczególnie zainteresowała mnie dysproporcja, jaką zaobserwowałam w liczbie opisów dziewczynek i chłopców; respondenci znacznie częściej opisywali dziecko zdolne jako chłopca (183 opisy) niż dziewczynkę (60 opisów).

Podstawą wyodrębnienia opisów zdolnych dziewczynek i chłopców stały się formy gramatyczne użyte w nauczycielskich wypowiedziach. Po pierwsze, zwróciłam uwagę na użyte rzeczowniki, które wprost wskazywały na płeć zdolnego ucznia lub uczennicy, np. *chłopiec*, *dziewczynka*, *uczeń*, *uczennica* lub nazwy własne: *Igor, Kacper, Zosia* itd. Po drugie, kierowałam się formą gramatyczną zastosowanych przymiotników, z których można było wnioskować o płci dziecka, np. *samodzielny, aktywny, oczytany,* co wskazywało na ucznia, lub *solidna, pracowita, bystra,* co wskazywało na uczennicę. Niekiedy rozstrzygnięcie umożliwiały zastosowane formy przeszłe czasowników, np. *interesował się, nie lubiła, umiała* oraz zaimki osobowe, np. *jej, jego, sam, sama*.

Zwraca uwagę fakt, że choć nauczyciele zostali poproszeni o opis dziecka lub dzieci, które spotkali w swojej pracy zawodowej, to tylko niewiele ponad połowa z nich (51,5%) zdecydowała się na ujawnienie jego płci. Pozwala to sądzić, że „świadomie" spotkali takie dzieci w swojej karierze zawodowej i opisywali konkretny przypadek[146]. Oznacza to również, że identyfikowali takie dziecko na podstawie swoich uprzednich przekonań odnośnie do przejawiania się zdolności. Jak już wcześniej wspominałam, niewielka liczba respondentów wprost odpowiedziała, że nie spotkała takiego ucznia/uczennicy (co może oznaczać, że nie spotkali dziecka, którego cechy/zachowania wypełniałyby oczekiwania nauczyciela/nauczycielki odnośnie do przejawiania się zdolności), a znaczna część (48,5%) opisała dziecko zdolne w ogóle lub podała listę cech/zachowań, które można u takiego dziecka/dzieci zaobserwować. Na tej podstawie można wnioskować, że posiadają oni wyobrażenie na temat dziecka zdolnego jako takiego, niezależnie od tego, czy spotkali takiego ucznia lub uczennicę w swojej karierze zawodowej, czy też nie.

Warto odnotować, że trudności ze wskazaniem i opisem konkretnego dziecka zdolnego mogły wynikać stąd, że najmłodsi uczniowie (poza nielicznymi przypadkami) nie dostarczają innych niekwestionowanych „dowodów" zdolności niż zachowania w klasie i osiągnięcia szkolne. Dlatego charakterystyki „dobrego ucznia/uczennicy" i „zdolnego ucznia/uczennicy" w wielu analizowanych przypadkach wydają się pokrywać. Ponadto oczywiste jest, że w codziennej działalności badanych nauczycieli rozwijanie zdolności jest tylko jednym z celów ich

[146] Spośród 472 opisów 60 dotyczy zdolnych dziewczynek, a 183 zdolnych chłopców. W przypadku 229 opisów nie można określić płci dziecka. Niektóre opisy wydają się prezentacją „podręcznikowych" cech przypisywanych osobie zdolnej.

pracy, choć należy podkreślić, że 94% ankietowanych zadeklarowało, iż w jakiejś mierze rozwój uzdolnień dzieci jest dla nich istotnym elementem zawodowej praktyki[147].

W celu ustalenia, jakie cechy i zachowania przypisywane są przez nauczycieli zdolnym uczniom, a jakie uczennicom, zastosowałam ponownie ilościową analizę treści wypowiedzi swobodnych. Tym razem poddałam analizie wszystkie opisy pozwalające na ustalenie płci opisywanej osoby – w liczbie 243 (kompletne opisy zdolnych chłopców i zdolnych dziewczynek znajdują się w Aneksie D). Na podstawie analizy wypowiedzi nauczycieli sporządziłam listę cech/zachowań, którymi opisywali oni swoich zdolnych uczniów i uczennice. Z tej listy wybrałam cechy, które zostały wskazane w odniesieniu do co najmniej 10% dziewczynek i co najmniej 10% chłopców[148].

Jeśli np. w grupie uczennic jakaś cecha występowała w mniejszym odsetku niż 10%, a w grupie chłopców w większym niż 10% (lub odwrotnie), cecha ta była uwzględniona w obydwu grupach (tabela 25). Warunek dziesięcioprocentowej powszechności spełniało w odniesieniu do uczennic 13 cech, a w odniesieniu do uczniów 11 cech. Łącznie analizie poddano wśród dziewczynek oraz wśród chłopców 13 cech przypisywanych przez respondentów/respondentki zdolnym uczennicom i uczniom.

Tabela 25. Udział osób posiadających dane cechy wśród dziewczynek i chłopców wskazanych przez nauczycieli jako dziecko zdolne

Lp.	Cechy zachowania opisane przez respondentów/ki	Dziewczynki *N* = 60			Chłopcy *N* = 183		
		Liczba wskazań	Proc.	Pozycja	Liczba wskazań	Proc.	Pozycja
1.	Bardzo dobra umiejętność czytania	25	41,6	1	67	36,6	1
2.	Zdolności artystyczne*	24	40,0	2	13	7,1	12
3.	Duża wiedza	17	28,3	3	65	35,5	2
4.	Bogate słownictwo	17	28,3	3	36	19,7	6
5.	Samodzielność	16	26,7	4	34	18,6	7
6.	Uczestnictwo w konkursach	16	26,7	4	19	10,4	10
7.	Kreatywność**	15	25,0	5	49	26,8	4
8.	Szybkość uczenia się	15	25,0	5	49	26,8	4
9.	Ciekawość poznawcza***	14	23,3	6	44	24,0	5
10.	Aktywność na lekcjach	12	20,0	7	25	13,7	8
11.	Umiejętności matematyczne****	11	18,3	8	50	27,3	3
12.	Dobra pamięć	7	11,7	9	15	8,2	11
13.	Logiczne myślenie	6	10,0	10	20	10,9	9

[147] Ilustrują to już wcześniej przywołane odpowiedzi udzielone przez ankietowanych na następujące pytanie kwestionariusza: „Które z poniższych stwierdzeń najbardziej odzwierciedla Pani/Pana podejście do rozwijania uzdolnień uczniów?". Uzyskane odpowiedzi: Nie sądzę, że moim obowiązkiem jest skupiać się na rozwoju uzdolnień – 0%; Rozwój uzdolnień jest ważny, ale nie mogę zintegrować go z już przepełnionym programem nauczania – 5,4%; Staram się zrównoważyć rozwój uzdolnień z innymi celami realizowanymi w klasie – 50%; Świadomie staram się włączyć rozwój uzdolnień do mojego programu nauczania i formułowanych poleceń – 38,4%; Rozwój uzdolnień jest głównym celem mojej pracy z uczniami – 5,6%; Żadne z powyższych – 0,6%.

[148] Jest to decyzja zdroworozsądkowa.

* Zdolności artystyczne rozumiane jako: zdolności plastyczne, muzyczne, aktorskie, recytatorskie, taneczne.
** Zakwalifikowano takie cechy, jak: kreatywna/y, twórcza/y, posiadający/a wyobraźnię.
*** Zakwalifikowano takie cechy, jak: ciekawy/a świata, zadaje pytania, dociekliwy/a.
**** Umiejętności matematyczne rozumiane jako: zdolności matematyczne lub sprawność wykonywania obliczeń, często wykraczająca poza wymagania programowe na danym etapie edukacji.
Źródło: opracowanie własne.

Jak uwidacznia powyższa tabela, pula cech wspólnych przypisywanych zarówno co najmniej 10% dziewczynek, jak i 10% chłopców obejmuje 11 cech: bardzo dobrą umiejętność czytania, posiadanie dużej wiedzy, bogatego słownictwa, przejawianie samodzielności w poszukiwaniu rozwiązań i w nauce, uczestnictwo w konkursach, kreatywność, szybkość uczenia się, ciekawość poznawczą, aktywność na lekcji, posiadanie umiejętności matematycznych oraz logiczne myślenie.

Chłopcy posiadający dwie cechy z tego zestawu – umiejętności matematyczne oraz dużą wiedzę – są liczniej reprezentowani niż dziewczynki mające te cechy. Dwie pozostałe cechy wskazywane częściej wśród uczniów zdolnych niż wśród zdolnych uczennic to kreatywność oraz szybkość uczenia się. Cechą, która jest przypisywana znacznie częściej dziewczynkom niż chłopcom, jest posiadanie zdolności artystycznych. Nauczyciele wskazywali ją w odniesieniu do 40% uczennic opisywanych jako zdolne i tylko w odniesieniu do 7,1% uczniów uznanych za zdolnych. Pozostałe cechy przypisywane częściej uczennicom to bardzo dobra umiejętność czytania, bogate słownictwo, samodzielność, uczestnictwo w konkursach, aktywność na lekcji oraz dobra pamięć.

Choć uczennicom i uczniom nauczyciele przypisywali takie same cechy, to ich hierarchia ustalana na podstawie udziału dzieci, które tę cechę posiadają, w grupie zdolnych dziewczynek i w grupie zdolnych chłopców jest inna.

Wśród dziewczynek są to w kolejności od największego procentu wskazań następujące cechy:

1) bardzo dobra umiejętność czytania,
2) zdolności artystyczne,
3) *ex aequo*: duża wiedza, bogate słownictwo,
4) *ex aequo*: samodzielność, uczestnictwo w konkursach,
5) *ex aequo*: kreatywność, szybkie uczenie się,
6) ciekawość poznawcza,
7) aktywność na lekcji,
8) umiejętności matematyczne,
9) dobra pamięć,

10) logiczne myślenie.

Natomiast wśród chłopców:

1) bardzo dobra umiejętność czytania,
2) duża wiedza,
3) umiejętności matematyczne,
4) *ex aequo*: kreatywność, szybkość uczenia się,
5) ciekawość poznawcza,
6) bogate słownictwo,
7) samodzielność,
8) aktywność na lekcjach,
9) logiczne myślenie,
10) uczestnictwo w konkursach,
11) dobra pamięć,
12) zdolności artystyczne.

Jeśli porównać udział dziewczynek i chłopców wśród wskazanych przez nauczycieli zdolnych dzieci posiadających daną umiejętność do udziału dziewczynek i chłopców w opisywanej zbiorowości zdolnych dzieci (tabela 26), to okazuje się, że:

1) chłopcy są nadreprezentowani wśród dzieci posiadających: zdolności matematyczne oraz dużą wiedzę, a także kreatywność, szybkość uczenia się oraz ciekawość poznawczą;
2) dziewczynki są nadreprezentowane wśród dzieci posiadających: zdolności artystyczne i uczestniczących konkursach, a także wśród dzieci aktywnych na lekcjach, posługujących się bogatym słownictwem oraz przejawiających samodzielność w działaniach edukacyjnych.

Tabela 26. Udział dziewczynek i chłopców wśród wskazanych przez nauczycieli zdolnych dzieci posiadających daną umiejętność do udziału dziewczynek i chłopców w zbiorowości zdolnych dzieci

Lp.	**Cechy zachowania opisane przez respondentów/ki**	**Dziewczynki** ***N* = 60**		**Chłopcy** ***N* = 183**		**Łącznie** ***N* = 243**
		24,7%		75,3%		100%
		1	2	3	4	*N* = 100%
		Liczba wskazań	**Proc.**	**Liczba wskazań**	**Proc.**	
1.	Bardzo dobra umiejętność czytania	25	27,2	67	72,8	92
2.	Zdolności artystyczne*	24	**64,9**	13	35,1	37
3.	Duża wiedza	17	20,7	65	**79,3**	82
4.	Bogate słownictwo	17	**32,1**	36	67,9	53

5.	Samodzielność	16	**32,0**	34	68,0	50
6.	Uczestnictwo w konkursach	16	**45,7**	19	54,3	35
7.	Kreatywność**	15	23,4	49	**76,6**	64
8.	Szybkość uczenia się	15	23,4	49	**76,6**	64
9.	Ciekawość poznawcza***	14	24,1	44	**75,9**	58
10.	Aktywność na lekcjach	12	**32,43**	25	67,56	37
11.	Umiejętności matematyczne****	11	18,0	50	**82,0**	61
12.	Dobra pamięć	7	–	15	–	22
13.	Logiczne myślenie	6	–	20	–	26

* Zdolności artystyczne rozumiane jako: zdolności plastyczne, muzyczne, aktorskie, recytatorskie, taneczne.
** Zakwalifikowano takie cechy, jak: kreatywna/y, twórcza/y, posiadający/a wyobraźnię.
*** Zakwalifikowano takie cechy, jak: ciekawy/a świata, zadaje pytania, dociekliwy/a.
**** Umiejętności matematyczne rozumiane jako: zdolności matematyczne lub sprawność wykonywania obliczeń, często wykraczająca poza wymagania programowe na danym etapie edukacji.
Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzona analiza ilościowa ujawnionych w opisach cech i zachowań zdolnych uczniów i uczennic skłania do następujących wniosków:

1. Cechy, które nauczyciele zastosowali w opisach zdolnych chłopców i dziewcząt, są takie same, choć ich nasilenie w obydwu grupach jest zróżnicowane.
2. Zarówno uczennica, jak i uczeń, żeby zostać uznanym za zdolnego, muszą posiadać bardzo dobrą umiejętność czytania, dużą wiedzę, bogate słownictwo, szybko się uczyć, wykazywać kreatywnością i odpowiednio zachowywać się: aktywnie uczestniczyć w lekcjach, samodzielnie podchodzić do rozwiązywania problemów, wykazywać ciekawość poznawczą i demonstrować zainteresowanie nauką, uczestnicząc/uzyskując nagrody w konkursach.
3. W przypadku dziewczynek nauczyciele znacznie częściej wskazywali na posiadane zdolności kierunkowe, w tym wypadku artystyczne (tj. plastyczne, muzyczne, aktorskie, recytatorskie, taneczne), co zdaje się w ich opinii szczególnie istotne, ponieważ podkreślone zostało w opisie aż 40% uczennic przedstawionych jako zdolne, w porównaniu z niewiele ponad 7% chłopców.
4. Chłopcy w większym stopniu niż dziewczynki wyróżniają się w opiniach nauczycieli/nauczycielek umiejętnościami matematycznymi oraz dużą wiedzą. Jednak żadne z tych zachowań/cech nie jest tak ekskluzywne jak zdolności artystyczne identyfikowane u dziewczynek. Można zaryzykować twierdzenie, że jest to raczej różnica skali niż jakości. Umiejętności matematyczne wymieniono jako cechę zdolnych chłopców tylko półtora raza częściej niż dziewczynek, podczas gdy zdolności artystyczne jako cechę dziewczynek wskazano blisko sześciokrotnie częściej niż w przypadku chłopców.

W toku dalszych rozważań uznałam, że interesujące z punktu widzenia badanego zagadnienia (sposobu myślenia o dziecku zdolnym przez nauczycieli wczesnej edukacji) będzie

poddanie uzyskanych opisów jakościowej analizie treści[149]. W tym celu, stosując wcześniej wyodrębnione kategorie i kody tematyczne (tabela 24), utworzyłam macierz, która pozwoliła uporządkować i przypisać przykładowe wypowiedzi lub fragmenty wypowiedzi do wyodrębnionych wcześniej kategorii opisu dziecka zdolnego. Ze względu na niezwykle dużą dysproporcję w opisie zdolnych dziewczynek i chłopców ostatecznie zdecydowałam się na zastosowanie dwóch macierzy, w których zaprezentowałam odpowiednio sposób opisu: zdolnej dziewczynki/uczennicy (macierz 1 – Aneks D1) oraz zdolnego chłopca/ucznia (macierz 2 – Aneks D2). Z powodu obszerności materiału badawczego oraz w pewnym stopniu powtarzalności, a z drugiej strony różnorodności uzyskanych opisów, w poniższych rozważaniach zamieściłam jednie najbardziej charakterystyczne cytaty z nauczycielskich wypowiedzi dotyczących uczennicy oraz ucznia, odpowiadające wyłonionym kategoriom. Pełen katalog opisów zawarty został w Aneksie D.

W opisach dziewczynek badani nauczyciele najwięcej uwagi poświęcili ich zdolnościom kierunkowym oraz cechom charakteru sprzyjającym osiągnięciom szkolnym. W wypowiedziach respondentów/respondentek dziewczynki opisywane są jako uczennice posiadające zdolności artystyczne: plastyczne, muzyczne, aktorskie. Tworzą piękne prace (są staranne, dokładne, zwracają uwagę na detale), piszą opowiadania, grają na instrumentach. Niektóre z nich przejawiają uzdolnienia sportowe lub matematyczne, manifestujące się sprawnością w rozwiązywaniu zadań lub wykonywaniu obliczeń. Oto przykładowe opisy zdolności kierunkowych:

1) „Posiada zdolności aktorskie. Z sukcesami bierze udział w konkursach recytatorskich, posiada zdolności plastyczne i muzyczne. Jest bardzo aktywna w czasie zajęć […]. Dość mocno przewodzi wśród rówieśników w czasie pracy grupowej. […] Szybko przyswaja wiadomości matematyczne. Rozwiązuje z łatwością złożone zadania tekstowe.” [180a];
2) „Dziewczynka była bardzo uzdolniona plastycznie, co było widać, kiedy oglądało się jej szkice i rysunki wykonywane tylko dla siebie. Sylwetki osób były dopracowane w najdrobniejszych szczegółach. […]” [181];
3) „Dziewczynka ma zdolności plastyczne. Wykonuje oryginalne, ciekawe prace plastyczne i techniczne. Prace jej są bogate w szczegóły, bardzo starannie wykonywane różnymi technikami. […]” [186];

[149] W jakościowej analizie treści zastosowałam algorytm badania zaprezentowany przez Karolinę Szczepanik, który składa się z następujących etapów: „1. Wybór materiału badawczego. 2. Wielokrotna lektura tekstów, które weszły do próby. 3. Tworzenie klucza kategoryzacyjnego. 4. Definiowanie kategorii w kluczu. 5. Budowanie tabel z cytatami” (Szczepaniak, 2012, s. 100).

4) „[…] realizująca się w grze na ukulele, śpiewa, pisze pamiętnik, podejmuje działania z różnych dyscyplin, m.in. sportu, gdzie też odnosi sukcesy. Nie ma jeszcze sprecyzowanych ściśle zainteresowań, jednakże w każdej dziedzinie na tym etapie odnosi sukcesy." [194];
5) „[…] Twórczo, ciekawie i estetycznie rozwiązuje zadania plastyczno-techniczne. Chętnie śpiewa, tańczy, improwizuje przy muzyce. Posiada bardzo dobre poczucie rytmu." [233];
6) „[…] Dodatkowo jest ogromnie zaangażowana w aktywność sportową, jaką jest gimnastyka. Trenuje niezwykle intensywnie i z ogromną pasją. Odnosi sukcesy sportowe. Gimnastyka to jednak niejedyna jej pasja i uzdolnienie. Dziewczynka fenomenalnie radzi sobie również w przestrzeniach teatralnych. Bierze udział we wszystkich możliwych przedstawieniach, inscenizacjach. Odgrywa zwykle główne role. […] Stres przed występem ją motywuje, a sam występ daje satysfakcję i dużą radość. […]" [273];
7) „[…] Biegle wykonuje działania matematyczne w przewyższającym program zakresie. Rozwiązuje złożone zadania tekstowe o podwyższonym stopniu trudności. Chętnie wykonuje doświadczenia i eksperymenty. Potrafi sformułować i zapisać wnioski z przeprowadzonych badań. Stale poszerza swoją rozległą wiedzę, korzystając z różnych dostępnych źródeł. Interesuje się światem roślin i zwierząt. […]" [306];
8) „Przejawia szczególne zainteresowanie daną dziedziną – prace plastyczne są dokładniejsze, dopracowane, mają wiele szczegółów, kolorowane elementy mają różne odcienie, bardzo chętnie stosuje różne techniki plastyczne, realizuje temat bez zbytniego dopytywania się, co i jak ma robić, […]" [309];
9) „Uczennica jest uzdolniona plastycznie i muzycznie, czyli artystycznie. […]" [424];
10) „[…] pięknie śpiewa, chętnie występuje w akademiach i uroczystościach […]" [479].

Gdy bierze się pod uwagę zdolności ogólne, to w przypadku dziewczynek nauczyciele charakteryzowali je głównie przez posiadanie dużego zasobu wiedzy ogólnej, z kolei zdolności twórcze postrzegane są przez pryzmat wyobraźni i poczucia humoru, co odzwierciedla się w wypowiedziach nauczycieli/nauczycielek w następujący sposób:

1) „[…] Wykazuje się wiedzą o otaczającym ją świecie większą od rówieśników. […]" [183];
2) „[…] Wyróżnia się posiadaną wiedzą i umiejętnościami. Interesuje się różnymi sprawami, bardzo oczytana." [420];
3) „[…] Posiada ogromną wiedzę o środowisku przyrodniczo-społecznym, geograficznym i historycznym – wykraczającą poza wiedzę ucznia klasy 3. […]" [430];
4) „[…] Ma niezwykłe poczucie humoru. […] Ma bardzo rozwiniętą wyobraźnię. Potrafi wykonać ciekawe i oryginalne prace plastyczno-techniczne, nie tylko w szkole, ale i w domu, ot tak dla samej siebie." [182];

5) „[…] Tworzy komiksy, wymyśla różne opowiadania […]” [196];
6) „[…] Ma twórczą wyobraźnię artystyczną. Chętnie wykonuje oryginalne i pomysłowe prace plastyczno-techniczne. Są one barwne i bogate w szczegóły. […] W standaryzowanych testach osiągnęła bardzo wysoki wynik twórczego myślenia.” [306].

Jeśli chodzi o cechy sprzyjające osiągnięciom szkolnym, to dziewczęta opisywane są jako osoby lubiane w klasie, społecznie zaangażowane, sympatyczne, wyróżniające się wysoką kulturą osobistą oraz umiejętnością współpracy. Nie przeszkadzają w czasie lekcji. Słuchają poleceń i wywiązują się z obowiązków szkolnych. Są staranne, aktywne, wytrwałe w dążeniu do celu, w skupieniu i z zaangażowaniem wykonują zadania. Odznaczają się dużą samodzielnością. Nauczyciele/nauczycielki podkreślali/podkreślały ich pracowitość i sumienność. Unaoczniają to następujące opisy:

1) „Dziewczynka jest bardzo sympatyczna i lubiana w klasie. Zawsze postępuje zgodnie z dobrem społeczności. Okazuje szacunek innym. Wzorowo wywiązuje się z obowiązków ucznia. Wyróżnia się wysoką kulturą osobistą. […] Na lekcjach jest bardzo aktywna. Chętnie dzieli się z innymi swoją wiedzą. […]” [182];
2) „Nie przeszkadza na lekcji. Słucha uważnie poleceń nauczyciela i bardzo dobrze je wykonuje. […]” [183];
3) „Jest taktowna, […], pilnie słucha, starannie wykonuje polecenia, szybko zgłasza się do odpowiedzi, jest zaangażowana w życie klasy.” [226];
4) „Uczennica odpowiedzialnie wywiązuje się z powierzonych zadań i zobowiązań. Wykazuje dużą inicjatywę i samodzielność. Jest pracowita i wytrwała w dążeniu do wyznaczonych celów. […]” [233];
5) „Uczennica jest dzieckiem ciekawym świata. Chętnie zdobywa wiedzę. Uwielbia czytać książki. Jest kulturalna, empatyczna. […] Jest bardzo wrażliwa. Jest obowiązkowa, zawsze przygotowana do zajęć.” [422];
6) „Uczennica wzorowo wywiązuje się z zadań i obowiązków szkolnych. Odpowiedzialnie wykonuje powierzone zadania. Jest otwarta, uczynna, kreatywna i ambitna; wrażliwa na przeżycia innych. Potrafi dokonywać samooceny swojego zachowania. Umie odnaleźć się w każdej sytuacji. Zgodnie i aktywnie współpracuje w grupie. Właściwie reaguje w sytuacjach konfliktowych. Grzeczna, zdyscyplinowana – zawsze stosuje się do wskazówek i poleceń nauczyciela. Przestrzega zasad kulturalnego zachowania się w szkole i poza nią. Swoją postawą okazuje szacunek pracownikom szkoły oraz innym dzieciom. Aktywnie włącza się w życie klasy. Rozwija własne zainteresowania. […]” [430].

W przypadku umiejętności poznawczych dziewczynki opisywane są jako mające dobrą pamięć (np. szybko uczą się wierszy i tekstów piosenek), logicznie i sprawnie myślące, ale przede wszystkim zwraca się uwagę na ich kompetencje językowe i umiejętność czytania.

Dziewczynki wypowiadają się poprawnie pod względem gramatycznym zarówno w mowie, jak i w piśmie. Posługują się bogatym słownictwem, ich wypowiedzi są rozbudowane, interesujące i zróżnicowane tematycznie, zawierają ciąg przyczynowo-skutkowy. Potrafią bezbłędnie pisać z pamięci i ze słuchu oraz prowadzić interesujące rozmowy z dorosłymi.

Kiedy pod uwagę bierzemy umiejętność czytania, to okazuje się, że wiele uczennic opanowało ją jeszcze przed rozpoczęciem nauki szkolnej i u progu edukacji wykazuje się biegłością w tej dziedzinie. Przejawem wysokich kompetencji w tym zakresie są zamiłowania czytelnicze i „pochłanianie książek".

Oto przykładowe wypowiedzi respondentów/respondentek dotyczące umiejętności poznawczych:

1) „[…] Z łatwością zapamiętuje wiersze i słowa piosenek […]" [429];
2) „Zosia ma bardzo dobrą pamięć. Szybko uczy się wierszy, piosenek oraz zapamiętuje to, co nauczyciel powiedział w zeszłym roku (np. jakąś ciekawostkę). […]" [485];
3) „[…] Myśli logicznie, wychwytuje podchwytliwe zadania." [188];
4) „[…] Wypowiada się w sposób logiczny, buduje zdania złożone w mowie i piśmie." [189];
5) „[…] zadaje wiele pytań, kwestionuje wiedzę […]:" [445];
6) „[…], czyta mnóstwo książek, lista lektur znacząco wykracza poziom czytelniczy 10-letnich dzieci, […]" [180a];
7) „Dziewczynka przyszła do szkoły z umiejętnością biegłego płynnego czytania, doskonale rozumie przeczytany tekst. […]" [189];
8) „Dziewczynka: przyszła do szkolnej zerówki z umiejętnością płynnego czytania ze stosowaniem intonacji. […]. Zasób słownictwa ma zdecydowanie bogatszy od innych dzieci (bardzo dużo czyta). […]" [195a];
9) „[…] Jest najlepszą czytelniczką – pochłania książki na kilogramy. Potrafi przeczytać kilka grubych książek w ciągu tygodnia. […]" [306];
10) „[…] Posiada bogaty zasób słownictwa. Umie pięknie się wypowiadać i prezentować wiedzę oraz uzasadniać własną opinię na dany temat. […]" [430];
11) „[…] Bez zachęcania korzysta z biblioteki szkolnej i każdą wolną chwilę poświęca na czytanie. […]" [485];
12) „[…] wypowiedzi ustne i pisemne poprawne pod względem gramatycznym. Cechuje je wyobraźnia i wyczucie ortograficzne. Nie popełnia błędów. […]" [180a];

13) „Dziewczynka ma bogaty zasób słownictwa, szuka ciekawych rozwiązań, zadaje mnóstwo pytań, jest elokwentna, potrafi prostymi słowami wyjaśniać trudne pojęcia, pięknie opowiada, […]" [185a];
14) „Posługuje się bogatym zasobem słów. Jej wypowiedzi zawierają wiele cennych informacji. Stosuje zdania złożone. Z łatwością opowiada treść historyjki obrazkowej. Ma rozwiniętą wyobraźnię i wymyśla ciekawe opowiadania. […] Umie napisać kilkuzdaniową, interesującą wypowiedź na temat własnych myśli, przeżyć i doświadczeń. […]" [306];
15) „[…] Dziewczynka, pisząc prace polonistyczne, używa bardzo różnorodnego słownictwa, zdania są rozbudowane, potrafi wymyślić ciekawe zakończenie lub napisać swoje opowiadanie. Tworzone opowiadania mają ciekawy przebieg, zawierają ciąg przyczynowo-skutkowy. […]" [309];
16) „[…] Potrafi prowadzić interesującą rozmowę z dorosłymi, z koleżankami, posługując się poprawnie bogatym zakresem języka polskiego. […]" [427];
17) „[…] posiada bogaty zasób słownictwa, często posługuje się wyrazami, zwrotami i pojęciami używanymi przez dorosłych […]" [445].

Jeśli weźmiemy pod uwagę sposób funkcjonowania w środowisku szkolnym, to dziewczynki opisywane jako zdolne w zasadzie są „bezproblemowe". Osiągają sukcesy w konkursach szkolnych i pozaszkolnych, np. plastycznych, recytatorskich, czytelniczych, sportowych; uzyskują wysokie wyniki w nauce. Sprawdziany piszą bezbłędnie, a zadania kończą przed czasem, co świadczy o ich zaawansowanych umiejętnościach. Jak wynika z nauczycielskich opisów, dziewczęta zdolne nie tylko odnoszą sukcesy w sferze edukacyjnej, ale także charakteryzują się wysokimi umiejętnościami społecznymi, co przekłada się na pozytywne relacje z rówieśnikami i nauczycielami. Mają nienaganne maniery, łatwo nawiązują kontakty, potrafią rozwiązywać konflikty i zapobiegać im, są koleżeńskie, a niekiedy przyjmują rolę liderek. Dziewczynki chętnie pomagają innym dzieciom, dzielą się swoją wiedzą, angażują we współpracę, co może wpływać na pozytywny klimat w klasie. W zasadzie badani nauczyciele/badane nauczycielki nie stwierdzali trudności w uczeniu się, a jeśli owe występują, to dziewczynki aktywnie, poprzez pracę własną, starają się je przezwyciężyć.

Oto przykłady nauczycielskich charakterystyk sposobu funkcjonowania uczennic w środowisku szkolnym:

1) „[…] Osiąga wysokie wyniki w nauce, konkursach, ale nie jest wyniosła do słabszych rówieśników." [190];
2) „[…] Sprawdziany pisze bezbłędnie i kończy przed czasem. […]" [196];

3) „[…] Wykazuje się doskonałą sprawnością fizyczną. Chętnie i dokładnie wykonuje wszystkie ćwiczenia gimnastyczne. Bierze udział w zawodach pływackich i zdobywa medale. […]" [306];
4) „[…] Udział i ilość sukcesów w konkursach szkolnych i pozaszkolnych jest dowodem na uzdolnienia dziecka. […]" [424];
5) „[…] bierze udział w różnego rodzaju konkursach plastycznych (szkolnych i pozaszkolnych), ma osiągnięcia w postaci zajmowanych miejsc oraz zdobywanych nagród" [431];
6) „[…] Ma bardzo wysoką kulturę osobistą. Rodzice wypracowali bardzo dobre maniery. […] nawiązuje szybki kontakt z rówieśnikiem oraz dorosłym, nie wstydzi się, jest otwarta na nowe. Potrafi rozwiązywać konflikty klasowe oraz im zapobiegać." [190];
7) „[…] potrafi współpracować w grupie, często nią kieruje. […]" [222];
8) „[…] Zgodnie i twórczo współpracuje w zespole. Jest koleżeńska, prawdomówna, kulturalna. Dotrzymuje zawartych umów. Panuje nad emocjami. Potrafi dokonać samooceny własnego zachowania i działania oraz ocenić zachowanie innych. Aktywnie uczestniczy w zajęciach. […]" [233];
9) „[…] Chętnie pomaga innym, gdy mają trudności ze zrozumieniem np. polecenia. […]" [273];
10) „[…] Dziewczynka chętnie pomaga innym w uczeniu się tekstów i pokazuje, w jaki sposób można zagrać konkretną postać. Jest pomocna i bardzo serdeczna." [273];
11) „[…] Najwięcej trudności ma z matematyką, ale zawsze próbuje samodzielnie dojść do rozwiązania zadania i zawsze prosi o wytłumaczenie czegoś, czego nie rozumie. Radość sprawia jej to, gdy zrozumie lub odkryje, jak rozwiązać lub wykonać zadanie. […]" [185a].

W przypadku gdy pod uwagę bierze się kategorię określoną jako sieć wsparcia, to okazuje się, że nauczyciele, charakteryzując zdolne dziewczynki, głównie dostarczali informacji na temat rodziny oraz zajęć pozaszkolnych. Nie wzmiankowali natomiast na temat pomocy specjalistycznej zapewnianej w szkole czy poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uzyskane opisy sytuacji rodzinnej prezentują przede wszystkim sytuację społeczną dziecka. Zdolne dziewczynki pochodzą z rodzin raczej dobrze sytuowanych (np. rodzina lekarska), dbających o intelektualny rozwój dzieci (np. rodzina intelektualistów, rodzina nauczycielska). Najczęściej mają rodzeństwo, a jeśli jest młodsze, to pomagają w opiece nad nim. Rodzice w przypadku trudności (np. dziewczynka niesłysząca) są zaangażowani w pomoc dziecku, dzięki czemu mimo posiadanych problemów zdrowotnych z sukcesami funkcjonuje w środowisku szkolnym. Ponadto dziewczynki biorą udział w różnorodnych zajęciach pozalekcyjnych, głównie rozwijających zdolności artystyczne.

Wsparcie uzyskiwane przez zdolne dziewczynki uwidacznia się w opisach w następujący sposób:

1) „[…] dziewczynka wychodząca z rodziny lekarskiej. […] Ma młodsze rodzeństwo, którym „zdrowo" się opiekuje, wspiera rodziców w wychowaniu, ale w dalszym ciągu korzysta w pełni z dzieciństwa. […]" [190];
2) „[…] Ma oparcie w środowisku rodzinnym – dowożenie na zajęcia (szkoła wiejska)." [193];
3) „Dziewczynka, rodzina intelektualistów, rodzeństwo – 1/młodsza siostra/, […]" [194];
4) „Przez ostatnie trzy lata do mojej klasy uczęszczała dziewczynka z całkowitą głuchotą. Rodzice w kilka dni po urodzeniu dziecka zorientowali się, że ich dziecko nie słyszy i zaczęli diagnozować dziecko w tym kierunku. Rozpoczęli intensywną rehabilitację. Dziewczynka zaczęła nosić procesory słuchu. Gdy przyszła do pierwszej klasy, gdyby nie ledwie widoczne procesory, trudno było się zorientować, że to jest dziecko niesłyszące. […]" [317];
5) „[…] Pochodzi z rodziny pełnej (wielodzietnej). Rodzice (wyższe wykształcenie) mądrze kochają swoje dzieci – stawiają wymagania, podnoszą poprzeczki, podsuwają ciekawe lektury, często spędzają czas ze swoimi dziećmi, dużo z nimi podróżują i rozmawiają, podpowiadają, a nie wykonują zadań za dzieci, nie rozwiązują za nie ich problemów." [430];
6) „[…] bierze udział prawie we wszystkich zajęciach dodatkowych w szkole" [191];
7) „[…] uczestniczy w dodatkowych zajęciach rozwijających uzdolnienia artystyczne. […]" [424];
8) „[…] Uczęszcza na szereg zajęć dodatkowych, pozalekcyjnych (basen, balet, harcerstwo, j. angielski). […]" [430].

Z nauczycielskich opisów wynika zatem, że zdolne dziewczynki na etapie edukacji wczesnoszkolnej wyróżniają wśród innych dzieci wysokie kompetencje kierunkowe – zwłaszcza artystyczne (plastyka, muzyka, aktorstwo, taniec). Podkreśla się ich precyzję i staranność. Dziewczęta postrzegane są także jako osoby posiadające zdolność sprawnego posługiwania się językiem, co uwidacznia się w bogatym słownictwie, zaawansowanej umiejętności czytania oraz konstruowaniu złożonych wypowiedzi. Ponadto charakteryzowane są jako aktywne i samodzielne. Ich działania cechuje wysoka kultura osobista, społeczne zaangażowanie oraz umiejętność współpracy. Dziewczęta uczestniczą zarówno w zajęciach rozwijających ich zainteresowania, jak i zdolności. Osiągają sukcesy w konkursach oraz dobre wyniki w nauce. Wychowywane są we wspierającym środowisku rodzinnym.

Gdy chodzi o opisy zdolnego chłopca, to w tym przypadku badani najwięcej uwagi poświęcili zdolnościom ogólnym oraz kierunkowym, a także umiejętnościom poznawczym. W przypadku zdolności ogólnych na plan pierwszy wysuwa się duża wiedza, określana jako „głęboka", „obszerna", „zaawansowana", „wykraczająca poza program nauczania". Uzupełnienie stanowią ciekawość poznawcza oraz zainteresowania wieloma dziedzinami wiedzy (np. matematyką, fizyką, chemią, biologią, elektroniką, historią), a także wysoka inteligencja, co kładzie silny akcent na posiadanie zdolności intelektualnych.

W nauczycielskich opisach zagadnienie to zostało przedstawione w następujący sposób:

1) „Charakteryzuje go wysoki iloraz inteligencji, […], szerokie zainteresowania […]" [50];
2) „[…] posiada […] dużą wiedzę o otaczającym świecie. […] Interesuje się elektroniką i przyrodą." [58];
3) „Chłopiec jest bardzo inteligentny […] ma […], wiadomości z różnych dziedzin, zna odpowiedź na prawie każde pytanie, […]" [67];
4) „Chłopiec klasa 1 […], posiada szeroką wiedzę na temat kosmosu, ciekawie opowiada innym uczniom na jego temat, […]" [71];
5) „[…] Bardzo duża wiedza ogólna. […]" [73];
6) „Chłopiec ma niezwykłą wiedzę techniczną, interesuje się elektroniką, mechaniką, zjawiskami fizycznymi. […]" [75];
7) „[…] Posiada […], wiedzę wykraczającą poza podstawę programową. […]" [81];
8) „[…] przejawia niespotykane zainteresowania […]" [263];
9) „Ma wiedzę wykraczającą poza program nauczania […]" [264];
10) „Mój uczeń jest dzieckiem inteligentnym; ma dużo zainteresowań; […]" [271];
11) „[…] Ma bardzo dużo wiadomości wykraczających poza program klasy trzeciej. […]" [272];
12) „[…] jest inteligentny, […], wyróżnia się swoją postawą i zachowaniem od innych uczniów" [337];
13) „Jest inteligentny […]. Ma szerokie zainteresowania: historia, geografia, biologia, posiada dużą wiedzę o świecie […]" [365];
14) „[…] Obecnie interesuje się fizyką i chemią pod względem składu naszej planety. Często dopowiada równe ciekawostki lub zadaje pytania wychodzące poza program, ale dotyczące tematu lekcji. Uwielbia dyskutować." [371];

15) „Ma obszerną wiedzę na tematy historyczne, przyrodnicze, ale także związane z życiem codziennym. […] Doskonale radzi sobie nawet ze złożonymi zadaniami z matematyki. […]” [385];
16) „[…] Jest wszechstronny, radzi sobie dobrze na każdej edukacji.” [393].

Przy analizie opisów zdolności kierunkowych chłopców na plan pierwszy wysuwają się umiejętności matematyczne. Chłopcy szybko i bezbłędnie liczą, w wyższym zakresie niż przewiduje to program nauczania, rozwiązują trudniejsze zadania. Interesują się także naukami ścisłymi (np. fizyka, chemia, astronomia) i przyrodniczymi (np. biologia), wykazując się ponadprzeciętną wiedzą w tych dziedzinach. Nauczyciele zauważali także ich umiejętności w zakresie informatyki (zainteresowanie programowaniem) oraz zdolności przywódcze. Niewielka część charakteryzowanych uczniów posiada zdolności plastyczne (np. rysowanie komiksów) i techniczne, a także muzyczne (np. gra na instrumencie).

Cechy te odzwierciedlają się w przykładowych opisach zdolności kierunkowych w następujący sposób:

1) „1. Chłopiec interesował się astronomią. Znał doskonale, kto to był M. Kopernik w klasie 1. 2. Treści matematyczne wykraczające poza program nauczania klas 1–3. […] 3. Duże zainteresowanie przyrodą, podróżami 4. Bardzo dobry z informatyki w klasach 1–3 […]” [21];
2) „Chłopiec bardzo uzdolniony, głównie w kierunku przedmiotów ścisłych, ale odnoszący sukcesy z historii. […]” [62];
3) „[…] Chłopiec jest uzdolniony matematycznie, został szkolnym mistrzem układania kostki Rubika, jest tancerzem tańca towarzyskiego […]” [68];
4) „[…] Doskonale opanował technikę liczenia w obrębie czterech działań w zakresie 1000. Samodzielnie rozwiązuje złożone zadania testowe” [77];
5) „[…] rysuje komiksy i sam układa do nich teksty; […]” [87];
6) „Chłopiec, wykonywał obliczenia w zakresie 1000 w 1 klasie” [89];
7) „[…] Chłopiec wyróżniał się zdolnościami matematycznymi – sprawnie i bezbłędnie dokonywał obliczeń pamięciowych, rozwiązywał trudne i złożone zadania tekstowe. […]” [205];
8) „[…] rozwija zdolności muzyczne – gra na instrumencie w Państwowej Szkole Muzycznej. […]” [206];
9) „[…] doskonale radzi sobie ze złożonymi zadaniami matematycznymi, pięknie czyta teksty i ładnie pisze, ale ed. polonistyczna służy mu raczej jako narzędzie do rozwijania zdolności matematyczno-przyrodniczych. […]” [232];

10) „[…] Świetnie rysuje, ale to, co lubi. Zawsze przy sobie ma zeszyt do rysowania. […] Jego wiedza matematyczna wybiega dużo ponad program realizowany w drugiej klasie. […]" [258];
11) „[…] Mam również chłopca uzdolnionego matematycznie. […] chłopiec ma nadprzeciętne zdolności w liczeniu w pamięci. Jako pierwszy zawsze zgłasza się do odpowiedzi, liczy bezbłędnie, rozwiązuje dodatkowe trudne zadania z treścią. […]" [267];
12) „Chłopiec ze szczególnymi zdolnościami matematycznymi. Posiada wiadomości i umiejętności na poziomie klasy 4. […] Interesuje się również historią i informatyką." [283a];
13) „[…] posiada zdolności przewodzenia grupą […]" [364];
14) „[…] Bardzo dobrze rozumiał pojęcia matematyczne, myślał logicznie, bardzo szybko rozwiązywał zadania matematyczne ponad poziom. Jego ulubionym przedmiotem była matematyka. […]" [397];
15) „[…] Jest sprawny fizycznie. Bardzo dobrze wykonuje wszystkie ćwiczenia gimnastyczne. Ciekawie i estetycznie wykonuje zadania plastyczno-techniczne. Chętnie śpiewa, tańczy, improwizuje przy muzyce. Posiada poczucie rytmu." [398];
16) „Uczeń uzdolniony matematycznie – na zajęciach bardzo spokojny, skupiony na wykonywanym zadaniu, pomimo że jest pierwszoklasistą, samodzielnie potrafi przeczytać i zrozumieć złożone polecenie, wykonuje je w szybkim tempie, potrafi znaleźć kilka rozwiązań, często wyciąga nieoczywiste wnioski." [399];
17) „Uczeń zdolny matematycznie, rozwiązuje zadania złożone nietypowe, zwykle inaczej je rozwiązuje niż pozostali uczniowie, interesuje się programowaniem, gra w warcaby i szachy, układa kostki Rubika, interesuje się światem i nauką." [410];
18) „Wykonuje zadania z matematyki na poziomie klasy 4. Z języka angielskiego funkcjonuje w piśmie i mowie na poziomie klasy 4. Ma 7 lat uczeń." [455].

W nauczycielskich opisach zdolnych chłopców znajdują się również dość liczne odniesienia do ich zdolności twórczych. Chłopcy cechują się kreatywnością i wyobraźnią, mają ciekawe pomysły, generują więcej nietypowych i oryginalnych rozwiązań stawianych przed nimi problemów. Ponadto mają poczucie humoru. Znajduje to odzwierciedlenia w następujących opisach:

1) „[…] duża wyobraźnia, kreatywność […]" [8];
2) „[…], ma dużą wyobraźnię, ma duże poczucie humoru […]" [17];
3) „Charakteryzuje go […], twórcza wyobraźnia […]" [50];
4) „[…] Ma lepszą wyobraźnię, co widać po jego wypowiedziach. […]" [64];

5) „[…] Potrafi sobie poradzić w trudnej sytuacji, np. gdy czegoś nie ma, zastępuje to innym materiałem. […]” [65];
6) „[…] kreatywny, rozwiązujący stawiane przed nim problemy, […]” [82];
7) „[…] jest twórczy, umie wymyślać różne zabawy, konstruuje ciekawe budowle […]” [83];
8) „[…] poszukuje nietypowych rozwiązań problemów. […]” [84];
9) „[…] Chłopiec dowcipny, kreatywny […]” [165];
10) „[…] ma głowę pełną pomysłów […]” [220];
11) „[…] Ma świetne poczucie humoru […] ma wyobraźnię przestrzenną.” [373];
12) „Uczeń jest kreatywny […] jest twórczy w działaniu i myśleniu.” [377];
13) „Uczeń lat 10, konstruuje z różnych klocków, budowle. […] Podczas budowania makiety miasta, zamków z pudeł wykazuje się kreatywnością, pomysłowością.” [381];
14) „[…] Poszukuje oryginalnych rozwiązań, nie tylko typowych zaproponowanych przez nauczyciela. […]” [384];
15) „Chłopiec wyróżnia się […] umiejętnościami kreatywnego rozwiązywania sytuacji problemowych.” [407].

Jeśli chodzi o umiejętności poznawcze, to badani nauczyciele/badane nauczycielki w swoich opisach koncentrowali się na sposobie myślenia, rozwiązywaniu problemów/zadań oraz uczeniu się. Zdolni uczniowie myślą logicznie, zadają wiele pytań (ciekawych, dociekliwych, kłopotliwych), często związanych z omawianymi na lekcji treściami. Potrafią kojarzyć fakty, wyciągać wnioski, co poprzedza analiza informacji, zastanawianie się nad przyczynami oraz skutkami, prowadzące do głębszego rozumienia omawianych zagadnień. Potrafią szybko znaleźć odpowiedź na zadawane im pytanie. Są bardzo aktywni podczas zajęć, potrafią wykorzystać posiadaną wiedzę w praktyce, niekiedy bywają „rozgadani”, co czasem przeszkadza innym uczniom, ale także samodzielnie poszerzają swoją wiedzę ponad wymagania programowe. Są ciekawi nowych rzeczy. Nauczyciele opisywali to w następujący sposób:

1) „[…] stawia pytania, często kłopotliwe. Domaga się […] odpowiedzi na jego pytania i wątpliwości.” [64]’
2) „[…] Kojarzy różne fakty i potrafi wyciągać z nich wnioski. Czasem jest rozkojarzony, lecz szybko wraca do toku lekcji i uczestniczy w pracy. Jego natłok myśli, które werbalizuje w czasie zajęć, czasem przeszkadza innym uczniom. […] Jest bardzo dociekliwy w sprawach, które go szczególnie interesują. […]” [65];
3) „[…] Szuka przyczyn powstawania zjawisk i procesów. […]” [75];

4) „[…] jest dociekliwy, często zadaje pytania adekwatne do tematu. […] Charakteryzuje go również […] szybkość w myśleniu” [76];
5) „[…] zadaje pytania […] łączy ze sobą fakty, jest dobrym obserwatorem, wyciąga wnioski z doświadczeń, wykorzystuje wiedzę w praktyce.” [103];
6) „[…] Wyróżnia go świetnie rozwinięte myślenie logiczne. […]” [283a];
7) „[…] bardzo szybko udziela odpowiedzi na zadane pytanie […]” [286]’
8) „[…] Logicznie rozumuje, łatwo kojarzy fakty, wyciąga wnioski. Jest dociekliwy, zadaje dodatkowe pytania. […] wnikliwość, dociekliwość, wysoki poziom zdolności logicznego rozumowania, umiejętność kojarzenia, wnioskowania […]” [384];
9) „Uczeń wykazuje zainteresowanie otaczającym nas światem i samodzielnie poszerza swoją wiedzę. Na zajęciach jest bardzo aktywny i dociekliwy. Zadaje dużo pytań dotyczących omawianych zagadnień. […]” [405];
10) „[…] Zadaje dociekliwe pytania, jest ciekawy nowych rzeczy. Potrafi znaleźć inne rozwiązania problemów niż rówieśnicy. […]” [463].

Gdy nauczyciele opisywali sposób uczenia się zdolnych chłopców, ich uwaga skoncentrowana była na szybkości przyswajania wiedzy. Chłopiec zdolny uczy się łatwiej i szybciej w porównaniu ze swoimi rówieśnikami. Chętniej rozwiązuje trudniejsze zadania. Można powiedzieć, że potrzebuje wyzwań. Jest skłonny do samodzielnego poszukiwania bardziej zaawansowanych treści, korzysta z różnych źródeł informacji oraz eksperymentuje, co świadczy o potrzebie rozwoju intelektualnego. Wymaga zatem dodatkowego zaangażowania nauczyciela. Chłopcy chętnie wykorzystują zdobytą wiedzę w praktyce, mają podzielną uwagę, co oznacza, że są w stanie skoncentrować się na kilku zadaniach jednocześnie, ale z drugiej strony mogą mieć kłopot z porzuceniem aktywności, którą są pochłonięci. W opisach respondentów/respondentek wybrzmiewało to w następujący sposób:

1) „[…] łatwo uczy się, […], szybko przyswaja wiedzę, ma podzielną uwagę […]” [16];
2) „[…] Jak gąbka chłonie nowe wiadomości i kształtuje nowo nabyte umiejętności. O dziwo, nie jest aktywny na lekcjach matematyki (wówczas pracuje samodzielnie na dodatkowych kartach pracy). Za to na kółku matematycznym jest zaangażowany i wychodzi z sali z rumieńcami na twarzy.” [56];
3) „[…] Chętny do poznawania nowej wiedzy i umiejętności. […] Wyróżnia go łączenie zdobytej wiedzy i wykorzystywanie jej w praktyce. Bardzo łatwo przyswaja wiedzę i korzysta z niej umiejętnie. Chętnie dzieli się wiedzą z innymi. […]” [86];
4) „[…] szybko przyswaja wiedzę matematyczną lub polonistyczną, lub przyrodniczą […] dostrzega popełniane przez siebie błędy i poprawia je” [110];

5) „Jest chłopiec, który samodzielnie się uczy, poszukuje wiadomości na dane tematy samodzielnie. Rozwija się intelektualnie. Poszukuje nowych wyzwań i stara się je poszukiwać sam.” [218];
6) „[…] szybko przyswaja wiedzę i umiejętności, potrzebuje dodatkowych ćwiczeń (trudniejszych).” [372];
7) „[…] dociekliwy poznawczo, ujawnia znaczną ciekawość intelektualną, uczy się szybko i chętnie […] Jest bardzo aktywny na zajęciach, sięga po dodatkowe informacje, kojarzy fakty, […]” [377];
8) „[…] Łatwo się uczy i przyswaja wiedzę. Świetnie rozumie przekazane mu informacje. Ma podzielną uwagę i na lekcjach zdarza się, że zajmuje się swoimi sprawami, a mimo to wszystko wie, o czym była mowa. […] Pracuje w szybkim tempie, wyprzedza kolegów w pracy i rozwiązywaniu zadań. Wymaga dodatkowych prac na lekcjach. Chętnie rozwiązuje zadania matematyczne […]” [411];
9) „[…] zainteresowany tylko wybranymi treściami i działaniami – matematycznymi, programowaniem, jawne okazywanie braku zainteresowania treściami nieatrakcyjnymi, brak lęku przed próbami i błędami […]” [473].

Kiedy bierze się pod uwagę sposób rozwiązywania problemów/zadań, to okazuje się, że chłopcy opisywani jako zdolni często wyprzedzają innych w tempie pracy, rozwiązują zadania szybciej niż pozostałe dzieci i robią to poprawnie. Ponadto chętnie pracują nad zadaniami o wyższym stopniu trudności, nietypowymi, prezentując kreatywne, oryginalne podejście do problemów. Często pracują samodzielnie, koncentrują się na zadaniu, opracowując strategię jego rozwiązania. Można powiedzieć, że pociągają ich wyzwania intelektualne. Nauczyciele/nauczycielki przedstawiali to w następujący sposób:

1) „[…] doskonale rozwiązuje zadania złożone z matematyki, zadania nietypowe […] ma mnóstwo pomysłów na rozwiązanie danego problemu […]” [17];
2) „[…] Bardzo szybko rozwiązywał zadania na swoim poziomie i dlatego należało pamiętać o trudniejszych kartach pracy. […]” [21];
3) „[…] Pracuje bardzo szybko, samodzielnie, sięga po zadania dodatkowe; […]” [22];
4) „Chłopiec bardzo szybko i samodzielnie pracuje, więc wykonuje dodatkowe trudniejsze zadania, […]” [60];
5) „[…] Lubi […] rozwiązywać różnego rodzaju zadania logiczne. […]” [63];
6) „[…] Prezentuje rozwiązania problemów inne od przeciętnego dziecka.” [64];
7) „[…] bardzo sprawnie i szybko rozwiązuje zadania problemowe […]” [74];

8) „[…] Zadania rozwiązuje bardzo szybko i często sam wymyśla kreatywne spędzenie czasu lub rozwiązania problemu.” [86];
9) „[…] Na lekcjach rozwiązuje najtrudniejsze zadania, jest skupiony podczas pracy. Wychwytuje najdrobniejsze pomyłki. […]” [200];
10) „[…] Uwielbia zadania twórcze, typu zbudowania najwyższej wieży z makaronu »spaghetti«. […]” [284];
11) „[…] Dąży do rozwiązania problemu, stosując różne strategie. […]” [313];
12) „Widoczne to było na edukacji matematycznej, gdy były zadania z gwiazdką. Zawsze próbował zmierzyć się z tymi zadaniami. Rozwiązywał różnymi sposobami, aż rozwiązał. Widziałam, z jaką pasją i lekkością do tego podchodził. Jak obliczył poprawnie, to triumfował z radości. Zawsze zadawałam mu zadania dla chętnych. […]” [36];
13) „[…] Potrafi znaleźć i poprawić własne błędy. Rozwiązuje zadania o wysokim stopniu trudności.” [383];
14) „[…] Rozwiązuje trudne i nietypowe zadania tekstowe. Proponuje niestandardowe sposoby rozwiązania różnych problemów. […] Lubi rozwiązywać łamigłówki, Świetnie radzi sobie z programowaniem. Prosi mnie o przygotowanie dodatkowych kart pracy dla niego.” [405].

Wiele uwagi w nauczycielskich opisach uczniów zdolnych poświęcono umiejętności czytania oraz posługiwania się językiem. Okazuje się, że uczniowie czytają biegle, z właściwą intonacją, rozumieją czytane teksty, a umiejętność tę nabyli przed rozpoczęciem edukacji szkolnej. Biegłość w czytaniu przekłada się na zainteresowania czytelnicze. Chłopcy czytają ponadprogramowe lektury, często przewidziane dla uczniów klas wyższych. Jednocześnie sami dobierają interesująca ich literaturę, zaspokajającą ich potrzebę wiedzy z określonej, interesującej ich dziedziny.

Natomiast gdy pod uwagę bierzemy sposób posługiwania się językiem, to w uzyskanych opisach zwraca uwagę bogaty zasób słownictwa oraz biegłość w jego używaniu w wypowiedziach ustnych i pisemnych. Chłopcy sprawnie wypowiadają swoje myśli, używają zdań złożonych, uczestniczą w klasowych rozmowach. Ich wypowiedzi są bogate w szczegóły. Piszą długie opowiadania z dialogami, zachowują czujność ortograficzną, prace są poprawne kompozycyjnie i posiadają bogatą treść.

Respondenci/respondentki opisywali powyższe zagadnienia w następujący sposób:

1) „Czyta z odpowiednią dykcją i intonacją teksty o różnym stopniu trudności ze zrozumieniem. W domu czyta bardzo dużo książek […].” [54];
2) „Chłopiec już na początku klasy pierwszej biegle czytał każdy tekst, […].” [70];

3) „[…] Bardzo wcześnie zaczął czytać płynnie świeże teksty. Dziś czyta 140 słów na minutę. […]” [73];
4) „Chłopiec w 2 klasie czyta książki przeznaczone dla starszej grupy wiekowej. Na początku klasy 1 potrafił już samodzielnie czytać. […]” [81];
5) „Igor jest uczniem klasy II Edukacji wczesnoszkolnej. Bardzo szybko nauczył się czytać, kiedy trafił do I klasy czytał płynnie. […]” [202];
6) „Jest uczniem klasy I, czyta na poziomie klasy VIII, rozumie czytaną treść, […].” [229];
7) „Uczeń czyta biegle od początku pierwszej klasy. Wyszukuje w tekstach trudne wyrazy i szuka ich w słowniku. Czyta książki o noblistach i naukowcach. […]” [371];
8) „Uczeń czytał już w pierwszej klasie książki i do tej pory je czyta (w tej chwili skończył »Robinsona Cruzoe«), […]” [373];
9) „[…] bardzo duży zasób słownictwa. Rozbudowane wypowiedzi słowne i pisemne, […] umiejętność wyrażenia swojego zdania […]” [26];
10) „Zna i stosuje bardzo dobrze ortografię. Ma […] bogaty zasób słownictwa. […]” [54];
11) „[…] Chętnie zabiera głos w klasowych rozmowach, wyjaśnia znaczenie słów […]” [63];
12) „[…] Uczeń wypowiada się chętnie, zdaniami złożonymi, poprawnymi pod względem stylistycznym i logicznym. […] Samodzielnie redaguje wypowiedź pisemną na określony temat. […]” [77];
13) „[…] Ma bogaty zasób słownictwa, wypowiada się swobodnie. […] prowadzącą interesujące rozmowy.” [79];
14) „[…] Posiada bogaty zasób słownictwa, […]. Pisze bezbłędnie.” [81];
15) „Ma bardzo bogaty zasób słownictwa, pisze bardzo długie opowiadania z użyciem dialogów. […]” [258];
16) „Ma szeroki zasób słów, […], nie obawia się mieć innego zdania niż nauczyciel, […], potrafi argumentować, podejmuje się tłumaczenia innym tego, co sam rozumie – tak w zakresie nauki, jak i zachowania.” [263]
17) „[…] Charakteryzuje go bogaty zasób słownictwa i łatwość wysławiania się. […] Jego wypowiedzi pisemne są kompozycyjnie poprawne, bezbłędne i posiadają bogatą treść. […]” [376].
18) „[…] Ma bogaty zasób słów oraz bujną wyobraźnię. Potrafi sformułować ciekawą opowieść, bogatą w szczegóły. […]” [402].

Analizując opisy cech zdolnych chłopców, uznanych przeze mnie za sprzyjające osiągnięciom szkolnym, można zauważyć, że chłopcy wykazują się wytrwałością w dążeniu do

celu i ambicją. Nie zniechęcają się łatwo niepowodzeniami, podejmują ponowne próby, angażują się, podejmują wyzwania stawiane im przez nauczycieli, dążą do osiągnięcia sukcesu. Są przy tym samodzielni i cechuje ich odpowiedzialność za podjęte działanie. Wykonują prace dokładnie i sumiennie, projekty doprowadzają do końca. Przy tym są dość ruchliwi, żywiołowi i pełni energii. Chętnie zabierają głos w dyskusji, są rozmowni i potrafią dzielić się swoją wiedzą. Są zainteresowani nauką.

W swoich opisach chłopca zdolnego nauczyciele opowiadali o tym w następujący sposób:

1) „[…] jest samodzielny […], jest wytrwały w dążeniu do celu, jest pewny siebie," [16];
2) „ambitny, […], dokładność, lubiany w grupie, doradzający, odpowiedzi na poziomie osób dorosłych, […], kulturalny, […]." [31];
3) „Chłopiec – bardzo energiczny, ruchliwy, lubiący dużo mówić, szybkie tempo pracy. Interesuje się prawie wszystkim […]" [55];
4) „Chłopiec potrafi samodzielnie i w skupieniu pracować na lekcji. Zadania wykonuje poprawnie, w szybkim tempie. Zawsze odrabia prace domowe i starannie, w terminie, wykonuje projekty do przeczytanych książek i na zajęcia przyrodniczo-geograficzne. […]" [77];
5) „Cichy, skupiony na zadaniu, wyprzedzający tok lekcji. Ruchliwy, energiczny, towarzyski." [92];
6) „[…], uwaga, spostrzegawczość, koncentracja na zadaniu, umie współpracować w zespole, jest ambitny, odpowiedzialny, […], interesuje się nauką, nie zniechęca się niepowodzeniami, podejmuje wyzwania nauczyciela, […]." [103];
7) „[…] samodzielny, chętny do działania, śmiały, pilny, obowiązkowy, […], pracujący w szybkim tempie, aktywny," [248]
8) „Obserwator, analizuje sytuacje, wyciąga trafne wnioski, proponuje ciekawe rozwiązania (czasem dochodzi do sedna inną, skomplikowaną drogą), ciekawy, dociekliwy, nie obawia się eksperymentować, […]" [285];
9) „Pilny uczeń, ciekawy otoczenia, zadający wiele pytań, obserwujący otoczenie, spostrzegawczy, aktywny podczas zajęć lekcyjnych" [296];
10) „Uczeń szybko i samodzielnie pracował na lekcji. Uważnie słuchał poleceń i wyjaśnień nauczyciela. Często zabierał głos w dyskusjach. […]" [396];
11) „Uczeń zdolny w mojej klasie od początku wykazywał zainteresowanie nauką, poznawaniem nowych wiadomości i nabywaniem nowych umiejętności. Zawsze poszerza swoją wiedzę na dany temat. Poszukuje informacji w mediach nawet wtedy, gdy o to nie proszę.

Dzieli się swoją wiedzą z innymi, chętnie opowiada, co jeszcze wie na ten temat. Solidnie przygotowuje się do zajęć, ma odrobione wszystkie prace domowe. […].” [413];

12) „Zaangażowany w pracę na lekcji, zawsze przygotowany, ładne, kształtne pismo. Starannie prowadzony zeszyt. […]” [461].

Choć zdecydowana większość badanych nauczycieli/nauczycielek w swoich opisach zaprezentowała dzieci zdolne posiadające cechy sprzyjające osiągnięciom szkolnym, to w przypadku chłopców pojawiły się też opisy dotyczące cech, które uznałam za niesprzyjające osiągnięciom oraz wskazujące na trudności w uczeniu się. W przypadku cech, które uznałam za niesprzyjające osiągnięciom szkolnym, respondenci/respondentki opisywali problemy z panowaniem nad ruchliwością i emocjami. Zauważa się, że zdolni chłopcy mogą być nadpobudliwi, niegrzeczni, sprawiający problemy wychowawcze i przeszkadzający w prowadzeniu lekcji. Bywają także wycofani społecznie, nieśmiali, mają problemy w nawiązywaniu relacji rówieśniczych, prowokują sytuacje konfliktowe. Nie przywiązują uwagi do porządku czy starannego pisma, nudzą się na lekcji, nie do końca odnajdują się w systemie klasowo-lekcyjnym, wolą działać „po swojemu”. Czasami „wyłączają się” podczas zajęć lub „fiksują” na działaniu, które szczególnie ich interesuje. Cechy te wydają się utrudniać proces uczenia się i adaptację do wymagań szkolnych. Nauczyciele opisywali je w następujący sposób:

1) „[…] ma problemy z panowaniem nad ruchliwością i emocjami. […]” [22];
2) „[…] nieśmiały, indywidualista, wycofany społecznie, […]” [57];
3) […] nie przywiązuje uwagi do porządku i starannego pisma. […]” [60];
4) „Aspołeczny, pracował indywidualnie, siedząc na końcu klasy, w swoim tempie. Nie lubił, gdy próbowano narzucić mu, co ma teraz robić – ignorował nauczyciela. Doskonale dogadywał się z nauczycielami pozwalającymi mu działać samodzielnie. Rzadko prosił o wyjaśnienie. Uczył się tylko tego, co go interesowało. […]” [62];
5) „[…] słaba umiejętność pisania, przeciętna czytania, wolne tempo pracy, niedojrzałość emocjonalna, podniesiony ton rozmów z dorosłymi i dziećmi, ogromna chęć przewodzenia innym, wysokie mniemanie o sobie, częste konflikty z rówieśnikami. […]” [72];
6) „[…] ma bardzo celne i cięte riposty nawet dla nauczycieli. Jednocześnie jest niezdyscyplinowany, ciągle rozrabia i »błaznuje« na lekcjach.” [87];
7) „[…] jest nadpobudliwy, ruchliwy, często niegrzeczny, ale potrafi sprostać wielu problemom dydaktycznym, […].” [127b];
8) „[…] Jest bardzo ruchliwy i często nudzi się na lekcjach.” [258];
9) „[…] Czasami »wyłącza« się podczas zajęć i »fiksuje się« na jakimś rysunku, czy konstruowaniu budowli z papieru. […]” [284].

W przypadku trudności w uczeniu się badani nauczyciele odnosili się do problemów przejawianych w zakresie małej i dużej motoryki (niestaranne pismo, schematyczne rysunki, brak sprawności lub koordynacji ruchowej) oraz niewypełniania obowiązków szkolnych. Opisywali to w następujący sposób:

1) „Bardzo słaby był graficznie, rysunki schematyczne" [21];
2) „[…] Jedynym minusem jest bardzo brzydkie i nieczytelne pismo. Bardzo nie lubi rysować. […]" [70];
3) „[…] Na zajęciach w-f uczeń przypomina dużego Plastusia (zajęcia ruchowe nie są jego najmocniejszą stroną). […]" [73];
4) „[…] Przy tym ma deficyty ruchowe dotyczące poruszania się. […]" [380];
5) „[…] Ma kłopot z wychowaniem fizycznym, słabszy ruchowo." [395];
6) „[…] uczeń ma trudności z pracą z książką. Unika pisania, notorycznie nie odrabia prac domowych, nie ćwiczy czytania w domu, nie przygotowuje się w domu do zapowiedzianych sprawdzianów." [402];

Jeśli natomiast weźmiemy pod uwagę opisywane przez respondentów kompetencje społeczne zdolnych chłopców, to okazuje się, że najczęściej mają oni dobre kontakty z rówieśnikami, są koleżeńscy i lubiani, potrafią współpracować oraz aktywnie uczestniczą w zajęciach i życiu szkoły. Cechuje ich empatia, angażują się w pomoc innym dzieciom. Często przyjmują rolę lidera i chętnie prezentują efekty swojej pracy. Niemniej jednak wśród zdolnych chłopców zdarzają się i tacy, którzy wydają się samotnikami, są nieśmiali, mają wąskie grono kolegów albo popadają w konflikty. Bywają też niecierpliwi lub agresywni.

Znajduje to odzwierciedlenie w następujących opisach:

1) „Ma b. dobry kontakt z rówieśnikami, chętnie pracuje w zespole. […], kulturalny, dowcipny i koleżeński." [58];
2) „[…] Na przerwach nie szuka towarzystwa innych dzieci. […]" [63];
3) „[…] Natomiast jego zachowanie w stosunku do innych dzieci jest lekceważące, potrafi się też agresywnie zachowywać, jeżeli ktoś jest lepszy od niego w jakimś zadaniu. Pojawia się u niego brak cierpliwości i odchodzi od pracy." [67];
4) „Chłopiec jest lubiany przez rówieśników, potrafi współpracować w grupie […] aktywny podczas zajęć" [69];
5) „[…] Zdarza mu się krytykować wypowiedzi kolegów i koleżanek. Chociaż już na początku klasy drugiej jego zachowanie się poprawiło. Potrafi spokojnie porozmawiać z rówieśnikami i już się z nich nie wyśmiewa." [70];

6) „[…] Jest bardzo aktywny, pomocny, chętnie uczestniczy w różnych sytuacjach szkolnych i towarzyskich. […]” [77];
7) „[…] ma zdolności przywódcze […] jest lubiany przez rówieśników.” [83];
8) „[…] Jest skryty, nieśmiały, ma niewielkie grono kolegów. […]” [84];
9) „Cichy chłopiec, raczej wycofany, skromny bardzo ambitny. Lubiany w klasie, inicjuje spokojne i logiczne zabawy. […]” [91];
10) „[…] Bardzo lubi być liderem podczas pracy w grupie oraz prezentować swoje wytwory. […]” [202];
11) „[…] jest bardzo empatyczny i wrażliwy, pomocny, spokojny, nie lubi przewodzić w grupie. […]”[220];
12) „[…] samotnik, ma problemy w relacjach z rówieśnikami, patrzy na rówieśników z góry, nie ma przyjaciela, nie jest akceptowany przez rówieśników, […]” [327];
13) „[…] Był rozmowny, elokwentny, miał łatwość nawiązywania i utrzymywania dobrych kontaktów z rówieśnikami oraz nauczycielami” [349];
14) „Uczeń chętnie uczestniczy w każdym przedsięwzięciu, […], chętnie współpracuje z grupą i nauczycielem.” [370];
15) „Chętnie pomaga kolegom w nauce. Uczniowie nie stronią od niego, wręcz przeciwnie, lubią go, chętnie przebywają z nim na przerwie, rozmawiają, proszą o pomoc. Niejednokrotnie w czasie zajęć ich głowy zwracają się w jego stronę, jeżeli nikt nie zna odpowiedzi na pytanie. […]” [376];
16) „[…] Wykazuje problemy emocjonalne, jest chłopcem konfliktowym i upartym […]” [380];
17) „[…] Potrafi zjednoczyć sobie wszystkich poznanych ludzi, zaciekawić, zainteresować. Wykazuje cechy przywódcze, ale również odznacza się dużą empatią i zrozumieniem. Potrafi obstać za swoim zdaniem i użyć ciekawych argumentów w jego obronie.” [385];
18) „[…] Miał zdolności przywódcze, co powodowało, że często były konflikty z rówieśnikami. […] często przeszkadzał w prowadzeniu zajęć – wtrącał swoje odpowiedzi, zadawał pytanie, nie wysłuchując nauczyciela lub kolegi do końca.” [397];
19) „[…] Jest indywidualistą, pracuje samodzielnie, ale potrafi nawiązywać kontakty z rówieśnikami i bawić się z nimi. […]” [411];
20) „Uczeń, kl. III jest dzieckiem, które przejawia zaburzenia w relacjach społecznych, przeszkadza na zajęciach, miewa słaby kontakt z rówieśnikami. […]” [416];

Gdy pod uwagę bierze się sieć wsparcia zdolnych uczniów, to na plan pierwszy w uzyskanych opisach wysuwa się sytuacja rodzinna chłopców, z uwzględnieniem poziomu wykształcenia rodziców, ich zaangażowania w rozwój dziecka oraz struktury samej rodziny. Jak wynika z uzyskanych opisów, zdolny chłopiec jest najczęściej jedynakiem, wychowuje się w rodzinie pełnej, a rodzice mają różny poziom wykształcenia. To, co zwraca uwagę, to sposób, w jaki rodzice angażują się w rozwój chłopców. Poświęcają im dużo czasu, interesują się postępami w nauce, dbają o regularne odrabianie pracy domowej i wykonywanie dodatkowych zadań (często rolę tę przejmują matki), zachęcają do poszukiwania nowych wyzwań, tłumaczą różne zagadnienia, wspólnie podróżują, czytają książki, oglądają programy. Niekiedy rodzice nadmiernie ograniczają swobodę dziecka, np. izolują od rówieśników czy ograniczają dostęp do filmów, bajek bądź gier komputerowych.

Znajduje to odzwierciedlenie w następujących opisach:

1) „[…] Jest jedynakiem, rodzice bardzo dbają o jego wszechstronny rozwój. […]" [55];
2) „Chłopiec jest dzieckiem z pełnej rodziny. Rodzice wspierają go, zachęcają do poszukiwania nowych wyzwań. […]" [68];
3) „Chłopiec lat 10, jedynak. Rodzina biedna, niezbyt wykształcona, ale rodzice oczytani i bardzo zainteresowani postępami chłopca. […]" [73];
4) „[…] Nie zna bajek, filmów dla dzieci, programów telewizyjnych, tak jest wychowywany przez rodziców." [75];
5) „[…] Mama jego przykłada dużo wagi, aby dziecko miało zawsze odrobione prace domowe i wykonywało dodatkowe prace dla osób chętnych." [88];
6) „[…] Bardzo dużo czasu poświęcają mu rodzice." [91];
7) „Jest dzieckiem wychowującym się w dużej rodzinie, nie ogląda telewizji, bardzo dużo czasu poświęca na kreatywną zabawę w domu […]" [220];
8) „Kacper jest jedynakiem, […] Dużą rolę w rozwijaniu jego zdolności odgrywa mama." [232];
9) „[…] Dużym szacunkiem darzy babcię i rodziców, którzy tłumaczą mu wiele zawiłości naukowych. […]" [284];
10) „[…] był mocno motywowany przez oboje rodziców […]" [368];
11) „Uczeń pochodzi z przeciętnej rodziny przedsiębiorców, […]. Matka izoluje go od rówieśników, nie ma kontaktów poza szkołą z kolegami." [387];
12) „Uczeń z rodziny pełnej, jedynak. Rodzice angażują się w rozwój zainteresowań chłopca: podróżują, wspólnie czytają książki tematyczne, oglądają programy. […]" [407].

Co ciekawe, tylko w przypadku chłopców w nauczycielskich opisach można znaleźć przykłady objęcia ucznia opieką specjalistyczną (jak można przypuszczać w związku z wcześniej przeprowadzoną diagnozą) ze względu na posiadane zdolności lub trudności, co wyrażone zostało w następujący sposób:

„[…] Uczeń przebadany w poradni i od II półrocza przeniesiony do klasy II." [72];

1) „Ogromne trudności społeczne w zerówce (podejrzenie Aspergera; w pewnym stopniu wykluczone przez poradnię pp jako: »nie wyczerpuje pełnego spektrum objawów«). Współpraca z rodzicami + zajęcia społ.-emocj. + system klasowo-lekcyjny złagodziły niepożądane zachowania. Do dziś chłopiec niechętnie współpracuje w grupie, woli sam." [73];
2) „Chłopiec, posiada zespół Aspergera […]" [88];
3) „Mój uczeń zdolny to uczeń z zespołem Aspergera" [270];
4) „Uczeń klasy drugiej, który jest dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ma orzeczenie o autyzmie […]" [380];
5) „Uczeń posiadał orzeczenie z poradni, z którego wynikało, że jest uczniem uzdolnionym […]" [390];
6) „[…] dziecko uczęszcza na zajęcia z psychologiem, potrafi już dostosować się do grupy […]" [395].

Zdolni chłopcy są zatem opisywani jako uczniowie posiadający wyjątkowe zdolności ogóle oraz kierunkowe, przejawiające się szczególnie w matematyce i naukach ścisłych. Nauczyciele podkreślali ich kreatywność, wyobraźnię i szerokie zainteresowania różnymi dziedzinami wiedzy. Znaczącą rolę w ich rozwoju odgrywa wsparcie rodziny, gdzie zaangażowanie, szczególnie matek, choć czasem nadmierne, stanowi wsparcie rozwoju dziecka.

Mocne strony zdolnych chłopców obejmują szybkie przyswajanie wiedzy, kreatywność oraz aktywne uczestnictwo w zajęciach. Z drugiej strony badani nauczyciele/nauczycielki dostarczyli opisów świadczących o identyfikowanych problemach z nadmierną ruchliwością, emocjami czy nieprzystosowaniem do standardów szkolnych. Trudności te obejmują także aspekty społeczne, jak problemy w relacjach z rówieśnikami lub dorosłymi, co może być przyczyną niepowodzeń szkolnych chłopców zdolnych.

Główne różnice wynikające z jakościowej analizy treści opisów zdolnych dziewczynek i chłopców dotyczą:

1) identyfikowanych przez respondentów zdolności kierunkowych (artystyczne vs. nauki ścisłe);

2) cech i zachowań mających wpływ na osiągnięcia szkolne (grzeczna dziewczynka vs. ruchliwy chłopiec);
3) sposobu funkcjonowania w środowisku szkolnym (bezproblemowy vs. wymagający wzmożonej uwagi nauczyciela);
4) rodzaju uzyskiwanego wsparcia.

Zauważyć należy, że z analizowanych opisów dziecka zdolnego wynika, iż zdolni chłopcy są częściej objęci opieką specjalistyczną ze względu na problemy z zachowaniem lub uczeniem się, można zatem przypuszczać, że częściej diagnozowani są w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Być może dzieje się tak ze względu na manifestowane przez nich zachowania utrudniające wypełnianie roli ucznia. Z kolei zdolne dziewczynki opisywane są najczęściej jako grzeczne lub kulturalne, co wskazuje na fakt spełniania nauczycielskich oczekiwań.

Natomiast nie zauważam istotnych różnic w opisach dotyczących posiadanych zdolności twórczych i umiejętności poznawczych. Jeśli chodzi o te ostatnie, zarówno w przypadku chłopców, jak i dziewczynek respondenci zwracali szczególną uwagę na wczesne nabycie umiejętności czytania oraz biegłość w posługiwaniu się językiem (bogate słownictwo).

Na podstawie przedstawionych przez nauczycieli opisów zdolnych dziewczynek i chłopców z klas I–III wyróżniłam następujące typy dzieci zdolnych:
1) uczeń posiadający/uczennica posiadająca zdolności ogólne/kierunkowe;
2) uczeń posiadający/uczennica posiadająca zdolności ogólne/kierunkowe i odnoszący/odnosząca sukcesy;
3) uczeń posiadający/uczennica posiadająca zdolności ogólne/kierunkowe i cechy sprzyjające osiągnięciom szkolnym;
4) uczeń posiadający/uczennica posiadająca zdolności ogólne/kierunkowe i cechy niesprzyjające osiągnięciom szkolnym;
5) uczeń posiadający/uczennica posiadająca zdolności ogólne/kierunkowe i ponadprzeciętne kompetencje społeczne;
6) uczeń posiadający/uczennica posiadająca zdolności ogólne/kierunkowe i wykazujący zaburzenia w relacjach społecznych;
7) uczeń posiadający/uczennica posiadająca zdolności ogólne/kierunkowe oraz deficyty/dysfunkcje utrudniające funkcjonowanie w środowisku szkolnym (np. autyzm, zespół Aspergera, daltonizm, głuchota).

Należy przyjąć, że zaprezentowana typologia jest w pewnej mierze próbą uogólnienia schematów czy wzorów opisu pojawiających się w nauczycielskich wypowiedziach dotyczących uczniów klas początkowych. Jak można zauważyć, grupa ta, choć posiada wspólne atrybuty związane przede wszystkim z nabywaniem, prezentowaniem i wykorzystywaniem zdobytej wiedzy, to jest różnicowana przez cechy charakteru i zachowania, kompetencje społeczne oraz otrzymywane wsparcie. Idąc tym tropem, można przywołać klasyfikację uczniów zdolnych autorstwa George'a Bettsa i Maureen Neihart (1988), którzy na podstawie obserwacji, analizy literatury i wywiadów zaproponowali 6 profili uczniów zdolnych: *The Successful* (odnoszący sukcesy edukacyjne w wyniku świetnego dopasowania do wymagań szkoły), *The Challenging* (dziecko niezwykle kreatywne, którego zdolności maskowane są przez niewłaściwe relacje społeczne oraz niedostosowanie do wymagań systemu szkolnego), *The Underground* (dzieci mający silną potrzebę identyfikowania się z grupą, nawet za cenę nieujawniania swoich zdolności), *The Dropouts* (system szkolny nie odpowiada na ich potrzeby, szkoła jawi się jako miejsce nieprzyjazne, a ich zainteresowania są odległe od wymagań stawianych przez system szkolny), *The Double-Labeled* (dzieci te rzadko są identyfikowane jako zdolne, ponieważ ich potencjał maskowany jest przez posiadane deficyty lub dysfunkcje), *The Autonomous Learner* (umiejętnie wykorzystują system szkolny do rozwijania swoich zdolności, są samodzielni i niezależni)[150]. Opisy uczniów odpowiadające tym profilom można odnaleźć także w przedstawionych wyżej charakterystykach zdolnych dziewczynek i chłopców na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

Z przedstawionych powyżej analiz wynika, że ważnym czynnikiem różnicującym nauczycielskie opisy dzieci zdolnych jest płeć. Ujawnia się to w nadreprezentacji opisów chłopców wśród dzieci zdolnych. Dysproporcja ta nie wynika ze struktury według płci ludności Polski w wieku 7–12 lat[151]. Choć nieznana liczba dziewczynek i chłopców jest także ukryta w opisie „zdolnego dziecka", którego płci nie można ustalić, nie ma podstaw, by przypuszczać, że wskazana wyżej dysproporcja ze względu na płeć ulega znaczącej zmianie. Trzykrotnie większa liczba chłopców niż dziewczynek wśród dzieci identyfikowanych jako zdolne zdaje się świadczyć o tym, że nauczyciele mogą kierować się w tym zakresie stereotypami związanymi z płcią[152].

[150] Szczegółowy opis wymienionych profili uczniów zdolnych można znaleźć w artykule Betts, Neihart, 1988. Na portalach internetowych można znaleźć także polskie wersje językowe nazw profili. Ocenę ich trafności pozostawiam czytelnikowi (*6 typów zdolnych dzieci*, b.r.).

[151] Dostępne dane dotyczą roku 2014. Udział chłopców wśród dzieci w wieku 7–12 lat wynosił 51,3% – Główny Urząd Statystyczny, 2015.

[152] Sto lat temu Leta Stetter Hollingworth (1914) – autorka pierwszej na świecie książki poświęconej dzieciom zdolnym (*Gifted children. Their Nature and Nurture*, 1926) – dowiodła, polemizując z największymi autorytetami

Odnosząc uzyskane wyniki do literatury przedmiotu, należy zauważyć, że mimo niezaprzeczalnych zmian, jakie dokonały się w ciągu stu lat w dostępie dziewcząt do edukacji, zjawisko nadreprezentacji chłopców w nauczycielskich identyfikacjach/nominacjach uczniów zdolnych jest sygnalizowane nadal w literaturze z ostatnich lat (Endepohls-Ulpe, Ruf, 2006; Goddijn, 2022; Golle, Schiels, Rose, 2022), również na podstawie badań w klasach młodszych (Biber i in., 2021). Okazuje się, że w efekcie nominacji nauczycielskich w wielu krajach świata „na każdą dziewczynkę rozpoznaną jako zdolną przypada dwóch chłopców, choć wyniki egzaminacyjne ze wszystkich przedmiotów uzyskane przez dziewczęta przewyższają osiągnięcia chłopców" (Freeman, 2015, za: Giza, 2020, s. 140).

Może być to efektem przenoszenia wzorców interakcji nauczycieli z dziewczętami i chłopcami w klasie na interakcje z uczniami i uczennicami zdolnymi. W literaturze polskiej (Konarzewski, 1991; 2004; 2012b; Turska, 2008; Gajda, 2022) potwierdzany jest fakt odmiennego traktowania dziewcząt i chłopców przez nauczycieli. Krzysztof Konarzewski (1991, s. 23–25, za: Gajda, 2022, s. 77) wskazywał, że na lekcjach inne zachowania były dopuszczalne w przypadku chłopców, a inne w przypadku dziewcząt. Ci pierwsi mieli większą swobodę wypowiedzi i przyzwolenie na zachowania nonkonformistyczne, a nawet podważające autorytet nauczyciela, podczas gdy od dziewcząt oczekiwane było podporządkowanie się obowiązującym w szkole zasadom. Również typ zadań stawianych przed dziećmi różnicowany był przez ich płeć (Konarzewski, 1995, s. 115). Michael Younger, Molly Warrington i Jacquetta Williams (1999) udokumentowali różnice w częstości interakcji nauczyciela z uczniami i uczennicami na korzyść pierwszych. Nauczyciele zadają chłopcom więcej pytań (Fox, Sadker, Engle, 1999), poświęcają więcej czasu na instruowanie ich oraz na przekazywanie im informacji zwrotnej, a także wyżej oceniają ich pracę (Bianco i in., 2011). Del Siegle (2001) wykazał, że nauczyciele nie tylko poświęcają więcej uwagi chłopcom, lecz także jej jakość jest wyższa, w porównaniu z jakością uwagi poświęcanej dziewczętom. Aleksandra Gajda (2022) ustaliła, że chłopcy są faworyzowani przez nauczycieli, doceniani i chwaleni indywidualnie, że ich niekonformistyczne zachowania są traktowane z pobłażaniem, a przeszkadzanie innym uczniom w czasie lekcji spotyka się z lekką reprymendą pedagoga. Natomiast dziewczęta są ignorowane i pomi-

tamtych czasów, że dyskryminacja kobiet w dostępie do wykształcenia nie wynika z różnic biologicznych, lecz z uwarunkowań społeczno-kulturowych. W konkluzji z badań pisała: „Pożądane jest, zarówno dla wzbogacenia społeczeństwa, jak i dla spokoju jednostek, aby kobiety mogły znaleźć sposób na odstąpienie od swojego trybu życia, tak jak robią to mężczyźni, a mimo to rodzić dzieci. Taki kurs jest obecnie utrudniony przez indywidualne uprzedzenia, ubóstwo i prawo". I wyrażała nadzieję, że „Jednak oczekiwania społeczne będą się powoli zmieniać, ponieważ warunki, które je wygenerowały, już się zmieniły, a rozwiązanie tego problemu zostanie znalezione w kolejnym stuleciu" (Hollingworth, 1914, s. 529).

jane. Nauczyciele wzbudzają ich submisyjne zachowania i postawy, chwalą je nie indywidualnie, lecz w kontekście kolegów, w odróżnieniu od relacji z chłopcami nauczyciele nie prowadzą z dziewczętami rozmów niezwiązanych z lekcją.

Jak dokumentują Jeroen Lavrijsen i Karine Verschueren (2020), nawet gdy dziewczęta mają takie same zdolności i osiągnięcia jak chłopcy, są rzadziej postrzegane przez nauczycieli jako zdolne. Różnice w postrzeganiu dziewcząt i chłopców jako zdolnych uwidaczniają się także w tym, że w przypadku chłopców nauczyciele są skłonni dostrzegać powiązanie między zdolnościami a niedostosowaniem do wymagań szkolnych. Natomiast w przypadku dziewcząt tak nie jest; dziewczęta, których zachowanie wskazuje na niedostosowanie, nie są postrzegane jako zdolne (Preckel i in., 2015).

Nauczycielskie stereotypy dotyczące płci uczniów zdolnych nie wyczerpują się tylko w nieproporcjonalnym udziale dziewczynek, lecz także w przypisywaniu im innych cech i zachowań niż chłopcom zdolnym[153]. Uzyskane opisy konkretnych uczennic i uczniów zdolnych, którzy są (byli) w klasach badanych nauczycieli, pozwalają na lepsze zrozumienie problemu *gender bias*[154] w identyfikowaniu uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

[153] Jako filtrujące tę kwestię zastosowałam pytanie zamknięte w kwestionariuszu „W jakim stopniu zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że »Chłopcy częściej ujawniają zdolności poprzez aktywności, w których wykorzystują umiejętności przestrzenne« oraz »Dziewczynki częściej ujawniają zdolności poprzez aktywności, w których wykorzystują umiejętności werbalne«?". Z pierwszym stwierdzeniem zgadza się 49,6% respondentów, a nie zgadza się 33,7%, z drugim odpowiednio 45,5% i 37,2%. Duży udział wśród odpowiadających mają osoby o niesprecyzowanym stanowisku w tej kwestii: odpowiednio 16,9% i 17,4% („trudno powiedzieć"). W badanej zbiorowości nie ma zatem jednomyślności co do wskazanych cech uczniów zdolnych jako determinowanych płcią.
[154] Uprzedzeń wobec płci.

VII. Konkluzje i wnioski z badań

Badania, których szczegółowe wyniki zreferowane zostały w niniejszej dysertacji, ulokowane są w problematyce stanowiącej przedmiot zainteresowania pedagogiki zdolności. Mieszczą się w nurcie naukowych analiz nauczycielskich teorii *implicite* dotyczących „posiadania zdolności" i „bycia zdolnym uczniem" w odniesieniu do dzieci z klas I–III oraz praktyk edukacyjnych wspierających rozwój najmłodszych uczniów, będących przejawem normatywnej i działaniowej roli nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Dysertacja ta jest jednym z nielicznych opracowań dotyczących powyższej problematyki, skupiających uwagę na opiniach i przekonaniach nauczycieli klas najniższych. W literaturze polskiej lukę tę wypełniają przede wszystkim badania Teresy Gizy (2020) oraz Renaty Michalak (2022). Obydwie autorki skonfrontowały opinie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z opiniami nauczycieli starszych klas szkoły podstawowej (łącznie z gimnazjum w badaniach pierwszej z wymienionych autorek) w odniesieniu do praktyk edukacyjnych, istotnie wzbogacając wiedzę na ten temat.

Jak zauważa Giza, poznanie postaw nauczycieli odnośnie do zdolności, uczniów zdolnych, a także sposobów ich kształcenia, jest istotne ze względu na:

1) rozstrzygające znaczenie oceny nauczyciela w kwestii tego, czy uczeń posiada zdolności, czy nie, oraz czy i jakie wsparcie edukacyjne otrzyma, wyrażające się także w stwierdzeniu, że „[p]otencjały są rzadko rozpoznawane, co prowadzi do »gubienia« dzieci podwójnie wyjątkowych oraz wychowujących się w niekorzystnych warunkach społeczno-kulturowych" (Giza, 2020, s. 139–140);
2) wiodącą rolę nauczyciela w organizacji i wspieraniu uczniów zdolnych w szkole (Giza, 2020, s. 140).

Ponieważ rozpoznanie „potencjałów" ma miejsce przede wszystkim na pierwszym etapie edukacji, znaczenie postaw i przekonań nauczycieli dotyczących zdolności jest nie do przecenienia. Dzieje się tak ze względu na to, że ich postawy i przekonania działają na sposób „gatekeepera" przepuszczającego ucznia do działań edukacyjnych wspierających rozwój zdolności lub nie.

Wyniki badań zreferowane w niniejszej rozprawie zdają się nie mieć odpowiednika w literaturze polskiej ze względu na specyfikę doboru badanych (z terytorium całej Polski), ich liczebność (484 osoby), a także rozległość tematyczną i zastosowaną do opracowania uzyskanych danych empirycznych analizę statystyczną (w tym eksploracyjną analizę czynnikową).

Sposób doboru próby oraz jej liczebność pozwoliły na zastosowanie schematu badań korelacyjnych (Rubacha, 2008, s. 19), czyli ustalenie zróżnicowań poglądów dotyczących problematyki zdolności. Konstruując pytania metryczkowe, świadomie zamierzałam ulokować nauczyciela w systemie szkoły, charakteryzowanym przez podejście do wspierania uczniów zdolnych i ich identyfikowania. Ważnymi zmiennymi różnicującymi uczyniłam także cechy zawodowe nauczyciela, czyli staż pracy, określający doświadczenie zawodowe oraz przygotowanie w zakresie pedagogiki zdolności. Ponadto zanalizowałam zróżnicowanie poglądów nauczycieli z różnych społeczności (wieś, miasta o różnej wielkości). Liczebność badanej próby umożliwiła ujawnienie zróżnicowania poglądów respondentów ze względu na zmienne ważne w edukacji zdolnych. Natomiast zastosowanie analizy czynnikowej pozwoliło na ujawnienie „wzorów myślenia" nauczycieli o „posiadaniu zdolności", „byciu zdolnym uczniem" oraz „pełnieniu roli nauczyciela", wychodząc poza jedynie wyszczególnienie pojedynczych zachowań.

Ważne poznawczo okazało się także zastosowanie dwóch podejść badawczych do pozyskania informacji odnośnie do identyfikowania ucznia jako zdolnego. Pierwsze wyraża się w odpowiedziach na pytania zamknięte zastosowane w kwestionariuszu, drugie natomiast w wypowiedziach nauczycieli wywołanych pytaniem otwartym o charakterystykę dziecka zdolnego, z którym badani mieli okazję pracować.

Cele szczegółowe badania, do których odniosę najważniejsze wyniki przeprowadzonych analiz, były następujące:

1. Ustalenie nauczycielskich koncepcji posiadania zdolności przez ucznia.
2a. Ustalenie nauczycielskich koncepcji roli nauczyciela w procesie edukacyjnym w aspekcie normatywnym.
2b. Ustalenie nauczycielskich koncepcji strategii pracy z uczniami, czyli roli nauczyciela w aspekcie działaniowym.
3. Ustalenie nauczycielskich koncepcji bycia zdolnym uczniem.
4. Przedstawienie nauczycielskich charakterystyk uczniów zdolnych z perspektywy osobistych doświadczeń respondentów (na podstawie odpowiedzi na pytanie otwarte).

Chciałam zatem ustalić, jak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej definiują „posiadanie zdolności", „bycie uczniem zdolnym" oraz „pełnienie roli nauczyciela", które są cechami niejawnymi (niesubstancjalnymi), poprzez wskazanie na kategorie cech i zachowań obserwowalnych (a więc jawnych), opisujących obszary aktywności odpowiednio ucznia oraz nauczyciela.

Przeprowadzona analiza uzyskanych wyników badań empirycznych pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

Ad 1. Ustalenie nauczycielskich koncepcji posiadania zdolności przez ucznia

Wśród cech najczęściej wskazywanych przez badanych (pow. 90% wskazań) znalazły się przede wszystkim takie, które są tradycyjnie kojarzone ze zdolnościami (związane z umiejętnościami poznawczymi), natomiast niewielka część badanych włączyła do swoich definicji także takie cechy i zachowania, które nie są powszechnie kojarzone ze zdolnościami, ale mogą charakteryzować uczniów „podwójnie wyjątkowych" i kojarzone są raczej z problemami w uczeniu się. Wśród tych cech znalazły się między innymi: ubogi zasób słów, nieumiejętność samodzielnej pracy, rzadkie przejmowanie inicjatywy, brak kreatywności oraz trudności w dostrzeganiu powiązań między zjawiskami. Ponadto, jeśli wziąć pod uwagę ranking cech i zachowań oraz zróżnicowanie odpowiedzi respondentów, to okazuje się, że do najważniejszych wskaźników zdolności zostały włączone te, które wpływają na sprawność obserwowanego przez nauczyciela procesu uczenia się dziecka, a wśród nich: poszukiwanie odpowiedzi, stosowanie nabytych umiejętności w nowych sytuacjach, duży zasób wiedzy ogólnej, kończenie zadania szybciej od rówieśników, rozumienie złożonych poleceń słownych, opanowanie umiejętności czytania wcześniej od rówieśników, planowanie działań, pilność w uczeniu się oraz takie, które świadczą o zdolnościach twórczych: umiejętność opracowania lub dostosowania strategii do rozwiązywanego problemu, bujna wyobraźnia, stawianie pytań o przyczyny zjawisk, nietypowe zainteresowania, tworzenie konstrukcji przestrzenne z różnych materiałów.

Typowe przejawy zdolności (znane z literatury przedmiotu i upowszechnione poprzez różne projekty i szkolenia oraz akty wewnętrzne szkoły) są jednomyślnie włączone przez badanych do ich definicji zdolności. Natomiast jeśli chodzi o ocenę nietypowych cech i zachowań, czyli takich, które nie są powszechnie kojarzone ze zdolności, to sposób ich postrzegania pozostaje w związku ze stażem pracy nauczyciela oraz istnieniem w szkole procedur identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

Najmłodsi nauczyciele (staż pracy do lat 5) oraz pracujący w szkołach, w których istnieją procedury identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, łatwiej mogą sobie wyobrazić, że zachowania takie mogą być przejawiane przez dzieci zdolne.

Ujawnione na poziomie poszczególnych cech/zachowań zróżnicowane podejście do „posiadania zdolności" znajduje odzwierciedlenie w wynikach eksploracyjnej analizy czynnikowej. Badani konstruują Nauczycielską koncepcję posiadania zdolności (NKPZ) na podstawie siedmiu kategorii zachowań charakteryzujących:

1) problemy adaptacyjne w środowisku szkolnym,
2) łatwość uczenia się,
3) trudności w rozwiązywaniu problemów i przetwarzaniu informacji,

4) twórcze podejście do problemów i zadań,
5) dojrzałością poznawczą i umiejętności analityczne,
6) umiejętności przywódcze oraz
7) umiejętności społeczne.

Badana grupa wyrażała jednomyślnie przekonanie, że łatwość uczenia się, twórcze podejście do problemów i zadań, dojrzałość poznawcza, umiejętności analityczne, umiejętności przywódcze oraz umiejętności społeczne mieszczą się w koncepcji pojęcia zdolności. Natomiast zachowania wskazujące na problemy z dostosowaniem się do wymagań i oczekiwań środowiska szkolnego, a także na trudności w rozwiązywaniu problemów i przetwarzaniu informacji nie są zwyczajowo kojarzone z posiadaniem zdolności przez ucznia, a czasem są określane jako zachowania negatywne uczniów zdolnych (Dyrda, 2012, s. 335–338) lub jako „maskujące" zdolności ucznia. Teresa Giza i Olena Bocharova wyraziły to w następujący sposób: „Nauczyciele nadal pomijają dzieci i młodzież, które z powodów osobowościowych, kulturowych lub społecznych nie manifestują aktualnie swoich wysokich potencjałów oraz nie uczestniczą w rywalizacji szkolnej" (Giza, Bocharova, 2023, s. 232).

Zachowania problematyczne wywołują słabszą dezaprobatę wśród nauczycieli o najkrótszym stażu pracy oraz wśród pracujących w szkołach, w których istnieją procedury identyfikacji uczniów zdolnych na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Podkreślić należy, że co do zasady nietypowe wskaźniki posiadania zdolności nie są cechami pierwszego wyboru w konstruowaniu pojęcia posiadania zdolności, natomiast ważna obserwacja wynika z faktu włączania cech nietypowych do koncepcji posiadania zdolności. Może to zwiastować zmianę podejścia w myśleniu o tym, czym są zdolności, a więc postrzeganiu ich nie jako stałej cechy człowieka, a jako potencjału, który może być wzmacniany i rozwijany. Takie podejście nie wyklucza włączania do definicji zdolności cech i zachowań nietypowych (problematycznych), gdyż deficyty mogą być niwelowane poprzez odpowiednie postępowanie dydaktyczne nauczyciela.

Ad 2a. Ustalenie nauczycielskich koncepcji roli nauczyciela w procesie edukacyjnym w aspekcie normatywnym

Pytanie o to, jakie znaczenie nadają nauczyciele poszczególnym aktywnościom stosowanym przez nich w pracy z całą klasą, było próbą ustalenia, jak respondenci definiują swoją rolę w procesie nauczania, a więc także w jakim podejściu sytuują swoją praktykę dydaktyczną. Okazuje się, że badana grupa jest bardzo jednorodna, jeśli chodzi o postrzeganie roli nauczyciela. Tylko cztery z 31 działań nauczyciela w klasie uzyskało mniej niż 90% wskazań jako co najmniej ważne, lokując się w przedziale od 74% do 88,8%.

Badani uznali za najważniejsze w swojej pracy z uczniami (a więc za stanowiące normatywne wymogi pełnienia ich własnej roli zawodowej) takie działania, które dotyczą: rozwijania kompetencji uczniów związanych z uczeniem się i twórczym podejściem do zadań stawianych w procesie dydaktycznym, a także z motywowaniem i wspieraniem samodzielności poznawczej uczniów. Ważne okazały się dla nich również te działania, które służą budowaniu pozytywnych relacji z uczniami.

Jednak gdy weźmie się pod uwagę działania, które respondenci wskazali za ważne w pracy z uczniami zdolnymi, tworząc własną listę pięciu najważniejszych z nich, to okazuje się, że przewagę mają takie, które dotyczą wspierania samodzielności ucznia i jego odpowiedzialności za proces uczenia się, z uwzględnieniem indywidualnego podejścia do każdego z nich (poświęcenie uwagi każdemu z uczniów). Także oferowanie pomocy dydaktycznych o różnym poziomie trudności oraz takich, które służą rozwijaniu zidentyfikowanych zainteresowań, przemawia za dostrzeganiem przez respondentów konieczności spersonalizowanego podejścia, co wskazywałoby na sytuowanie własnej praktyki zawodowej w paradygmacie konstruktywistycznym. Jednak nie jest to takie oczywiste, ponieważ gdy przyjrzymy się działaniom nauczyciela wybieranym najrzadziej do zestawu pięciu najważniejszych w pracy z całą klasą i uczniami zdolnymi, to okazuje się, że część z nich nie uważa za swoją ważną powinność wspierania samodzielności poznawczej uczniów oraz podtrzymywania ich motywacji do pracy. Tak więc niektórzy respondenci zdają się preferować podejście transmisyjne w swojej pracy dydaktycznej, gdyż nie uznają za zasadne ani ograniczania liczby instrukcji i wskazówek, ani zachęcania do testowania różnych pomysłów, ani proponowania alternatywnych sposobów pracy czy wreszcie tworzenia zindywidualizowanych i elastycznych programów nauczania. Mimo że 94% badanych zadeklarowało, iż rozwijanie zdolności uczniów jest ważne, to swoją rolę zawodową w tym zakresie mogą postrzegać przez pryzmat odmiennych, a także przeciwstawnych paradygmatów edukacyjnych.

Wybór określonych cech i zachowań jako powinności nauczyciela okazał się różnicowany przez staż pracy, posiadanie przygotowania do pracy z uczniem zdolnym, istnienie w szkole programów wspierania zdolności oraz istnienie w szkole procedur identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Przy tym pięć działań nauczyciela ocenianych jako ważne powinności jest różnicowanych przez co najmniej dwie zmienne niezależne. Należą do nich: zapewnienie uczniom czasu na rozwijanie własnych pomysłów (staż

pracy, procedury[155]), zapewnienie możliwości i czasu na korzystanie ze specjalistycznych pomocy dydaktycznych (przygotowanie[156], procedury), ocenianie poziomu umiejętności, zainteresowań lub potrzeb uczniów (program[157], procedury), proponowanie alternatywnych sposobów pracy, kiedy uczeń okazuje brak zainteresowania lub jest sfrustrowany (program, procedury) oraz opracowywanie elastycznego, zindywidualizowanego programu nauczania (program, procedury). Oznacza to, że nauczycielskie działania związane ze spersonalizowanym, a więc indywidualnym podejściem do potrzeb uczniów, są uważane za powinności bardziej aprobowane przez pedagogów pracujących w szkołach, w których realizowany jest program wspierania zdolności oraz istnieją procedury identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Wskazuje to na zinterioryzowanie norm związanych z pełnioną rolą zawodową w sposób prawdopodobnie pokrywający się z oczekiwaniami zawartymi w szkolnych aktach normatywnych. Wydaje się zatem, że powinności wynikające z wymogów pracy w określonym środowisku nauczyciele wpisują w zestaw cech normatywnego wymiaru własnej roli zawodowej. Ponadto nauczyciele posiadający przygotowanie do pracy z uczniem zdolnym chętnej odchodzą od tradycyjnego (transmisyjnego) modelu nauczania na rzecz strategii aktywizujących, pozwalając uczniom na pracę we własnym tempie, poszukiwanie informacji, rozwijanie własnych pomysłów, ale także oferując wsparcie w trudnych dla ucznia momentach.

Na podstawie wyników eksploracyjnej analizy czynnikowej stwierdziłam, że według badanych do powinności nauczyciela należy:

1) rozpoznawanie potrzeb uczniów,
2) wzmacnianie pozytywnej samooceny uczniów,
3) rozwijanie samodzielności uczniów i odpowiedzialności za proces uczenia się,
4) organizowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się,
5) zaspokajanie zróżnicowanych potrzeb uczniów,
6) tworzenie atmosfery wyzwalającej kreatywność oraz
7) koncentracja na realizacji procesu dydaktycznego.

Tak więc w wymiarze deklaratywnym badani nauczyciele sytuowali wymogi własnej roli zawodowej w paradygmacie konstruktywistycznym. Wskazywali bowiem na wybór działań przypisywanych aktywizującej strategii nauczania (Michalak, 2004). Jednak uwzględnienie jako ważnego wymiaru roli koncentracji na realizacji procesu dydaktycznego może być prze-

[155] Istnienie w szkole procedur identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.
[156] Posiadanie przygotowania do pracy z uczniem zdolnym.
[157] Istnienie w szkole programów wspierania zdolności, posiadanie przygotowania do pracy z uczniem zdolnym.

jawem interioryzacji wymagań roli nauczyciela przypisanych zewnętrznie (w ustawach i rozporządzeniach określających obowiązki nauczyciela). Może to powodować pewną niespójność (rozbieżność) między deklarowanym a rzeczywistym sposobem realizacji roli przez nauczyciela, do której w swych rozważaniach nad konstruktywizmem edukacyjnym odnosi się Dorota Klus-Stańska. Upatruje ona przyczyn takiego stanu rzeczy zarówno w powielaniu utrwalonego w wyniku własnych doświadczeń edukacyjnych modelu pracy, w nieporozumieniach na styku teorii i praktycznego jej zastosowania, wyrażających się w opozycji „dobra teoria vs. niespełniająca jej założeń praktyka" oraz w potrzebie lub oczekiwaniu, że nauczyciel będzie konstruktywistą (Klus-Stańska, 2020, s. 12–13). Jednocześnie stwierdza: „[j]ak się wydaje, rozbieżność ta nierzadko nie wynika z chęci świadomego wprowadzania w błąd czy maskowania tego, co w samoocenie postrzega się jako niedociągnięcia, ale z rodzaju głębokiej niemożności zmiany myślenia i działania czy wręcz wyobrażenia sobie innej szkoły i innego nauczania" (za: Klus-Stańska, 2020, s. 14).

W tym kontekście zwraca uwagę także fakt, że wysoka akceptacja dla dwóch komponentów roli nauczyciela – (1) rozpoznawanie potrzeb uczniów oraz (7) koncentracja na realizacji procesu dydaktycznego – nie podlega zróżnicowaniu ze względu na żadną zmienną niezależną. Natomiast komponenty sytuujące podejście do roli nauczyciela w paradygmacie konstruktywistycznym (zaspokajanie zróżnicowanych potrzeb uczniów, organizowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się, rozwijanie samodzielności ucznia i odpowiedzialności za proces uczenia się) są wyżej oceniane, a więc bardziej akceptowane (przynajmniej na poziomie deklaratywnym) przez osoby pracujące w szkołach stosujących procedurę identyfikowania uczniów zdolnych w klasach I–III.

Ad 2b. Ustalenie nauczycielskich koncepcji strategii pracy z uczniami, czyli roli nauczyciela w aspekcie działaniowym

Poddany badaniu działaniowy aspekt roli nauczyciela wyrażał się w częstości stosowania przez badanych określonych sposobów pracy z najmłodszymi uczniami. Wybierane najczęściej, a więc systematycznie stosowane w pracy z uczniami działania nauczyciela skupiają się głównie na indywidualizowaniu podejścia, które obejmuje dostosowanie tempa pracy, liczby zadań, czasu potrzebnego na ich wykonanie, poziomu trudności treści kształcenia do możliwości uczniów oraz integrowanie treści nauczania z różnych obszarów wiedzy. Jednocześnie za najmniej popularne, a więc niestanowiące codziennej praktyki nauczycieli klas początkowych, okazały się działania edukacyjne mogące odbywać się poza szkołą (w tym w instytucjach edukacyjnych kierujących swoją ofertę do dzieci o różnych zainteresowaniach i zdolnościach) lub

z udziałem zewnętrznych ekspertów (te same działania wskazywane były także przez nauczycieli jako nierealizowane wcale lub najwyżej raz albo kilka razy w roku).

Okazuje się zatem, że najmniej popularne w kształceniu uczniów klas najniższych, także zdolnych, jest wykorzystywanie nisz edukacyjnych. Na ich znaczenie w edukacji najmłodszych zwraca uwagę Jolanta Kruk (2015), postulująca łączenie możliwości edukacyjnych szerokiego zaplecza pozaszkolnego z infrastrukturą szkolną, co stwarza okazje do syntetyzowania przez dzieci wiedzy spontanicznie nabywanej z wiedzą oferowaną w kształceniu instytucjonalnym. Środowisko szkolne, które Kruk definiuje m.in. jako klasę, świetlicę, zajęcia lekcyjne, pozalekcyjne, stanowi jedynie edukacyjne minimum, niebędące inspiracją ani dla wyobraźni ucznia, ani dla inwencji nauczyciela (Kruk, 2015, s. 293–294), dlatego postuluje wyprowadzenie działań edukacyjnych poza standardowe przestrzenie szkolne, do takich miejsc, jak muzea, biblioteki, galerie sztuki, centra nauki, parki przyrodnicze, domy kultury, które mogą stać się niszami edukacyjnymi uruchamiającymi proces badawczy oraz interaktywne uczenie się (Kruk, 2015, s. 301). Jak zauważa badaczka, „bez działań na rzecz poszerzania środowiska uczenia się i jego reorganizacji, zwłaszcza bez porzucania nadmiernie sformalizowanego systemu klasowo-lekcyjnego i bez radykalnej zmiany programów, inicjatywy te będą nieskuteczne, a nawet nierozwojowe" (Kruk, 2015, s. 302). Podobny postulat, dotyczący wyjścia działań edukacyjnych poza klasę szkolną, formułuje Bogusław Śliwerski, który stwierdza, że „[s]zkoła w ponowoczesnym świecie nie musi zniewalać swoim stałym i panoptycznie skonstruowanym miejscem oraz przestrzenią, gdyż powinna sprzyjać reterytorializacji miejsc uczenia się stosownie do zmieniającej się wiedzy psychologicznej o warunkach uczenia się dziecka oraz odpowiednio służącego jej konstruktywistycznego paradygmatu kształcenia" (Śliwerski, Paluch, 2021, s. 30).

Należy podkreślić fakt, że badani przeze mnie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, o stażu pracy do 5 lat, istotnie statystycznie częściej deklarowali, że wykorzystują nisze edukacyjne w swojej pracy z uczniami najmłodszymi niż respondenci o najdłuższym stażu pracy. Może to zwiastować odchodzenie od transmisyjnego modelu nauczania na rzecz konstruowania przez dziecko wiedzy w różnym otoczeniu.

Także i w przypadku, kiedy nauczyciele musieli określić działaniowy aspekt swojej roli zawodowej poprzez wybór częstotliwości stosowania określonych czynności w procesie dydaktycznym, największe znaczenie różnicujące miały – oprócz stażu pracy – przygotowanie nauczyciela do pracy z uczniem zdolnym oraz istnienie w szkole procedur identyfikacji uczniów zdolnych w klasach najniższych. Różnice te (w sensie istotnym statystycznie) dotyczą:

1) częstszego wykorzystywania nisz edukacyjnych przez nauczycieli o najkrótszym stażu pracy (do 5 lat), ale także pracujących w szkołach, w których wdrożono procedury identyfikacji uczniów zdolnych na etapie edukacji wczesnoszkolnej i ulokowanych w miastach średniej wielkości (dotyczy to korzystania z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zainteresowaniach i zdolnościach oraz do wprowadzania nowych informacji poza szkołą);
2) wzbogacania środowiska edukacyjnego (poprzez prowadzenie zajęć w różnym otoczeniu w szkole oraz zachęcanie ekspertów spoza szkoły do wspierania działań uczniów), stosowanego częściej przez nauczycieli z najkrótszym stażem zawodowym, a także posiadających przygotowanie do pracy z uczniem zdolnym oraz pracujących w szkołach, które wdrożyły procedury identyfikacji uczniów zdolnych dla uczniów najmłodszych;
3) indywidualizacji kształcenia (dostosowania poziomu trudności treści kształcenia do możliwości ucznia, umożliwiania wykonania zadania pisemnego ustnie, oferowania uczniom, którzy wcześniej ukończyli swoje zadanie pokrewnych aktywności), stosowanej częściej przez nauczycieli, którzy mają przygotowanie z pedagogiki zdolności oraz pracują w szkołach stosujących procedury identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

Zastosowanie eksploracyjnej analizy czynnikowej do wyodrębnienia komponentów Strategii pracy z uczniami (SPU), a tym samym ujawnienia sposobu definiowania wykonawczego aspektu roli zawodowej badanych nauczycieli, pozwoliło na zredukowanie liczby zastosowanych w badaniu zmiennych do sześciu wymiarów, wyrażających się w:

1) indywidualizowaniu pracy z uczniami,
2) wzbogacaniu środowiska edukacyjnego,
3) tworzeniu atmosfery sprzyjającej uczeniu się,
4) tworzeniu warunków do uczenia się we współpracy,
5) wzbogacaniu programu nauczania zgodnie z zainteresowaniami ucznia,
6) oferowaniu alternatywnych sposobów nabywania i prezentowania wiedzy.

Działania podejmowane przez nauczyciela, będące wyrazem wykonawczego aspektu roli, nawiązują zatem do aktywizującej strategii prac z uczniami, a tym samym do paradygmatu konstruktywistycznego i na poziomie zarówno normatywnym, jak i wykonawczym stanowią spójną koncepcję własnej roli zawodowej. Taka postawa przebadanych przeze mnie nauczycieli klas I–III nie koresponduje z wynikami badań Michalak (2022), choć oczywiście dobór próby w obu badaniach uniemożliwia porównywanie wyników i ujawnionych prawidłowości. Konstatacja tego faktu oraz sugestia dotycząca istnienia rozbieżności w zakresie deklaratywnego

i rzeczywistego sposobu pełnienia roli zawodowej, mogą stanowić inspirację do dalszych badań w zakresie praktyk edukacyjnych stosowanych przez nauczycieli klas I–III oraz preferowanych przez nich podejść dydaktycznych.

Być może zmiana w podejściu do zdolności, klimat, jaki wytworzył się w edukacji wokół ucznia zdolnego w ostatnich latach, a także zmiany w kształceniu przyszłych nauczycieli przyczyniły się/przyczynią się do odmiennego niż dotychczasowy sposobu sytuowania praktyki edukacyjnej przez badanych. Uzyskane w referowanym badaniu wyniki są dość obiecujące, a więc być może stanowią zapowiedź pożądanej zmiany, postulowanej także przez badaczy zjawisk edukacyjnych w Polsce (Michalak, 2004; 2020; 2022; Klus-Stańska, 2010; 2018; Dylak, 2013; Kruk, 2015; Śliwerski, Paluch, 2021 i inni).

Warto także podkreślić, że również w przypadku ujawnionej w analizie czynnikowej Strategii pracy z uczniami (SPU) największe znaczenie dla różnicowania jej poszczególnych komponentów mają: przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym, istnienie w szkole programu wspierania zdolności oraz procedur identyfikacji uczniów zdolnych z klas I–III. Te trzy zmienne różnicują stosowanie indywidualizacji w pracy z uczniami oraz wzbogacanie programu nauczania zgodnie z zainteresowaniami ucznia. Ponadto istnienie w szkole programu wspierania zdolności i procedury identyfikacji uczniów zdolnych z klas najniższych istotnie statystycznie różnicuje stosowanie dwu kolejnych komponentów strategii, a mianowicie wzbogacania środowiska edukacyjnego i oferowania alternatywnych sposobów nabywania i prezentowania wiedzy. Oznacza to, że wymienione komponenty są stosowane częściej przez tych nauczycieli, którzy są bardziej wyczuleni na potrzeby uczniów zdolnych. Klimat szkoły i kontekst, w jakim nauczyciel realizuje swoją rolę zawodową, wydają się zatem mieć istotne znaczenie dla sposobu definiowania własnej roli oraz jej realizacji w pracy z najmłodszymi uczniami (także zdolnymi).

Ad 3. Ustalenie nauczycielskich koncepcji bycia zdolnym uczniem

Respondenci identyfikowali uczniów zdolnych przede wszystkim na podstawie takich cech, które wiążą się z wysokim poziomem umiejętności poznawczych (np. „uczy się łatwo i szybko", „posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne niż większość uczniów"), postawą twórczą (np. „jest bardzo pomysłowy", „jest w stanie znaleźć rozwiązania, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić") oraz posiadaniem wiedzy (np. „posiada duży zasób informacji ogólnych", „jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną"). Natomiast cechy i zachowania, które świadczyć mogą o umiejętnościach społecznych (np. „jest lubiany przez kolegów", „ma poczucie humoru", „rozśmiesza innych uczniów"), nie są powszechnie

uznawane za przejawy bycia zdolnym uczniem (20–30% respondentów uznaje je za co najmniej „raczej nieprawdopodobną" podstawę identyfikacji uczniów zdolnych). W przypadku badanych nauczycieli podstawami identyfikowania ucznia jako zdolnego są zatem przede wszystkim sprawność uczenia się i pomysłowość.

Tezę tę potwierdzają także nauczycielskie wybory pięciu najważniejszych cech i zachowań, na podstawie których badani identyfikowali ucznia zdolnego. Wśród nich znalazły się: oferowanie nietypowych, unikatowych, bystrych odpowiedzi na pytania i stawiane problemy (70% wskazań), szybkość i łatwość uczenia się (59%), posiadanie dużego zasobu wiedzy ogólnej (36%), bogaty zasób słownictwa (33%), zainteresowanie tematyką specjalistyczną (32%).

W przypadku cech i zachowań będących podstawą identyfikacji uczniów jako zdolnych tylko staż pracy okazał się zmienną niezależną, różnicującą nasilenie określonych wyborów. Przy tym statystycznie istotne różnice odnotowane zostały między najmłodszymi a najstarszymi stażem pracy respondentkami/respondentami. Różnice te dotyczą jedynie zachowań, które nie były przez badaną grupę nauczycieli traktowane jako główne wyznaczniki bycia uczniem zdolnym (nie były to cechy pierwszego wyboru ani najbardziej prawdopodobne). Chodzi o takie zmienne, jak poczucie humoru, rozśmieszanie innych, ale także kontestowanie zasad, „wymądrzanie się" oraz ruchliwość (duży zasób energii utrudniający pozostanie na miejscu).

Wyniki uzyskane przy zastosowaniu eksploracyjnej analizy czynnikowej ujawniły, że respondenci konstruowali koncepcję „ucznia zdolnego" na podstawie następujących kategorii:

1) umiejętności analityczno-matematyczne,
2) umiejętności społeczne,
3) zachowania kontestujące,
4) zachowania empatyczne,
5) zdolności twórcze,
6) uzdolnienia artystyczne oraz
7) samodzielność poznawcza.

Największe znaczenie w tym zestawie dla identyfikacji ucznia jako zdolnego mają przejawiane umiejętności analityczno-matematyczne.

Jeśli chodzi o różnicujący wpływ użytych w badaniu zmiennych niezależnych, to tylko staż pracy kontrastuje najmłodszych i najstarszych pedagogów w kwestii dotyczącej umiejętności społecznych i zachowań kontestujących. W przypadku obu wymiarów nauczycielskiej koncepcji „bycia uczniem zdolnym" najmłodsi stażem pedagodzy byli bardziej skłonni identyfikować na ich podstawie uczniów zdolnych niż ich najstarsi koledzy.

Tak więc nauczyciele klas I–III, identyfikując uczniów zdolnych, czynili to na podstawie łatwo obserwowanych zachowań sprzyjających osiągnięciom szkolnym, ale – co nie jest bez znaczenia – część z nich przesłanki do identyfikowania ucznia jako zdolnego widziała także w zachowaniach uczniów, mogących powodować trudności (głównie wynikające z zachowania na lekcji).

Obraz ten jest spójny ze sposobem konceptualizowania zdolności przez badanych i potwierdza, że to, jak nauczyciel myśli o zdolnościach, zdaje się pozostawać w związku z tym, jakich uczniów identyfikuje jako zdolnych.

Jak pokazują wyniki referowanego w niniejszej dysertacji badania, niezwykle ważne okazuje się to, co nauczyciel wie na temat zdolności i jak tę wiedzę wykorzystuje w praktyce, a także to, czy w szkole, w której pracuje, wytworzył się pozytywny klimat wokół ucznia zdolnego, a więc czy jego losy edukacyjne są przedmiotem systematycznego zainteresowania grona pedagogicznego. Świadome identyfikowanie uczniów zdolnych (poparte przygotowaniem do pracy z uczniem zdolnym) oraz wspieranie ich rozwoju w codziennej pracy jest nieodzownym elementem przygotowującym dziecko do rozwijania swoich zdolności na kolejnych etapach edukacji.

Z tego faktu wynika rekomendacja dotycząca potrzeby systematycznego kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie specyfiki pracy z uczniem zdolnym (pedagogika zdolności), a także uzupełniania wiedzy i umiejętności w tym zakresie w toku dalszej pracy zawodowej w celu konfrontowania własnej praktyki i budowanych na jej podstawie teorii potocznych (*implicite*) z aktualnymi ustaleniami płynącymi z badań w tym zakresie. Rekomendacja ta jest tym bardziej istotna, że, jak stwierdza Klus-Stańska: „przekonania dotyczące nauczania, poprzedzające edukację zawodową mają wpływ na wiedzę zdobywaną w czasie studiów przez kandydatów na nauczycieli w ten sposób, że nowa, akademicka wiedza jest głęboko filtrowana i interpretowana za pośrednictwem uprzednich przekonań […]" (Klus-Stańska, 2010, s. 61, zob. też: Richardson, 1997).

Wydaje się zatem, że jedynym sposobem na włączanie do nauczycielskich przekonań ustaleń płynących z badań jest stałe, systematyczne poszerzanie ich wiedzy w przedmiotowym zakresie oraz demaskowanie nieprawdziwych przekonań płynących ze stereotypów. Wniosek ten wzmacnia uzyskana w referowanych badaniach wiedza, że nauczyciele o najkrótszym stażu pracy wykazują większą otwartość wobec cech i zachowań uczniów, które nauczyciele najstarsi zdecydowanie eliminują jako przejawy zdolności i nie identyfikują na ich podstawie uczniów zdolnych (inaczej mówiąc, uznają je za mało prawdopodobne cechy i zachowania uczniów zdolnych).

Być może dzieje się tak dlatego, że edukacja najmłodszych respondentek/respondentów przebiegała już w XXI wieku i zawierała elementy wiedzy o zdolnościach, a niekiedy dzięki programom wymiany studentów (np. Erasmus+) pozwalała im na funkcjonowanie w innej rzeczywistości edukacyjnej. Ponadto w okresie tym realizowane były programy ministerialne i finansowane z funduszy strukturalnych, które dotyczyły zdolności i edukacji uczniów zdolnych, a płynące z nich wnioski były upowszechniane w licznych ogólnodostępnych publikacjach (także w Internecie).

Podkreślić należy także znaczenie „klimatu" szkoły dla wspierania zdolności najmłodszych uczniów. Okazało się, że istnienie w szkole procedury identyfikowania uczniów zdolnych na poziomie klas I–III jest okolicznością wzmacniającą także takie wybory respondentów, które świadczyć mogą o zamiarze realizacji/realizacji własnej roli zawodowej w paradygmacie konstruktywistycznym. Szkoda zatem, że tylko 1/3 badanych nauczycieli zadeklarowała, iż pracuje w takich szkołach.

Ad 4. Charakterystyki uczniów zdolnych z perspektywy osobistych doświadczeniach respondentów

Szczególnie ważne poznawczo okazało się zastosowanie pytania otwartego, dotyczącego opisu konkretnego dziecka zdolnego, z którym respondenci mają/mieli bezpośredni kontakt.

Swobodne wypowiedzi badanych dostarczyły informacji o niedoreprezentowaniu dziewczynek wśród opisywanych przez nauczycieli uczniów zdolnych oraz o przypisywaniu uczennicom i uczniom z klas I–III odmiennych głównych zdolności i uzdolnień. Nauczyciele opisali jako „zdolne dziecko" trzy razy więcej chłopców niż dziewczynek. Według nich dziewczynki mają przede wszystkim zdolności artystyczne, a chłopcy dużą wiedzę i umiejętności matematyczne. Traktuję ten wynik jako bardzo ważny, ponieważ ujawnia on, że badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej kierowali się stereotypami ze względu na płeć uczniów zdolnych. Jest to, jak się wydaje, pierwsza dokumentacja w literaturze polskiej ujawniająca *gender bias* wobec dziewczynek z najniższych klas szkoły podstawowej. Zapewne nie jest to czynione ze świadomym zamiarem pomijania dziewczynek zdolnych w nominacjach nauczycielskich, lecz stanowi odzwierciedlenie stereotypu dziewczynki i chłopca. Jego istnienie może skutkować niewykorzystaniem potencjału zdolnych uczennic.

W literaturze światowej[158] więcej jest doniesień naukowych wskazujących na niedoreprezentowanie uczennic wśród osób zdolnych, szczególnie w naukach ścisłych, ale tylko bardzo nieliczne odnoszą się do najmłodszych uczniów i uczennic. Na uwagę w tym kontekście zasługują wyniki badań Margarity Bianco, Bryn Harris, Dorothy Garrison-Wade i Nancy Leech (2011). Autorki przedstawiły identyczną sylwetkę dziecka zdolnego, nadając jej imię żeńskie oraz imię męskie. Chłopcy wskazywani byli przez nauczycieli dwukrotnie częściej jako zdolni.

Joan Freeman (2015) podaje, że zjawisko niedoreprezentowania uczennic wśród osób uznawanych za zdolne występuje w wielu krajach na świecie – przede wszystkim w naukach ścisłych. Wynika to z oddziaływania stereotypów na temat zdolności „typowych" dla danej płci.

W Polsce przekonanie, że „matematyka jest domeną mężczyzn. Stanowi element wiedzy potocznej wszystkich uczestników interakcji edukacyjnej: nauczycieli, rodziców, a także uczniów" (Turska, 2013, s. 101). Badania Doroty Turskiej przeprowadzone w pierwszych klasach gimnazjum w Lublinie wykazały, że „stereotyp jakoby matematyka jest domeną mężczyzn, stanowi w Polsce element wiedzy powszechnej, znany także osobom stygmatyzowanym, przez co zmniejsza ich motywację i ogranicza dalsze wybory edukacyjne, a poprzez to – zawodowe" (Turska, 2013, s. 112). Z przywołanych badań wynika, że dopiero w sytuacji, gdy uczennica uzyskuje najwyższe oceny z matematyki, otrzymuje od nauczyciela podobną jak uczeń informację zwrotną i życzliwe wsparcie – „dopiero wówczas płeć przestaje wpływać na treść danych płynących z takiego źródła formowania autoskuteczności, jakim jest nauczycielska perswazja" (Turska, 2013, s. 111).

Wyniki otrzymane przeze mnie znajdują mocne wsparcie w badaniach Turskiej i pozwalają przyłączyć się do rekomendacji sformułowanej wcześniej przez Bianco i współautorki (2011) o konieczności włączenia do programu kształcenia nauczycieli tematyki z zakresu wpływu stereotypów (*gender issue*) na losy edukacyjne uczennic i uczniów. Należałoby także zwrócić uwagę na to, że w stosunku do chłopców znaczenie częściej dostrzegany jest fakt ich „podwójnej wyjątkowości", a przejawiane przez nich „zachowania problematyczne" nie są dyskryminujące w procesie identyfikacji uczniów zdolnych metodą nominacji nauczycielskich.

[158] Zostały one omówione m.in. przez Teresę Gizę (2006b; 2020) i Marcina Gierczyka (2016).

Bibliografia

6 typów zdolnych dzieci (b.r.), https://www.dziecizdolne.pl/blog/6-typow-dzieci-zdolnych (dostęp: 12.02.2024).

Afek N. (b.r.), *Analiza czynnikowa*, https://predictivesolutions.pl/analiza-czynnikowa (dostęp: 12.07.2024).

Ambrose D., Sternberg R.J. (red.) (2016), *Giftedness and Talent in the 21 Century. Adopting to the Turbulence of Globalization*, Rotterdam: Sense Publishers.

Ambrose D., Sternberg R.J., Sriraman B., Linke S.K., Subhi T.Y., Neber H., Hava E.V. (2012), *Confronting Dogmatism in Gifted Education*, „Gifted and Talented International", vol. 27(1), s. 157–159, https://doi.org/10.1080/15332276.2012.11673623

Araszkiewicz F.W. (1978), *Metodyka wychowania w polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty", nr 21, s. 121–151.

Babbie E. (2013), *Podstawy badań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Badanie elementów systemu pracy z uczniem zdolnym (2011), Raport z badania IDI opracowany przez GfK Polonia na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej/Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa: MEN/ORE, http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=462 (dostęp: 4.02.2021).

Bałachowicz J. (2009), *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa: WSP TWP.

Bałachowicz J., Korwin-Szymanowska A., Lewandowska E., Witkowska-Tomaszewska A. (2017), *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogik Specjalnej.

Barnett S., Carolan M., Johns D. (2013), *Equity and excellence: African-American children's access to quality preschool*, New Brunswick: National Institute for Early Education Research.

Betts G.T., Neihart M. (1988), *Profiles of the Gifted and Talented*, „Gifted Child Quarterly", vol. 32(2), s. 248–253, https://doi.org/10.1177/001698628803200202

Bianco M., Harris B., Garrison-Wade D., Leech N. (2011), *Gifted girls: Gender bias in gifted referrals*, „Roeper Review", vol. 33(3), s. 170–181, https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580500

Biber M., Biber S.K., Fossa M.O., Kartal E., Can T., Simsek I. (2021), *Teacher nomination in identifying gifted and talented students: evidence from Turkey*, „Thinking Skills and Creativity", vol. 39, https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100751

Bieniasz D. (2023), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna wobec wyzwań współczesności*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna", t. 111(21), s. 7–19.

Bobek M. (2018), *Wspieranie rozwoju ucznia zdolnego na drugim etapie edukacji*, „Edukacja Humanistyczna", nr 2(39), s. 31–43.

Bogozzi R.P., Heatherton T.F. (1994), *A general approach to representing multifaceted personality constructs: Application to state self-esteem*, „Structural Equation Modelling: A Multidisciplinary Journal", vol. 1, s. 35–67, https://doi.org/10.1080/10705519409539961

Bonar J. (2011), *Twórczy nauczyciel wczesnej edukacji*, [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, Łódź: Wydawnictw Uniwersytetu Łódzkiego, s. 119–236.

Bonar J. (2016), *Refleksyjna praktyka w procesie stawania się nauczycielem*, [w:] W. Leżajska, D. Radzikowska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Rozwijanie kompetencji zawodowych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 29–37.

Borawska-Kalbarczyk K. (2020), *Dziecko w roli ucznia – refleksje o procesie kształcenia w dwóch metaforach*, [w:] E.J. Kryńska, A. Suplicka, Ł. Kalisz (red.), *Dziecko w historii: sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 179–192.

Borland J.H. (1989), *Planning and implementing programs for the gifted*, New York: Teachers College Press.

Borzym I. (1979). *Uczniowie zdolni: psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Brighton C.M., Moon T.R., Jarvis J.M., Hockett J.A. (2007), *Primary Grade Teachers' Conceptions of Giftedness and Talent: A Case-based Investigation*, Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented, https://nrcgt.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/953/2015/09/rm07232.pdf (dostęp: 11.02.2024).

Budzisz Ł. (2017), *Interpretacja statystyk w artykułach naukowych – wskazówki dla praktyków*, „Psychologiczne Zeszyty Naukowe Półrocznik Instytutu Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego", nr 1, s. 143–157.

Callahan C.M., Miller E.M. (2005), *A Child-Responsive Model of Giftedness*, [w:] R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 38–51, https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455

Chruszczewski M.H. (2009), *Profile uzdolnień. Intelektualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Cierzniewska R. (2003), *Jakość i ewaluacja w pracy nauczycielskiej z uczniem zdolnym*, [w:] R. Cierzniewska (red.), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, s. 249–268.

Cieślikowska J. (2012), *Czy w polskim systemie oświaty potrzebni są pedagodzy zdolności?*, [w:] W. Limont, J. Cieślikowska, D. Jastrzębska (red.), *Zdolni w szkole, czyli o możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 25–33.

Cieślikowska J. (2015), *Niejednoznaczność roli nauczyciela ucznia zdolnego*, [w:] S. Kowal, A. Kwatera, E. Zawisza (red.), *Nauczyciel – między etosem a presją rzeczywistości*, Wydawnictwo internetowe e-bookwo.pl, s. 53–62.

Cieślikowska J., Limont W. (2010), *Obraz ucznia zdolnego w potocznych koncepcjach nauczycieli*, [w:] W. Limont, J. Cieślikowska, J. Dreszer (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*. t. 2, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 11–25.

Comrey A.L., Lee H.B. (1992), *A first course in factor analysis*, Hillsdale: Erlbaum.

Cuhna F., Heckman J. (2007), *The Technology of Skill Formation*, NBER Working Paper, No. 12840, https://www.nber.org/system/files/working_papers/w12840/w12840.pdf (dostęp: 11.02.2024).

Cybis N., Drop E., Rowiński T., Cieciuch J. (2013), *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych. Raport przygotowany w ramach projektu „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, https://static.scholaris.pl/92/20150401_551be1b7eb336/analiza_dostepnych_narzedzi_diagnostycznych_1.pdf (dostęp: 3.02.2021).

Czaja-Chudyba I. (2005), *Odkrywanie zdolności dziecka*, Kraków: Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Czaja-Chybda I. (2013), *Dylematy i kierunki rozwoju zdolności uczniów w przestrzeni współczesnych zmian cywilizacyjnych*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna", nr 1(2), s. 7–20.

Dai D.Y. (2009), *Essential tensions surrounding the concept of giftedness*, [w:] L. Shavinina (red.), *International handbook on giftedness*, New York: Springer Science, s. 39–80.

Dai D.Y. (2018), *A History of Giftedness: Paradigms and Paradoxes*, [w:] S.I. Pfeiffer (red.), *Handbook of Giftedness in Children*, Switzerland: Springer, s. 1–14.

Dai D.Y. (2023), *Talent Development from the Perspective of Developmental Science. A Guide to Use-Inspired Research on Human Excellence*, Switzerland: Springer.

Dai D.Y., Chen F. (2013), *Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice*, „Gifted Child Quarterly", vol. 57(3), s. 151–168.

Dai D.Y., Chen F. (2021), *Paradigms of gifted education: A guide for theory-based, practice-focused research*, New York: Routledge.

Dai D.Y., Coleman L.J. (2005), *Introduction to the Special Issue on Nature, Nurture, and the Development of Exceptional Competence*, „Journal for the Education of the Gifted", vol. 48(3–4), s. 254–269.

Dai D.Y., Renzulli J.S. (2008), *Snowflakes, Living Systems, and the Mystery of Giftedness*, „Gifted Child Quarterly", vol. 52, s. 114–130.

Dixon R.A., Lammi M. (2014), *Cognitive Mapping Techniques: Implications for Research in Engineering and Technology Education*, „Journal of Technology Education", vol. 25(2), s. 2–17.

Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U. (2017), *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat*, Lublin: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U. (2018), *Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Roczniki Pedagogiczne", nr 10(46), s. 77–88.

Dorczak R. (2014), *Rozwój jako centralna wartość w profesjonalnym systemie normatywnym nauczyciela – sposoby rozumienia i ich praktyczne konsekwencje*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź: odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 133–147.

Duraj D. (2014), *Diagnoza pedagogiczna w pracy nauczycielskiej*, [w:] J. Skibska, J. Wojciechowska (red.), *Diagnoza i terapia pedagogiczna w przestrzeni edukacyjnej*, Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, s. 105–114.

Dylak S. (2000), *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 176–190.

Dylak S. (2004), *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", s. 553–567.

Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa: Difin S.A.

Dyrda B. (1999), *Specyfika i przyczyny syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych w świetle literatury pedagogiczno-psychologicznej*, „Chowanna", nr 1–2, s. 24–40.

Dyrda B. (2007), *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Dyrda B., (2010), *Trudne dzieciństwo dziecka zdolnego*, „Chowanna", nr 1, s. 109–117.

Dyrda B. (2012), *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Eby J.W., Smutny J.F. (1998), *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Education of the Gifted and Talented (1972), vol. 1, Report of the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and Background Papers Submitted to the U.S. Washington: Office of Education, https://www.valdosta.edu/colleges/education/human-services/document%20/marland-report.pdf (dostęp: 7.10.2020).

Ekiert-Grabowska D. (1994), *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych – stare czy nowe zjawisko pedagogiczne?*, „Życie Szkoły", nr 3, s. 131–136.

Encyklopedia PWN (b.r.), hasło: *falsyfikacja*, https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/falsyfikacja;3899818.html (dostęp: 15.02.2024).

Encyklopedia PWN (b.r.), hasło: *osobowość*, https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/osobowo%C5%9B%C4%87.html (dostęp: 29.04.2024).

Encyklopedia Zarządzania (b.r.), *Analiza czynnikowa*, https://mfiles.pl/pl/index.php/Analiza_czynnikowa (dostęp: 12.07.2024).

Endepohls-Ulpe M., Ruf H. (2006), *Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils*, „High Ability Studies", vol. 16(2), s. 219–228.

Ericsson K.A., Nandagopal K., Roring R.W. (2007), *Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert-performance framework*, „High Ability Studies", vol. 18, s. 3–55.

Eurodesk Polska (b.r.), *Program wspierania rozwoju uczniów wybitnie uzdolnionych*, https://www.eurodesk.pl/granty/program-wspierania-rozwoju-uczniow-wybitnie-uzdolnionych (dostęp: 3.06.2024).

Europejski Rok Kreatywności i Innowacji 2009 w Polsce. Raport (2010), https://issuu.com/frse/docs/raporterkii (dostęp: 4.06.2024).

Fabrigar L.R., Wegener D.T., MacCallum R.C., Strahar E.J. (1999), *Evaluating use of exploratory factor analysis in psychological research*, „Psychological Methods", vol. 4, s. 272–299.

Fechner-Sędzicka I. (2013), *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej. Jak praktycznie i systemowo zorganizować edukację uczniów zdolnych na poziomie szkoły podstawowej?*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, https://core.ac.uk/download/pdf/70916085.pdf (dostęp: 18.06.2024).

Field A. (2013), *Discovering Statistics using SPSS*, London: SAGE.

Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Foryś M. (2018), *Diagnoza zdolności, uzdolnień, „podwójnej wyjątkowości"*, [w:] *Działalności nauczyciela i specjalisty*, Katowice: XXIV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, s. 189–202, http://www.ptde.org/pluginfile.php/1378/mod_page/content/13/PTDE_2018_189.pdf (dostęp: 2.02.2021).

Fox L.H., Sadker D., Engle J.L. (1999), *Sexism in the schools: Implications for the education of gifted girls*, „Gifted and Talented International", vol. 14(2), s. 66–79, https://doi.org/10.1080/15332276.1999.11672911

Freeman J. (2015), *Cultural Variations in Ideas of Gifts and Talents with Special Regard to the Eastern and Western Worlds*, [w:] D.Y. Dai, C.K. Ching (red.), *Gifted Education in Asia*, Charlotte: Information Age Publishing, s. 231–244.

Gagné F. (2000), *A differentiated model of giftedness and talent (DMGT)*, https://campbellms.typepad.com/files/gagne-a-differentiated-model-of-giftedness-and-talent-dmgt.pdf (dostęp: 18.03.2024).

Gagné F. (2004), *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory*, „High Ability Studies", vol. 15(2), s. 119–147, https://doi.org/10.1080/1359813042000314682

Gagné F. (2009), *Debating giftedness: Pronat vs. antinat*, [w:] L. Shavinina (red.), *International handbook on giftedness*, New York: Springer, s. 155–198.

Gagné F. (2016), *Od genów do talentu: z perspektywy modeli DMGT/CMTD*, „Psychologia Wychowawcza", nr 51(9), s. 121–140, https://doi.org/10.5604/00332860.1211501

Gajda A. (2022), *Life Lessons in Polish Schools:Teachers' Attitudes Towards Girls and Boys*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(14), s. 75–93.

Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań: Media Rodzina.

Gatnar E., Walesiak M. (red.) (2004), *Metody statystycznej analizy wielowymiarowej w badaniach marketingowych*, Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu.

Gierczyk M. (2016), *Gifted education in the Light of Gender Issue,* „Journal of Gender and Power", vol. 5(1), s. 95–108.

Giza T. (2006a), *Kompetencje nauczycieli z perspektywy pedagogiki zdolności i twórczości*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne", nr 16, s. 97–117.

Giza T. (2006b), *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole,* Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.

Giza T. (2009), *O specjalności pedagogiki zdolności*, [w:] J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva, s. 31–48.

Giza T. (2011), *Podstawy pracy z uczniem zdolnym,* Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.

Giza T. (2016), *Zmiany w polityce oświatowej a jakość wsparcia dla uczniów zdolnych*, „Państwo i Społeczeństwo", nr XVI(2), s. 13–25.

Giza T. (2019), *Kształcenie uczniów zdolnych – między inkluzją a segregacją,* „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne", nr 33, s. 31–48.

Giza T. (2020), *Stosunek nauczycieli do edukacji uczniów zdolnych*. „Studia Paedagogica Ignatiana", vol. 23(4), s. 135–154.

Giza T. (2023), *Teoria i praktyka edukacji inkluzyjnej uczniów zdolnych*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(16), s. 57–74, https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.04

Giza T., Bocharova O. (2023), *Zdolności w perspektywie kulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa", nr 2(21), s. 223–239, https://doi.org/10.15804/em.2023.02.15

Główny Urząd Statystyczny (2015), D*zieci w Polsce w 2014 roku,* https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/20/1/1/dzieci_w_polsce_w_2014_roku_charakterystyka_demograficzna.pdf (dostęp: 12.02.2024).

Główny Urząd Statystyczny (2023), *Edukacja w roku szkolnym 2022/2023 (wyniki wstępne),* https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/edukacja-w-roku-szkolnym-20222023-wyniki-wstepne,21,1.html (dostęp: 20.04.2024).

Goddijn M. (2022), *Where are the girls? Gender equality in gifted education: why girls are still underrepresented in gifted education,* „Echa News", vol. 32(2), s. 8–10, https://www.rcsw.nl/sites/default/files/bijlagen/Where%20are%20the%20girls_Maaike%20Goddijn.pdf (dostęp: 15.05.2023).

Gogolin O., Szymik E. (2018), *Obraz nauczyciela w oczach uczniów klas I–III szkół podstawowych,* „Chowanna", nr 1, s. 237–253.

Golle J., Schiels T., Rose N. (2022), *Who Is Considered Gifted From a Teacher's Perspective? A Representative Large-Scale Study*, „Gited Children", vol. 67(1).

Gołębniak B.G. (2005), *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 98–122.

Gorloff E. (2016), *Doskonalenie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle reformy oświatowej z 1961 roku*, „Prace Naukowe Akademii Im. Jana Długosza w Częstochowie", nr XXV(2), http://212.87.236.17:8080/Content/4256/36.pdf (dostęp: 26.08.2020).

Gorsuch R.L. (1983), *Factor analysis*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Góralski A. (1987), *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Grabarczyk P. (2013), *Czym się różni kategoryzacja od konceptualizacji?*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria", nr 2(86), s. 455–470.

Gralewski J. (2006), *Nauczycielskie koncepcje oceny wytworów twórczych*, [w:] W. Dobrołowicz, K. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.), *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, Warszawa: Wszechnica Polska – Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, s. 28–50.

Grzelak M.M. (2006), *Zróżnicowanie, asymetria i koncentracja*, [w:] W. Starzyńska (red.), *Podstawy statystyki*, Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp. z.o.o., s. 125–160.

Guadagnoli E., Velicer W.F. (1988), *Relation of sample size to the stability of component patterns*, „Psychological Bulletin", vol. 103(2), s. 265–275.

Guziuk-Tkacz M. (2011), *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Guziuk-Tkacz M. (2014), *Metody i techniki diagnozowania uczniów zdolnych na tle tworzonego przez nauczyciela środowiska sprzyjającego diagnozie*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: Kwartalnik dla Nauczycieli", nr 3, s. 207–220.

Gwiazdowska-Stańczak S., Klimska A., Klimski M., Knopik T., Płudowska M., Sękowski A., Żmuda A. (2024), *Od zdolności do mądrości – model wspierania rozwoju uczniów zdolnych w systemie edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Hair J., Anderson R., Tatham R., Black W. (1998), *Multivariate data analysis*, New Jersey: Prentice Hall.

Hodge K.A., Kemp C.R. (2000), *Exploring the nature of giftedness in preschool children*, „Journal for the Education of the Gifted", vol. 24(1), s. 46–73.

Hollingworth L.A. (1914), *Variability as related to sex differences in achievement: A critique*, „American Journal of Sociology", vol. 19, s. 510–530, http://psychclassics.yorku.ca/Hollingworth/sexdiffs.htm (dostęp: 26.08.2020).

Hornowski B. (1986), *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Howard-Jones P.A., Washbrook E.V., Meadows S. (2012), *The timing of educational investment: A neuroscientific perspective*, „Developmental Cognitive Neuroscience", vol. 25, s. 18–29.

IBM (2021), *Analiza czynnikowa*, https://www.ibm.com/docs/pl/spss-statistics/25.0.0?topic=SSLVMB_25.0.0/spss/base/idh_fact.htm (dostęp: 1.03.2024).

Jakubiak-Zapalska E. (2009), *Uczeń zdolny i jego rozpoznawanie*, XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kielce, http://www.ptde.org/pluginfile.php/412/mod_page/content/6/Archiwum/XV_KDE/pojedyncze/zapalska.pdf (dostęp: 1.02.2021).

Jarosz E., Wysocka E. (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Jaskulska M. (2018), *Praca nauczyciela z uczniem zdolnym w szkole podstawowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", nr 2, s. 20–27.

Jolly J.F., Robins J.H. (2016), *After the Marland Report: Four Decades of Progress?*, „Journal for the Education of the Gifted", vol. 39(2), s. 132–150, https://doi.org/10.1177/0162353216640937

Judycka M. (2011), *Ideały wychowawcze w Polsce po II wojnie światowej – ewolucja czy rewolucja?*, „Polski Rocznik Paw Człowieka i Prawa Humanitarnego", R. 2, s. 39–61.

Jurko M., Sękowski A. (2010), *Wybitne zdolności jako wymiar psychologiczny i pedagogiczny*, [w:] W. Limont, J. Deresz, J. Cieślikowska (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 11–32.

Kabzińska Ł. (2000), *Recepcja poglądów J. Deweya w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*, „Biuletyn Historii Wychowania", nr 11/12, s. 23–31, https://doi.org/10.14746/bhw.2000.11.12.3

Kamińska A., Kowalczyk A. (2014), *Kompetencje diagnostyczne nauczycieli uczniów zdolnych w młodszym wieku szkolnym – doniesienie z badań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce", nr 9(33/3), s. 123–138, https://doi.org/10.14632/eetp_33.7

Kancelaria Senatu, Biuro Analiz i Dokumentacji (2010), *Pomoc państwa i instytucji pozarządowych dla dzieci zdolnych*, https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/89/plik/ot-577.pdf (dostęp: 2.06.2024).

Karwowski M. (2008), *O niektórych niebezpieczeństwach nauczycielskich ukrytych teoriach twórczości*, [w:] W. Limont, J. Cieślikowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności, talent, twórczość*, t. 1, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 145–162.

Kaufman S.B., Sternberg R.J. (2008), *Conceptions of Giftedness*, [w:] S.I. Pfeifer (red.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational theory, research and best practices*, New York: Springer, s. 71–91.

Kennedy R.L.D. (1995), *Abraham Tannenbaum's five factors of giftedness as reflected in the life of American Artist, Georgia O'Keefe*, Graduate Research Papers, No. 2677, https://scholarworks.uni.edu/grp/2677 (dostęp: 1.02.2021).

Kertyczak A., Mierzwińska M. (2011), *Inicjatywy flagowe MEN Roku Szkoły z Pasją*, http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=453&from=publication (dostęp: 4.06.2024).

Key E. (2019), *Stulecie dziecka*, Fundacja Nowoczesna Polska, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/key-stulecie-dziecka.pdf (dostęp: 27.08.2020).

Khan Academy (b.r.), https://pl.khanacademy.org/ (dostęp: 28.07.2024).

Kim J.O., Mueller C.W. (1978a), *Factor Analysis. Statistical Methods and Practical Issues*. Beverly Hills: Sage.

Kim J.O., Mueller C.W. (1978b), *Introduction to Factor Analysis. What it is and How to do it*, Beverly Hills: Sage.

Kletke-Milejska M. (2007), *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych: Studium politologiczne*, praca doktorska, Uniwersytet Śląski, Katowice. https://www.sbc.org.pl/dlibra/publication/7531/edition/7025/content (dostęp: 26.08.2020).

Klimowicz A. (2005), *Aktywizujące metody nauczania*, [w:] M. Owczarz (red.), *Poradnik edukatora*, Warszawa: Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli, s. 189–209.

Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Klus-Stańska D. (2016), *Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice*, „Studia z Teorii Wychowania", R. VII, nr 2(15), s. 45–60.

Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SA.

Klus-Stańska D. (2020), *Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy*. „Problemy Wczesnej Edukacji", nr 51(4), s. 7–20, https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.01

Klus-Stańska D., Kruk J. (2009), *Tworzenie warunków dla rozwoju zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dzieci*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowa (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 455–504.

Knopik T. (2018), *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Działania postdiagnostyczne*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Knopik T., Oszwa U., Domagała-Zyśk E. (2019), *Diagnoza funkcjonalna jako standard pomocy psychologiczno-pedagogicznej – od założeń teoretycznych do praktyki diagnostyczno-terapeutycznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2(252), s. 163–174.

Kodeks etyki doktoranta UŁ (b.r.), https://www.doktoranci.uni.lodz.pl/fileadmin/Jednostki/URSD/Kodeks-etyki-doktoranta-U%C5%81_2020.pdf (dostęp: 1.07.2024).

Kofta M., Doliński D. (2000), *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 561–600.

Komisja Europejska, Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury, Eurydice, (2006), *Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych, specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie*, https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/7de9cb30-5138-4a0a-a574-cd55ef94ef36 (dostęp: 18.08.2024).

Konarzewski K. (1991), *Problemy i schematy: pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Poznań: Wydawnictwo Akademos.

Konarzewski K. (1995), *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak".

Konarzewski K. (2004), *Egzaminy zewnętrzne – czy mają płeć?*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 63–71.

Konarzewski K. (2012a), *Nauczyciel*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 160–190.

Konarzewski K. (2012b), *Uczeń*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 105–159.

Konkurs MEiN: Program wspierania rozwoju uczniów wybitnie uzdolnionych (b.r.), https://fundusze.ngo.pl/387898-konkurs-mein-program-wspierania-rozwoju-uczniow-wybitnie-uzdolnionych-387898.html (dostęp: 3.06.2024).

Kopczyńska I. (2021), *Edukacja wczesnoszkolna w splocie sprzeczności*, „Rocznik Lubuski", nr 47(1), s. 65–78.

Kosiorek M. (2007), *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kozubska A., Ziółkowski P. (2019), *Wspieranie rozwoju dziecka zdolnego w rodzinie*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.

Krajewski M. (2006), *Badania pedagogiczne (Pedagogical research). Wybór bibliograficzny druków zwartych, czasopism pedagogiczno-przedmiotowych i witryn internetowych z wprowadzaniem*, Płock: Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku.

Kruk J. (2015), *Dezintegracja szkolnego środowiska oraz możliwości jego harmonizowania z infrastrukturą pozaszkolną*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 291–312.

Kruszyńska E. (2022), *Identyfikowanie, projektowanie i organizowanie pracy z uczniem zdolnym. Studium literatury*, [w:] A. Badora, E. Szlachta (red.), *Zdolności i uzdolnienia na pierwszym etapie edukacji. Teoria – badania – innowacyjne rozwiązania pedagogiczne*, Lublin: Polihymnia, s. 68–82.

Kruszyńska E. (2023), *Postrzeganie uczniów zdolnych przez nauczycieli klas I–III w Polsce. Wstępne wyniki badań empirycznych*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 16(1), s. 238–257, https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.15

Książek W. (1999), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o uczniu zdolnym. Biblioteczka Reformy, 15*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Książek, W. (2001), *Rzecz o reformie 1997–2001*, Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", https://wojciechksiazek.wordpress.com/rzecz-o-reformie-edukacji-1997-2001/ (dostęp: 19.08.2024).

Kupisiewicz C. (1964), *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny i niektóre środki zaradcze*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Kupisiewicz Cz. (2005), *Podstawy dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kurzeja R. (2022), *Pożądane cechy osobowości nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego – perspektywa studentek Instytutu Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu*, „Eruditio et Ars", nr 4(1), s. 149–157.

Kutrowska B. (2008), *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych*, [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 49–60.

Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 291–319.

Kwiatkowski H. (2008), *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Lavrijsen J., Verschueren K. (2020), *Student characteristics affecting the recognition of high cognitive ability by teachers and peers*, „Learning and Individual Differences", vol. 78, 101820, https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101820

Ledzińska M. (1996), *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy w szkole*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

Ledzińska M. (2008), *O niektórych mitach na temat uczniów zdolnych*, „Psychologia w Szkole", nr 4, s. 39–46.

Ledzińska M. (2010), *Wiedza na temat uczniów zdolnych i jej edukacyjne konsekwencje*, [w:] A.E. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 63–82.

Lenartowska-Zychowicz M. (2009), *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 158–184.

Levinson D.J. (1959), *Structure in the Organizational Setting*, „Journal of Abnormal and Social Psychology", vol. 58, s. 170–180, https://docer.pl/doc/80ne5cx (dostęp: 1.07.2024).

Lewowicki T. (1980), *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013 (2014), Warszawa: IBE, https://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html (dostęp: 18.07.2024).

Li-Fang Z., Sternberg R. (1998), *The pentagonal implicit theory of giftedness revisited: A cross-validation in Hong Kong*, „Roeper Review", vol. 21(2), s. 149–153, https://doi.org/10.1080/02783199809553949

Limont W. (2010), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Limont W. (2020), *Zrozumieć nietypowy asynchroniczny rozwój uczniów zdolnych*, [w:] W. Limont, D. Łowkajtis (red.), *Z teorii i praktyki edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego*, Płock: Wydawnictwo Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku, s. 15–33, https://doi.org/10.19251/9788366277069/2020.1

Łobocki M. (2000), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Łukasiewicz-Wieleba J. (2013), *Szkoła i nauczyciele wobec uczniów zdolnych*, [w:] M. Jabłonowska (red.), *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*, Warszawa: Universitas Rediviva, s. 147–162, https://www.academia.edu/19941255/Szko%C5%82a_i_nauczyciele_wobec_uczni%C3%B3w_zdolnych (dostęp: 1.07.2024).

Łukasiewicz-Wieleba J. (2018), *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

MacCallum R.C., Widaman K.F., Zhang S., Hong S. (1999), *Sample size in factor analysis*, „Psychological Methods", vol. 4, s. 84–99.

Madalińska-Michalak J. (2021), *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Majewski S. (2003), *Reformy szkolnictwa w Polsce od XVIII do XX wieku i ich wpływ na kształt współczesnego systemu szkolnego*, „Studia Pedagogiczne: Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne", nr 14, s. 97–118.

Matthews D.J., Dai D.Y. (2014), *Gifted education: changing conceptions, emphases and practice*, „International Studies in Sociology of Education", vol. 24(4), s. 335–353, http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2014.979578

Matuszak A., Matuszak Z. (2011), *Określenie próby i jej liczebności w badaniach pedagogicznych*, „General and Professional Education", vol. 2, s. 33–39.

McClain M.C., Pfeiffer S. (2012), *Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices*, „Journal of Applied School Psychology", vol. 28(1), s. 59–88, https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643757

Michalak R. (2004), *Aktywizujące strategie nauczania w zintegrowanej edukacji najmłodszych uczniów*, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (2004), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 161–224.

Michalak R. (2020), *Doświadczanie rzeczywistości szkolnej przez uczniów edukacji początkowej*, „Problemy Wczesnej Edukacji", nr 48(1), s. 30–39, https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.03

Michalak R. (2022), *Teachers' Experiences in Working With Cognitively Gifted Students*, „Multidisciplinary Journal of School Education", vol. 11(22), s. 163–187, https://doi.org/10.35765/mjse.2022.1122.08

Michońska-Stadnik A. (2011), *Trafność i rzetelność w badaniach glottodydaktycznych*, „Lingwistyka Stosowana", nr 4, s. 31–40, http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/11203934/LS4_2011_art_MICHONSKA-STADNIK.pdf (dostęp: 1.07.2024).

Minecraft Education (b.r.), https://apps.microsoft.com/detail/9nblggh4r2r6?hl=pl-PL&gl=PL (dostęp: 29.07.2027).

Ministerstwo Rozwoju i Technologii (2021), *AI4Youth — szkoła sztucznej inteligencji*, https://www.gov.pl/web/rozwoj-technologia/ai4youth--szkola-sztucznej-inteligencji (dostęp: 27.07.2024).

Mizerek H. (1999), *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Mofield E., Parker Peters M. (2019), *Understanding Underachievement: Mindset, Perfectionism, and Achievement Attitudes Among Gifted Students*, „Journal for the Education of the Gifted", vol. 42(2), s. 107–134, https://doi.org/10.1177/0162353219836737

Moon T.R., Brighton C.M. (2008), *Primary teachers' conceptions of giftedness*, „Journal for the Education of the Gifted", vol. 31(4), s. 447–480.

Moraczewska B. (2010), *Szkolnictwo polskie w latach 1945–1975 z uwzględnieniem miasta Włocławka*, Włocławek: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku, https://kpbc.ukw.edu.pl/Content/52703/szkolnictwo.pdf (dostęp: 26.08.2020).

Moraczewska B. (2013), *Plan daltoński jako narzędzie dla współczesnej edukacji. Konieczność czy ekstrawagancja?*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość", nr 10, s. 351–364.

Mönks F.J. (1990), *Poradnictwo i wspieranie szczególnie zdolnych uczniów*, „Annales Universitas Marie Curie-Skłodowska, Lublin – Polonia", vol. III(2), s. 19–32.

Mönks F.J., Katzko M.W. (2005), *Giftedness and Gifted Education*, [w:] R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness. Second Edition*, New York: Cambridge University Press, www.cambridge.org/9780521838412 (dostęp: 6.09.2020).

Mönks F.J., Ypenburg I.H. (2007), *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko. Poradnik dla rodziców*, Warszawa: Wydawnictwo WAM.

Multipodręczniki i multićwiczenia GWO (b.r.), https://gwo.pl/multimedia/multipodreczniki/ (dostęp: 29.07.2024).

Murawska B. (2014), *Edukacja wczesnoszkolna*, t. 3, seria III „Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania", Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Musiał E. (2022), *Nauczyciel kreatorem warunków wszechstronnego rozwoju ucznia. Wybrane obszary profesjonalizmu zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Studium teoretyczno-praktyczne 2*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe EDUsfera.

Muszyńska B. (2012), *Kategorie filozofii nauki: geniusz, talent, uzdolnienie*, [w:] T. Giza, I. Pałgan (red.), *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka*, Radom: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Radomiu, s. 11–18.

Najwyższa Izba Kontroli (2007), *Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*, https://www.nik.gov.pl/kontrole/wyniki-kontroli-nik/pobierz,px_2007002.pdf,typ,k.pdf (dostęp: 2.06.2024).

Najwyższa Izba Kontroli (2015), *Informacja o wynikach kontroli Wspieranie uczniów uzdolnionych w województwie dolnośląskim*, https://www.nik.gov.pl/plik/id,11684,vp,14042.pdf (dostęp: 2.06.2024).

Nakoneczna D. (1980), *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

National Association for Gifted Children (2006), *Early childhood (Position paper)*, https://nagc.org/page/position-statements (dostęp: 21.07.2024).

Nawroczyński B. (1931), *Uczeń i klasa*, Lwów–Warszawa: Książnica Atlas, Zjednoczone zakłady kartograficzne i wydawnicze Tow. Naucz. Szkół Śred, i Wyższ. SP. AKC.

Neisser U., Boodoo G., Bouchard T.J., Boykin A.W., Brody N., Ceci S.J., Halpern D.F., Loehlin J.C., Perloff R., Sternberg R.J., Urbina S. (1996), *Intelligence: Knowns and unknowns*, „American Psychologist", vol. 51(2), s. 77–101, https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.77

Nęcka E. (2000), *Inteligencja*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Nęcka E. (2003), *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Nęcka E. (2005), *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Niemierko B. (2000), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Nowak-Łojewska A. (2023), *Nie jestem „przedszkolanką" ani „panią z I–III". Nauczyciele o postrzeganiu siebie i społecznym odbiorze ich pracy*. „Problemy Wczesnej Edukacji", vol. 56(1), s. 76–88, https://doi.org/10.26881/pwe.2023.56.05

Nowel S. (2009), *Nauczycielskie stereotypy uczniów zdolnych*, [w:] J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Rediviva, s. 361–378.

Nowel S. (2015), *Kto wspiera nauczyciela ucznia zdolnego?*, [w:] S. Kowal, A. Kwatera, E. Zawisza (red.), *Nauczyciel – między etosem a presją rzeczywistości*, Wydawnictwo internetowe e-bookwo.pl, s. 63–74.

Nowicka M. (2016), *Absolwent uczelni jak początkujący nauczyciel*, [w:] E. Skrzetuska (red.), *Problemy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w uczelniach wyższych*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 168–184.

Okoń W. (1964), *Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce*, „Ruch Pedagogiczny", nr 2, s. 5–19.

Okoń W. (1981), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Osiński Z. (2010), *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944–1989*, Lublin: Dom Wydawniczy Duet.

Ośrodek Rozwoju Edukacji (2018), *Ogólnopolski Dzień Talentów – 21 marca*, https://www.ore.edu.pl/2018/03/ogolnopolski-dzien-talentow-21-marca/ (dostęp: 2.06.2024).

Ośrodek Rozwoju Edukacji (2011), *Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym – archiwum projektu*, https://www.ore.edu.pl/2011/06/projekt-systemowy-opracowanie-i-wdroenie-kompleksowego-systemu-pracy-z-uczniem-zdolnym-2-spe/ (dostęp: 2.06.2024).

Pagnani A.R. (2014), *Gifted underachievement: Root causes and reversal strategies: A practical handbook for guidance counselors and teachers*, The University of Georgia, http://www.fultongifted.org/_doc/Gifted_Underachievement_Handbook.pdf (dostęp: 1.05.2021).

Palka S. (2004), *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Palka S. (2018), *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

PAN Fundacja Oddziału w Lublinie (2023), *Rozpoczęcie programu talentON II – kontynuacja działań wspierających osoby zdolne*, https://fundacjapan.pl/kontynuacja-dzialan-wspierajacych-osoby-zdolne/ (dostęp: 2.06.2024).

Papadopoulos D. (2016), *Psycho-Pedagogical and Educational Aspects of Gifted Students, Starting from the Preschool Age; How Can Their Needs Be Best Met?*, „Journal of Psychological Abnormalities", vol. 5(2), https://doi.org/10.4172/2471-9900.1000153

Paśko I. (2016), *Rozważania o kompetencjach pedagogicznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna", nr 41(7), s. 105–119.

Pawelec L. (2011), *Osobowość nauczyciela w praktyce pedagogicznej*, [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, Łódź: Wydawnictw Uniwersytetu Łódzkiego, s. 197–212.

Pfeifer S.I. (red.) (2008), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational theory, research and best practices*, New York: Springer.

Pfeiffer S.I., Petscher Y. (2008), *Identifying young gifted children using the Gifted Rating Scales-preschool/kindergarten form*, „Gifted Child Quarterly", vol. 52, s. 19–29.

Pietrasiński Z. (1976), *Zdolności*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 735–762.

Piirto J. (2000), *The Piirto Pyramid of Talent Development*, „Gifted Child Today", vol. 23(6), s. 22–29, https://doi.org/10.1177/107621750002300608

Piirto J. (2007), *Talented Children and Adults: Their Development and Education*, New York: Routledge, https://doi.org/10.4324/9781003238485

Piirto J. (2009), *Eminence and creativity in selected visual artists*, [w:] B. MacFarlene, T. Stambaugh (eds.), *Leading change in gifted education*, Waco: Prufrock Press, s. 13–26.

Pilch T. (1998), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak"

Plaks J.E. (2017), *Implicit theories: Assumptions that shape Social and moral cognition*, „Advances in Experimental Social Psychology", vol. 56, s. 259–310.

Plenkiewicz M. (2001), *Współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w reformowanej szkole*, „Nauczyciel i Szkoła", nr 1–2(10–11), s. 124–133.

Pogorzelska M. (2017), *Sto lat metody projektów w Polsce*, „Biuletyn Historii Wychowania", nr 36, s. 147–156, https://doi.org/10.14746/bhw.2017.36.10

Polak K. (1999), *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształtowanie*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Poleszak W., Porzak R., Kata G., Kopik A. (2014), *Diagnoza i wspomaganie w rozwoju dzieci uzdolnionych. Test Uzdolnień Wielorakich i Materiały Dydaktyczne*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, http://www.maszszanse.info/forum/pliki/TUW/DiagnozaWspomaganieDzieciUzdolnionych.pdf (dostęp: 5.02.2021).

Popek S. (2001), *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Preckel F., Baudson T.G., Krolak-Schwerdt S., Glock S. (2015), *Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children*, „American Educational Research Journal", vol. 52(6), s. 1160–1184, https://doi.org/10.3102/0002831215596413

Prieto L., Parra J., Ferrándiz C., Sánchez C. (2004), *The role of the teacher within the identification of gifted students*, Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Crete, 22–25 September 2004, https://www.researchgate.net/publication/323737555_The_role_of_the_teacher_within_the_identification_of_gifted_students (dostęp: 5.02.2021).

Przygotowanie do Egzaminu z Matematyki przy Wykorzystaniu Sztucznej Inteligencji (2023), https://www.edubot.hu/pl/news/przygotowanie-do-egzaminu-z-matematyki-przy-wykorzystaniu-sztucznej-inteligencji (dostęp: 29.07.2024).

Puckett M.B., Black J.K. (2008), *Meaningful assessments of the young child : celebrating development and learning / Margaret B. Puckett, Janet K. Black*, Prentice Hall: Pearson/ Merrill.

Pufal-Struzik I. (2006), *Twórczy uczeń w nauczycielskich naiwnych teoriach natury ludzkiej*, [w:] W. Dobrołowicz, K. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.), *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, Warszawa: Wszechnica Polska – Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, s. 20–28.

Rapacka-Wojtała S. (2015), *Metody, strategie oraz techniki nauczania, uczenia się i zapamiętywania stosowane w procesie kształcenia kompetencji komunikacyjnych uczniów na lekcji języka obcego*, „Społeczeństwo, Edukacja, Język", nr 3, s. 73–86.

Raport Eurydice (2018), *The System of Education in Poland*, http://norric.org/files/education-systems/Ruslandsrapport-feb2005.pdf/view (dostęp: 27.09.2020).

Raport Eurydice (2024), *National Education System. Kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji i opieki (ECEC) oraz edukacji szkolnej*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pl/national-

education-systems/poland/ksztalcenie-nauczycieli-wczesnej-edukacji-i-opieki-ecec-oraz (dostęp: 23.04.2024).

Regulamin przyznawania środków finansowych w ramach zadania Promocja oświaty jako realizacja łódzkiego programu wspierania uczniów szczególnie uzdolnionych MIA100 zdolnych (b.r.), https://uml.lodz.pl/files/public/user_upload/Regulamin_programu_Mia100_Zdolnych_wraz_z_wnioskiem.pdf (dostęp: 2.06.2024).

Regulamin przyznawania tytułu „Miejsce Odkrywania Talentów (b.r.), https://www.ore.edu.pl/images/files/pdf/Regulamin%20MOT_po%20korekcie2.pdf (dostęp: 4.06.2024).

Regulamin przyznawania tytułu „Szkoła Odkrywców Talentów" (b.r.), https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2015/06/2018-regulamin-sot-uaktualniony.pdf (dostęp: 4.06.2024).

Renzulli J.S. (1976), *The Enrichment Triad Model: a Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented*, „Gifted Child Quarterly", vol. 20(3), s. 303–306, https://doi.org/10.1177/001698627602000327

Reykowski J. (1976), *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 762-825.

Ręklewski M. (2020), *Statystyka opisowa. Teoria i przykłady*, Włocławek: Państwowa Uczelnia Zawodowa we Włocławku.

Richardson V. (1997), *Constructivist Teaching and Teacher Education: Theory and Practice*, [w:] V. Richardson (red.), *Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understandings*, London: Routledge, s. 3–14, https://doi.org/10.4324/9780203973684

Rimm S.B. (1994), *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Romaniuk M., Jabłonowska M. (red.) (2022), *Zdolności i twórczość: Koncepcje. Badania. Praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Rószkiewicz M. (2011), *Analiza klienta*, Kraków: SPSS.

Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Rubenstein L.D., Siegle D., Reis S.M., McCoach D.B., M.G. Burton (2012), *A complex quest: The development and research of underachievement interventions for gifted students*, „Psychology in the Schools", vol. 49(7), s. 678–694, https://doi.org/10.1002/pits.21620

Rubie-Davies C.M. (2006), *Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships*, „Psychology in the Schools", vol. 43, s. 537–552.

Runco M.A. (2014), *Creativity Theories and Themes: Research, Development, and Practice*, New York: Academic Press.

Sankar-DeLeeuw N. (2004), *Case studies of gifted kindergarten children: Profiles of promise*, „Roeper Review", vol. 26, s. 192–207.

Sansom S., Barnes B., Carrizales J., Shaughnessy M.F. (2018), *A reflective conversation with Jane Piirto*, „Gifted Education International", vol. 34(1), s. 96–111, https://doi.org/10.1177/0261429416650950

Seul S. (1991), *Wpływ oczekiwań nauczyciela na zachowanie i osiągnięcia uczniów*, „Neodigmata", nr XX, s. 53–63.

Sękowski A. (2001), *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Sękowski A.E. (2006), *Stymulowanie rozwoju zdolności w świetle teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu Roberta J. Sternberga*, „Roczniki Psychologiczne", nr IX(1), s. 95–105.

Shavinina L. (red.) (2009), *International handbook on giftedness*, New York: Springer Science.

Siegle D. (2001), *Teacher Bias in Identifying Gifted and Talented Students*, Paper presented at the Annual Meeting of the Council for Exceptional Children, Kansas City, April 18–21.

Silverman D. (2012), *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Skałbania B. (2014), *Identyfikacja uczniów zdolnych w szkole*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/POKL_IP2/1.-Skalbania_Identyfikowanie-uzdolnien-uczniow-w-warunkach-szkolnych.pdf (dostęp: 18.06.2024).

Skarbek W. (2013), *Wybrane zagadnienia metodologii nauk społecznych*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/17830/SKARBEK_WW_-_Wybrane_Zagadnienia_Metodologii_Nauk_Spo%2520ecznych.PDF?sequence=1 (dostęp: 23.01.2024).

Skrzetuska E. (2016), *Stan kształcenia w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej w ośrodkach akademickich w Polsce*, [w:] E. Skrzetuska (red.), *Problemy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w uczelniach wyższych*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 49–72.

Skulicz D. (2010), *Badania opisowe i badania diagnostyczne*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 221–236.

Słownik języka polskiego PWN, (b.r.), hasło: *charakter*, https://sjp.pwn.pl/slowniki/charakter.html (dostęp: 5.01.2024).

Słownik języka polskiego PWN (b.r.), hasło: *konceptualizacja*, https://sjp.pwn.pl/slowniki/konceptualizacja.html (dostęp: 18.07.2024).

Smedsrud J. (2020), *Explaining the Variations of Definitions in Gifted Education*, „Nordic Studies in Education", vol. 40(1), s. 79–97, https://doi.org/10.23865/nse.v40.2129

Sosnowska-Bielicz E. (2019), *Wzorzec osobowy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – perspektywa nauczycieli*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny", nr XXXVIII, s. 173–187.

Stańdo J., Spławska-Murmyło M. (2017), *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Sternberg R.J. (1985), *Implicit Theories of Intelligence, Creativity, and Wisdom*, „Journal of Personality and Social Psychology", vol. 49(3), s. 607–627.

Sternberg R.J., Jarvin L., Grigorenko E.L. (2010), *Exploration in giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press.

Stevens J.P. (2002), *Applied multivariate statistics for the social sciences*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Stępień-Lampa N. (2017), *Główne reformy oświatowe w III RP. O wpływie polityki na edukację*, „Studia Humanistyczno-Społeczne", nr 18, s. 153–166.

Strelau J. (1995), *Temperament i inteligencja*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Strelau J. (1997), *Inteligencja człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Strelau J. (2000), *Osobowość jako zespół cech*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik Akademicki*, t. 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 526–560.

Strelau J. (2001), *Miejsce konstruktu aktywacji w badaniach nad temperamentem*, „Przegląd Psychologiczny", nr 44(3), s. 275–300.

Strelau J. (2009), *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

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", vol. 12(1), s. 3–54, https://doi.org/10.1177/1529100611418056

Subotnik R., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. (2015), *Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zmiana oparta na wiedzy psychologicznej*, „Psychologia Wychowawcza", nr 50(8), s. 20–30.

Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Corwith S., Calvert E., Worrell F.C. (2023), *Transforming Gifted Education in Schools: Practical Applications of a Comprehensive Framework for Developing Academic Talent*, „Education. Sciences", vol. 13, 707, https://doi.org/10.3390/educsci13070707

Sysło M.M. (2022), *Sztuczna inteligencja wkracza do szkół: jak uczyć się o AI i z pomocą AI*, [w:] J. Fazlagić (red.), *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, https://kwalifikacje.gov.pl/images/Publikacje/Sztuczna_inteligencja_jako_megatrend_ksztaltujacy_edukacje.pdf (dostęp: 29.07.2024).

Szabos J. (1989), *Bright child, gifted learner*, „Challenge", vol. 34, https://www.swasd.org/wp-content/uploads/2015/06/Szabos_J_-_Bright_Child_Gifted_Learner.pdf (dostęp: 18.06.2024).

Szacka B. (2003), *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa: Oficyna Naukowa.

Szczepaniak K. (2012), *Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica", vol. 42, s. 83–112.

Szkolak A. (2014), *Kompendium dla kandydata na nauczyciela wczesnej edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Attyka.

Szkolny Program Wspierania Uzdolnionych – WARS i SAWA w praktyce (2021), https://edukacja.um.warszawa.pl/-/szkolny-program-wspierania-uzdolnionych-wars-i-sawa-w-praktyce (dostęp: 2.06.2024).

Szkoła w chmurze (b.r.), https://szkolawchmurze.org/o-nas (dostęp: 28.07.2024).

Szmatka J. (red.) (1979), *Elementy mikrosocjologii*, [w:] H. Sommer (oprac.), *Małe struktury społeczne. Wybór tekstów*, Tyczyn: WSSG w Tyczynie, s. 30–39.

Śliwerski B. (2009), *O wymierności pracy nauczyciela*, „Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne", nr 18, s. 31–48.

Śliwerski B., Paluch M. (2021), *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Śliwińska K., Limont W., Dreszer J., Bedyńska S. (2010), *Perfekcjonizm a wybrane cechy osobowości uczniów zdolnych*, [w:] W. Limont. J. Deresz, J. Cieślikowska (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju uczniów zdolnych*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 131–142.

Tabachnick B.G., Fidell L.S. (2007), *Using Multivariate Statistics*, Boston: Pearson Education Inc.

Tatarczak A. (2021), *Statystyka. Część I. Podręcznik*, Lublin: Innovation Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.

Tatarka P. (2015), *Własności 5- i 7-stopiowej skali Likerta w kontekście normalizacji zmiennych metodą Kaufmana i Rousseeuwa*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu", nr 385, s. 286–295.

Transformacja cyfrowa w edukacji – przykłady nowatorskich rozwiązań (2023), https://www.wsb-nlu.edu.pl/pl/wpisy/transformacja-cyfrowa-w-edukacji-przyklady-nowatorskich-rozwiazan (dostęp: 29.07.2024).

Trouilloud D., Sarrazin D., Bressoux P. (2006), *Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator*, „Journal of Educational Psychology", vol. 98(1), s. 75–86.

Turska D. (2008), *Pracowite dziewczynki, inteligentni chłopcy?*, „Psychologia w Szkole", nr 1, s. 87–93.

Turska D. (2013), *Poczucie autoskuteczności w matematyce uczniów zdolnych*, „Kultura i Edukacja", nr 3(96), s. 98–115.

Tyszkowa M. (1990), *Zdolności, osobowość i działalność uczniów zdolnych*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Uczeń zdolny w systemie edukacji, Warszawa: MEN Ośrodek Rozwoju Edukacji, https://docplayer.pl/1944846-Uczen-zdolny-w-systemie-edukacji.html (dostęp: 8.11.2020).

Uszyńska-Jarmoc J., Kunat J.B., Tarasiuk M. (2014), *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty – narracje – interpretacje*, Białystok: Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku.

Walczak D. (2016), *Prestiż zawodu nauczyciela w percepcji różnych aktorów życia szkoły*, „Studia z Teorii Wychowania", nr 4(17), s. 93–115.

Walesiak M., Bąk A. (1997), *Wykorzystanie analizy czynnikowej w badaniach marketingowych*, „Badania Operacyjne i Decyzje", nr 1, s. 75–87.

Walesiak M., Gatnar E. (red.) (2009), *Statystyczna analiza danych z wykorzystaniem programu R*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Waloszek D. (2011), *Być nauczycielem dziecka – wymiary odpowiedzialności*, [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, Łódź: Wydawnictw Uniwersytetu Łódzkiego, s. 29–48.

Walsh R.L., Kemp C.R., Hodge K.A., Bowes J.M. (2012), *Searching for Evidence-Based Practice: A Review of the Research on Educational Interventions for Intellectually Gifted Children in the Early Childhood Years*, „Journal for the Education of the Gifted", vol. 35(2), s. 103–128.

Wasyluk-Kuś H. (1971), *O nauce szkolnej uczniów zdolnych. Przyczyn niechęci do nauki i niepowodzenia w nauce*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.

Wejland A.P. (2013), *O definiowaniu w humanistyce – między retoryką a etyką*, [w:] D. Kasprzyk (red.), *Nie tylko o wsi... Szkice humanistyczne dedykowane Profesor Marii Wieruszewskiej-Adamczyk*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 197–225, https://doi.org/10.18778/7969-011-4.10

Whitmore J.R. (1985), *Underachieving gifted students*, ERIC Digest, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED262526.pdf (dostęp: 24.06.2024).

Wiktorowicz J. (2016), *Międzypokoleniowy transfer wiedzy a wydłużanie okresu aktywności zawodowej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Włodarski Z., Hankała A. (2004), *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Wolter E. (2014), *Nowe wychowanie*, „Kwartalnik Naukowy", nr 4(18), s. 36–49, https://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentations0/03Wolter2014-2.pdf (dostęp: 27.08.2020).

Wortham S., Hardin B.J. (2015), *Assessment in early childhood education*, Hoboken: Pearson.

Wright B.L., Ford D.Y. (2017), *Untapped Potential. Recognition of Giftedness in Early Childhood and What Professionals Should Know About Students of Color*, „Gifted Child Today", vol. 40(2), s. 111–116, https://doi.org/10.1177/1076217517690862

Wyniki uczniów z matematyki poprawiły się o prawie 30% – materiały edukacyjne cyfrowe wspierają naukę indywidualną (2024), https://www.edubot.hu/pl/news/wyniki-uczniow-z-matematyki-poprawily-sie-o-prawie-30-materialy-edukacyjne-cyfrowe-wspieraja (dostęp: 29.07.2024).

Younger M., Warrington M., Williams J. (1999), *The Gender Gap and Classroom Interactions: Reality and Rhetoric?*, „British Journal of Sociology of Education", vol. 20(3), s. 325–341, https://doi.org/10.1080/01425699995290

Zatorska M., Kopik A. (2012), *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, https://zpe.gov.pl/a/wielointeligentne-odkrywanie-swiata---program-edukacji-wczesnoszkolnej/DEkpSaug8 (dostęp: 24.06.2024).

Zaveri A. (2023), *Content Analysis vs Thematic Analysis: A Closer Look*, https://mindthegraph.com/blog/content-analysis-vs-thematic-analysis (dostęp: 17.12.2023).

Zhang L., Sternberg R.J. (1998), *The pentagonal implicit theory of giftedness revisited: A cross-validation in Hong Kong*, „Roeper Review", vol. 21(2), s. 149–153, https://doi.org/10.1080/02783199809553949

Ziegler A., Shi J. (red.) (2011), „Talent Development & Excellence. Official Journal of the IRATDE", vol. 3(1).

Ziemski S. (1973), *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Zintegrowana Platforma Edukacyjna Ministerstwa Edukacji Narodowej (b.r.), https://zpe.gov.pl/ (dostęp: 28.07.2024).

Żebrowska E. (2013), *Szkoła Rydzyńska – jak współcześnie wykorzystać jej doświadczalny charakter?*, „Studia z Teorii Wychowania: Półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN", nr 2(7), s. 179–191.

Żytko M. (2023), *Nauczyciel wczesnej edukacji z krótkim stażem w zawodzie – praca w stanie wyjątkowym*, „Problemy Wczesnej Edukacji", nr 56(1), s. 41–52, https://doi.org/10.26881/pwe.2023.56.03

Akty prawne

Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 kwietnia 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. z 2021 r., poz. 890.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2020 r., poz. 1280.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów, Dz.U. z 2021 r., poz. 661 oraz z 2022 r., poz. 1869.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2023 r., poz. 984, 1234, 1586, 1672, 2005, https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20230000984/U/D20230984Lj.pdf (dostęp: 13.04.2024).

Ustawa z dnia 29 grudnia 1989 r. o zmianie Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej Dz.U. z 1995 r. Nr 150, poz. 730, https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19890750444/U/D19890444Lj.pdf (dostęp: 20.07.2024).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. Nr 95, poz. 425, https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/O/D19910425.pdf (dostęp: 20.07.2024).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. z 2024 r., poz. 737, https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf (dostęp: 3.06.2024).

Spis aneksów

Aneks A. Kwestionariusz ankiety „Uczeń zdolny w edukacji wczesnoszkolnej” / 288

Aneks B. Wybrane zestawienia statystyczne / 311

Aneks C. Nauczycielskie opisy dziecka zdolnego / 321

Aneks D. Nauczycielskie opisy dziecka zdolnego z podziałem na płeć i zidentyfikowane kategorie opisu / 370

Spis rysunków

Rysunek 1. Schemat analityczny badań / 117

Rysunek 2. Wykres osypiska dla analizy itemów skali Nauczycielskich koncepcji pojęcia „posiadania zdolności” (NKPZ) / 145

Rysunek 3. Wykres osypiska dla analizy itemów skali Rola nauczyciela (RN) w procesie edukacji / 166

Rysunek 4. Wykres osypiska dla analizy itemów skali Strategii pracy z uczniami (SPU) / 182

Rysunek 5. Wykres osypiska dla analizy itemów skali Nauczycielskiej koncepcji „bycia uczniem zdolnym” / 200

Rysunek 6. Mapa pojęć prezentująca kategorie opisu dziecka zdolnego ujawnione w wypowiedziach nauczycieli wczesnej edukacji / 210

Spis tabel

Tabela 1. Struktura próby badawczej / 127

Tabela 2. Wiek i staż pracy nauczycieli, liczebność klasy, liczba uczniów zdolnych w klasie, liczba uczniów w klasie biorących udział w zajęciach rozwijających uzdolnienia / 129

Tabela 3. Jak łatwo może sobie Pan/i wyobrazić, że uczeń posiadający daną cechę lub zachowanie jest uczniem zdolnym? (częstości i statystyki) / 133

Tabela 4. Ranking cech i zachowań włączanych przez badanych nauczycieli do pojęcia „posiadania zdolności" na podstawie średniej ocen na skali Likerta (1–5) / 138

Tabela 5. Ocena własności metrycznych narzędzia pomiarowego służącego wyodrębnieniu kategorii zachowań uczniów (czynniki) – opisujących pojęcie „posiadania zdolności" / 146

Tabela 6. Nauczycielska koncepcja pojęcia „posiadania zdolności" (NKPZ) oraz wyjaśniające ją kategorie zachowań (ukryte czynniki) / 148

Tabela 7. Statystyki opisowe dla zmiennych sumarycznych NKPZ / 150

Tabela 8. Znaczenie nadawane przez respondentów poszczególnym działaniom nauczyciela w pracy z klasą / 157

Tabela 9. Ranking działań nauczyciela uznawanych za najważniejsze dla rozwijania uzdolnień uczniów oraz pozycja działania uznanego za bardzo ważne pracy z całą klasą (5 na skali Likerta), gdzie pozycja 1 oznacza najważniejsze działanie / 160

Tabela 10. Ocena własności metrycznych narzędzia pomiarowego służącego ocenie skali Rola nauczyciela (RN) w procesie edukacji / 167

Tabela 11. Komponenty Roli nauczyciela (RN) w procesie edukacji i konstytuujące je działania / 168

Tabela 12. Statystyki opisowe dla zmiennych sumarycznych Rola nauczyciela (RN) w procesie edukacji /170

Tabela 13. Częstotliwość działań podejmowanych przez nauczyciela w klasie / 175

Tabela 14. Ranking prezentujący działania podejmowane przez nauczyciela według częstości ich stosowania / 177

Tabela 15. Ocena własności metrycznych narzędzia pomiarowego służącego ustaleniu komponentów Strategii pracy z uczniami (SPU) / 183
Tabela 16. Komponenty Strategii pracy z uczniami (SPU) i tworzące je działania / 185
Tabela 17. Statystyki opisowe dla zmiennych sumarycznych Strategii pracy z uczniami (SPU) / 186
Tabela 18. Jak prawdopodobne jest, że zidentyfikowałaby Pani/zidentyfikowałby Pan ucznia jako zdolnego, gdyby posiadał wskazaną w tabeli cechę lub zachowanie? / 191
Tabela 19. Ranking nauczycielskich wyborów cech/zachowań charakteryzujących uczniów zdolnych na podstawie średniej wartości uzyskanej na pięciostopniowej skali Likerta / 195
Tabela 20. Ranking wyboru danej cechy lub zachowania wśród pięciu najważniejszych dla zidentyfikowania ucznia jako zdolnego / 196
Tabela 21. Ocena własności metrycznych narzędzia pomiarowego służącego identyfikacji Nauczycielskiej koncepcji „bycia uczniem zdolnym" (NKUZ) / 201
Tabela 22. Kategorie zachowań uczniów identyfikowanych jako zdolnych (KZU) i konstytuujące je cechy/zachowania / 202
Tabela 23. Statystyki opisowe dla zmiennych sumarycznych Nauczycielskiej koncepcji „bycia uczniem zdolnym" (NKUZ) / 204
Tabela 24. Kategorie opisu ucznia zdolnego wraz z kodami użytymi w analizie tekstu / 211
Tabela 25. Udział osób posiadających dane cechy wśród dziewczynek i chłopców wskazanych przez nauczycieli jako dziecko zdolne / 214
Tabela 26. Udział dziewczynek i chłopców wśród wskazanych przez nauczycieli zdolnych dzieci posiadających daną umiejętność do udziału dziewczynek i chłopców w zbiorowości zdolnych dzieci / 216

Aneksy

Aneks A

Kwestionariusz ankiety „Uczeń zdolny w edukacji wczesnoszkolnej”

Droga Nauczycielko, Drogi Nauczycielu Edukacji Wczesnoszkolnej!
Przygotowuję na Uniwersytecie Łódzkim rozprawę doktorską dotyczącą sposobów postrzegania uczniów zdolnych przez nauczycieli pracujących w klasach I–III szkoły podstawowej oraz działań podejmowanych przez nich w codziennej praktyce edukacyjnej w celu wspierania rozwoju uczniowskich uzdolnień.
Choć na tym etapie kształcenia rozstrzygają się szanse edukacyjne dzieci, to bardzo rzadko postrzega się nauczycieli klas początkowych jako centralne postacie w procesie identyfikowania uczniów zdolnych. Moje badania mają to zmienić. Dlatego zwracam się do Pani/Pana z prośbą o wypełnienie niniejszej ankiety. Opinie i doświadczenia nauczycieli są unikatowe, a ich poznanie i upublicznienie jest niezmiernie ważne.
Kwestionariusz składa się z czterech części: I. Konceptualizowanie zdolności, II. Działania podejmowane w klasie przez nauczyciela, III. Identyfikacja uczniów zdolnych, IV. Społeczno-demograficzna charakterystyka respondenta oraz klasy i szkoły, w której pracuje. Odpowiadając na pytania, proszę skupić się na swoich ogólnych przekonaniach i doświadczeniach w pracy z uczniem zdolnym. W ostatniej części ankiety znajdzie Pani/Pan miejsce na podzielenie się przemyśleniami dotyczącymi pracy z uczniem zdolnym w szczególnym czasie, jakim była pandemia wywołana wirusem SARS-CoV-2.
Czas na udzielenie odpowiedzi nie jest limitowany. Wypełnienie kwestionariusza zajmie około 45 minut. Wszystkie pytania obowiązkowe są oznaczone gwiazdką.
Badanie jest anonimowe, a przekazane informacje zostaną wykorzystane wyłącznie do celów naukowych. Wyniki z wszystkich kwestionariuszy zostaną poddane zbiorczym analizom statystycznym i nie będą analizowane indywidualnie. Gromadzone dane są przechowywane i przetwarzane zgodnie z zasadą poufności i integralności, z dostępem tylko dla osób upoważnionych.
Więcej informacji na temat niniejszego badania można uzyskać, wchodząc na stronę Sway - uczeń zdolny lub pisząc na adres e-mail: uczen.zdolny@uni.lodz.pl.
Zapraszam do udziału w badaniu i bardzo liczę na Pani/Pana pomoc!
W tej ankiecie jest 55 pytań.

Pytanie na początek

Czy obecnie pracuje Pani/Pan jako nauczycielka/nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej?

Po wybraniu odpowiedzi proszę przejść do przycisku „Dalej", który znajduje się w prawym dolnym rogu strony (niekiedy konieczne będzie przewinięcie strony w dół).

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- Tak
- Nie

Jeśli nie pracuje Pani/Pan obecnie jako nauczycielka/nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, ten kwestionariusz nie jest przeznaczone dla Pani/Pana. Serdecznie dziękuję za gotowość do wzięcia udziału w badaniu.

I. Konceptualizacja zdolności

I.1. Jak łatwo może Pani/Pan sobie wyobrazić, że uczeń posiadający daną cechę lub zachowanie jest uczniem zdolnym?

Proszę zaznaczyć to w odniesieniu do każdej wskazanej cechy lub zachowania.

* Proszę wybrać odpowiednią odpowiedź przy każdej pozycji:

	Bardzo łatwo mogę sobie wyobrazić	Łatwo mogę sobie wyobrazić	Trudno jest mi sobie wyobrazić	Wcale nie mogę sobie wyobrazić	Nie mam zdania
Uczy się w wolnym tempie					
Stosuje nabyte umiejętności w nowych sytuacjach					
Nie wydaje się zainteresowany szkołą					
Ma trudności z dostrzeganiem powiązań między zjawiskami i z samodzielnym rozwiązywaniem problemów (myśleniem krytycznym)					
Ma słabo rozwinięte umiejętności przestrzenne					
Interesuje się sprawami społecznymi					
Rzadko przejmuje inicjatywę i zwykle robi to, co robią inni uczniowie (jest „naśladowcą")					
Ma słabo rozwinięte umiejętności społeczne					
Uczy się pilnie					
Opanował umiejętność czytania wcześniej niż rówieśnicy lub w normalnym czasie					
Popełnia błędy językowe					
Często nie odrabia pracy domowej					
Łatwo przystosowuje się do nowych sytuacji					
Nie wykazuje ciekawości poznawczej					

	Bardzo łatwo mogę sobie wyobrazić	Łatwo mogę sobie wyobrazić	Trudno jest mi sobie wyobrazić	Wcale nie mogę sobie wyobrazić	Nie mam zdania
Szybko się dekoncentruje					
Zwraca uwagę na szczegóły					
Jest nieśmiały					
Źle zachowuje się w szkole					
Ma duży zasób wiedzy ogólnej					
Potrzebuje motywacji zewnętrznej					
Rozumie złożone polecenia słowne					
Planuje działania					
Lubi tworzyć konstrukcje przestrzenne z różnych materiałów					
Kończy zadania szybciej niż rówieśnicy					
Poszukuje odpowiedzi, dlaczego coś się dzieje lub jak działa					
Przejawia talent aktorski					
Potrafi zdystansować się od kłopotów domowych					
Ma deficyty umiejętności w co najmniej jednym z obszarów edukacji (np. w zakresie umiejętności matematycznych, językowych, przyrodniczych itd.)					
Interesuje się książkami niezależnie od poziomu umiejętności czytania					
Nie umie pracować samodzielnie					
Jest obdarzony bujną wyobraźnią (tj. tworzy opowiadania, wymyśla oryginalne gry itp.)					
Ma przeciętne osiągnięcia szkolne lub wyniki w testach umiejętności i wiadomości					
Komunikując swoje myśli i uczucia, bawi się słowami, np. rymuje					
Ma nietypowe, jak na swój wiek, zainteresowania (np. bada zjawiska pogodowe)					
Nie jest kreatywny					
Rozśmiesza ludzi inteligentnymi dowcipami					
Ma opóźniony rozwój motoryczny					
Wykazuje umiejętności przywódcze					
Stawia pytania o przyczyny zjawisk					
Jest wrażliwy na uczucia innych					

	Bardzo łatwo mogę sobie wyobrazić	Łatwo mogę sobie wyobrazić	Trudno jest mi sobie wyobrazić	Wcale nie mogę sobie wyobrazić	Nie mam zdania
Nie lubi zadań wymagających wielokrotnego powtarzania					
Ma ubogi zasób słów					
Potrafi prowadzić interesującą rozmowę z dorosłymi					
Posługuje się poprawnie językiem polskim					
Potrafi opracować lub dostosować strategie do rozwiązywanego problemu					

I.2. W jakim stopniu zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej będą częściej rozpoznawane jako zdolne, jeśli… ?

Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź.

* Proszę wybrać odpowiednią odpowiedź przy każdej pozycji:

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam	Trudno powiedzieć
wychowują się w pełnej rodzinie					
rodzice angażują się w rozwój ich umiejętności (m.in. czytania, liczenia, korzystania z gier edukacyjnych)					
mają rodzeństwo, które dobrze się uczy					
mają w domu dużo książek					
chodziły do przedszkola					
często podróżują z rodzicami (np. wakacje, wycieczki)					
są jedynakami					
rodzice przykładają dużą wagę do kultury języka					

I.3. W jakim stopniu zgadza się Pani/Pan z każdym z poniższych stwierdzeń?

Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź

* Proszę wybrać odpowiednią odpowiedź przy każdej pozycji:

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam	Trudno powiedzieć
Zdolności intelektualne występują w takich samych proporcjach we wszystkich grupach kulturowych i etnicznych naszego społeczeństwa					
Zdolności intelektualne występują w takich samych proporcjach we wszystkich grupach społeczno-ekonomicznych naszego społeczeństwa					
Zdolności przejawiają się w różny sposób w różnych grupach kulturowych/etnicznych					

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam	Trudno powiedzieć
Zdolności przejawiają się w różny sposób w różnych grupach społeczno-ekonomicznych					
Chłopcy częściej ujawniają zdolności poprzez aktywności, w których wykorzystują umiejętności przestrzenne					
Dziewczynki częściej ujawniają zdolności poprzez aktywności, w których wykorzystują umiejętności werbalne					

I.4. Proszę opisać zdolne dziecko (lub dzieci), które uczęszcza obecnie (lub uczęszczało) do Pani/Pana klasy

Proszę podać jego cechy i zachowania, wskazać co szczególnie je wyróżnia/wyróżniało, skłaniając Panią/Pana do myślenia, że jest dzieckiem zdolnym.

* Proszę wpisać odpowiedź tutaj:

II. Działania podejmowane przez nauczyciela w pracy z uczniami

Uwaga: Pytanie II.1 składa się z części A i B

W części A (w tabeli poniżej) proszę odpowiedzieć na pytanie, **jak ważne w pracy z uczniami jest dla Pani/Pana podejmowanie wymienionych działań lub stosowanie wskazanych strategii** (proszę wziąć pod uwagę wszystkich uczniów).

Następnie w części B proszę **wybrać z rozwijanej listy 5 działań lub strategii, które uważa Pani/Pan za najważniejsze dla rozwoju uzdolnień uczniów, i uporządkować je, nadając im rangę od 1** (najważniejsze w Pani/Pana wyborze) **do 5** (piąte w kolejności w Pani/Pana wyborze).

Część A

II.1.A. Jak ważne w pracy z uczniami jest dla Pani/Pana podejmowanie wymienionych działań lub stosowanie wskazanych strategii?

Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź.

* Proszę wybrać odpowiednią odpowiedź przy każdej pozycji:

	Bardzo ważne	Dość ważne	Mało ważne	Nieważne	Trudno powiedzieć
Rozwijanie podstawowych umiejętności uczniów					
Oferowanie ciekawych i angażujących materiałów					
Ocenianie poziomu umiejętności, zainteresowań lub potrzeb uczniów					
Oferowanie materiałów o zróżnicowanych treściach i poziomie trudności					

	Bardzo ważne	Dość ważne	Mało ważne	Nieważne	Trudno powiedzieć
Kształtowanie postawy odpowiedzialności ucznia za efekty jego nauki					
Okazywanie zainteresowania i akceptacji dla pytań stawianych przez dzieci					
Inspirowanie uczniów do poszukiwania dodatkowych lub alternatywnych odpowiedzi					
Okazywanie zainteresowania dla niespodziewanych lub odległych od tematu propozycji uczniów					
Dostarczanie uczniom pomocy dydaktycznych w celu rozwijania ich zainteresowań					
Ograniczenie metod opartych na przekazie werbalnym					
Zapewnianie uczniom czasu i umożliwianie korzystania ze specjalistycznych pomocy dydaktycznych					
Zachęcanie uczniów do formułowania stwierdzeń „Jeśli, to…”					
Poświęcanie uwagi każdemu z uczniów					
Zachęcanie uczniów do otwartego przyznawania się do błędów					
Słuchanie opinii każdego ucznia					
Zapewnienie uczniom informacji zwrotnej na temat ich pracy					
Omawianie bieżących problemów z uczniami					
Umożliwianie uczniom samodzielnego poszukiwania informacji					
Zapewnianie uczniom możliwości prezentowania efektów ich pracy					
Proponowanie alternatywnych sposobów pracy, kiedy uczeń okazuje brak zainteresowania lub jest sfrustrowany					
Ograniczanie liczby instrukcji i wskazówek					
Zapewnienie uczniom czasu na rozwijanie własnych pomysłów					
Powstrzymywanie się od oceniania twórczej pracy ucznia					
Zachęcanie ucznia do testowania swoich pomysłów					
Ocenianie prac uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnych możliwości					

	Bardzo ważne	Dość ważne	Mało ważne	Nieważne	Trudno powiedzieć
Opracowywanie elastycznego, zindywidualizowanego programu nauczania					
Tworzenie atmosfery pozwalającej na swobodne zachowania uczniów					
Wzmacnianie pozytywnych wyobrażeń ucznia na własny temat					
Rozbudzanie kreatywności i wyobraźni					
Poszanowanie osobistych wartości uczniów					
Poszanowanie kulturowych wartości uczniów					

Część B

Działania i strategie z pytania II.1.A (tabela powyżej) znalazły się na rozwijanej liście w tej części pytania. Proszę **wybrać spośród nich pięć, które uważa Pani/Pan za najważniejsze dla rozwoju uzdolnień uczniów, i uporządkować je, nadając im rangę/miejsce od 1** (najważniejsze) **do 5** (piąte w kolejności w Pani/Pana wyborze) (II.1.B).

Miejsce 1 na Pani/Pana liście

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- Rozwijanie podstawowych umiejętności uczniów
- Oferowanie ciekawych i angażujących materiałów
- Ocena poziomu umiejętności, zainteresowań lub potrzeb uczniów
- Oferowanie materiałów o zróżnicowanych treściach i poziomie trudności
- Kształtowanie postawy odpowiedzialności ucznia za efekty jego nauki
- Okazywanie zainteresowania i akceptacji dla pytań stawianych przez dzieci
- Inspirowanie uczniów do poszukiwania dodatkowych lub alternatywnych odpowiedzi
- Okazywanie zainteresowania dla niespodziewanych lub odległych od tematu propozycji uczniów
- Dostarczanie uczniom pomocy dydaktycznych w celu rozwijania ich zainteresowań
- Ograniczenie metod opartych na przekazie werbalnym
- Zachęcanie uczniów do stawiania hipotez
- Zachęcanie uczniów do formułowania stwierdzeń „Jeśli, to…"
- Poświęcanie uwagi każdemu z uczniów
- Zachęcanie uczniów do otwartego przyznawania się do błędów
- Słuchanie opinii każdego ucznia
- Zapewnienie uczniom informacji zwrotnej na temat ich pracy
- Omawianie bieżących problemów z uczniami
- Umożliwianie uczniom samodzielnego poszukiwania informacji
- Zapewnianie uczniom czasu i umożliwianie korzystania ze specjalnych pomocy dydaktycznych
- Zapewnianie uczniom możliwości prezentowania efektów ich pracy
- Proponowanie alternatywnych sposobów pracy, kiedy uczeń okazuje brak zainteresowania lub jest sfrustrowany
- Ograniczanie liczby instrukcji i wskazówek
- Zapewnienie uczniom czasu na rozwijanie własnych pomysłów
- Powstrzymywanie się od oceniania twórczej pracy ucznia
- Zachęcanie ucznia do testowania swoich pomysłów
- Ocenianie pracy różnych uczniów według różnych standardów
- Opracowywanie elastycznego, zindywidualizowanego programu nauczania
- Tworzenie atmosfery pozwalającej na swobodne zachowania uczniów
- Wzmacnianie pozytywnych wyobrażeń ucznia na własny temat
- Rozbudzanie kreatywności i wyobraźni
- Poszanowanie osobistych wartości uczniów
- Poszanowanie kulturowych wartości uczniów

Miejsce 2 na Pani/Pana liście

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- Rozwijanie podstawowych umiejętności uczniów
- Oferowanie ciekawych i angażujących materiałów
- Ocena poziomu umiejętności, zainteresowań lub potrzeb uczniów
- Oferowanie materiałów o zróżnicowanych treściach i poziomie trudności
- Kształtowanie postawy odpowiedzialności ucznia za efekty jego nauki
- Okazywanie zainteresowania i akceptacji dla pytań stawianych przez dzieci
- Inspirowanie uczniów do poszukiwania dodatkowych lub alternatywnych odpowiedzi
- Okazywanie zainteresowania dla niespodziewanych lub odległych od tematu propozycji uczniów
- Dostarczanie uczniom pomocy dydaktycznych w celu rozwijania ich zainteresowań
- Ograniczenie metod opartych na przekazie werbalnym
- Zachęcanie uczniów do stawiania hipotez
- Zachęcanie uczniów do formułowania stwierdzeń „Jeśli, to…"
- Poświęcanie uwagi każdemu z uczniów
- Zachęcanie uczniów do otwartego przyznawania się do błędów
- Słuchanie opinii każdego ucznia
- Zapewnienie uczniom informacji zwrotnej na temat ich pracy
- Omawianie bieżących problemów z uczniami
- Umożliwianie uczniom samodzielnego poszukiwania informacji
- Zapewnianie uczniom czasu i umożliwianie korzystania ze specjalnych pomocy dydaktycznych
- Zapewnianie uczniom możliwości prezentowania efektów ich pracy
- Proponowanie alternatywnych sposobów pracy, kiedy uczeń okazuje brak zainteresowania lub jest sfrustrowany
- Ograniczanie liczby instrukcji i wskazówek
- Zapewnienie uczniom czasu na rozwijanie własnych pomysłów
- Powstrzymywanie się od oceniania twórczej pracy ucznia
- Zachęcanie ucznia do testowania swoich pomysłów
- Ocenianie pracy różnych uczniów według różnych standardów
- Opracowywanie elastycznego, zindywidualizowanego programu nauczania
- Tworzenie atmosfery pozwalającej na swobodne zachowania uczniów
- Wzmacnianie pozytywnych wyobrażeń ucznia na własny temat
- Rozbudzanie kreatywności i wyobraźni
- Poszanowanie osobistych wartości uczniów
- Poszanowanie kulturowych wartości uczniów

Miejsce 3 na Pani/Pana liście

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- Rozwijanie podstawowych umiejętności uczniów
- Oferowanie ciekawych i angażujących materiałów
- Ocena poziomu umiejętności, zainteresowań lub potrzeb uczniów
- Oferowanie materiałów o zróżnicowanych treściach i poziomie trudności
- Kształtowanie postawy odpowiedzialności ucznia za efekty jego nauki
- Okazywanie zainteresowania i akceptacji dla pytań stawianych przez dzieci
- Inspirowanie uczniów do poszukiwania dodatkowych lub alternatywnych odpowiedzi
- Okazywanie zainteresowania dla niespodziewanych lub odległych od tematu propozycji uczniów
- Dostarczanie uczniom pomocy dydaktycznych w celu rozwijania ich zainteresowań
- Ograniczenie metod opartych na przekazie werbalnym
- Zachęcanie uczniów do stawiania hipotez
- Zachęcanie uczniów do formułowania stwierdzeń „Jeśli, to…"
- Poświęcanie uwagi każdemu z uczniów
- Zachęcanie uczniów do otwartego przyznawania się do błędów
- Słuchanie opinii każdego ucznia
- Zapewnienie uczniom informacji zwrotnej na temat ich pracy
- Omawianie bieżących problemów z uczniami
- Umożliwianie uczniom samodzielnego poszukiwania informacji
- Zapewnianie uczniom czasu i umożliwianie korzystania ze specjalnych pomocy dydaktycznych
- Zapewnianie uczniom możliwości prezentowania efektów ich pracy
- Proponowanie alternatywnych sposobów pracy, kiedy uczeń okazuje brak zainteresowania lub jest sfrustrowany
- Ograniczanie liczby instrukcji i wskazówek
- Zapewnienie uczniom czasu na rozwijanie własnych pomysłów
- Powstrzymywanie się od oceniania twórczej pracy ucznia
- Zachęcanie ucznia do testowania swoich pomysłów
- Ocenianie pracy różnych uczniów według różnych standardów
- Opracowywanie elastycznego, zindywidualizowanego programu nauczania
- Tworzenie atmosfery pozwalającej na swobodne zachowania uczniów
- Wzmacnianie pozytywnych wyobrażeń ucznia na własny temat
- Rozbudzanie kreatywności i wyobraźni
- Poszanowanie osobistych wartości uczniów
- Poszanowanie kulturowych wartości uczniów

Miejsce 4 na Pani/Pana liście

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- Rozwijanie podstawowych umiejętności uczniów
- Oferowanie ciekawych i angażujących materiałów
- Ocena poziomu umiejętności, zainteresowań lub potrzeb uczniów
- Oferowanie materiałów o zróżnicowanych treściach i poziomie trudności
- Kształtowanie postawy odpowiedzialności ucznia za efekty jego nauki
- Okazywanie zainteresowania i akceptacji dla pytań stawianych przez dzieci
- Inspirowanie uczniów do poszukiwania dodatkowych lub alternatywnych odpowiedzi
- Okazywanie zainteresowania dla niespodziewanych lub odległych od tematu propozycji uczniów
- Dostarczanie uczniom pomocy dydaktycznych w celu rozwijania ich zainteresowań
- Ograniczenie metod opartych na przekazie werbalnym
- Zachęcanie uczniów do stawiania hipotez
- Zachęcanie uczniów do formułowania stwierdzeń „Jeśli, to…"
- Poświęcanie uwagi każdemu z uczniów
- Zachęcanie uczniów do otwartego przyznawania się do błędów
- Słuchanie opinii każdego ucznia
- Zapewnienie uczniom informacji zwrotnej na temat ich pracy
- Omawianie bieżących problemów z uczniami
- Umożliwianie uczniom samodzielnego poszukiwania informacji
- Zapewnianie uczniom czasu i umożliwianie korzystania ze specjalnych pomocy dydaktycznych
- Zapewnianie uczniom możliwości prezentowania efektów ich pracy
- Proponowanie alternatywnych sposobów pracy, kiedy uczeń okazuje brak zainteresowania lub jest sfrustrowany
- Ograniczanie liczby instrukcji i wskazówek
- Zapewnienie uczniom czasu na rozwijanie własnych pomysłów
- Powstrzymywanie się od oceniania twórczej pracy ucznia
- Zachęcanie ucznia do testowania swoich pomysłów
- Ocenianie pracy różnych uczniów według różnych standardów
- Opracowywanie elastycznego, zindywidualizowanego programu nauczania
- Tworzenie atmosfery pozwalającej na swobodne zachowania uczniów
- Wzmacnianie pozytywnych wyobrażeń ucznia na własny temat
- Rozbudzanie kreatywności i wyobraźni
- Poszanowanie osobistych wartości uczniów
- Poszanowanie kulturowych wartości uczniów

Miejsce 5 na Pani/Pana liście

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- Rozwijanie podstawowych umiejętności uczniów
- Oferowanie ciekawych i angażujących materiałów
- Ocena poziomu umiejętności, zainteresowań lub potrzeb uczniów
- Oferowanie materiałów o zróżnicowanych treściach i poziomie trudności
- Kształtowanie postawy odpowiedzialności ucznia za efekty jego nauki
- Okazywanie zainteresowania i akceptacji dla pytań stawianych przez dzieci
- Inspirowanie uczniów do poszukiwania dodatkowych lub alternatywnych odpowiedzi
- Okazywanie zainteresowania dla niespodziewanych lub odległych od tematu propozycji uczniów
- Dostarczanie uczniom pomocy dydaktycznych w celu rozwijania ich zainteresowań
- Ograniczenie metod opartych na przekazie werbalnym
- Zachęcanie uczniów do stawiania hipotez
- Zachęcanie uczniów do formułowania stwierdzeń „Jeśli, to…"
- Poświęcanie uwagi każdemu z uczniów
- Zachęcanie uczniów do otwartego przyznawania się do błędów
- Słuchanie opinii każdego ucznia
- Zapewnienie uczniom informacji zwrotnej na temat ich pracy
- Omawianie bieżących problemów z uczniami
- Umożliwianie uczniom samodzielnego poszukiwania informacji
- Zapewnianie uczniom czasu i umożliwianie korzystania ze specjalnych pomocy dydaktycznych
- Zapewnianie uczniom możliwości prezentowania efektów ich pracy
- Proponowanie alternatywnych sposobów pracy, kiedy uczeń okazuje brak zainteresowania lub jest sfrustrowany
- Ograniczanie liczby instrukcji i wskazówek
- Zapewnienie uczniom czasu na rozwijanie własnych pomysłów
- Powstrzymywanie się od oceniania twórczej pracy ucznia
- Zachęcanie ucznia do testowania swoich pomysłów
- Ocenianie pracy różnych uczniów według różnych standardów
- Opracowywanie elastycznego, zindywidualizowanego programu nauczania
- Tworzenie atmosfery pozwalającej na swobodne zachowania uczniów
- Wzmacnianie pozytywnych wyobrażeń ucznia na własny temat
- Rozbudzanie kreatywności i wyobraźni
- Poszanowanie osobistych wartości uczniów
- Poszanowanie kulturowych wartości uczniów

II.2. Jak często w swojej pracy z klasą podejmuje Pani/Pan następujące działania?

Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź.

* Proszę wybrać odpowiednią odpowiedź przy każdej pozycji:

	Codziennie	Kilka razy w tygodniu	Raz lub kilka razy w miesiącu	Raz lub kilka razy w roku	Nigdy
Łączenie treści zawartych w programie nauczania z innymi obszarami wiedzy					
Włączenie do programu nauczania treści poszerzających, które odpowiadają zainteresowaniom Twoich uczniów					
Dostarczanie uczniom pomocy dydaktycznych wykraczających poza średni poziom klasy					
Dostarczenie uczniom pomocy dydaktycznych dostosowanych do ich zainteresowań					
Stosowanie aktywizujących metod pracy, np. burzy mózgów					
Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zdolnościach					
Korzystanie z instytucji edukacyjnych kierujących swoją ofertę do uczniów o różnorodnych zainteresowaniach					
Wprowadzanie nowych pojęć i informacji poza szkołą (np. w muzeum, ogrodzie botanicznym, zoo, planetarium)					
Zachęcanie do brania udziału w proponowanych aktywnościach					
Prowadzenie zajęć w różnym otoczeniu w szkole (np. odmienna aranżacja przestrzeni w klasie, zajęcia na świeżym powietrzu, w bibliotece, w pracowni specjalistycznej)					
Zachęcanie ekspertów spoza szkoły do odwiedzania i udzielania uczniom wsparcia w trakcie realizacji różnorodnych zadań					
Zachęcanie do pozytywnych interakcji w klasie i wzajemnego doceniania się uczniów					
Zachęcanie do twórczej ekspresji, fantazjowania, tworzenia opowiadań i innych aktywności					
Elastyczne grupowanie uczniów (przydzielanie do grup roboczych ze względu na zainteresowania, styl uczenia się czy gotowość do podejmowania określonych zadań)					
Oferowanie uczniom, którzy wcześniej ukończyli swoje zadania, pokrewnych aktywności					
Zlecanie uczniom wykonywania i prezentowania doświadczeń (eksperymentowanie)					
Modyfikowanie czasu potrzebnego uczniowi na wykonanie zadania					
Odtwarzanie materiałów audio					

	Codziennie	Kilka razy w tygodniu	Raz lub kilka razy w miesiącu	Raz lub kilka razy w roku	Nigdy
Indywidualizowanie pracy z uczniem z innego powodu niż nadrobienie zaległości					
Dostosowywanie zadań na etapie planowania procesu nauczania do indywidualnych możliwości uczniów					
Dostosowywanie tempa pracy do potrzeb uczniów					
Korzystanie z tutoringu rówieśniczego					
Różnicowanie pomocy dydaktycznych w zależności od umiejętności czytania uczniów					
Dostosowywanie liczby zadań do możliwości ucznia					
Dostosowywanie poziomu treści kształcenia do możliwości ucznia					
Umożliwianie uczniom wykonania zadania pisemnego ustnie					
Umożliwianie zrozumienia abstrakcyjnych pojęć poprzez działania praktyczne					
Wykorzystywanie gier edukacyjnych i programów komputerowych ułatwiających rozumienie zjawisk i pojęć oraz doskonalących umiejętność rozwiązywania problemów					

II.3. Które z poniższych stwierdzeń najbardziej odzwierciedla Pani/Pana podejście do rozwijania uzdolnień uczniów?

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- Nie sądzę, że moim obowiązkiem jest skupiać się na rozwoju uzdolnień
- Rozwój uzdolnień jest ważny, ale nie mogę zintegrować go z już przepełnionym programem nauczania
- Staram się zrównoważyć rozwój uzdolnień z innymi celami realizowanymi w klasie
- Świadomie staram się włączyć rozwój uzdolnień do mojego programu nauczania i formułowanych poleceń
- Rozwój uzdolnień jest głównym celem mojej pracy z uczniami
- Żadne z powyższych

II.4. Proszę opisać jednym zdaniem Pani/Pana podejście w tym zakresie.

* Pozwól na udzielanie odpowiedzi, gdy spełnione są warunki:

Proszę wpisać odpowiedź tutaj:

III. Identyfikacja uczniów zdolnych

Uwaga: Pytanie III.1 składa się z części A i B

W części A (w tabeli poniżej) proszę **zaznaczyć, jak prawdopodobne jest, że zidentyfikowałaby Pani/zidentyfikowałby Pan ucznia jako zdolnego, gdyby posiadał wskazaną w tabeli cechę lub zachowanie**.

Następnie w części B **proszę wybrać z rozwijanej listy 5 cech lub zachowań, które uważa Pani/Pan za najważniejsze przy identyfikowaniu ucznia zdolnego, i uporządkować je, nadając im rangę/miejsce od 1** (najważniejsze w Pani/Pana wyborze) **do 5** (piąte w kolejności w Pani/Pana wyborze).

Część A

III.1.A. Jak prawdopodobne jest, że zidentyfikowałaby Pani/zidentyfikowałby Pan ucznia jako zdolnego, gdyby posiadał wskazaną w tabeli cechę lub zachowanie?

Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź.
* Proszę wybrać odpowiednią odpowiedź przy każdej pozycji:

	Bardzo prawdopodobne	Raczej prawdopodobne	Raczej nieprawdopodobne	Nieprawdopodobne	Trudno powiedzieć
Uczy się łatwo i szybko					
Dobrze zachowuje się w klasie					
Ma jak na swój wiek bogaty zasób słownictwa					
Jest bardzo pomysłowy					
Oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania i stawiane przed nim problemy					
Posiada duży zasób informacji ogólnych					
Jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną					
Ma poczucie humoru					
Jest w stanie zrozumieć punkt widzenia innej osoby					
Mówi z pasją					
Lubi pracować samodzielnie					
Zadaje dużo pytań					
Przeżywa intensywne i głębokie emocje					
Jest wewnętrznie zmotywowany					
Jest lubiany przez kolegów z klasy					
Rozśmiesza innych uczniów					
Daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi					
Podaje w wątpliwość zasady					

	Bardzo prawdopodobne	Raczej prawdopodobne	Raczej nieprawdopodobne	Nieprawdopodobne	Trudno powiedzieć
Ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu					
Wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi					
Lubi bawić się słowami (np. używać wieloznaczności, rymów)					
Przedstawia szczegóły w opowiadaniach i pracach plastycznych					
Wymyśla oryginalne wymówki					
Wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania					
Łatwo nudzi się typowymi zadaniami					
Ma trudności z przestawieniem się na temat, którym nie jest zainteresowany					
Zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata					
Podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie					
Lubi pracować w małej grupie					
Jest zainteresowany szkołą					
Dostrzega związki przyczynowo-skutkowe					
Przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie					
Prezentuje ponadprzeciętne zdolności werbalne w interakcji z dorosłymi					
Potrafi wykonać polecenia złożone					
Łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcie z klocków					
Posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne niż większość uczniów					
Jest w stanie znaleźć rozwiązania, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić					
Potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach					
Łatwo dostosowuje się do zmian					
Posługuje się poprawnie językiem polskim					

	Bardzo prawdopodobne	Raczej prawdopodobne	Raczej nieprawdopodobne	Nieprawdopodobne	Trudno powiedzieć
Orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej					
Potrafi pracować w skupieniu przez długi czas					

Część B

Cechy i zachowania z pytania III.1A (tabela powyżej) znalazły się na rozwijanej liście w tej części pytania. Teraz **proszę wybrać z rozwijanej listy 5 cech lub zachowań, które uważa Pani/Pan za najważniejsze przy identyfikowaniu ucznia zdolnego/uzdolnionego, i uporządkować je, nadając im rangę/miejsce od 1** (najważniejsze w Pani/Pana wyborze) **do 5** (piąte w kolejności w Pani/Pana wyborze) (III.1.B).

Miejsce 1 na Pani/Pana liście

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- uczy się łatwo i szybko
- dobrze zachowuje się w klasie
- ma jak na swój wiek bogaty zasób słownictwa
- jest bardzo pomysłowy
- oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania i stawiane przed nim problemy
- posiada duży zasób informacji ogólnych
- jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną
- ma poczucie humoru
- jest w stanie zrozumieć punkt widzenia innej osoby
- mówi z pasją
- lubi pracować samodzielnie
- zadaje dużo pytań
- przeżywa intensywne i głębokie emocje
- jest wewnętrznie zmotywowany
- jest lubiany przez kolegów z klasy
- rozśmiesza innych uczniów
- daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi
- podaje w wątpliwość zasady
- ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu
- wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi
- lubi bawić się słowami (np. używać wieloznaczności, rymów)
- przedstawia szczegóły w opowiadaniach i pracach plastycznych
- wymyśla oryginalne wymówki
- wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania
- łatwo nudzi się typowymi zadaniami
- ma trudności z przestawieniem się na nieinteresujący go temat
- zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata
- podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie
- lubi pracować w małej grupie
- jest zainteresowany szkołą
- dostrzega związki przyczynowo-skutkowe
- przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie
- prezentuje ponadprzeciętne zdolności werbalne w interakcji z dorosłymi
- potrafi wykonać polecenia złożone
- łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcie z klocków
- posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne niż większość uczniów
- jest w stanie znaleźć rozwiązania, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić
- potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach
- łatwo dostosowuje się do zmian
- posługuje się poprawnie językiem polskim
- orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej

Miejsce 2 na Pani/Pana liście

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- uczy się łatwo i szybko
- dobrze zachowuje się w klasie
- ma jak na swój wiek bogaty zasób słownictwa
- jest bardzo pomysłowy
- oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania i stawiane przed nim problemy
- posiada duży zasób informacji ogólnych
- jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną

- ma poczucie humoru
- jest w stanie zrozumieć punkt widzenia innej osoby
- mówi z pasją
- lubi pracować samodzielnie
- zadaje dużo pytań
- przeżywa intensywne i głębokie emocje
- jest wewnętrznie zmotywowany
- jest lubiany przez kolegów z klasy
- rozśmiesza innych uczniów
- daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi
- podaje w wątpliwość zasady
- ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu
- wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi
- lubi bawić się słowami (np. używać wieloznaczności, rymów)
- przedstawia szczegóły w opowiadaniach i pracach plastycznych
- wymyśla oryginalne wymówki
- wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania
- łatwo nudzi się typowymi zadaniami
- ma trudności z przestawieniem się na nieinteresujący go temat
- zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata
- podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie
- lubi pracować w małej grupie
- jest zainteresowany szkołą
- dostrzega związki przyczynowo-skutkowe
- przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie
- prezentuje ponadprzeciętne zdolności werbalne w interakcji z dorosłymi
- potrafi wykonać polecenia złożone
- łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcje z klocków
- posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne niż większość uczniów
- jest w stanie znaleźć rozwiązania, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić
- potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach
- łatwo dostosowuje się do zmian
- posługuje się poprawnie językiem polskim
- orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej

Miejsce 3 na Pani/Pana liście

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- uczy się łatwo i szybko
- dobrze zachowuje się w klasie
- ma jak na swój wiek bogaty zasób słownictwa
- jest bardzo pomysłowy
- oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania i stawiane przed nim problemy
- posiada duży zasób informacji ogólnych
- jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną
- ma poczucie humoru
- jest w stanie zrozumieć punkt widzenia innej osoby
- mówi z pasją
- lubi pracować samodzielnie
- zadaje dużo pytań
- przeżywa intensywne i głębokie emocje
- jest wewnętrznie zmotywowany
- jest lubiany przez kolegów z klasy
- rozśmiesza innych uczniów
- daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi
- podaje w wątpliwość zasady
- ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu
- wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi
- lubi bawić się słowami (np. używać wieloznaczności, rymów)
- przedstawia szczegóły w opowiadaniach i pracach plastycznych
- wymyśla oryginalne wymówki
- wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania
- łatwo nudzi się typowymi zadaniami
- ma trudności z przestawieniem się na nieintersujący go temat
- zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata
- podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie
- lubi pracować w małej grupie
- jest zainteresowany szkołą
- dostrzega związki przyczynowo-skutkowe
- przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie
- prezentuje ponadprzeciętne zdolności werbalne w interakcji z dorosłymi
- potrafi wykonać polecenia złożone
- łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcje z klocków
- posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne niż większość uczniów
- jest w stanie znaleźć rozwiązania, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić
- potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach
- łatwo dostosowuje się do zmian
- posługuje się poprawnie językiem polskim
- orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej

Miejsce 4 na Pani/Pana liście

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- uczy się łatwo i szybko
- dobrze zachowuje się w klasie
- ma jak na swój wiek bogaty zasób słownictwa
- jest bardzo pomysłowy
- oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania i stawiane przed nim problemy

- posiada duży zasób informacji ogólnych
- jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną
- ma poczucie humoru
- jest w stanie zrozumieć punkt widzenia innej osoby
- mówi z pasją
- lubi pracować samodzielnie
- zadaje dużo pytań
- przeżywa intensywne i głębokie emocje
- jest wewnętrznie zmotywowany
- jest lubiany przez kolegów z klasy
- rozśmiesza innych uczniów
- daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi
- podaje w wątpliwość zasady
- ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu
- wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi
- lubi bawić się słowami (np. używać wieloznaczności, rymów)
- przedstawia szczegóły w opowiadaniach i pracach plastycznych
- wymyśla oryginalne wymówki
- wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania
- łatwo nudzi się typowymi zadaniami
- ma trudności z przestawieniem się na nieinteresujący go temat
- zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata
- podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie
- lubi pracować w małej grupie
- jest zainteresowany szkołą
- dostrzega związki przyczynowo-skutkowe
- przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie
- prezentuje ponadprzeciętne zdolności werbalne w interakcji z dorosłymi
- potrafi wykonać polecenia złożone
- łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcje z klocków
- posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne niż większość uczniów
- jest w stanie znaleźć rozwiązania, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić
- potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach
- łatwo dostosowuje się do zmian
- posługuje się poprawnie językiem polskim
- orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej

Miejsce 5 na Pani/Pana liście

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- uczy się łatwo i szybko
- dobrze zachowuje się w klasie
- ma jak na swój wiek bogaty zasób słownictwa
- jest bardzo pomysłowy
- oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania i stawiane przed nim problemy
- posiada duży zasób informacji ogólnych
- jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną
- ma poczucie humoru
- jest w stanie zrozumieć punkt widzenia innej osoby
- mówi z pasją
- lubi pracować samodzielnie
- zadaje dużo pytań
- przeżywa intensywne i głębokie emocje
- jest wewnętrznie zmotywowany
- jest lubiany przez kolegów z klasy
- rozśmiesza innych uczniów
- daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi
- podaje w wątpliwość zasady
- ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu
- wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi
- lubi bawić się słowami (np. używać wieloznaczności, rymów)
- przedstawia szczegóły w opowiadaniach i pracach plastycznych
- wymyśla oryginalne wymówki
- wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania
- łatwo nudzi się typowymi zadaniami
- ma trudności z przestawieniem się na nieinteresujący go temat
- zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata
- podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie
- lubi pracować w małej grupie
- jest zainteresowany szkołą
- dostrzega związki przyczynowo-skutkowe
- przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie
- prezentuje ponadprzeciętne zdolności werbalne w interakcji z dorosłymi
- potrafi wykonać polecenia złożone
- łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcje z klocków
- posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne niż większość uczniów
- jest w stanie znaleźć rozwiązania, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić
- potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach
- łatwo dostosowuje się do zmian
- posługuje się poprawnie językiem polskim
- orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej

III.2. Proszę opisać jakie cechy i zachowania musiałaby Pani/musiałby Pan zaobserwować, żeby uznać, że uczeń jest zdolny/uzdolniony?

* Proszę wpisać odpowiedź tutaj:

IV. Społeczno-demograficzna charakterystyka respondentów oraz klas i szkoły, w których uczą

IV.1. Pani/Pana płeć

Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź:

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- Kobieta
- Mężczyzna

IV.2. Proszę podać Pani/Pana rok urodzenia

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- 1952
- 1953
- 1954
- 1955
- 1956
- 1957
- 1958
- 1959
- 1960
- 1961
- 1962
- 1963
- 1964
- 1965
- 1966
- 1967
- 1968
- 1969
- 1970
- 1971
- 1972
- 1973
- 1974
- 1975
- 1976
- 1977
- 1978
- 1979
- 1980
- 1981
- 1982
- 1983
- 1984
- 1985
- 1986
- 1987
- 1988
- 1989
- 1990
- 1991
- 1992
- 1993
- 1994
- 1995
- 1996
- 1997
- 1998
- 1999
- 2000
- 2001
- 2002

IV.3. Proszę podać w latach Pani/Pana całkowity staż pracy

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- mniej niż rok
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35
- 36
- 37
- 38
- 39
- 40
- 41
- 42
- 43
- 44

- 45
- 46
- 47
- 48
- 49
- 50

IV.4. Proszę podać w latach Pani/Pana staż pracy na poziomie edukacji wczesnoszkolnej

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- mniej niż rok
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35
- 36
- 37
- 38
- 39
- 40
- 41
- 42
- 43
- 44
- 45
- 46
- 47
- 48
- 49
- 50

IV.5. Proszę zaznaczyć poziom Pani/Pana wykształcenia

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- Licencjat
- Magisterium
- Doktorat

IV.6. Proszę zaznaczyć, jakie wykształcenie uprawniające do nauczania na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, Pani/Pan posiada

* Proszę wybrać wszystkie, które pasują

- Licencjat
- Magisterium
- Studia podyplomowe
- Inne:

IV.7. Czy skończyła Pani/skończył Pan także inne studia lub posiada Pani/Pan dodatkową specjalizację?

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- Tak
- Nie

IV.8. Proszę podać, jakie inne studia skończyła Pani/skończył Pan lub jaką dodatkową specjalizację Pani/Pan posiada

Pozwól na udzielanie odpowiedzi, gdy spełnione są warunki:
Odpowiedź była „Tak” w pytaniu „28 [IVc]” (Czy skończyła Pani/skończył Pan także inne studia lub posiada Pani/Pan dodatkową specjalizację?)

IV.9. Proszę zaznaczyć uzyskany przez Panią/Pana stopień awansu zawodowego

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- Nauczyciel stażysta
- Nauczyciel kontraktowy
- Nauczyciel mianowany
- Nauczyciel dyplomowany

IV.10. Czy uczestniczyła Pani/uczestniczył Pan w kursie, seminarium, projekcie lub innej formie doskonalenia zawodowego, dotyczącej pracy z uczniem zdolnym?

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- Tak
- Nie

IV.11. Proszę zaznaczyć, jak dawno temu uczestniczyła Pani/uczestniczył Pan w takim kursie/szkoleniu

Pozwól na udzielanie odpowiedzi, gdy spełnione są warunki:
Odpowiedź była „Tak" w pytaniu „31 [IVndkursy]" (Czy uczestniczyła Pani/uczestniczył Pan w kursie, seminarium, projekcie lub innej formie doskonalenia zawodowego, dotyczącej pracy z uczniem zdolnym?)
Proszę wybrać wszystkie, które pasują

- w ciągu ostatnich dwóch lat
- 3–5 lat temu
- 6–10 lat temu
- więcej niż 10 lat temu

IV.12. Proszę zaznaczyć, w jakiej formie miała Pani/miał Pan okazję zdobyć wiedzę na temat ucznia zdolnego

Pozwól na udzielanie odpowiedzi, gdy spełnione są warunki:
Odpowiedź była „Tak" w pytaniu „31 [IVndkursy]" (Czy uczestniczyła Pani/uczestniczył Pan w kursie, seminarium, projekcie lub innej formie doskonalenia zawodowego, dotyczącej pracy z uczniem zdolnym?)
Proszę wybrać wszystkie, które pasują

- zajęcia w toku studiów
- szkolenie stacjonarne/warsztat
- szkolenie online/webinarium
- udział w projekcie
- tutoring/mentoring/coaching
- rada pedagogiczna poświęcona temu zagadnieniu
- Inne:

IV.13. Jeśli pamięta Pani/Pan, proszę podać, kto był organizatorem tej formy kształcenia/dokształcania zawodowego

Pozwól na udzielanie odpowiedzi, gdy spełnione są warunki:
Odpowiedź była „Tak" w pytaniu „31 [IVndkursy]" (Czy uczestniczyła Pani/uczestniczył Pan w kursie, seminarium, projekcie lub innej formie doskonalenia zawodowego, dotyczącej pracy z uczniem zdolnym?)
Proszę wpisać odpowiedź tutaj:

IV.14 W jakiej szkole Pani/Pan pracuje?

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- szkoła publiczna
- szkoła niepubliczna
- nie wiem, jaki jest status szkoły

IV.15. Proszę zaznaczyć, z którą klasą Pani/Pan obecnie pracuje

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- I
- II
- III

IV.16. Proszę podać liczbę uczniów w Pani/Pana klasie

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35
- 36
- 37
- 38
- 39
- 40

IV.17. Jak Pani/Pan myśli, ilu jest uczniów zdolnych w Pani/Pana klasie?

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- wcale nie ma zdolnych uczniów
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35
- 36
- 37
- 38
- 39
- 40

IV.18. Czy w szkole, w której Pani/Pan pracuje, realizowany jest program wspierania zdolności/uzdolnień uczniów?

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- Tak
- Nie
- Nie wiem

IV.19. Czy w szkole, w której Pani/Pan pracuje, istnieją procedury identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej?

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- Tak
- Nie
- Nie wiem

IV.20. Czy w szkole, w której Pani/Pan pracuje, oferowane są zajęcia rozwijające uzdolnienia?

*Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- Tak
- Nie

IV.21. Proszę wymienić, jakie zajęcia rozwijające uzdolnienia uczniów z klas I–III są oferowane w szkole, w której Pani/Pan pracuje

Pozwól na udzielanie odpowiedzi, gdy spełnione są warunki:
Odpowiedź była „Tak” w pytaniu „41 [IV5d]” (Czy w szkole, w której Pani/Pan pracuje, oferowane są zajęcia rozwijające uzdolnienia?)

IV.22. Proszę zaznaczyć, kto może wziąć udział w zajęciach rozwijających uzdolnienia

Pozwól na udzielanie odpowiedzi, gdy spełnione są warunki:
Odpowiedź była „Tak” w pytaniu „41 [IV5d]” (Czy w szkole, w której Pani/Pan pracuje, oferowane są zajęcia rozwijające uzdolnienia?)

Proszę wybrać wszystkie, które pasują

- każdy chętny uczeń
- uczeń wytypowany przez nauczyciela
- dziecko zgłoszone przez rodzica
- uczeń wskazany przez pedagoga szkolnego
- uczeń wskazany przez psychologa szkolnego
- uczeń z orzeczeniem z poradni psychologiczno-pedagogicznej
- uczeń spełniający określone kryteria
- Inne:

IV.23. Proszę podać kryteria selekcji do tych zajęć

Pozwól na udzielanie odpowiedzi, gdy spełnione są warunki:
Odpowiedź była „Tak” w pytaniu „41 [IV5d]” (Czy w szkole, w której Pani/Pan pracuje, oferowane są zajęcia rozwijające uzdolnienia?) i odpowiedź była w pytaniu „43 [IV5e3]” (Proszę zaznaczyć, kto może wziąć udział w zajęciach rozwijających uzdolnienia)

Proszę wpisać odpowiedź tutaj:

IV.24. Proszę podać, ilu uczniów z Pani/Pana klasy bierze udział w zajęciach rozwijających uzdolnienia

Pozwól na udzielanie odpowiedzi, gdy spełnione są warunki:
Odpowiedź była „Tak” w pytaniu „41 [IV5d]” (Czy w szkole, w której Pani/Pan pracuje, oferowane są zajęcia rozwijające uzdolnienia?)

Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- Żaden
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35
- 36
- 37
- 38
- 39
- 40

IV.25. Co spowodowało, że żaden z Pani/Pana uczniów nie bierze w nich udziału?

Pozwól na udzielanie odpowiedzi, gdy spełnione są warunki:
Odpowiedź była „Żaden” w pytaniu „45 [IV5e2]” (Proszę podać, ilu uczniów z Pani/Pana klasy bierze udział w zajęciach rozwijających uzdolnienia)

Proszę wpisać odpowiedź tutaj:

IV.26. Proszę zaznaczyć, ile oddziałów edukacji wczesnoszkolnej znajduje się w szkole, w której Pani/Pan pracuje

Proszę podać łączną ilość klas I–III.

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30

IV.27. Proszę wskazać, w jakim województwie znajduje się szkoła, w której Pani/Pan pracuje

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- dolnośląskie
- kujawsko-pomorskie
- lubelskie
- lubuskie
- łódzkie
- małopolskie
- mazowieckie
- opolskie
- podkarpackie
- podlaskie
- pomorskie
- śląskie
- świętokrzyskie
- warmińsko-mazurskie
- wielkopolskie
- zachodniopomorskie

IV.28. Proszę wskazać, w jakiej gminie znajduje się szkoła, w której Pani/Pan pracuje

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- gmina wiejska
- gmina wiejsko-miejska
- gmina miejska
- miasto na prawach powiatu

IV. 29. Proszę zaznaczyć, ilu mieszkańców liczy miejscowość, w której znajduje się szkoła

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- wieś
- miasto do 20 tysięcy mieszkańców
- miasto w przedziale 21–50 tysięcy mieszkańców
- miasto w przedziale 51–99 tysięcy mieszkańców
- miasto powyżej 100 tysięcy mieszkańców

IV.30. Czy współpracuje Pani/Pan z innymi osobami/instytucjami w celu wspierania rozwoju uczniów zdolnych?

* Proszę wybrać jedną odpowiedź z poniższych:

- Tak
- Nie

IV.31. Proszę wskazać, z kim współpracuje Pani/Pan w celu wspierania rozwoju uczniów zdolnych

Pozwól na udzielanie odpowiedzi, gdy spełnione są warunki:
Odpowiedź była „Tak” w pytaniu „51 [IV6b]” (Czy współpracuje Pani/Pan z innymi osobami/instytucjami w celu wspierania rozwoju uczniów zdolnych?)

Proszę wybrać wszystkie, które pasują

- rodzic/opiekun dziecka
- pedagog szkolny
- psycholog szkolny
- poradnia psychologiczno-pedagogiczna
- nauczyciel przedmiotowy z wyższego etapu kształcenia
- instruktor w domu kultury
- pracownik biblioteki
- specjalista z dziedziny, którą interesuje się uczeń
- inna osoba/instytucja

IV.32. Z jakimi innymi osobami albo instytucjami, niewymienionymi powyżej, Pani/Pan współpracuje?

Pozwól na udzielanie odpowiedzi, gdy spełnione są warunki:
Odpowiedź TAK w pytaniu „52 [IV6b1]" (Proszę wskazać, z kim współpracuje Pani/Pan w celu wspierania rozwoju uczniów zdolnych)

IV.33. W jaki sposób pandemia COVID-19 wpłynęła na Pani/Pana pracę z uczniem zdolnym?

Proszę napisać o Pani/Pana doświadczeniach.
Proszę wpisać odpowiedź tutaj:

Dziękuję za poświęcony czas!

Jeśli jest Pani zainteresowana/Pan zainteresowany udziałem w dalszej części badania, proszę kliknąć w adres e-mail: uczen.zdolny@uni.lodz.pl lub przesłać na ten adres następującą informację: „Wyrażam zgodę na kontakt w sprawie kolejnego etapu badania – Uczeń zdolny w edukacji wczesnoszkolnej"

Po kliknięciu w powyższy adres e-mail automatycznie otworzy się Pani/Pana domyślny program do obsługi poczty wraz z gotową wiadomością.

W tym miejscu może Pani/Pan wpisać swoje przemyślenia i uwagi, które zrodziły się podczas wypełniania kwestionariusza ankiety.

Proszę wpisać odpowiedź tutaj:

Dziękuję Pani/Panu za udział w badaniu.

Wyślij ankietę

Dziękujemy za wypełnienie ankiety.

Aneks B

Wybrane zestawienia statystyczne

Tabela B1. Porównanie wyników na skali Nauczycielskiej koncepcji pojęcia „posiadania zdolności” przez uczniów ogółem i w siedmiu podskalach według stażu pracy w edukacji wczesnoszkolnej

Skala	Staż pracy (w latach) w edukacji wczesnoszkolnej												F(*df*)	*p*	η^2	Uwagi (*p* w teście Sidaka)
	Do 5 lat			6–10 lat			11–20 lat			21 i więcej lat						
	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD				
NKPZ total	158,15	156,00	19,636	152,75	150,00	23,225	156,01	151,00	24,805	150,55	149,00	17,88	F(3; 217,7) = 2,945	0,034*	0,022	do 5 > 21+ (*p* = 0,016*)
K-Z1	40,22	41,00	10,535	37,87	38,00	11,302	38,79	38,50	11,544	35,76	36,00	9,83	F(3; 480) = 4,534	0,004**	0,028	do 5 > 21+ (*p* = 0,006**)
K-Z2	35,55	36,00	4,14	34,32	35,00	5,40	35,28	36,00	4,48	35,54	36,00	4,25	F(3; 480) = 1,197	0,310	0,007	Nie dot.
KZ-3	21,01	20,00	7,763	20,40	18,00	7,310	20,99	18,50	8,252	18,23	16,00	6,91	F(3; 480) = 5,073	0,002**	0,031	do 5 > 21+ (*p* = 0,022*) 11–20 > 21+ (*p* = 0,026*)
KZ-4	19,59	20,00	3,47	19,11	20,00	3,61	19,15	20,00	3,54	19,32	19,00	2,93	F(3; 480) = 0,323	0,809	0,002	Nie dot.
KZ-5	17,26	17,00	2,65	17,15	17,00	2,60	17,26	17,00	2,34	17,39	18,00	2,52	F(3; 480) = 0,185	0,907	0,001	Nie dot.
KZ-6	12,07	12,00	2,19	11,77	12,00	2,03	11,89	12,00	2,15	11,79	12,00	1,90	F(3; 480) = 0,406	0,749	0,003	Nie dot.
KZ-7	12,45	12,50	1,85	12,13	12,00	2,39	12,65	13,00	1,94	12,51	13,00	1,88	F(3; 480) = 0,779	0,506	0,005	Nie dot.

[a] Zastosowano test F analizy wariancji.
F(*df*) – wartość sprawdzianu testu – ANOVA lub testu Browna-Forsythe’a, gdzie *df* – liczba stopni swobody, *p* – prawdopodobieństwo w teście F/w teście Sidaka/w teście Gamesa-Howella, η^2 – eta-kwadrat (miara wielkości efektu).
* $p < 0,05$, $^t p < 0,10$.
Źródło: opracowanie własne.

Tabela B2. Porównanie wyników na skali Nauczycielskiej koncepcji pojęcia „posiadania zdolności” przez uczniów ogółem i w siedmiu podskalach według wielkości miejscowości, w której znajduje się szkoła

Skala	Wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła															F(*df*)	*p*	η^2	Uwagi (*p* w teście Sidaka)
	Wieś (A)			Miasto do 20 tys. mieszk. (B)			Miasto 20–50 tys. mieszk. (C)			Miasto 50–100 tys. mieszk. (D)			Powyżej 100 tys. mieszk. (E)						
	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD				
NKPZ total	161,52	162,00	19,40	157,16	159,00	19,73	162,47	166,50	21,45	157,60	161,00	20,56	158,77	158,00	19,22	F(4; 479) = 1,231	0,297	0,010	Nie dot.
KZ-1	36,53	38,00	10,08	32,74	33,00	10,78	37,04	38,00	10,37	33,62	34,00	10,86	33,08	32,00	10,28	F(4; 479) = 3,778	0,005**	0,031	A > E (p = 0,045*) A > B (p = 0,070^t) B < C (p = 0,096^t)
KZ-2	35,18	36,00	4,44	35,86	36,00	3,71	35,14	36,00	4,56	35,23	36,00	5,12	35,50	36,00	4,45	F(4; 479) = 0,412	0,800	0,003	Nie dot.
KZ-3	29,44	31,00	7,18	26,32	28,00	8,27	29,95	31,00	7,45	27,53	30,00	7,59	28,95	30,00	6,57	F(4; 479) = 3,449	0,009**	0,028	B < A (p = 0,018*) B < C (p = 0,020*)
KZ-4	19,00	19,00	3,23	19,74	20,00	2,47	19,17	20,00	3,56	19,57	20,00	3,28	19,45	20,00	3,25	F(4; 479) = 0,937	0,442	0,008	Nie dot.
KZ-5	17,25	17,00	2,44	17,80	18,00	2,27	17,12	17,00	2,73	17,13	17,00	2,67	17,31	17,00	2,60	F(4; 479) = 0,959	0,430	0,008	Nie dot.
KZ-6	11,72	12,00	1,92	12,17	12,00	1,74	11,62	12,00	2,01	12,06	12,00	2,30	11,86	12,00	2,09	F(4; 479) = 1,099	0,356	0,009	Nie dot.
KZ-7	12,39	13,00	1,93	12,52	13,00	2,15	12,43	12,00	1,87	12,45	13,00	2,23	12,62	13,00	1,75	F(4; 479) = 0,257	0,906	0,002	Nie dot.

[a] Zastosowano test F analizy wariancji,
F(*df*) – wartość sprawdzianu testu, gdzie *df* – liczba stopni swobody, *p* – prawdopodobieństwo w teście F/w teście Sidaka, η^2 – eta-kwadrat (miara wielkości efektu).
* $p < 0,05$, $^t p < 0,10$.
Źródło: opracowanie własne.

Tabela B3. Porównanie wyników na skali Nauczycielskiej koncepcji pojęcia „posiadania zdolności” przez uczniów ogółem i w siedmiu podskalach według istnienia procedur identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej

Skala	**Istnienie procedur identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej**									**F(*df*)**	***p***	**η^2**
	Tak			**Nie**			**Nie wiem**					
	M	**Me**	**SD**	**M**	**Me**	**SD**	**M**	**Me**	**SD**			
NKPZ total	155,71	151,50	22,08	151,58	150,50	19,02	150,72	148,00	18,84	F(1; 294,0) = 3,700	0,047*	0,010
KZ-1	38,31	38,50	11,32	36,69	36,00	9,89	36,17	36,00	10,50	F(1; 297,3) = 2,161	0,143	0,006
KZ-2	35,26	36,00	4,20	35,53	36,00	4,55	35,09	36,00	4,38	F(1; 400) = 0,355	0,552	0,001
KZ-3	20,98	19,50	8,01	18,40	17,00	6,96	18,83	16,50	6,93	F(1; 296,1) = 10,957	0,001**	0,028
KZ-4	19,44	20,00	3,10	19,29	19,00	3,19	19,15	20,00	3,33	F(1; 400) = 0,197	0,658	<0,001
KZ-5	17,08	17,00	2,59	17,52	18,00	2,38	17,22	17,00	2,77	F(1; 400) = 3,094	0,079^t	0,008
KZ-6	12,07	12,00	1,93	11,70	12,00	2,03	11,85	12,00	1,98	F(1; 400) = 3,248	0,072^t	0,008
KZ-7	12,56	13,00	1,90	12,44	13,00	2,00	12,41	13,00	1,86	F(1; 400) = 0,363	0,547	0,001

[a] Zastosowano test F analizy wariancji lub test Welcha.
F(*df*) – wartość sprawdzianu testu, gdzie *df* – liczba stopni swobody, *p* – prawdopodobieństwo w teście F, η^2 – eta-kwadrat (miara wielkości efektu).
* $p < 0,05$, $^t p < 0,10$.
Źródło: opracowanie własne.

Tabela B4. Porównanie wyników na skali Rola nauczyciela (RN) w procesie edukacji ogółem i w siedmiu podskalach według stażu pracy w edukacji wczesnoszkolnej

Skala	Staż (w latach)												F(*df*)	*p*	η^2	Uwagi (*p* w teście Gamesa--Howella)
	Do 5 lat			6–10 lat			11–20 lat			21 i więcej lat						
	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD				
RN total	133,50	134,00	8,55	132,92	133,00	9,49	129,74	131,00	13,91	132,83	134,00	8,27	F(3; 199,9) = 1,982	0,118	0,015	Nie dot.
RN-1	23,66	25,00	2,15	23,60	24,00	1,88	23,26	24,00	2,43	23,52	24,00	1,97	F(3; 244,5) = 0,480	0,696	0,003	Nie dot.
RN-2	23,96	25,00	1,68	23,58	24,00	1,97	23,04	24,00	2,75	23,69	24,00	1,70	F(3; 202,1) = 2,523	0,059 [t]	0,019	do 5 > 11–20 (*p* = 0,078 [t])
RN-3	10,55	11,00	2,22	9,83	9,00	2,36	10,19	10,00	2,53	9,99	10,00	1,95	F(3; 228,9) = 1,447	0,230	0,011	Nie dot.
RN-4	26,93	27,00	2,52	26,96	27,00	2,52	25,85	26,00	4,13	26,87	27,00	2,65	F(3; 201,7) = 2,386	0,070 [t]	0,017	20+ > 11–20 (*p* = 0,043*)
RN-5	18,05	18,00	1,84	18,04	18,00	2,03	17,35	18,00	2,61	17,95	18,00	1,70	F(3; 215,1) = 1,878	0,134	0,014	Nie dot.
RN-6	11,28	12,00	2,42	11,89	12,00	2,11	11,17	12,00	2,64	11,67	12,00	2,38	F(3; 255,7) = 1,518	0,210	0,009	Nie dot.
RN-7	19,05	19,50	1,26	19,02	19,00	1,23	18,88	19,00	1,55	19,13	20,00	1,13	F(3; 232,0) = 0,768	0,513	0,006	Nie dot.

[a] Zastosowano test F analizy wariancji.
F(*df*) – wartość sprawdzianu testu, gdzie *df* – liczba stopni swobody, *p* – prawdopodobieństwo w teście Browna-Forsythe'a/w teście Gamesa-Howella, η^2 – eta-kwadrat (miara wielkości efektu).
* $p < 0,05$, [t] $p < 0,10$.
Źródło: opracowanie własne.

Tabela B5. Porównanie wyników skali Rola nauczyciela (RN) w procesie edukacji ogółem i jej subskal według udziału w kursach, seminariach itp. dotyczących pracy z uczniem zdolnym

Skala	Udział w szkoleniach, kursach						t(*df*)	*p*	d-C	Różnice
	Tak			Nie						
	M	Me	SD	M	Me	SD				
RN total	132,78	134,00	9,58	131,39	132,00	9,29	t(482) = 1,327	0,185	0,146	Nie dot.
RN-1	23,54	24,00	2,09	23,41	24,00	1,94	t(482) = 0,590	0,556	0,065	Nie dot.
RN-2	23,68	24,00	1,91	23,41	24,00	2,02	t(482) = 1,274	0,203	0,141	Nie dot.
RN-3	10,06	10,00	2,14	10,17	10,00	2,12	t(482) = -0,458	0,647	0,051	Nie dot.
RN-4	26,91	27,00	2,91	26,12	26,00	2,82	t(482) = 2,469	0,014**	0,272	T > N
RN-5	17,89	18,00	1,96	17,87	18,00	1,81	t(482) = 0,118	0,906	0,013	Nie dot.
RN-6	11,61	12,00	2,39	11,37	12,00	2,45	t(482) = 0,918	0,359	0,101	Nie dot.
RN-7	19,08	19,00	1,25	19,04	19,00	1,16	t(482) = 0,302	0,763	0,033	Nie dot.

p – prawdopodobieństwo w teście t- Studenta; ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, ^{t} $p < 0,10$.
Źródło: opracowanie własne.

Tabela B6. Porównanie wyników skali Rola nauczyciela (RN) w procesie edukacji ogółem i jej subskal według realizowania programu wspierania zdolności/uzdolnień uczniów w szkole

Skala	Udział w szkoleniach, kursach									Wyniki testu t-Studenta[a]			
	Tak			Nie			Nie wiem			t(*df*)[a]	*p*	d-C	Różnice
	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD				
RN total	132,91	134,00	8,85	131,59	132,00	11,30	132,37	133,00	8,33	t(423) = 1,297	0,195	0,136	Nie dot.
RN-1	23,53	24,00	1,89	23,45	24,00	2,50	23,56	24,00	1,81	t(423) = 0,379	0,705	0,040	Nie dot.
RN-2	23,62	24,00	1,83	23,47	24,00	2,28	24,00	25,00	1,46	t(423) = 0,724	0,470	0,076	Nie dot.
RN-3	10,07	10,00	2,19	10,23	10,00	2,05	9,83	10,00	2,07	t(423) = -0,718	0,473	0,075	Nie dot.
RN-4	26,83	27,00	2,91	26,59	27,00	2,96	26,61	26,00	2,78	t(423) = 0,779	0,437	0,081	Nie dot.
RN-5	18,07	18,00	1,79	17,47	18,00	2,19	17,93	18,00	1,82	t(423) = 2,993	0,003***	0,313	T > N
RN-6	11,67	12,00	2,38	11,43	12,00	2,53	11,31	12,00	2,21	t(423) = 0,969	0,333	0,101	Nie dot.
RN-7	19,11	20,00	1,18	18,95	19,00	1,41	19,14	19,00	1,04	t(423) = 1,177	0,240	0,123	Nie dot.

[a] po pominięciu odpowiedzi „nie wiem", T – tak, N – nie.
p – prawdopodobieństwo w teście t- Studenta; ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, ^{t} $p < 0,10$.
Źródło: opracowanie własne.

Tabela B7. Porównanie wyników skali Roli nauczyciela (RN) w procesie edukacji ogółem i jej subskal według istnienia procedur identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej

Skala	Procedury identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej									Wyniki testu t-Studenta[a]			
	Tak			Nie			Nie wiem			t(*df*)[a]	*p*	d-C	Różnice
	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD				
RN total	132,91	134,00	8,85	131,59	132,00	11,30	132,37	133,00	8,33	t(423) = 1,297	0,195	0,136	Nie dot.
RN-1	23,53	24,00	1,89	23,45	24,00	2,50	23,56	24,00	1,81	t(423) = 0,379	0,705	0,040	Nie dot.
RN-2	23,62	24,00	1,83	23,47	24,00	2,28	24,00	25,00	1,46	t(423) = 0,724	0,470	0,076	Nie dot.
RN-3	10,07	10,00	2,19	10,23	10,00	2,05	9,83	10,00	2,07	t(423) = -0,718	0,473	0,075	Nie dot.
RN-4	26,83	27,00	2,91	26,59	27,00	2,96	26,61	26,00	2,78	t(423) = 0,779	0,437	0,081	Nie dot.
RN-5	18,07	18,00	1,79	17,47	18,00	2,19	17,93	18,00	1,82	t(423) = 2,993	0,003***	0,313	T > N
RN-6	11,67	12,00	2,38	11,43	12,00	2,53	11,31	12,00	2,21	t(423) = 0,969	0,333	0,101	Nie dot.
RN-7	19,11	20,00	1,18	18,95	19,00	1,41	19,14	19,00	1,04	t(423) = 1,177	0,240	0,123	Nie dot.

[a] po pominięciu odpowiedzi „nie wiem", T – tak, N – nie.
p – prawdopodobieństwo w teście t- Studenta; ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, ^{t} $p < 0,10$.
Źródło: opracowanie własne.

Tabela B8. Zróżnicowanie Strategii pracy z uczniami (SPU) ze względu na istnienie w szkole programu wspierania zdolności

Komponenty/wymiary Roli nauczycie (RN)	Tak	Nie	Wyniki testu t- Studenta		Różnica
			t	*p*	
Indywidualizowanie pracy z uczniem (SPU-1)	M = 22,08 (SD = 2,7)	M = 21,43 (SD = 3,22)	t(219,9) = 2,018	0,045*	T > N
Wzbogacanie środowiska edukacyjnego (SPU-2)	M = 10,93 (SD = 3,06)	M = 10,22 (SD = 3,0)	t(423) = 2,230	0,026**	T > N
Tworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się (SPU-3)	M = 21,88 (SD = 2,45)	M = 21,36 (SD = 2,91)	t(220) = 1,788	0,075 ^{t}	T > N
Tworzenie warunków do uczenia się we współpracy (SPU-4)	M = 18,29 (SD = 2,97)	M = 17,95 (SD = 2,86)	t(423) = 1,109	0,268	Nie dot.
Wzbogacanie programu nauczania zgodnie z zainteresowaniami uczniów (SPU-5)	M = 15,81 (SD = 2,18)	M = 15,35 (SD = 2,36)	t(423) = 1,975	0,049*	T > N
Oferowanie alternatywnych sposobów nabywania i prezentowania wiedzy (SPU-6)	M = 11,47 (SD = 2,05)	M = 10,97 (SD = 2,19)	t(423) = 2,278	0,023*	T > N

[a] Po pominięciu odpowiedzi „nie wiem", T – tak, N – nie.
p – prawdopodobieństwo w teście t- Studenta; ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, ^{t} $p < 0,10$, M – średnia, SD – odchylenie standardowe.
Źródło: opracowanie własne.

Tabela B9. Zróżnicowanie Strategii pracy z uczniami (SPU) ze względu na istnienie w szkole procedury identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie wczesnoszkolnym

Komponenty/wymiary Strategii pracy z uczniami	**Tak**	**Nie**	**Wyniki testu t- Studenta**		**Różnica**
			t	***p***	
Indywidualizowanie pracy z uczniem (SPU-1)	M = 22,23 (SD = 2,82)	M = 21,6 (SD = 3,0)	t(423) = 2,112	0,035*	T >N
Wzbogacanie środowiska edukacyjnego (SPU-2)	M = 11,60 (SD = 3,15)	M = 10,11 (SD = 2,87)	t(423) = 4,881	<0,001**	T > N
Tworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się (SPU-3)	M = 21,92 (SD = 2,69)	M = 21,61 (SD = 2,57)	t(423) = 1,160	0,247	Nie dot.
Tworzenie warunków do uczenia się we współpracy (SPU-4)	M = 18,57 (SD = 2,98)	M = 17,81 (SD = 2,87)	t(423) = 2,556	0,011*	T > N
Wzbogacanie programu nauczania zgodnie z zainteresowaniami uczniów (SPU-5)	M = 16,12 (SD = 2,09)	M = 15,37 (SD = 2,29)	t(423) = 3,366	<0,001**	T > N
Oferowanie alternatywnych sposobów nabywania i prezentowania wiedzy (SPU-6)	M = 11,71 (SD = 1,98)	M = 11,08 (SD = 2,09)	t(423) = 3,010	0,003**	T > N

M – średnia, SD – odchylenie standardowe, *p* – prawdopodobieństwo w teście t- Studenta; ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, ^{t} $p < 0,10$.
Źródło: opracowanie własne.

Tabela B10. Porównanie wyników skali ogółem Strategii pracy z uczniami (SPU) i jej subskal według stażu pracy

Skala	Staż (w latach)												F(*df*)	*p*	η^2	Uwagi (*p* w teście Gamesa-Howella)
	Do 5 lat			6–10 lat			11–20 lat			21 i więcej lat						
	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD				
SPU	100,99	101,00	11,96	100,19	99,00	11,75	99,22	100,50	12,59	98,64	99,00	10,68	F(3; 480) = 0,986	0,399	0,006	Nie dot.
SPU-1	21,76	22,00	2,60	21,85	22,00	2,60	21,68	23,00	3,68	21,88	23,00	2,79	F(3; 480) = 0,110	0,954	0,001	Nie dot.
SPU-2	11,78	11,00	3,43	11,09	10,00	3,55	10,86	10,00	3,15	10,30	10,00	2,75	F(3; 480) = 5,245	0,001**	0,032	do 5 > 21+ (*p* = 0,001***)
SPU-3	21,97	22,00	2,49	21,85	22,00	2,67	21,39	22,00	3,14	21,64	22,00	2,49	F(3; 480) = 0,699	0,553	0,004	Nie dot.
SPU-4	18,47	19,00	3,32	18,13	18,00	3,01	18,26	19,00	3,10	17,96	18,00	2,75	F(3; 480) = 0,692	0,558	0,004	Nie dot.
SPU-5	15,49	16,00	2,40	16,04	16,00	2,43	15,81	16,00	2,37	15,58	16,00	2,07	F(3; 480) = 0,887	0,448	0,006	Nie dot.
SPU-6	11,51	12,00	2,12	11,23	11,00	2,26	11,22	11,50	2,27	11,27	11,00	1,98	F(3; 480) = 0,335	0,800	0,002	Nie dot.

[a] Zastosowano test F analizy wariancji.
F(*df*) – wartość sprawdzianu testu, gdzie *df* – liczba stopni swobody, *p* – prawdopodobieństwo w teście F/w teście Sidaka, η^2 – eta-kwadrat (miara wielkości efektu).
** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, ^{t} $p < 0,10$.
Źródło: opracowanie własne.

Tabela B11. Porównanie wyników skali ogółem Strategii pracy z uczniami (SPU) i jej subskal według wielkości miejscowości

Skala	Ilu mieszkańców liczy miejscowość, w której znajduje się szkoła?															F(*df*)	*p*	η^2	Uwagi (*p* w teście Gamesa-Howella)
	Wieś (A)			Miasto, do 20 tys. mieszk. (B)			Miasto, 20–50 tys. mieszk. (C)			Miasto, 50–100 tys. mieszk. (D)			Powyżej 100 tys. mieszk. (E)						
	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD				
SPU	98,36	98,00	10,79	99,27	102,00	12,80	100,59	100,50	11,84	99,15	99,00	11,33	99,67	100,00	10,58	F(4; 479) = 0,561	0,691	0,005	Nie dot.
SPU-1	21,71	22,00	2,78	21,86	23,00	2,96	21,95	23,00	2,93	21,94	23,00	3,33	21,85	22,00	2,80	F(4; 479) = 0,124	0,974	0,001	Nie dot.
SPU-2	10,26	10,00	3,05	10,98	10,00	3,26	11,49	12,00	3,30	10,87	10,00	3,12	10,53	10,00	2,60	F(4; 479) = 2,433	0,047*	0,020	A < C (*p* = 0,037**)
SPU-3	21,45	22,00	2,52	21,54	22,00	2,95	21,78	22,00	2,61	21,68	23,00	3,04	22,03	22,00	2,30	F(4; 479) = 0,890	0,470	0,007	Nie dot.
SPU-4	18,16	18,00	2,87	17,98	18,00	3,07	18,18	18,00	3,05	17,72	18,00	2,88	18,22	18,00	2,86	F(4; 479) = 0,308	0,872	0,003	Nie dot.
SPU-5	15,58	16,00	2,13	15,44	16,00	2,32	15,79	16,00	2,33	15,74	16,00	2,15	15,77	16,00	2,21	F(4; 479) = 0,408	0,803	0,003	Nie dot.
SPU-6	11,21	11,00	2,00	11,47	11,00	2,31	11,41	12,00	2,03	11,19	12,00	2,13	11,27	12,00	2,04	F(4; 479) = 0,307	0,873	0,003	Nie dot.

F(*df*) – wartość sprawdzianu testu, gdzie *df* – liczba stopni swobody, *p* – prawdopodobieństwo w teście F analizy wariancji/w teście Sidaka, η^2 – eta-kwadrat (miara wielkości efektu).
* $p < 0,05$, $^t p < 0,10$.
Źródło: opracowanie własne.

Tabela B12. Porównanie wyników na skali Nauczycielskiej koncepcji „bycia uczniem zdolnym” (NKUZ) ogółem i w sześciu podskalach (KZU) według stażu pracy w edukacji wczesnoszkolnej

	Proszę podać w latach Pani/Pana staż pracy na poziomie edukacji wczesnoszkolnej												***p***
	Do 5 lat			**6–10 lat**			**11–20 lat**			**21 i więcej lat**			
	M	**Me**	**SD**	**M**	**Me**	**SD**	**M**	**Me**	**SD**	**M**	**Me**	**SD**	
NKUZ	145,34	149,00	17,90	140,96	141,00	17,10	142,24	144,50	19,29	141,44	143,00	14,42	0,115
KZU-1	23,08	24,00	2,57	23,08	24,00	2,32	23,13	24,50	2,61	23,36	24,00	2,04	0,888
KZU-2	18,96	20,00	4,57	17,81	18,00	4,75	17,97	18,00	4,61	17,10	17,00	3,89	0,008*
KZU-3	23,66	24,00	4,26	22,47	22,00	4,74	22,65	23,00	5,39	21,98	22,00	4,54	0,039*
KZU-4	20,54	21,00	3,45	19,68	20,00	3,27	20,31	20,00	3,79	20,06	20,00	3,14	0,348
KZU-5	23,55	25,00	2,17	23,45	24,00	2,14	23,47	25,00	2,53	23,89	25,00	1,66	0,444
KZU-6	17,91	18,00	2,55	17,34	18,00	2,51	17,43	18,00	2,81	17,64	18,00	2,10	0,287
KZU-7	17,64	18,00	2,45	17,13	17,00	2,84	17,28	18,00	2,90	17,41	18,00	2,39	0,775

p – prawdopodobieństwo w teście Kruskala-Wallisa, * $p < 0,05$.
Źródło: opracowanie własne.

Aneks C

Nauczycielskie opisy dziecka zdolnego

Odpowiedzi respondentów na pytanie otwarte: **Proszę opisać zdolne dziecko (lub dzieci), które uczęszcza obecnie (lub uczęszczało) do Pani/Pana klasy. Proszę podać jego cechy i zachowania, wskazać, co szczególnie je wyróżnia/wyróżniało, skłaniając Panią/Pana do myślenia, że jest dzieckiem zdolnym**.[159]

4. „– duży zasób wiedzy ogólnej, o otaczającym świecie, – szybkość i łatwość dokonywania obliczeń, realizacja zadań i treści wykraczających poza realizowany program, – angażowanie się w pomoc innym, duża wrażliwość społeczna, – bogaty zasób słownictwa, samodzielne czytanie książek na etapie poznawania liter, – zdolności przywódcze, umiejętność zjednywania sobie rówieśników, kierowania nimi, – uzdolnienia plastyczne, muzyczne, – niewymagające dodatkowej weryfikacji, – wysoka sprawność fizyczna”
5. „– spostrzegawczość, – dociekliwość, – zainteresowanie nauką, – staranność, – inteligencja, – wysoka kultura osobista”
6. „– szeroka wiedza ogólna o świecie, – duża wiedza specjalistyczna, – poważne zainteresowania, ponad swój wiek, – świetne wyniki z testów i sprawdzianów, – ambicja”
7. „– szybkie tempo pracy, – duży zasób słownictwa, – elokwentny, – dobrze rozwinięte myślenie logiczne, – bardzo dobre wyniki w nauce, – szybko uczy się nowych wiadomości i umiejętności, – introwertyk”
8. „– szybkie zapamiętywanie i kojarzenie faktów, ciekawość świata, ciągle o coś dopytywał, duża wyobraźnia, kreatywność, miał dużą wiedzę z wiadomości i umiejętności pozaszkolnych”
9. „– zaangażowane, – oczytane, – bogaty zasób słownictwa, – szerokie zainteresowania, – łatwość wypowiadania się, – dobre kontakty z rówieśnikami, – chętnie pełni rolę lidera w pracy zespołowej”
10. „– zainteresowane, chętne do przyswojenia wiedzy, dociekliwe, ma łatwość w przyswojeniu wiedzy i umiejętności”
13. „– aktywne na zajęciach, – zorganizowane, – bogate słownictwo, – zawsze przygotowane”
14. „– duży zasób słownictwa, – szerokie zainteresowania, – wysoka aktywność”

[159] Numer opisu odpowiada numerowi wiersza w arkuszu Excel

15. „– jest jedynaczką, – nie ma w domu telewizora, – czyta płynnie i ze zrozumieniem, – pisze bezbłędnie, – posiada szeroką wiedzę na różne tematy, – pięknie rysuje”
16. „– łatwo uczy się, ma wyobraźnię, szybko przyswaja wiedzę, ma podzielną uwagę, jest samodzielny, ma duży zakres wiedzy, jest wytrwały w dążeniu do celu, jest pewny siebie, wyprzedza innych w tempie pracy”
17. „– radzi sobie w sytuacjach trudnych, jest aktywny, interesuje się astronomią, doskonale rozwiązuje zadania złożone z matematyki, zadania nietypowe, ma bogaty zasób słów, potrafi układać pytania do tekstu, jest inteligentny, ma dużą wyobraźnię, ma duże poczucie humoru, ma mnóstwo pomysłów na rozwiązanie danego problemu, łatwo przyswaja wiedzę, wrażliwy”
21. „1. Chłopiec interesował się astronomią. Znał doskonale, kto to był M. Kopernik w klasie 1. 2. Treści matematyczne wykraczające poza program nauczania klas 1–3. Bardzo szybko rozwiązywał zadania na swoim poziomie i dlatego należało pamiętać o trudniejszych kartach pracy. 3. Duże zainteresowanie przyrodą, podróżami. 4. Bardzo dobry z informatyki w klasach 1–3. 5. Obecnie chłopiec jest w klasie 8 i ma mnóstwo osiągnięć z matematyki, konkursy, olimpiady. 6. Bardzo słaby był graficznie, rysunki schematyczne.”
22. „1. Jest spokojne i wrażliwe, aktywne, ale jednocześnie trochę wycofane. Pracuje szybko, mądrze, samodzielnie; mniej starannie. Doskonale czyta, liczy, rozumie zadania logiczne i nietypowe. Mniej aktywny artystycznie. Bogaty zasób słownictwa. 2. Jest bardzo mądry, oczytany, ma szeroki zasób wiedzy ogólnej. Pracuje bardzo szybko, samodzielnie, sięga po zadania dodatkowe; jest bardzo niestaranny. Lubi zajęcia prowadzone metodami aktywizującymi. Ma problemy z panowaniem nad ruchliwością i emocjami. 3. Jest solidna, pracowita, systematyczna; bardzo staranna. Zadaje wiele pytań, interesuje się światem. Uczęszcza na wiele zajęć rozwijających zainteresowania i zdolności. Bardzo lubi szkołę. Jest samodzielna, staranna, dokładna.”
23. „Aktywne, ciekawe, bogaty zasób słownictwa, zadaje pytania, szuka odpowiedzi.”
24. „Aktywność na lekcji, ciekawostki związane z tematem omawianym na lekcji są praktycznie zawsze.”
25. „Aktywność na zajęciach, kreatywność, szybki sposób przyswajanie wiedzy, bogaty zasób słownictwa. Umiejętność wyciągania wniosków.”
26. „Aktywny na lekcji, bardzo duży zasób słownictwa, Rozbudowane wypowiedzi słowne i pisemne, bardzo dobre wyniki w nauce, w sprawdzianach, oczytanie, duża wiedza o otaczającym świecie, umiejętność wyrażenia swojego zdania.”
27. „Aktywny, zadaje ciekawe pytania.”
28. „Ambitne, inteligentne.”

29. „Ambitne, sumienne, pracowite, systematyczne, wrażliwe, ma ciekawość poznawczą, rozwija pasje i zainteresowania pozaszkolne, ma bogaty zasób słownictwa, dużo czyta, jest wspierane przez rodziców, dostaje wzmocnienia i pochwały za rzeczywiste dokonania, zna swoje mocne i słabe strony, uczy się świadomie i dla siebie."
30. „Ambitny, pracowity, współpracujący, koleżeński."
31. „Ambitny, zdolności plastyczno-techniczne, dokładność, lubiany w grupie, doradzający, odpowiedzi na poziomie osób dorosłych, bogaty zasób słownictwa, kulturalny, uczestniczy w zajęciach poza szkolnych z wyboru."
32. „Bardzo dobra umiejętność pisania, czytania, liczenia. Chętny udział w różnych konkursach, uroczystościach szkolnych oraz kultura słowa."
33. „Bardzo dobrze rozwinięta wyobraźnia przestrzenna. Zainteresowanie i wiadomości tematyki przyrodniczej wykraczają poza edukację wczesnoszkolną."
34. „Bardzo interesuje się wszystkim dookoła, stawia dużo pytań, potrafi rozwiązywać zadania wielopoziomowe, dużo czyta, ma wiele zainteresowań, lubi szkołę, świetnie czyta już od początku pierwszej klasy, potrafi bronić swojego zdania, ma umiejętność dość rzeczowej dyskusji na argumenty."
35. „Bardzo szybko rozumie nowe treści, wykorzystuje je w zadaniach. Jest kreatywny, wypowiada się poprawną polszczyzną, ma duży zasób słów."
36. „Biegle czytało już na początku klasy I. Samodzielnie, w szybkim tempie wykonuje zadania. Szybko uczy się wierszy i piosenek. Szybko zapamiętuje nowe treści. Bierze udział w konkursach i zdobywa punktowane miejsca."
37. „Bogaty język, kreatywny."
38. „Bogaty zasób słów, pięknie opowiada, opowiadania są fascynujące, czyta biegle, jest wspaniałym obserwatorem, wyróżnia się dużą wiedzą, jest sympatyczne, życzliwe, chętne do pomocy."
39. „Bogaty zasób wiedzy ogólnej, bardzo rozwinięte umiejętności logicznego myślenia."
40. „Brak."
41. „Brak trudności z nauką, wysoka samodzielność (także w nauce), samodzielne czytanie książek, dodatkowe zajęcia ruchowe (taniec, piłka nożna), dodatkowe zajęcia rozwijające zainteresowania, otwartość na rówieśników, wysoka chęć działania, pomocy, wysokie wyniki w nauce, konkursach różnego rodzaju."
42. „Brak ucznia zdolnego."
43. „Brak uczniów zdolnych."

44. „Była to dziewczynka bardzo kulturalna, wrażliwa na krzywdę innych, pięknie czytała, tworzyła kreatywne prace pisemne, miała bardzo bogate słownictwo i świetną pamięć, umiała organizować życie w klasie, była lubiana i cierpliwa w stosunku do kolegów."
45. „Była to dziewczynka, która intelektualnie przewyższała swoich rówieśników. Bardzo miła, zdolna, pomagająca innym, otwarta na świat i ludzi. Swoją osobą zachęcała inne dzieci do działania."
46. „Bystra, szybko pracuje, stawia pytania, poszukuje rozwiązań, ma wiedzę przewyższającą zasób rówieśników."
47. „Cechuje się ponadprzeciętną inteligencją."
48. „Cechy dzieci zdolnych: 1) łatwość zapamiętywania i uczenia się nowych umiejętności, duży zasób wiadomości o otaczającym świecie, dziecko uczy się chętnie, szybko i efektywnie; 2) ciekawość poznawcza – dziecko jest dociekliwe, spostrzegawcze, wykazuje zainteresowanie otoczeniem, 3) sprecyzowane, ukierunkowane zainteresowania; 4) dziecko zadające dużo pytań (cechą charakterystyczną tych pytań jest ich jakość, pytania problemowe, abstrakcyjne pojawiają się bardzo wcześnie), 5) aktywność i inicjatywa w działaniu (dziecko inicjuje zabawy, ma oryginalne pomysły, bogatą wyobraźnię, jest zainteresowane różnymi formami aktywności, ma potrzebę ekspresji przeżyć w różnych formach – opowiadanie, ruch, muzyka, plastyka; jest twórcze); 6) chęć wykonywania zadań umysłowych, zdolność do skupienia uwagi na interesującej dziecko aktywności przez dłuższy czas; 7) samodzielność w działaniu, dziecko ma własne pomysły na realizację zadania stawianego przez nauczyciela; 8) umiejętność uzasadnienia własnego zdania i przekonywania do swoich pomysłów, dyskutowania, argumentowania, 9) samodzielnie czyta i pisze, interesuje się poważnymi dziedzinami wiedzy, zna terminologię w tej dziedzinie, logicznie rozumuje, wnioskuje, rozumie pojęcia liczb i procedur matematycznych, ma duży zasób wiedzy dotyczącej faktów, zdarzeń, samodzielnie wyszukuje informacje, korzysta z urządzeń cyfrowych, ma tendencje do myślenia abstrakcyjnego, stawia hipotezy, tworzy teorie uzasadniające swoje pomysły, spekuluje, projektuje, często gra na instrumencie, w szachy, interesuje się działaniem maszyn i urządzeń, konstruuje, rywalizuje w grach ze starszymi."
49. „Cechy przywódcze, szybko kończy zadania, bierze udział w konkursach, galach organizowanych na terenie szkoły, jak i poza nią."
50. „Charakteryzuje go wysoki iloraz inteligencji, twórcza wyobraźnia, szerokie zainteresowania oraz łatwość w uczeniu się i przyswajaniu wiedzy. Posiada również podzielną uwagę."
51. „Chętnie bierze udział w różnych konkursach przedmiotowych i ma wysokie wyniki, zadaje dużo konkretnych pytań, czyta ciekawe książki, które nie są lekturami, chętnie wypowiada na

różne tematy podczas lekcji, wykazując ponadprzeciętną wiedzę, bardzo dobrze pisze sprawdziany, czyta płynnie z piękna intonacją, ma ciekawe, kreatywne pomysły, rozwiązuje zadania złożone – z pułapkami matematycznymi."

52. „Chętnie podejmowało się rozwiązywania problemów, szczególnie matematycznych, bywało odizolowane od grupy rówieśniczej, miało zaburzone relacje społeczne."

53. „Chętnie, szybko i efektywnie, woli pracować samodzielnie, według własnego planu. Szybko się nudzi przy powtarzaniu dobrze opanowanego materiału."

54. „Chłopak, nie jest jedynakiem, ma starszą siostrę. Czyta z odpowiednią dykcją i intonacją teksty o różnym stopniu trudności ze zrozumieniem. W domu czyta bardzo dużo książek, lubi też grać w gry komputerowe. Ma najlepsze wyniki w klasie. Zadania rozwiązuje w umiarkowanym tempie, ale zawsze bezbłędnie. Zna i stosuje bardzo dobrze ortografię. Ma świetną pamięć i bogaty zasób słownictwa. Ma niezbyt staranne pismo."

55. „Chłopiec – bardzo energiczny, ruchliwy, lubiący dużo mówić, szybkie tempo pracy. Interesuje się prawie wszystkim oprócz zajęć ruchowych. Bardzo szybko nauczył się czytać, liczyć (3.–4. r.ż.). Jest jedynakiem, rodzice bardzo dbają o jego wszechstronny rozwój. Dziewczynka – spokojna, bardzo ułożona, kulturalna, wrażliwa, dobre tempo pracy. Jest bardzo dokładna, precyzyjna, posiada bogate słownictwo i wiedzę ogólną."

56. „Chłopiec – jedynak, wychowywany przez matkę, koleżeński, aktywny, ciekawy świata, dużo podróżuje po świecie, płynnie posługuje się językiem angielskim, jest sumienny w swojej pracy, umie pracować cierpliwie, zadania doprowadza do końca. Wyróżniająco opanował wszystkie umiejętności potrzebne do ukończenia klasy 3 (a kończy drugą). Bierze udział w wielu różnych konkursach, zdobywa wysokie lokaty. Jak gąbka chłonie nowe wiadomości i kształtuje nowo nabyte umiejętności. O dziwo nie jest aktywny na lekcjach matematyki (wówczas pracuje samodzielnie na dodatkowych kartach pracy). Za to na kółku matematycznym jest zaangażowany i wychodzi z sali z rumieńcami na twarzy."

57. „Chłopiec – pisanie opowiadań i wierszy, rymowanek, kryminałów, nieśmiały, indywidualista, wycofany społecznie, pracujący samodzielnie na zajęciach, ma rodzeństwo, wygrywał konkursy polonistyczne, wiedza ogólna wybiegająca ponad wiek."

58. „Chłopiec 8 lat, wykazujący ponadprzeciętne zdolności plastyczne, posiada bogaty zasób słów i dużą wiedzę o otaczającym świecie. Ma b. dobry kontakt z rówieśnikami, chętnie pracuje w zespole. Jest kreatywny, kulturalny, dowcipny i koleżeński. Interesuje się elektroniką i przyrodą."

59. „Chłopiec bardzo lubi zadania matematyczne i świetnie sobie radzi z różnymi zadaniami wymagającymi tej umiejętności. Jest bystry, inteligentny, szybko liczy w pamięci.

60. Chłopiec bardzo szybko i samodzielnie pracuje, więc wykonuje dodatkowe trudniejsze zadania, jest kreatywny, ma ciekawe pomysły, bogate słownictwo, interesuje się wieloma dziedzinami życia, zadaje dużo pytań, wszystko wie, nie przywiązuje uwagi do porządku i starannego pisma."
61. „Chłopiec bardzo szybko zapamiętuje informacje, ma szybkie tempo czytania w I klasie. Dziewczynka ciekawie przedstawia świat w pracach plastycznych. Jest kreatywna chętna do pracy."
62. „Chłopiec bardzo uzdolniony, głównie w kierunku przedmiotów ścisłych, ale odnoszący sukcesy z historii. Laureat 6 konkursów przedmiotowych, niektórych kilkukrotnie. Aspołeczny, pracował indywidualnie, siedząc na końcu klasy, w swoim tempie. Nie lubił, gdy próbowano narzucić mu, co ma teraz robić – ignorował nauczyciela. Doskonale dogadywał się z nauczycielami pozwalającymi mu działać samodzielnie. Rzadko prosił o wyjaśnienie. Uczył się tylko tego, co go interesowało. Bardzo dobrze funkcjonował w klasie integracyjnej wśród dzieci autystycznych i obciążonych niepełnosprawnościami. Klasa bardzo dobrze tolerowała „innego" Adasia, z którego byli dumni. Chłopiec wychowywał się w pełnej rodzinie. Rodzice posiadali średnie wykształcenie. Starsza siostra uczyła się bardzo dobrze, ale było to rezultatem jej ciężkiej pracy i systematyczności. Dzieci były samodzielne, rodzice pracowali zawodowo i nie mieli dla nich zbyt wiele czasu."
63. „Chłopiec ciekawy świata, ludzi. Chętnie zabiera głos w klasowych rozmowach, wyjaśnia znaczenie słów, zadaje ciekawe pytania. Chętnie czyta książki. Na przerwach nie szuka towarzystwa innych dzieci. Lubi kreślić, rysować, pisać oraz rozwiązywać różnego rodzaju zadania logiczne. Jest wrażliwy."
64. „Chłopiec interesuje się otoczenie, stawia pytania, często kłopotliwe. Domaga się uwagi i odpowiedzi na jego pytania i wątpliwości. Szybciej od innych dzieci nabywa wiadomości i sprawności intelektualnej. Ma lepszą wyobraźnię, co widać po jego wypowiedziach. Prezentuje rozwiązania problemów inne od przeciętnego dziecka."
65. „Chłopiec interesuje się różnorodnymi konstrukcjami. Szczególnie lubi klocki Lego. Potrafi rozwiązywać zadania nietypowe. Kojarzy różne fakty i potrafi wyciągać z nich wnioski. Czasem jest rozkojarzony, lecz szybko wraca do toku lekcji i uczestniczy w pracy. Jego natłok myśli, które werbalizuje w czasie zajęć, czasem przeszkadza innym uczniom. Potrafi sobie poradzić w trudnej sytuacji, np. gdy czegoś nie ma, zastępuje to innym materiałem. Jest bardzo dociekliwy w sprawach, które go szczególnie interesują."

66. „Chłopiec jest bardzo aktywny na zajęciach (czasem za bardzo), dużo czyta, chętnie wypowiada się, ma bogaty zasób słownictwa, posiada dużą wiedzę ogólną, ma szerokie zainteresowania. Doskonale radzi sobie z nauką, szybko wykonuje polecenia, zadania. Samodzielnie rozwiązuje zadania matematyczne o różnym stopniu trudności. Tworzy ciekawe konstrukcje przestrzenne z klocków, lubi zadania typu logicznego (Turing tumble). Jest sympatycznym, kulturalnym dzieckiem, choć zdarza mu się drwić ze słabości kolegów. Bywa też niecierpliwy."
67. „Chłopiec jest bardzo inteligentny, ma bogaty zasób słownictwa, wiadomości z różnych dziedzin, zna odpowiedź na prawie każde pytanie, zainteresowania matematyczne. Natomiast jego zachowanie w stosunku do innych dzieci jest lekceważące, potrafi się też agresywnie zachowywać, jeżeli ktoś jest lepszy od niego w jakimś zadaniu. Pojawia się u niego brak cierpliwości i odchodzi od pracy."
68. „Chłopiec jest dzieckiem z pełnej rodziny. Rodzice wspierają go, zachęcają do poszukiwania nowych wyzwań. Chłopiec jest uzdolniony matematycznie, został szkolnym mistrzem układania kostki Rubika, jest tancerzem tańca towarzyskiego, osiąga sukcesy w konkursach rangi ogólnopolskiej – matematycznym, logicznego myślenia i przyrodniczym."
69. „Chłopiec jest lubiany przez rówieśników, potrafi współpracować w grupie, rozpoczął naukę, umiejąc czytać, rozumie, co czyta, dobrze liczy, ma bogaty zasób słownictwa, posiada szeroką wiedzę przyrodniczą, jest dociekliwy, aktywny podczas zajęć."
70. „Chłopiec już na początku klasy pierwszej biegle czytał każdy tekst, dodawał i odejmował w zakresie 100, znał już tabliczkę mnożenia, dzielenie również nie sprawiało mu problemów. Ma bardzo dobrze rozwinięte logiczne myślenie. Potrafi rozwiązać każde zadanie tekstowe. Jedynym minusem jest bardzo brzydkie i nieczytelne pismo. Bardzo nie lubi rysować. Zdarza mu się krytykować wypowiedzi kolegów i koleżanek. Chociaż już na początku klasy drugiej jego zachowanie się poprawiło. Potrafi spokojnie porozmawiać z rówieśnikami i już się z nich nie wyśmiewa."
71. „Chłopiec klasa 1 biegle czyta, posiada szeroką wiedzę na temat kosmosu, ciekawie opowiada innym uczniom na jego temat."
72. „Chłopiec klasy I – zdolności matematyczne wykraczające poza wiedzę rówieśników. Poza tym słaba umiejętność pisania, przeciętna czytania, wolne tempo pracy, niedojrzałość emocjonalna, podniesiony ton rozmów z dorosłymi i dziećmi, ogromna chęć przewodzenia innym, wysokie mniemanie o sobie, częste konflikty z rówieśnikami. Uczeń przebadany w poradni i od II półrocza przeniesiony do klasy II."
73. „Chłopiec lat 10, jedynak. Rodzina biedna, niezbyt wykształcona, ale rodzice oczytani i bardzo zainteresowani postępami chłopca. Na zajęciach w-f uczeń przypomina dużego Plastusia

(zajęcia ruchowe nie są jego najmocniejszą stroną). Bardzo wcześnie zaczął czytać płynnie świeże teksty. Dziś czyta 140 słów na minutę. Bardzo duża wiedza ogólna. Najwyższa średnia ocen w klasie. Umiejętność skupienia się na temacie. Dociekliwe pytania. Ciekawe spostrzeżenia. Szybkie kojarzenie i rozwiązywanie problemów. Szybko pracuje. Czasem się nudzi, w młodszych klasach częściej. Ogromne trudności społeczne w zerówce (podejrzenie Aspergera; w pewnym stopniu wykluczone przez poradnię pp jako: „nie wyczerpuje pełnego spektrum objawów") Współpraca z rodzicami + zajęcia społ.-emocj. + system klasowo-lekcyjny złagodziły niepożądane zachowania. Do dziś chłopiec niechętnie współpracuje w grupie, woli sam."

74. „Chłopiec ma bardzo bogaty zasób słownictwa, logicznie myśli, bardzo sprawnie i szybko rozwiązuje zadania problemowe, bardzo ładnie, szybko i poprawnie czyta teksty bez przygotowania. Ma bogaty zasób wiedzy przyrodniczej i geograficznej."

75. „Chłopiec ma niezwykłą wiedzę techniczną, interesuje się elektroniką, mechaniką, zjawiskami fizycznymi. Szuka przyczyn powstawania zjawisk i procesów. Nie zna bajek, filmów dla dzieci, programów telewizyjnych, tak jest wychowywany przez rodziców."

76. „Chłopiec posiada bogaty zasób wiedzy o świecie, jest dociekliwy, często zadaje pytania adekwatne do tematu. Charakteryzuje go również wyobraźnia, szybkość w myśleniu oraz bogaty zasób słownictwa. Rozwiązuje zadania szybko i poprawnie."

77. „Chłopiec potrafi samodzielnie i w skupieniu pracować na lekcji. Zadania wykonuje poprawnie, w szybkim tempie. Zawsze odrabia prace domowe i starannie, w terminie, wykonuje projekty do przeczytanych książek i na zajęcia przyrodniczo-geograficzne. Jest bardzo aktywny, pomocny, chętnie uczestniczy w różnych sytuacjach szkolnych i towarzyskich. Uczeń wypowiada się chętnie, zdaniami złożonymi, poprawnymi pod względem stylistycznym i logicznym. Czyta płynnie, ze zrozumieniem. Samodzielnie redaguje wypowiedź pisemną na określony temat. Doskonale opanował technikę liczenia w obrębie czterech działań w zakresie 1000. Samodzielnie rozwiązuje złożone zadania testowe. Ma rozległą wiedzę przyrodniczą w zakresie ponadpodstawowym."

78. „Chłopiec rozwiązuje zadania wykraczające poza program klasy 3, dość sprawnie rozwiązuje różnorodne zadania problemowe, posiada bardzo szeroką wiedzę z różnych dziedzin życia, poszukuje nowych rozwiązań, jest kreatywny, niekiedy sprawia problemy wychowawcze."

79. „Chłopiec samodzielnie rozwiązuje zadania, pierwszy z grupy. Szybko przyswaja wiadomości. Jest dociekliwy, szuka samodzielnie informacji na wybrany temat. Ma bogaty zasób słownictwa. Wypowiada się swobodnie. Ciekawie podchodzi do rozwiązania problemu. Jest osobą otwartą, prowadzącą interesujące rozmowy."

80. „Chłopiec spokojny, opanowany, z wysokimi możliwościami skupienia uwagi, zainteresowany każdym tematem, szukający odpowiedzi na każde pytanie. W szybkim tempie rozwiązujący zadania i wyróżniający się bystrością i błyskotliwością."
81. „Chłopiec w 2 klasie czyta książki przeznaczone dla starszej grupy wiekowej. Na początku klasy 1 potrafił już samodzielnie czytać. Posiada bogaty zasób słownictwa, wiedzę wykraczającą poza podstawę programową. Pisze bezbłędnie."
82. „Chłopiec z bogatym zasobem słownictwa, obyty, szybko podejmujący decyzje, kreatywny, rozwiązujący stawiane przed nim problemy, chętny do współpracy."
83. „Chłopiec z rodziny inteligenckiej, dobrze sytuowanej, trzecie, najmłodsze dziecko w rodzinie, chłopiec przyszedł do szkoły z umiejętnością czytania, pisania i liczenia, szybko zapamiętuje nowe wiadomości, ma zdolności przywódcze i szerokie zainteresowania, jest twórczy, umie wymyślać różne zabawy, konstruuje ciekawe budowle, jest lubiany przez rówieśników."
84. „Chłopiec z rodziny pełnej, ma młodsze rodzeństwo. Rodzice wykształcenie wyższe, mama pracuje w szkole. Chłopiec często podróżuje, jest zainteresowany książkami, samodzielny, poszukuje nietypowych rozwiązań problemów. Wypowiada się ciekawie, ma bogate słownictwo. Jest skryty, nieśmiały, ma niewielkie grono kolegów."
85. „Chłopiec zdolny, ma dużą wiedzę ogólną, chętnie podejmuje nowe zadania rozwijające jego zainteresowania i uzdolnienia matematyczne, bierze udział w konkursach, osiąga bardzo wysokie wyniki. Poszukuje nowych form zajęć."
86. „Chłopiec zdolny, z szeroko rozwiniętym myśleniem przyczynowo-skutkowym, logicznym. Jest to chłopiec sympatyczny, życzliwy, ale nieśmiały. Chętny do poznawania nowej wiedzy i umiejętności. Wyróżnia go łączenie zdobytej wiedzy i wykorzystywanie jej w praktyce. Bardzo łatwo przyswaja wiedzę i korzysta z niej umiejętnie. Chętnie dzieli się wiedzą z innymi. Zadania rozwiązuje bardzo szybko i często sam wymyśla kreatywne spędzenie czasu lub rozwiązania problemu."
87. „Chłopiec, lat 9 – wszystkie zadania wykonuje szybciej od innych dzieci; rysuje komiksy i sam układa do nich teksty; ma bardzo celne i cięte riposty, nawet dla nauczycieli. Jednocześnie jest niezdyscyplinowany, ciągle rozrabia i „błaznuje" na lekcjach. Chłopiec, lat 9 – jest bardzo pilny i uważny na lekcjach; dopytuje o wszystko, co nowe; rewelacyjny w sporcie. W przeciwieństwie do poprzedniego chłopca jest zawsze grzeczny. Dziewczynka, lat 9 – uwielbia szkołę, nie ma żadnych problemów w żadnym obszarze edukacji; chętnie samodzielnie przygotowuje różne materiały na lekcje. Grzeczna, uczynna i bardzo kulturalna. Czasami w trakcie pracy grupowej próbuje narzucić innym swoje zdanie. Cała trójka ma bardzo bogaty zasób słownictwa, książki wręcz „połykają", szczególnie pierwszy chłopiec."

88. „Chłopiec, posiada zespół Aspergera, jest inteligentny, czyta dużo książek, interesuje się wojskiem. Mama jego przykłada dużo wagi, aby dziecko miało zawsze odrobione prace domowe i wykonywał dodatkowe prace dla osób chętnych."
89. „Chłopiec, wykonywał obliczenia w zakresie 1000 w 1 klasie."
90. „Chodził do mojej klasy chłopiec, który miał ogromną wiedzę przyrodniczą. Był chętny do prowadzenia lekcji, która dotyczyła pająków."
91. „Cichy chłopiec, raczej wycofany, skromny bardzo ambitny. Lubiany w klasie, inicjuje spokojne i logiczne zabawy. Bardzo dużo czasu poświęcają mu rodzice. Chętnie wykonuje wszystkie zadania dodatkowe oraz doświadczenia. Na lekcji nie jest zbyt aktywny, ale wszystkie zadania wykonuje sam, szybciej niż inni."
92. „Cichy, skupiony na zadaniu, wyprzedzający tok lekcji. Ruchliwy, energiczny, towarzyski."
93. „Ciekawe świata, wysokie kompetencje uczniowskie w większości obszarów, czasami wybija się tylko na jednym polu."
94. „Ciekawe świata, zadające pytania, aktywne na lekcjach."
95. „Ciekawość poznawcza, stawianie pytań, konieczność uzyskania odpowiedzi, dociekliwość, opracowywanie strategii rozwiązania problemu, posługiwanie się rysunkiem przy rozwiązywaniu zadań tekstowych, chęć zapisania różnych informacji, zwycięstwa w grach dotyczących skojarzeń i zapamiętywanie różnych informacji, płynność wypowiedzi."
96. „Ciekawość, aktywność poznawcza, wnikliwość, dociekliwość, wysoki poziom zdolności logicznego rozumowania, umiejętność kojarzenia, wnioskowania, otwartość na nowości, spostrzegawczość i umiejętność obserwacji."
97. „Ciekawość, konkretne zainteresowania, czytanie odpowiedniej literatury, łatwość zapamiętywania."
98. „Cierpliwość, zaangażowanie."
99. „Czyta bezbłędnie, wyciąga wnioski z przeczytanego samodzielnie tekstu. Wyciąga logiczne wnioski. Odpowiada na pytania, rozwiązuje samodzielnie zadania tekstowe. Podaje rozwiązanie. Ma szeroką wiedzę na temat otaczającej rzeczywistości. Jest biegłe przynajmniej w jedynej dziedzinie nauki. Zawsze chętnie pracuje, nie poddaje się. Sympatyczne, wyraża własne zdanie, ciekawe."
100. „Czyta szybko, pełnymi wyrazami z intonacją. Ogromny zasób słownictwa. Szybko analizuje problem, np. matematyczny. Podaje nietypowe rozwiązania."

101. „Czyta od pierwszego dnia nauki klasy 1, interesuje się pajęczakami, grzybami itd., w klasie 1 ma niesamowitą pamięć, zadaje wiele pytań, zawsze ma ostatnie zdanie, rozwiązuje złożone zadania matematyczne w klasie 1, czyta dowolny tekst ze zrozumieniem, gra w szachy, już w klasie 1 ma bardzo bogate słownictwo, rozumie wszystkie nowe pojęcia w klasie 1."
102. „Do mojej klasy uczęszcza dziecko zdolne. Z łatwością zdobywa wiadomości i realizuje podstawę programową. Konstruuje budowle z klocków."
103. „Dobra pamięć, uwaga, spostrzegawczość, koncentracja na zadaniu, umie współpracować w zespole, jest ambitny, odpowiedzialny, zadaje pytania, interesuje się nauką, nie zniechęca się niepowodzeniami, podejmuje wyzwania nauczyciela, ma duży zasób słownictwa, łączy ze sobą fakty, jest dobrym obserwatorem, wyciąga wnioski z doświadczeń, wykorzystuje wiedzę w praktyce."
104. „Dobra pamięć, wspaniałe zapamiętywanie nowych wiadomości, dociekanie, wyjaśnianie niezrozumiałych terminów, poszukiwanie informacji na dany temat, rozwijanie zainteresowań i zdolności, udział w konkursach, inteligencja, podzielność uwagi, łatwość uczenia się."
105. „Dociekliwe, ciekawe, znudzone lekcjami, ale zainteresowane wszystkimi aktywnościami dodatkowymi, walczące o swoje racje."
106. „Dociekliwość, kreatywność, pomysłowość, inicjowanie aktywności, dobra pamięć, bogaty zasób słownictwa, samodzielność, obowiązkowość, systematyczność, podzielność uwagi, szybkość uczenia się, umiejętność kojarzenia, wyobraźnia."
107. „Dociekliwość, spostrzegawczość, wytrwałość, koncentracja, kreatywność, dobra pamięć, logiczne myślenie, ciekawość, dojrzałość intelektualna, bogate słownictwo, przyjemność rozwiązywania problemów, szybko się uczy."
108. „Dociekliwość, wyłapywanie błędów, pomyłek, systematyczność pracy."
109. „Dociekliwy, ambitny, obowiązkowy, dokładny, poszukujący różnych rozwiązań."
110. „Dociekliwy, szybko przyswaja wiedzę matematyczną lub polonistyczną, lub przyrodniczą, dostrzega popełniane przez siebie błędy i poprawia je, aktywny na lekcjach, chętnie wykonuje dodatkowe zadania o większej trudności."
111. „Doskonała umiejętność czytania (w klasie I jest na poziomie klasy IV), chęć poznania świata, ciekawość, zaangażowanie, bogate słownictwo, wiadomości przewyższające resztę klasy, nagrody w wielu konkursach."
112. „Doskonale czyta i pisze. Bierze udział w konkursach i osiąga wysokie wyniki."
113. „Duża aktywność na lekcjach, aktywność ruchowa. Bogaty zasób wiedzy i słownika. Duże ambicje i pracowitość."

114. „Duża aktywność na zajęciach, umiejętność pracy samodzielnej, osiągnięcia w konkursach.”
115. „Duża ambicja – podejmowanie trudnych, problemowych zadań, kreatywność, szybkie tempo pracy, znajomość wiedzy spoza programu nauczania, bogate słownictwo, podejmowanie się wykonania trudnych zadań, poszerzanie wiedzy za pomocą różnych źródeł.”
116. „Duża koncentracja uwagi, słucha rad nauczyciela i stara się je wdrażać w życie, lubi książki, szkołę.”
117. „Duża samodzielność, niestandardowe rozwiązywanie zadań, myślenie wykraczające poza wiek dziecka, budowanie wypowiedzi bardzo dojrzałych, ze zwróceniem uwagi na szczegóły.”
118. „Duże poczucie rytmu, łatwość uczenia się piosenek i melodii, dobry słuch muzyczny, szybkość uczenia się prostych układów choreograficznych.”
119. „Dużo pyta, jest ciekawe świata, poszukujące, samo szuka rozwiązań.”
120. „Dużo pytał, na wszystkie pytania oczekiwał odpowiedzi lub szukał ich gdzieś w internecie, szukał rozwiązań zadań.”
121. „Duży zasób słownictwa, lubi i umie pracować samodzielnie, jest cierpliwy, stawia dużo pytań o zjawiska i ich przyczyny.”
122. „Duży zasób słownictwa, rozwinięte myślenie przyczynowo-skutkowe, ciekawość poznawcza, niestereotypowe rozwiązywanie problemów.”
123. „Duży zasób słownictwa, zdolność logicznego myślenia, łatwość zapamiętywania, rozszerzone horyzonty myślowe na różne tematy, duża aktywność.”
124. „Duży zasób wiedzy o otaczającym świecie, duży zasób słownictwa, bogate odpowiedzi i wypowiedzi, zainteresowanie lekcją i innymi zajęciami dodatkowymi, wspaniałe oceny.”
125. „Działania matematyczne na poziomie klasy pierwszej są banalnie proste, dziecko rozwiązuje zadania z klas 4, 5. Bardzo szybko analizuje nawet długie tekstowe zadania.”
126. „Dzieci aktywnie uczestniczą w zajęciach, są zainteresowane nowymi wiadomościami i umiejętnościami, pytają o szczegóły, szukają innych sposobów rozwiązań, przygotowują dodatkowe pomoce i materiały, stosują wiadomości i umiejętności w praktyce.”
127. „Dzieci zdolne, które obecnie mam w klasie, są o przeróżnych osobowościach i charakterach, jeden z chłopców jest spokojny, opanowany, zawsze przygotowany, ale mało kreatywny, inny zaś jest nadpobudliwy, ruchliwy, często niegrzeczny, ale potrafi sprostać wielu problemom dydaktycznym, oczywiście zdecydowanie mniej starannie niż ten pierwszy z chłopców.”
128. „Dziecko aktywne na zajęciach, przedstawia własne propozycje rozwiązania problemu, zadania, różniące się od poznanych, stawia pytania, jeśli czegoś nie rozumie, wykazuje się pomysłowością, dzieli się swoimi wrażeniami i spostrzeżeniami, ma wiedzę wykraczającą poza

obszar wiedzy szkolnej, wykazuje zainteresowania określoną dziedziną wiedzy, często jest kolekcjonerem, potrafi wyrażać swoje zdanie."

129. „Dziecko aktywne, zabierając głos podczas lekcji, mówi z sensem, składnie, odpowiadając logicznie na postawione pytanie. Jeśli nie pracuje w domu (tak się zdarza – brak odrobionych prac domowych), wystarcza mu to, co zapamiętał na lekcji."

130. „Dziecko bardzo dobrze się uczy, jest dociekliwe, zadaje wiele pytań."

131. „Dziecko bardzo szybko pracuje, opanowało wszystkie umiejętności i chętnie wykonuje dodatkowe zadania."

132. „Dziecko ciekawe świata, kreatywne, umiejące zainteresować kolegów, mające swoje zdanie, poszukujące rozwiązań."

133. „Dziecko ciekawe świata, oczytane, nienasycone wiedzą, posiadało szeroką wiedzę o świecie, korzystało z wielu źródeł informacji, komentujące, pytające."

134. „Dziecko często zadaje pytania, które są logiczne i związane z tematem. Potrafi słuchać uważnie i wykorzystać zdobytą wiedzę. Planuje czynności w twórczy sposób."

135. „Dziecko czytało, przychodząc do klasy 1, słuchało uważnie innych, było dociekliwe, samodzielnie rozwiązywało zadania, opowiadało o swoich pasjach, w pracy w grupie rozważało różne sposoby wykonania zadania, empatyczne, nie narzuca swojej woli, a raczej jest zdystansowane, kreatywne, świadome swoich wad, sukcesy w nauce traktuje zwyczajnie, pracuje systematycznie, jest odpowiedzialny, ciekawy świata."

136. „Dziecko interesuje się światem przyrody i historią – ma bardzo dużo informacji wykraczających poza poziom wiedzy dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Potrafi długo opowiadać o życiu zwierząt danego gatunku, z wieloma szczegółami i ciekawostkami. Wypowiada się w sposób ciekawy. Zna historię i pogłębia wiedzę o niej. Zadaje dużo pytań dotyczących historii Polski i świata. Jego wiedza świadczy o tym, że słucha opowiadań ludzi dorosłych z najbliższego otoczenia opowiadających o historii. Ponadto ma niezwykłe zdolności matematyczne. Rozwiązuje trudne zadania matematyczne z treścią, wymagające logicznego myślenia. Zawsze dochodzi do rozwiązania problemu matematycznego."

137. „Dziecko jest aktywne na zajęciach, chętnie poszerza swoją wiedzę. Korzysta z różnych źródeł informacji."

138. „Dziecko jest oczytane, posiada motywację wewnętrzną, która pcha je do poszukiwania odpowiedzi w różnych źródłach wiedzy. Dziecko jest zdyscyplinowane, chętne do nauki, ale nieśmiałe, niepewne swoich możliwości, oceniające siebie niżej w stosunku do swoich rówieśników."

139. „Dziecko jest uzdolnione plastycznie, wygrywa konkursy nawet na etapie ogólnopolskim."
140. „Dziecko kreatywne, inteligentne, odważne, chętne na zdobywanie nowej wiedzy, mające informacje z różnych dziedzin życia."
141. „Dziecko, które się zgłasza, robi rzeczy ponad program, jest aktywne."
142. „Dziecko łatwo rozpraszające się. Wymusza zainteresowanie swoją osobą, łamiąc zasadę podnoszenia ręki. Wyniki sprawdzianów ma najlepsze."
143. „Dziecko ma dorosłe rodzeństwo, rodzina ma przeciętny status materialny, rodzice interesują się postępami szkolnymi i zapewniają dziecku rozwój zainteresowań poza szkołą. Dziecko jest wrażliwe, nieśmiałe, kulturalne, pracuje w średnim tempie, prace są na wyjątkowo wysokim poziomie, ciekawe i kreatywne, dziecko przywiązuje wagę do szczegółów."
144. „Dziecko ma niezwykłą zdolność zapamiętywania, szybko się uczy nowych treści, myśli logicznie, rozumie zależności przyczynowo-skutkowe, szybko orientuje się, że popełniło błąd i naprawia go."
145. „Dziecko nr 1 – rozpoczęło naukę w kl. I, biegle czytając i rozumiejąc przeczytany tekst, kontynuuje naukę, osiągając wysokie wyniki w nauce, dużo czyta, umie rozmawiać, wnioskować, jest dociekliwe, umie korzystać ze zdobytych informacji, stosuje wiadomości w praktyce, reprezentuje klasę w konkursach przedmiotowych. Dziecko nr 2 – jest mistrzem tańca towarzyskiego, wyjeżdża na mistrzostwa itp., zdobywa medale. Dziecko nr 3 – gra na instrumentach, odnosząc sukcesy, uczęszcza dodatkowo do szkoły muzycznej, godząc naukę szkolną, z której bardzo dobrze się wywiązuje, z obowiązkami wynikającymi z gry na instrumencie."
146. „Dziecko odważne, szybciej czytające, bogate słownictwo, zainteresowane nauką i poznawaniem nowych rzeczy, kreatywne, dużo czyta, mające problemy z pracami manualnymi i artystycznymi."
147. „Dziecko pięknie płynnie czyta nowy tekst ze zrozumieniem. Próbuje rozwiązywać problemy, z którymi zetknęło się po raz pierwszy."
148. „Dziecko pomysłowe, twórcze, poszukujące nowych rozwiązań, aktywne."
149. „Dziecko posiada bogaty zasób słownictwa oraz szeroką wiedzę ogólną. Chętnie angażuje się w zadania. Jest otwarte. Pracuje szybko i samodzielnie. Jest kreatywne."
150. „Dziecko posiada wysoką kulturę osobistą. Ma bogaty zasób słownictwa. Chętnie uczestniczy w rozmowach/dyskusjach. Czyta płynnie, ze zrozumieniem. Poprawnie przepisuje i pisze z pamięci zdania i krótkie teksty. Biegle dodaje i obejmuje w poznanym zakresie. Dzieli się swoją wiedzą na tematy społ.-przyrodnicze. Jest dociekliwe. Podejmuje się wykonania zadań

dodatkowych. Zawsze jest przygotowane do zajęć. Chętnie bierze udział w klasowych/szkolnych inicjatywach."

151. „Dziecko poszukuje oryginalnych rozwiązań, wypełnia czas nudy ciekawymi pomysłami, lubi zmagać się z zadaniami nietypowymi."

152. „Dziecko samodzielnie wykonuje zadania, sprawnie, szybko, bezbłędnie. Dziecko posiada duży zasób wiedzy przyrodniczej i społecznej."

153. „Dziecko szybko wykonuje swoje zadania, chętnie podejmuje nowe działania."

154. „Dziecko to jest ciekawe świata, rodzice towarzyszą mu podczas poznawania go, potrafi myśleć logicznie, potrafi się wypowiedzieć. Wcześnie zaczął czytać, jedynie w sferze plastycznej nie jest wybitny. W miarę równomiernie rozwinięte są u niego inteligencje wielorakie."

155. „Dziecko w klasie 2. Przejawia szczególne cechy zachowania, które wyróżniają go spośród rówieśników. Interesuje się przyrodą i posiada na jej temat ogromną ponadprzeciętną wiedzę. Jest jedynakiem, dużo czyta. Nie korzysta z komputera lub telefonu."

156. „Dziecko w pierwszej klasie czyta płynnie teksty o różnym stopni trudności bez przygotowania. Rozumie przeczytane treści i potrafi odpowiedzieć na pytania dotyczące przeczytanego tekstu. Wypowiada się pełnymi zdania, nie popełniając błędów językowych. Ma duży zasób słów i wiedzy o świecie ogólnym. Liczy w pamięci w zakresie 50. Rozwiązuje zadania matematyczne i różne zagadki. Dba o estetykę swoich rzeczy i wykonywanych prac. Umie poprawnie i z kulturą zachować się w trudnych i nieprzewidzianych sytuacjach. Używa zwrotów grzecznościowych w odpowiednich chwilach. Nawiązuje prawidłowy kontakt z dorosłymi i rówieśnikami."

157. „Dziecko wykazuje zdolności w kierunku gry w szachy. Rozwija swoje umiejętności w szkolnym kole zainteresowań oraz w klubach pozaszkolnych. Bierze udział w turniejach, z sukcesami. Jest chłopcem, który szybko łączy fakty, zadaje pytania, gdy coś go nurtuje."

158. „Dziecko wyróżniające się pod względem szybkości nabywania umiejętności, potrzebujące nowych bodźców, zadające wiele pytań w obrębie interesującej go dziedziny. Jednocześnie dziecko zdolne np. matematycznie może nie uzyskiwać oczekiwanych efektów edukacyjnych, jeśli ma deficyty w obrębie np. analizy i syntezy wzrokowej bądź słuchowej. Dziecko zdolne ma też wysoki poziom motywacji do wykonywania zadań z określonej dziedziny bądź dziedzin. Bywają też tzw. dzieci zdolne, ale leniwe, czyli takie, które nie są odpowiednio motywowane przez środowisko domowe bądź szkolne."

159. „Dziecko z rodziny wielodzietnej, ciche, spokojne, kulturalne. Czyta dużo książek. Często przynosi na zajęcia dodatkowe materiały związane z jego zainteresowaniami. Zadaje wiele dodatkowych pytań. Prosi o dodatkowe karty pracy. Lubi samodzielnie je wybierać. Często rozwiązuje je według własnego pomysłu. Nie lubi szablonów."
160. „Dziecko zadające mnóstwo pytań o przyczynę. Czytało już w wieku 5 lat. Ma rodzeństwo. Rodzina pełna, dwujęzyczna."
161. „Dziecko zadające wiele pytań, pracujące bardzo szybko i poprawnie kończące zadanie, często nadaktywne fizycznie, bardzo niecierpliwe, nie potrafi czekać.
162. Dziecko zdolne często jest dociekliwe, szuka niestandardowych rozwiązań, często jest samodzielny w swoich działaniach, jest ciekawy świata, lubi bawić się tym, co robi, nie lubi nudy."
163. „Dziecko zdolne jest aktywne i chętne do współpracy. Pokonuje wszelkie trudności, bo tego chce, a nie dlatego, że ktoś od nich tego oczekuje. Dziecko zdolne nie boi się pytać. Samo docieka i szuka rozwiązań. Posiada naturalną zdolność do rozumienia, odtwarzania, a nie uczenia się na pamięć."
164. „Dziecko zdolne ma wysoki poziom koordynacji ruchowej, przestrzennej, świadomości własnego ciała. Posiada bogaty zasób słownictwa biernego, czynnego. Wykazuje wysoką percepcję ruchowo-wzrokowo-słuchową. Wyróżnia je myślenie konkretne, wyobrażeniowe, analityczne, logiczne."
165. „Dziecko zdolne matematyczne, bardzo logicznie myśli. Chłopiec dowcipny, kreatywny samodzielny, przyswajający wiadomości w szybkim tempie, potrafi samodzielnie wyciągać wnioski."
166. „Dziecko zdolne potrafi analizować sytuację, wyciągać wnioski, myśleć logicznie, jest oczytane i ciekawe świata."
167. „Dziecko zdolne przeważnie ma wsparcie w rodzinie, która świadoma możliwości swojego dziecka pomaga mu. Dziecko pracowite, nie zraża się trudnościami. Zdobywanie wiedzy i umiejętności sprawia radość, stanowi dobrą zabawę."
168. „Dziecko zdolne szybciej się uczy i przyjmuje więcej wiedzy naraz, ma lepszą pamięć, jest ciekawy świata i często zadaje pytania, posługuje się bogatym słownictwem; ma rozległe zainteresowania, posiada szczegółową wiedzę na temat dinozaurów, zadaje dużo pytań, jest dociekliwy, ma mało kolegów."
169. „Dziecko zdolne to dziecko, które ma wyjątkowe umiejętności w danym zakresie (jednym lub więcej). W mojej klasie jest wielu uczniów zdolnych. Mam uzdolnione dzieci w zakresie

tańca, piłki nożnej, plastycznym, matematycznym, muzycznym (wokal), sportowym (ogólnie) itp.”

170. „Dziecko zdolne uczy się chętnie, szybko i efektywnie. Charakteryzuje je wysoki iloraz inteligencji, twórcza wyobraźnia, szerokie zainteresowania.”

171. „Dziecko zdolne w mojej grupie to przede wszystkim dziecko bardzo aktywne, poszukujące różnych rozwiązań, kreatywne, manualnie bardzo zdolne i chętne do każdych dodatkowych działań.”

172. „Dziecko zdolne w mojej poprzedniej klasie miało łatwość wypowiadania się na różne tematy, interesowało się wieloma pozalekcyjnymi aktywnościami. Chętnie brało udział w różnych konkursach, zdobywało przy tym wyróżnienia.”

173. „Dziecko zdolne wyróżnia się bogatym słownictwem, dużą uwagę przywiązuje do szczegółów, czasem ciężko znosi porażkę. Dzieci zdolne w mojej klasie są różne, od cichych i nieśmiałych do otwartych i pewnych siebie.”

174. „Dziecko zdolne cechuje się wybitną inteligencją, będzie charakteryzowało się przede wszystkim umiejętnością samodzielnego i szybkiego uczenia się. Jedną z najbardziej rozpoznawalnych cech jest również ogromna ciekawość świata. Zdolny uczeń, niezależnie od swoich zainteresowań czy też konkretnych umiejętności, będzie potrafił przyswoić sobie wiedzę szybciej niż jego rówieśnicy i będzie to robił z przyjemnością. Jest to zauważalne w tych momentach, kiedy reszta klasy jeszcze nad czymś pracuje, a on już skończył.”

175. „Dziecko zdolne to dziecko, które łamie schematy, tworząc własne, lub ulepsza to, co znane. Dziecko zdolne podpiera się wiedzą ogólnie znaną, ale próbuje ją kwestionować, podaje w wątpliwość.”

176. „Dziecko zdolne: ciekawe świata, kreatywne, otwarte, samodzielne, spostrzegawcze, obowiązkowe, wytrwałe.”

177. „Dziecko, które chętnie odpowiada na pytania dotyczące treści lekcji i opowiada o swoich przeżyciach. Posiada bogaty zasób słownictwa. Ma dobrą pamięć. Zadaje wiele pytań. Dobrze radzi sobie z umiejętnościami matematycznymi. Wykonuje zadania o większym stopniu trudności szybciej niż rówieśnicy. Jest ruchliwe. Łatwo się denerwuje, gdy coś mu nie wychodzi, ponieważ wykonuje większość zadań bez nadmiernego wysiłku. Próbuje manipulować dorosłymi.”

178. „Dziecko: dojrzałe, skoncentrowane na wykonywanej pracy, chętne do poznawania czegoś nowego, samodzielne, aktywne na zajęciach, słuchające i zadające dociekliwe pytania nauczycielowi, zainteresowane uczeniem się, lubiące czytać książki.”

179. „Dziewczynka klasa 2. Od pierwszej klasy czyta płynnie, liczy bardzo szybko.”

180. „Dziewczynka 1 – bardzo bogaty zasób słów, świetne myślenie przyczynowo-skutkowe, czyta mnóstwo książek, lista lektur znacząco wykracza poziom czytelniczy 10-letnich dzieci, wypowiedzi ustne i pisemne poprawne pod względem gramatycznym. Cechuje je wyobraźnia i wyczucie ortograficzne. Nie popełnia błędów. Posiada zdolności aktorskie. Z sukcesami bierze udział w konkursach recytatorskich, posiada zdolności plastyczne i muzyczne. Jest bardzo aktywna w czasie zajęć. Dość mocno przewodzi wśród rówieśników w czasie pracy grupowej. Chętnie opowiada o sobie i swojej rodzinie. Szybko przyswaja wiadomości matematyczne, rozwiązuje z łatwością złożone zadania tekstowe. Ma wiele zainteresowań. Nauczyła się robić na drutach i na szydełku, aktywnie uczestniczy we wszystkich akcjach wolontariatu na terenie szkoły. Jest wrażliwa w temacie pomocy ludziom i zwierzętom. Rodzina pełna. Dziewczynka 2 – posiada te same zdolności co dziewczynka 1, jednakże jest bardzo nieśmiała, wrażliwa. Nie bierze udziału w konkursach, które wymagają od niej występu „na żywo", Osiągnęła sukcesy w konkursach miejskich, np. czytelniczym, ze znajomości lektur. Posiada niesamowite poczucie rytmu, świetnie tańczy (ale w grupie). Nieśmiałość ją zamyka. Jest aktywna, ale nieprzebojowa. Rodzina rozbita."

181. „Dziewczynka była bardzo uzdolniona plastycznie, co było widać, kiedy oglądało się jej szkice i rysunki wykonywane tylko dla siebie. Sylwetki osób były dopracowane w najdrobniejszych szczegółach. Była skromna, cicha, nie lubiła wykonywać prac plastycznych na lekcjach, kiedy miała narzucony temat pracy. Nie chciała brać udziału w konkursach plastycznych."

182. „Dziewczynka jest bardzo sympatyczna i lubiana w klasie. Zawsze postępuje zgodnie z dobrem społeczności. Okazuje szacunek innym. Wzorowo wywiązuje się z obowiązków ucznia. Wyróżnia się wysoką kulturą osobistą. Czyta bardzo dużo książek, w domu posiada swój zbiór. Uwielbia górskie wycieczki, jest zakochana w Zakopanem, do którego często wraca z rodziną. Ma niezwykłe poczucie humoru. Na lekcjach jest bardzo aktywna. Chętnie dzieli się z innymi swoją wiedzą. Bardzo dobrze liczy. Uwielbia brać udział w konkursach. Ma bardzo rozwiniętą wyobraźnię. Potrafi wykonać ciekawe i oryginalne prace plastyczno-techniczne, nie tylko w szkole, ale i w domu, ot tak, dla samej siebie."

183. „Dziewczynka lat 7. Nie przeszkadza na lekcji. Słucha uważnie poleceń nauczyciela i bardzo dobrze je wykonuje. W szybszym tempie rozwiązuje zadania, nawet te złożone. Wykazuje się wiedzą o otaczającym ją świecie większą od rówieśników. Czyta i liczy na wyższym poziomie od innych. Tempo czytania wskazuje na poziom klasy 3."

184. „Dziewczynka lubiła czytać, a w klasie trzeciej samodzielnie zaczęła pisać opowiadania."

185. „Dziewczynka ma bogaty zasób słownictwa, szuka ciekawych rozwiązań, zadaje mnóstwo pytań, jest elokwentna, potrafi prostymi słowami wyjaśniać trudne pojęcia, pięknie opowiada,

tworzy oryginalne prace plastyczne, jest również uzdolniona wokalnie… Najwięcej trudności ma z matematyką, ale zawsze próbuje samodzielnie dojść do rozwiązania zadania i zawsze prosi o wytłumaczenie czegoś, czego nie rozumie. Radość sprawia jej to, gdy zrozumie lub odkryje, jak rozwiązać lub wykonać zadanie. Podczas zabaw dowolnych jest twórcza… niektóre zadania wykonuje powoli, ale dokładnie… Kolejna dziewczynka przejawia uzdolnienia matematyczne i polonistyczne: pisze wiersze, tworzy bajki, poszukuje rozwiązań, rzadko spędza czas przy komputerze, gra w gry planszowe, spędza dużo czasu z rodzeństwem i z rodzicami, wspaniale recytuje i odgrywa różne role."

186. „Dziewczynka ma zdolności plastyczne. Wykonuje oryginalne, ciekawe prace plastyczne i techniczne. Prace jej są bogate w szczegóły, bardzo starannie wykonywane różnymi technikami. Lubi swobodnie wypowiadać się na różne tematy, wykorzystując bogate słownictwo. Bardzo dobrze opanowuje wiadomości i umiejętności z poszczególnych edukacji, jest bardzo sprawna ruchowo."

187. „Dziewczynka pięknie gra na instrumencie. Potrafi rozmawiać na każdy temat."

188. „Dziewczynka, przychodząc do szkoły, umiała czytać. Szybko pracuje na lekcji, samodzielnie wykonuje zadania. Rozumie samodzielnie czytany tekst, prawidłowo wykonuje polecenia. Myśli logicznie, wychwytuje podchwytliwe zadania."

189. „Dziewczynka przyszła do szkoły z umiejętnością biegłego płynnego czytania, doskonale rozumie przeczytany tekst. Jest dociekliwa, zadaje pytania, gdy czegoś nie rozumie. Wypowiada się w sposób logiczny, buduje zdania złożone w mowie i piśmie. Szybko, sprawnie liczy w pamięci. Ma dużą łatwość w zdobywaniu nowej wiedzy. Chętnie uczestniczy w zajęciach dodatkowych, bierze udział w konkursach."

190. „Dziewczynka wychodząca z rodziny lekarskiej. Wyróżnia się samodyscypliną, koncentracją, bardzo szybkim uczeniem się. Posługuje się bogatym słownictwem. Ma bardzo wysoką kulturę osobistą. Rodzice wypracowali bardzo dobre maniery. Nie ma problemów z samoakceptacją, nawiązuje szybki kontakt z rówieśnikiem oraz dorosłymi, nie wstydzi się, jest otwarta na nowe. Potrafi rozwiązywać konflikty klasowe oraz im zapobiegać. Ma młodsze rodzeństwo, którym „zdrowo" się opiekuje, wspiera rodziców w wychowaniu, ale w dalszym ciągu korzysta w pełni z dzieciństwa. Osiąga wysokie wyniki w nauce, konkursach, ale nie jest wyniosła do słabszych rówieśników."

191. „Dziewczynka zadaje dużo pytań, jest ciekawa świata, dociekliwa, otwarta na nowości, chętnie bierze udział w konkursach, ma bogatą wyobraźnię, bogaty zasób słów, lubi wykonywać zadania umysłowe (rozwiązywać krzyżówki, wykreślanki), nie ma problemu ze skupieniem uwagi, sama rozwiązuje zadania (pyta, do której strony będziemy dzisiaj robić i robi to

sama, potem przychodzi i pokazuje, żeby sprawdzić), jest spostrzegawcza, uzdolniona plastycznie, bierze udział prawie we wszystkich zajęciach dodatkowych w szkole, jest samodzielna, obowiązkowa."

192. „Dziewczynka – 7 lat – naukę w klasie I podjęła już z umiejętnością dość płynnego czytania; – samodzielna; – konstruuje poprawne dłuższe wypowiedzi słowne nt. ilustracji, historyjek obrazkowych; – z łatwością dostrzega związki przyczynowo-skutkowe na ilustracjach, historyjkach obrazkowych; – z łatwością układa rozsypanki wyrazowe, sylabowe; – zapamiętuje poznane reguły ortograficzne; – biegle dodaje i odejmuje w zakresie 30; – rozumie istotę mnożenia w zakresie 30; – samodzielnie układa treści zadań do ilustracji; – samodzielnie rozwiązuje proste i złożone zadania z treścią; – rozumie, co to jest oś symetrii; – rysuje w powiększeniu i pomniejszeniu przedmioty na siatce kwadratowej; – chętnie koduje; – wykonuje bogate w szczegóły prace plastyczne; – chętnie występuje przed publicznością; - bierze udział w różnorodnych konkursach; – jest nastawiona na pokonywanie trudności; – chętnie gra w edukacyjne gry planszowe; – czyta książki, albumy przyrodnicze; – ma bogatą wiedzę o otaczającym świecie; – jest sumienna, dokładna; – łatwo nawiązuje kontakty z rówieśnikami; – podczas pracy w grupach przejmuje często rolę lidera; Po tygodniu nauki w kl. I zwróciła się do mnie słowami: „Czy życzy sobie pani obejrzeć moje zdjęcia z papugarni?". Od razu przypomniała mi się Ania Shirley."

193. „Dziewczynka – samodzielna, interesuje się działaniami pozaszkolnymi, m.in. plastyka, taniec. Bardzo elastyczna (specyficzna budowa kośćca) – gimnastyka artystyczna. Ma oparcie w środowisku rodzinnym – dowożenie na zajęcia (szkoła wiejska)."

194. „Dziewczynka, rodzina intelektualistów, rodzeństwo – 1/młodsza siostra/, samodzielna od pierwszej klasy, aktywna, dyskutująca i argumentująca swój pogląd, rzeczowa i konkretna wypowiedź, otwarta na sugestie, poszukująca wiedzy, realizująca się w grze na ukulele, śpiewa, pisze pamiętnik, podejmuje działania z różnych dyscyplin, m.in. sportu, gdzie też odnosi sukcesy. Nie ma jeszcze sprecyzowanych ściśle zainteresowań, jednakże w każdej dziedzinie, na tym etapie odnosi sukcesy."

195. „Dziewczynka: przyszła do szkolnej zerówki z umiejętnością płynnego czytania ze stosowaniem intonacji. Potrafiła już wtedy wykonywać w pamięci złożone działania matematyczne wymagające rozumienia i stosowania mnożenia oraz dzielenia. Jej przemyślenia związane z przeżywanymi emocjami, obserwowanymi zjawiskami były bardzo dojrzałe. Zasób słownictwa ma zdecydowanie bogatszy od innych dzieci (bardzo dużo czyta). Jest dociekliwa. Z dużą łatwością opanowuje nowy materiał, przyswaja nową wiedzę. Chłopiec: posiada świetną pamięć, dużą wiedzę ogólną, często używa specjalistycznego języka. Z dużą łatwością przyswaja

nową wiedzę, opanowuje nowy materiał. Jest dociekliwy, zadaje pytania o przyczyny i konsekwencje."

196. „Eliza od pierwszej klasy płynnie czyta. Samodzielnie rozwiązuje wszystkie zadania. Sprawdziany pisze bezbłędnie i kończy przed czasem. Jest spostrzegawcza i posiada wiedzę o otaczającym ją świecie. Tworzy komiksy, wymyśla różne opowiadania. Zadaje wiele pytań. Jest indywidualistką, ale potrafi też współpracować z innymi."

197. „Elokwencja, pracowitość, systematyczność pilność."

198. „Elokwencja, wysoko rozwinięte umiejętności matematyczne, czytanie ze zrozumieniem, dostrzeganie niuansów, wysoko rozwinięte myślenie przyczynowo-skutkowe, abstrakcyjne, umiejętności przestrzenne, wycofanie społeczne, nieśmiałość, zespół Aspergera."

199. „Elokwencja, zaciekawienie, dociekliwość, pracowitość, dokładność, zainteresowania, chęci, cierpliwość, zrównoważenie."

200. „Filip przejawia uzdolnienia matematyczne, jest również wspaniałym czytelnikiem książek. Na lekcjach rozwiązuje najtrudniejsze zadania, jest skupiony podczas pracy. Wychwytuje najdrobniejsze pomyłki. Jest ciekawy otaczającego go świata, lubi poszerzać zdobywane wiadomości."

201. „Hania lat 8 – posiada duży zasób słownictwa, ma bujną wyobraźnię, bardzo dobrą koncentrację, posiada dużą wiedzę z różnych dziedzin."

202. „Igor jest uczniem klasy II Edukacji wczesnoszkolnej. Bardzo szybko nauczył się czytać, kiedy trafił do I klasy, czytał płynnie. Szybciej niż inne dzieci rozumiał polecenia. Chłopiec posiada bardzo dużą wiedzę ogólną, ale też matematyczną i przyrodniczą. Dostrzega związki przyczynowo-skutkowe w niektórych sytuacjach życiowych. Argumentuje swoje zdanie. Jego wiedza jest operatywna i elastyczna, potrafi ją wykorzystać i zastosować. Podejmuje działania o złożonym stopniu trudności, nie boi się nowych wyzwań, wręcz przeciwnie – są dla niego motywacją do działania. Bardzo lubi być liderem podczas pracy w grupie oraz prezentować swoje wytwory. Wykazuje duże zainteresowanie sportem, szczególnie piłką nożną. Jego pasją są komputery, lubi programować gry, ale też rozwiązywać różne quizy, łamigłówki, szarady. Na tle klasy wyróżnia się logicznym myśleniem i skutecznością podejmowania działań."

203. „Indywidualista, zamknięty w sobie, brak kolegów."

204. „Inteligentne, radosne, pewne siebie, kulturalne, elokwentne, uzdolnione, pomysłowe, aktywne, asertywne, koleżeńskie."

205. „Inteligentny, kreatywny, mądry. Chłopiec wyróżniał się zdolnościami matematycznymi – sprawne i bezbłędnie dokonywał obliczeń pamięciowych, rozwiązywał trudne i złożone zadania tekstowe."

206. „Interesuje się książkami, potrafił płynnie czytać nowe teksty już na początku klasy pierwszej, zwraca uwagę na szczegóły, ma bogate słownictwo. Jest obdarzony bujną wyobraźnią, ma duży zasób wiedzy ogólnej, potrafi prowadzić interesującą rozmowę z dorosłymi, rozwija zdolności muzyczne – gra na instrumencie w Państwowej Szkole Muzycznej. Potrafi opracować lub dostosować strategie do rozwiązywanego problemu."
207. „Interesuje się otaczającym światem, jest kreatywne, szybko przyswaja wiedzę. Posiada wiedzę wykraczającą poza swój wiek."
208. „Interesuje się wszystkim, co go otacza, zgłębia wiedzę. Jest ciekawy świata. Ma sprzyjające warunki do rozwoju w domu."
209. „Jego zachowanie, aktywność."
210. „Jest aktywne, lubi rozwiązywać trudne zadania, chętnie bierze udział w zajęciach, ma bogaty zasób słownictwa."
211. „Jest aktywne na zajęciach, chętnie podejmuje nowe działania, samodzielnie poszukuje nowych rozwiązań, dzieli się własnymi spostrzeżeniami, zadaje ciekawe pytania."
212. „Jest aktywne, kreatywne, chętne do wszelkich aktywności w klasie."
213. „Jest ambitne, pracuje w szybkim tempie, podejmuje różnorodne zadania, pracuje twórczo i kreatywnie, jest elokwentne, chętnie wypowiada się na różne tematy, ma szeroką wiedzę ogólną, posiada różnorodne zainteresowania, wytrwale doskonali swoje umiejętności, z zapałem poszerza wiedzę, jest zainteresowane i aktywne na zajęciach, samodzielnie wykonuje polecenia."
214. „Jest bardzo aktywne na każdej lekcji, wyrywa się wręcz do odpowiedzi, błyskawicznie wykonuje polecenia nauczyciela, zachowuje staranność i dokładność przy wykonywaniu zadań, osiąga sukcesy w konkursach na terenie całego kraju, jest chętne do nauki ponadprogramowej, jest bardzo ciekawe zdobywania nowych wiadomości i umiejętności."
215. „Jest bardzo aktywne, ma szeroką ogólną wiedzę, pięknie i pomysłowo wykonuje prace plastyczne, przejawia zainteresowania czytelnicze, czyta płynnie lepiej niż inne dzieci.
216. Jest bardzo ciekawy, zadaje mnóstwo pytań. Ma wybrane zainteresowania."
217. „Jest bardzo otwarte, chętne do nowych wyzwań, w tym działania, nie poddaje się, zwraca się o pomoc, gdy czegoś nie rozumie lub uszło to jego uwadze, spostrzegawcze, wrażliwe na potrzeby innych, chętnie się uczy, jest ciekawe."
218. „Jest chłopiec, który samodzielnie się uczy, poszukuje wiadomości na dane tematy samodzielnie. Rozwija się intelektualnie. Poszukuje nowych wyzwań i stara się je poszukiwać sam."
219. „Jest ciekawskie. Zadaje wiele pytań. Pracuje w bardzo szybkim tempie. Poprawnie wykonuje samodzielne zadania. Nudzą go proste zadania."

220. „Jest dzieckiem wychowującym się w dużej rodzinie, nie ogląda telewizji, bardzo dużo czasu poświęca na kreatywną zabawę w domu, w szkole (1 klasa) płynnie czyta ze zrozumieniem, liczy i przelicza w zakresie przewyższającym program nauczania, ma wąskie grono koleżeńskie, bardzo dużo rysuje (samochody z różnych perspektyw, przyrodę w sposób, w jaki nie rysują inne dzieci w klasie), ma głowę pełną pomysłów, jest bardzo empatyczny i wrażliwy, pomocny, spokojny, nie lubi przewodzić w grupie."
221. „Jest inteligentny, pracowity, uważnie słucha na lekcji, często się zgłasza, bierze udział w konkursach."
222. „Jest kreatywna, wypowiada się swobodnie na różne tematy, posiada bogaty zasób słownictwa, chętnie zdobywa nowe wiadomości, potrafi współpracować w grupie, często nią kieruje."
223. „Jest kreatywne, proponuje ciekawe rozwiązania problemów, ma podzielność uwagi."
224. „Jest kreatywne, przejawia ciekawość otaczającym światem, często zadaje pytania o przyczyny zjawisk, chętnie podejmuje zadania dodatkowe, poszukuje wiedzy w różnych źródłach informacji, chętnie uczestniczy w konkursach, łatwo zapamiętuje wiadomości, szybko się uczy, jest dociekliwe."
225. „Jest pilne, na zajęciach skoncentrowane maksymalnie, z łatwością rozwiązuje wszelkie zadania i problemy, ma duży zasób słów i wiedzy ogólnej. Na każdy temat ma dużo do powiedzenia. Potrafi odnaleźć się w każdej sytuacji, ujawnia swoją wrażliwość na problemy innych, wytwory jego prac przerastają wysoko efekty przeciętnych uczniów.
226. Jest taktowna, biegle czyta, pilnie słucha, starannie wykonuje polecenia, szybko zgłasza się do odpowiedzi, jest zaangażowana w życie klasy."
227. „Jest to chłopiec, który na lekcjach się nudzi, nie odpowiada mu system klasowo-lekcyjny, w którym ma siedzieć w ławce i wykonywać po kolei zadania według schematu. Czyta dużo książek."
228. „Jest to chłopiec, który posiada bogatą wiedzę z różnych dziedzin życia. Posiada bogaty zasób słownictwa. Pięknie się wypowiada."
229. „Jest uczniem klasy I, czyta na poziomie klasy VIII, rozumie czytaną treść, ma bogaty zasób słów, pięknie recytuje, układa i zapisuje zdania, tworzy opowiadania. W zakresie edukacji polonistycznej wykazuje się zdolnościami ponadprzeciętnymi."
230. Jest zaciekawione otaczającym światem. Pyta i słucha odpowiedzi, dopytuje. Często się czemuś dziwi, np. pyta – ale jak to się dzieje, jak to możliwe. Sprawnie rozwiązuje zadania.
231. Jest zawsze przygotowane do zajęć. Odrabianie prac domowych nie stanowi dla ucznia problemu. Wszystkie polecenia w klasie wykonuje samodzielnie, zadania matematyczne potrafi

rozwiązać samodzielnie. Dobrze, płynnie czyta. Zwraca uwagę na znaki przestankowe. Chętnie bierze udział w różnych konkursach, np. recytatorskich, wokalnych. Jest dobry pamięciowo."

232. „Kacper jest jedynakiem, nie lubi czytać, ale ma bogaty zasób słów, doskonale radzi sobie ze złożonymi zadaniami matematycznymi, pięknie czyta teksty i ładnie pisze, ale ed. polonistyczna służy mu raczej jako narzędzie do rozwijania zdolności matematyczno-przyrodniczych. Jest pracowity, zdyscyplinowany, aktywny i wytrwały. Dużą rolę w rozwijaniu jego zdolności odgrywa mama."

233. „Klasa druga (uczennica zdolna). Uczennica odpowiedzialnie wywiązuje się z powierzonych zadań i zobowiązań. Wykazuje dużą inicjatywę i samodzielność. Jest pracowita i wytrwała w dążeniu do wyznaczonych celów. Zgodnie i twórczo współpracuje w zespole. Jest koleżeńska, prawdomówna, kulturalna. Dotrzymuje zawartych umów. Panuje nad emocjami. Potrafi dokonać samooceny własnego zachowania i działania oraz ocenić zachowanie innych. Aktywnie uczestniczy w zajęciach. Dokładnie i chętnie wykonuje zadane prace oraz zadania dodatkowe. Bardzo dobrze rozumie potrzebę organizowania pracy indywidualnej i zespołowej. Bierze aktywny udział w konkursach szkolnych i pozaszkolnych. Uczennica uważnie słucha wypowiedzi i korzysta z przekazywanych informacji. Sprawnie wypowiada myśli w formie kilkuzdaniowej, ciekawej wypowiedzi. Posługuje się bogatym słownictwem. Układa i zapisuje poprawne gramatycznie kilkuzdaniowe wypowiedzi na określony temat bądź do ilustracji. Czyta płynnie, z odpowiednią intonacją, ze zrozumieniem. Pisze czytelnie, zachowując prawidłowy kształt liter, odpowiednio mieści je w liniaturze. Estetycznie i z dbałością prowadzi zeszyt. Popełnia niewiele błędów przy pisaniu z pamięci i ze słuchu. Stosuje większość poznanych zasad ortograficznych. Rozpoznaje poznane części mowy. Bardzo dobrze dodaje i odejmuje w zakresie 100 i powyżej. Wykonuje mnożenie i dzielenie w zakresie 100. Samodzielnie rozwiązuje zadania tekstowe o różnym stopniu trudności. Posiada bogatą wiedzę o środowisku. Samodzielnie wykonuje zadania w edytorze tekstu i grafiki przewidziane programem. Jest sprawna fizycznie. Bardzo dobrze wykonuje wszystkie ćwiczenia gimnastyczne. Twórczo, ciekawie i estetycznie rozwiązuje zadania plastyczno-techniczne. Chętnie śpiewa, tańczy, improwizuje przy muzyce. Posiada bardzo dobre poczucie rytmu."

234. „Komunikatywne, pełne zainteresowań, aktywne, lubiące czytać, poznawać nowe miejsca, zdobywać nowe doświadczenia."

235. „Konsekwentne, pedantyczne, chętnie się uczy."

236. „Kreatywne, ambitne, wesołe, energiczne, aktywne, koleżeńskie, bezinteresowne, ciekawe, badawcze, chętne do pokonywania wyzwań, otwarte na nowości."

237. „Kreatywne, bogaty zasób słownictwa i wiedzy ogólnej."

238. „Kreatywne, dążące do rozwiązania problemu, czasami sprawiające kłopoty wychowawcze, samodzielne, zadające pytania.”
239. „Kreatywne, odnajdujące się w nowej sytuacji, elastyczne, interesujące się otaczającym je światem (czasem wąskim wycinkiem), ze zdolnościami artystycznymi, sportowymi, podejmujące nowe wyzwania, podejmujące czasami liczne próby w szukaniu rozwiązania, umiejące powiązać posiadaną wiedzę z nowo nabywaną, wykorzystujące wiedzę w sposób praktyczny.”
240. „Kreatywność, bogate słownictwo, oczytanie, chęć wypowiadania, biegłość w piśmie, aktywność na zajęciach, ciekawość, zadawanie bardzo wielu sensownych pytań (dotyczących np. relacji czy wpływu czegoś na coś, a nie o możliwości pójścia do toalety), dzielenie się spostrzeżeniami nawet lekko powiązanymi z tematem rozmowy czy lekcji.”
241. „Kreatywność, bogaty zasób słownictwa, pomysłowość itp.”
242. „Kreatywność, dociekliwość, pomysłowość, odwaga.”
243. „Kreatywność, odwaga w wyrażaniu własnych poglądów, nieszablonowe pomysły, bogate słownictwo i duża wiedza ogólna, głównie geograficzno-przyrodnicza.”
244. „Kreatywność, szybkie wyciąganie wniosków (choć nie zawsze poprawnych), zainteresowanie jakąś dziedziną.”
245. „Kreatywność, szybkość przyswajania wiedzy i umiejętności, wygrywanie konkursów.”
246. „Kreatywny, dociekliwy, zadaje mnóstwo pytań, wymyśla nowe rozwiązania.”
247. „Kreatywny, myślący, odpowiedzialny, dowcipny, bywa sarkastyczny, bardzo wrażliwy. Sposób bycia.”
248. „Kreatywny, pomysłowy, samodzielny, chętny do działania, śmiały, pilny, obowiązkowy, czasami niesforny, zagubiony, pracujący w szybkim tempie, aktywny.”
249. „Kreatywny, samodzielny, bystry i zaangażowany w wiele tematów. Oczytany, duży zasób słownictwa, wyważony w osądach i argumentacji. Empatyczny w stosunku do rówieśników i dorosłych.”
250. „Kreatywny, z zadatkami na przywódcę, niezależny, przeszkadzający, bardzo aktywny na zajęciach i ruchowo.”
251. „Łączy wiedzę z różnych dziedzin. Jest otwarte.”
252. „Łatwe nawiązywanie kontaktów, różnorodne zainteresowania, bogate słownictwo, ciekawość, dociekliwość, odwaga w przedstawianiu swojego punktu widzenia, zainteresowania muzyczne, przyrodnicze, poczucie humoru, bogata wiedza o otaczającym go świecie, ukierunkowanie przez rodziców.”
253. „Łatwo przyswaja wiadomości i umiejętności. Ma szerokie zainteresowania.”

254. „Łatwo się uczy, szybko kojarzy fakty, ma wiedzę wykraczającą poza materiał, dostrzega szczegóły, wyłapuje błędy.”
255. „Łatwo zapamiętuje, świetnie czyta, interesuje się światem, osiąga wysokie wyniki w nauce, ma bogate słownictwo.”
256. „Liczne zainteresowania, wiedza i umiejętności wykraczające poza poziom ed. wczesnoszkolnej, rozwijanie pasji, wysokie wyniki w konkursach, logiczne myślenie, szybkie zapamiętywanie, celne wnioskowanie, umiejętność wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce.”
257. „Logiczne myślenie, analizowanie zadań, wyciąganie wniosków.”
258. „Ma bardzo bogaty zasób słownictwa, pisze bardzo długie opowiadania z użyciem dialogów. Nie lubi czytać książek. Świetnie rysuje, ale to, co lubi. Zawsze przy sobie ma zeszyt do rysowania. Bawi się tylko z wybranymi uczniami, którzy podzielają jego zainteresowania. Jego wiedza matematyczna wybiega dużo ponad program realizowany w drugiej klasie. Jest bardzo ruchliwy i często nudzi się na lekcjach.”
259. „Ma bogaty zasób słownictwa i wiedzy ogólnej. Łatwo przyswaja wiedzę i umiejętności. Potrafi je wykorzystać w sytuacjach praktycznych. Pracuje samodzielnie. Bardzo dobrze radzi sobie z zadaniami o podwyższonym stopniu trudności.”
260. „Ma duży zasób wiedzy ogólnej, nie potrzebuje motywacji zewnętrznej, rozumie złożone polecenia słowne, planuje swoje działania. Lubi tworzyć konstrukcje przestrzenne z różnych materiałów oraz kończy zadania szybciej niż rówieśnicy Poszukuje odpowiedzi, dlaczego coś się dzieje lub jak działa.”
261. „Ma rozległą wiedzę na temat świata, który je otacza, wykraczającą poza poziom klasy.”
262. „Ma swoje schematy. Lubi być pierwszy. Jest uzdolniony informatycznie. Nie lubi pisać.”
263. „Ma szeroki zasób słów, przejawia niespotykane zainteresowania, nie obawia się mieć innego zdania niż nauczyciel, książki traktuje tak jak inny rodzaj zabawek, potrafi argumentować, podejmuje się tłumaczenia innym tego, co sam rozumie – tak w zakresie nauki, jak i zachowania.”
264. „Ma wiedzę wykraczającą poza program nauczania, łatwo przyswaja nową wiedzę, zawsze zadaje pytania związane z omawianym tematem, często chwali się wiedzą na określony temat, jego prace są ciekawe.”
265. „Mądry, elokwentny, bardzo wrażliwy. Dużo czyta, jest ambitny i obowiązkowy, bardzo samodzielny i kreatywny.”
266. „Mam ucznia w klasie, który jest daltonistą. Rewelacyjnie radzi sobie z zadaniami, które wymagają znajomości kolorów dzięki inteligentnemu myśleniu i szukaniu innych rozwiązań, aby zgodnie z poleceniem wykonać zadanie.”

267. „Mam w klasie trzeciej dzieci uzdolnione muzycznie. Ukończyłam Państwową Szkołę Muzyczną, więc już w klasie 1 wychwyciłam ich predyspozycje muzyczne. Mam również chłopca uzdolnionego matematycznie. Mimo że pochodzi z rodziny rozbitej (mieszka tylko z mamą) i braku jej zaangażowania w naukę dziecka – chłopiec ma nadprzeciętne zdolności w liczeniu w pamięci. Jako pierwszy zawsze zgłasza się do odpowiedzi, liczy bezbłędnie, rozwiązuje dodatkowe trudne zadania z treścią. Wiem, że w domu nikt z nim nie pracuje, bo matka pracuje na zmiany, często nie odrabia pracy domowej, a mimo to liczy bardzo szybko i bezbłędnie."

268. „Mam zdolną uczennicę w klasie II. Potrafi uważnie słuchać opowieści biblijnych i odpowiednio je interpretuje. Często zwraca uwagę na szczegóły pomijane przez inne dzieci. Co prawda miga się nieco od zadań plastycznych, ale próbuje to robić w sprytny sposób (zagadywanie, poprawianie ciągle rysunku, choć nie wynika to z perfekcjonizmu itp.). Potrafi zadać pytanie do tematu, nie zadowala się prostymi odpowiedziami."

269. „Moi uczniowie zdolni są na ogół aktywni na zajęciach, biorą udział w konkursach szkolnych i pozaszkolnych, są ambitni, pracowici, systematyczni, odpowiedzialni."

270. „Mój uczeń zdolny to uczeń z zespołem Aspergera."

271. „Mój uczeń jest dzieckiem inteligentnym; ma dużo zainteresowań; gdy czegoś nie rozumie, zadaje pytania lub sam szuka wskazówek, np. w książkach; kończy rozpoczęte zadania; nie zniechęca się zbytnio niepowodzeniem – podejmuje ponowne próby, osiąga dobre wyniki w konkursach – chociaż nie zawsze chętnie w nich startuje; kontroluje przebieg zajęć, dopytuje."

272. „Mój uczeń przejawia zdolności w różnych dziedzinach, pięknie czyta, pisze, nie robi błędów ortograficznych, dużo wiadomości wynosi z lekcji. Jest bardzo pilnym uczniem, bardzo szybko robi wszystkie zadania z różnych przedmiotów. Zdobył pierwsze miejsce na terenie szkoły ze wszystkich klas trzecich w Ogólnopolskim Konkursie Matematycznym „Alfik" i „Kangur". W konkursach szkolnych i międzyszkolnych również zajmuje pierwsze bądź drugie miejsce z różnych przedmiotów. Ma bardzo dużo wiadomości wykraczających poza program klasy trzeciej. Mam również innych uczniów zdolnych w klasie w różnych dziedzinach, którzy samodzielnie pracują na lekcjach i nie potrzebują pomocy osób dorosłych. Jeden uczeń z mojej klasy interesuje się przyrodą i biologią, ma wiadomości z tej dziedziny wykraczające poza program, ponieważ chce w przyszłości zostać weterynarzem."

273. „Moja uczennica wykazuje duże zainteresowanie otaczającym światem oraz sportem. Dziewczynka w trakcie lekcji pracuje w niezwykłym skupieniu. Precyzyjnie, w doskonałym tempie wykonuje zadania. Chętnie pomaga innym, gdy mają trudności ze zrozumieniem np.

polecenia. Ponadto wykonuje wszystkie proponowane dodatkowe ćwiczenia, bierze udział w dodatkowych aktywnościach i konkursach. Jest niezwykle ambitna. Dodatkowo jest ogromnie zaangażowana w aktywność sportową, jaką jest gimnastyka. Trenuje niezwykle intensywnie i z ogromną pasją. Odnosi sukcesy sportowe. Gimnastyka to jednak niejedyna jej pasja i uzdolnienie. Dziewczynka fenomenalnie radzi sobie również w przestrzeniach teatralnych. Bierze udział we wszystkich możliwych przedstawieniach, inscenizacjach. Odgrywa zwykle główne role. Szybko i chętnie uczy się tekstów. Jest bardzo kreatywna. Stres przed występem ją motywuje, a sam występ daje satysfakcję i dużą radość. Dziewczynka chętnie pomaga innym w uczeniu się tekstów i pokazuje, w jaki sposób można zagrać konkretną postać. Jest pomocna i bardzo serdeczna."

274. „Moje uzdolnione dziecko to osoba, która myśli oryginalnie i z łatwością przychodzi jej myślenie abstrakcyjne, ale z logicznym argumentowaniem. Ma często bogatą wyobraźnię, która prowadzi do wymyślania historii."

275. „Myśli nieszablonowo, ekscytuje się zadaniami z jej ulubionej dziedziny, wykonuje je poprawnie, bardzo się angażując. Pracuje sprawnie, szybko, jej prace wyróżniają się znacząco na tle innych uczniów."

276. „Nie mam takiego dziecka w klasie."

277. „Nie mam w klasie obecnie dziecka zdolnego. Połowa klasy pracuje na wyższym poziomie, a połowa na średnim."

278. „Nie miałam takiego ucznia."

279. „Nie miałam takiego, które by określało te kryteria."

280. „Nie uczęszcza."

281. „Nietypowe pytania, ciekawość świata, kreatywne myślenie, wychodzenie w działaniu poza szablony, brak koncentracji na lekcji, poczucie humoru, bałagan na ławce, robienie wielu rzeczy naraz, zapominanie o przyborach szkolnych, pracy domowej, wykonywanie na sprawdzianie trudnych zadań, a robienie pomyłek w najprostszych itp."

282. „Nietypowe zainteresowania, ogromna wiedza z konkretnego tematu, szybkość liczenia w pamięci."

283. „Obecnie uczę w klasie 3. Chłopiec ze szczególnymi zdolnościami matematycznymi. Posiada wiadomości i umiejętności na poziomie klasy 4. Kartkówki i sprawdziany kończy po ok. 15 minutach od rozpoczęcia, zdobywając maks. liczbę punktów. Wyróżnia go świetnie rozwinięte myślenie logiczne. Interesuje się również historią i informatyką. Dziewczynka uzdolniona muzycznie, pięknie śpiewa, bierze udział w różnych konkursach muzycznych poza szkołą."

284. „Obecnie w trzeciej klasie mam ucznia zdolnego. Interesuje się wieloma dziedzinami nauki, potrafi też „sprzedać" swoją wiedzę. Nauka sprawia mu radość. Uwielbia uczyć się. Czyta wiele książek, obserwuje np. przyrodę, robi jej zdjęcia. Uwielbia zadania twórcze, typu zbudowania najwyższej wieży z makaronu „spaghetti". Zadaje wiele pytań. Dużym szacunkiem darzy babcię i rodziców, którzy tłumaczą mu wiele zawiłości naukowych. Czasami „wyłącza" się podczas zajęć i „fiksuje się" na jakimś rysunku czy konstruowaniu budowli z papieru."
285. „Obserwator, analizuje sytuacje, wyciąga trafne wnioski, proponuje ciekawe rozwiązania (czasem dochodzi do sedna inną, skomplikowaną drogą), ciekawy, dociekliwy, nie obawia się eksperymentować, posiada bogaty zasób słownictwa, czasami przejawia zainteresowania nieadekwatne do wieku."
286. „Oczytany, bogata wiedza ogólna, bardzo szybko udziela odpowiedzi na zadane pytanie, bardzo szybko rozwiązuje ćwiczenia i karty pracy, dostaje dodatkowe karty pracy."
287. „Oczytany, ciekawy świata, inteligentny."
288. „Odpowiada z sensem, wykonuje bez problemu wszystkie zadania, rozumie to, co czyta, ma swoje zainteresowania, np. przyroda."
289. „Ogólna otwartość i chęć poznawania swojego otoczenia. Okazywanie przy różnych okazjach swoich zainteresowań i umiejętności. Chęć pogłębiania wiedzy z zakresu jego zainteresowań. Chęć dzielenia się swoją wiedzą przy każdej nadarzającej się okazji."
290. „Opanował wiedzę i umiejętności powyżej treści programowych w klasie."
291. „Osiąga świetne wyniki w nauce, jest aktywny, chętny."
292. „Otwartość na nowości, ciekawość i aktywność poznawcza, wnikliwość, dociekliwość, zdolność logicznego myślenia, umiejętność kojarzenia, wnioskowania, spostrzegawczość i umiejętność obserwacji."
293. „Pewne siebie, odważne, wcześnie opanowało technikę czytania, dominujące."
294. „Pewny siebie, czasem znudzony zagadnieniami."
295. „Pilna, kulturalna, kreatywna."
296. „Pilny uczeń, ciekawy otoczenia, zadający wiele pytań, obserwujący otoczenie, spostrzegawczy, aktywny podczas zajęć lekcyjnych"
297. „Pilny, wszechstronny, szybie tempo pracy, bystry"
298. „Pilny, kreatywny, myślący logicznie, opanowany, wrażliwy, obowiązkowy, sumienny, ambitny, zmotywowany do pracy, zdyscyplinowany."
299. „Planuje działania, aktywny na zajęciach, zawsze przygotowany, poszukuje odpowiedzi, wysokie wyniki w nauce, kreatywny, realizuje swoje zainteresowania."
300. „Ponadprzeciętne słownictwo, kreatywność, duża samodzielność oraz oczytanie."

301. „Poprawne czytanie i pisanie w klasie pierwszej. Tabliczka mnożenia w zakresie do 100. Bogaty zasób słownictwa i wiedzy ogólnej. Bardzo dobra pamięć. Bardzo wysoki poziom wiedzy na temat państw świata, geografii i chemii."
302. „Posiada bardzo dużą wiedzę o otaczającym świecie. Bardzo szybko przyswaja treści programowe. Interesuje się czytelnictwem. Jest aktywne na zajęciach."
303. „Posiada duży zasób słów, umie wyrażać swoje myśli w sposób werbalny, ma ciekawe pomysły, jest kreatywny, rozumie zachowania innych, stara się rozwiązywać problemy w sposób akceptowalny społecznie, nie zawsze jest grzeczny, umie wyrazić, czego chce."
304. „Posiada ponadprzeciętną wiedzę o otaczającym świecie, którą wykorzystuje w praktyce. Potrafi pięknie opowiadać, tworzyć samodzielnie różnorodne teksty literackie. Myśli logicznie. Rozwiązuje nietypowe zadania matematyczne."
305. „Posiadają dużą wiedzę na różne tematy oraz rozległą wiedzę, a nawet szczegółową w zakresie tematów szczególnie ich interesujących. Swobodnie wykorzystują zdobyte wiadomości i umiejętności. Chętnie uczestniczą w dyskusjach na różne tematy, popierając swoje tezy przykładami. Sprawnie rozwiązują zadania matematyczne oraz zagadki logiczne. Wytrwale poszerzają swoją wiedzę na interesujące ich tematy."
306. „Posługuje się bogatym zasobem słów. Jej wypowiedzi zawierają wiele cennych informacji. Stosuje zdania złożone. Z łatwością opowiada treść historyjki obrazkowej. Ma rozwiniętą wyobraźnię i wymyśla ciekawe opowiadania. Czyta biegle, poprawnie, płynnie i wyraziście teksty o różnym stopniu trudności, zachowując prawidłową intonację. Z łatwością rozwiązuje krzyżówki, zagadki, rebusy. Umie napisać kilkuzdaniową, interesującą wypowiedź na temat własnych myśli, przeżyć i doświadczeń. Biegle wykonuje działania matematyczne w przewyższającym program zakresie. Rozwiązuje złożone zadania tekstowe o podwyższonym stopniu trudności. Chętnie wykonuje doświadczenia i eksperymenty. Potrafi sformułować i zapisać wnioski z przeprowadzonych badań. Stale poszerza swoją rozległą wiedzę, korzystając z różnych dostępnych źródeł. Interesuje się światem roślin i zwierząt. Ma twórczą wyobraźnię artystyczną. Chętnie wykonuje oryginalne i pomysłowe prace plastyczno-techniczne. Są one barwne i bogate w szczegóły. Wykazuje się doskonałą sprawnością fizyczną. Chętnie i dokładnie wykonuje wszystkie ćwiczenia gimnastyczne. Bierze udział w zawodach pływackich i zdobywa medale. Pracuje samodzielnie, w szybkim tempie, bez dodatkowych instrukcji. Każde zadanie jest wykonane poprawnie. Zakres wiedzy i kompetencji jest znacznie wyższy niż kolegów. Jest najlepszą czytelniczką – pochłania książki na kilogramy. Potrafi przeczytać kilka grubych książek w ciągu tygodnia. W klasie prowadzono innowację pedagogiczną z metody

Design Thinking (we współpracy z Centrum Nauki Kopernik). W standaryzowanych testach osiągnęła bardzo wysoki wynik twórczego myślenia."

307. „Poszukiwanie wielu rozwiązań, dociekliwość, umiejętności organizacyjne, współpraca z nauczycielem, elastyczność, zaangażowanie, samodzielność...

308. Potrafi pracować samodzielnie, stawia dużo pytań, jest wspaniałym czytelnikiem, poszukuje, lubi się uczyć, wykonuje zadania dla chętnych, jeżeli leży to w kręgu jego zainteresowania, buduje ciekawe konstrukcje, jest kreatywny, świadomie oczywiście z pomocą rodziców rozwija talenty, uczestnicząc w dodatkowych zajęciach. Czasami jest bardzo samotny, ma trudne relacje z rówieśnikami."

309. „Potrafi rozwiązywać skomplikowane problemy matematyczne czasem szybciej niż dorosły. Programuje i dużo czasu zajmuje jej obecność w sieci. Jest uparta i robi tylko to, co ją interesuje. Mało czyta, często nie robi zadań. Jej inteligencja społeczna jest ponad przeciętną klasy."

310. „Potrafi zastosować wiedzę i umiejętności w nowych sytuacjach, jest twórcze, ciekawe świata, zadaje pytania i próbuje samodzielnie szukać odpowiedzi, wyciąga wnioski z doświadczeń i obserwacji, potrafi pracować w grupie, często przyjmuje rolę lidera, interesuje się przyrodą, jest wytrwałe i lubi »trudne zadania«."

311. „Praca samodzielna, bardzo dobra technika czytania, dobrze rozwinięte myślenie logiczne."

312. „Pracowitość, spostrzegawczość, zainteresowania."

313. „Pracuje samodzielnie w dobrym tempie. Ma bogatą wiedzę ogólną. Dąży do rozwiązania problemu, stosując różne strategie. W stopniu celującym lub bardzo dobrym opanował materiał przewidziany programem nauczania. Jego wiedza wykracza poza program przewidziany w danej klasie. Jest twórczy w działaniu. Zawsze kończy rozpoczętą pracę. Zadaje pytania, kiedy czegoś nie wie lub nie jest pewien."

314. „Pracuje samodzielnie, jest ciekawe świata, próbuje samodzielnie pokonywać trudności, zdobywać wiedzę i umiejętności, szybko się uczy, dochodzi do rozwiązania problemów różnymi sposobami (drogami), potrafi spostrzegać, uogólniać, wyciągać trafne wnioski, wykazuje się pomysłowością, kreatywnością. Widzi to, czego nie dostrzegają inni."

315. „Pracuje w dobrym tempie, zawsze doprowadza pracę do końca, jest ciekawe świata, ma ciekawe pomysły."

316. „Przejawia szczególne zainteresowanie daną dziedziną – prace plastyczne są dokładniejsze, dopracowane, mają wiele szczegółów, kolorowane elementy mają różne odcienie, bardzo chętnie stosuje różne techniki plastyczne, realizuje temat bez zbytniego dopytywania się, co

i jak ma robić, chętnie bierze udział w konkursach plastycznych organizowanych przez bibliotekę lub podmioty zewnętrzne. Dziewczynka, pisząc prace polonistyczne, używa bardzo różnorodnego słownictwa, zdania są rozbudowane, potrafi wymyślić ciekawe zakończenie lub napisać swoje opowiadanie. Tworzone opowiadania mają ciekawy przebieg, zawierają ciąg przyczynowo-skutkowy. Chętnie bierze udział również w konkursach recytatorskich. Chętnie i z zaangażowaniem biorą udział w zajęciach dodatkowych matematyczno-przyrodniczych, zadają pytania: dlaczego coś jest tak, szukają różnych rozwiązań, rozwiązują zadania nietypowe, biorą udział w doświadczeniach, opisując kolejne etapy. Biorą udział w konkursach np. Kangur, Świetlik, Omnibus. Konstruują z klocków, próbują wielokrotnie zmieniać komendy, układać sekwencję zadań dla zrobionego w grupie robota – ostatni projekt z klockami LEGO."

317. „Przez ostatnie trzy lata do mojej klasy uczęszczała dziewczynka z całkowitą głuchotą. Rodzice w kilka dni po urodzeniu dziecka zorientowali się, że ich dziecko nie słyszy i zaczęli diagnozować dziecko w tym kierunku. Rozpoczęli intensywną rehabilitację. Dziewczynka zaczęła nosić procesory słuchu. Gdy przyszła do pierwszej klasy, gdyby nie ledwie widoczne procesory, trudno było się zorientować, że to jest dziecko niesłyszące. Zdaję sobie sprawę, że czynniki środowiskowe są istotne we wczesnym rozwoju dziecka, ale uważam, że moja uczennica jest zdolna, ponieważ: wcześnie zaczęła mówić, przejawia zainteresowanie literaturą, różne gatunki, nie boi się wyzwań, nie boi się popełniać błędów, uporczywie dąży do rozwiązania problemu, stara się nawiązywać i podtrzymywać dobre relacje z rówieśnikami i dorosłymi, śmiało komunikuje, że czegoś nie rozumie, prosi o dodatkowe wytłumaczenie, dzieli się wiedzą i chętnie pomaga innym dzieciom, ma bardzo wysoki poziom myślenia abstrakcyjnego, procesory słuchu jednak są niedoskonałe i zniekształcają dźwięki, szczególnie dźwięki muzyczne – dziewczynka stara się wyobrazić muzykę i np. piosenki śpiewa, wyobrażając sobie dźwięki i przypisując nuty do pozycji na pięciolinii – myślenie refleksyjne i krytyczne; dziewczynka nie daje się zbyć pobieżnym wyjaśnieniem, drąży zagadnienie, poczucie humoru, systematycznie uprawia sport – pływanie i aikido, czerpie wiedzę i przyjemność z podróżowania."

318. „Radosne, uśmiechnięte, szczęśliwe, chętne do pomocy."

319. „Rodzice angażują się w ich rozwój, jest bardzo samodzielne, dużo czyta."

320. „Rozwinięte wszechstronnie, czytają, ładnie się wypowiadają, uważne, choć mają problemy z koncentracją, słuchają, robią, co im się powie, szybciej łapią i wykonują różne zadania."

321. „Są koleżeńskie, wrażliwe, uczynne, ciekawe świata, systematycznie przygotowują się do zajęć, są dopilnowane przez rodziców."

322. „Są to dzieci przebojowe, bardzo szybko chwytające informacje i wiedzę przekazywaną w czasie zajęć, samodzielne oraz kreatywne.”
323. „Są to najczęściej dzieci, które mają starsze rodzeństwo, dobrze się uczące. Są pracowite, samodzielne, chętnie wykonują dodatkowe prace, często same o nie prosząc. Zadają dużo pytań, chętnie się wypowiadają na zajęciach, mają dużo do opowiedzenia. Mają swoje zainteresowania. Często zdarza się, że ci uczniowie lubią brać udział we wszelkiego rodzaju konkursach, choć nie jest to normą. Zdarzają się dzieci zdolne, ale nieśmiałe.”
324. „Samodzielność, łatwość wykonywania zadań, dobre wyniki na testach, udział w konkursach zainteresowań.”
325. „Samodzielność myślenia i działania, logiczne łączenie faktów, wykorzystywanie nabytych umiejętności i wiadomości, duża aktywność na zajęciach, czytanie ze zrozumieniem, zaangażowanie rodziców, łatwość uczenia się nowych rzeczy.”
326. „Samodzielny, twórczy, pracowity.”
327. „Samotnik, ma problemy w relacjach z rówieśnikami, patrzy na rówieśników z góry, nie ma przyjaciela, nie jest akceptowany przez rówieśników, dobrze czyta i rozumie czytany tekst, oczytany, posiada ciekawe wiadomości, samodzielny w podejmowaniu działań, zadania w ćwiczeniach wykonuje pobieżnie, nie jest nimi zainteresowany, nie wciągają jego, na pytania odpowiada jednym słowem, wykonuje ciekawe budowle oraz prace plastyczne, szybko liczy w rozszerzonym zakresie, doskonale śpiewa, potrafi wyrazić swoje zdanie.”
328. „Skoncentrowany na zadaniach, bardzo precyzyjny, wyważony, spokojny, preferuje samotnicze funkcjonowanie.”
329. „Skoncentrowany, kreatywny.”
330. „Skupienie i uważność na zajęciach, pozytywne nastawienie do rówieśników, dorosłych i otaczającej rzeczywistości, stałość emocjonalna, wysoka motywacja do pracy.”
331. „Skupienie uwagi, aktywność, kreatywność.”
332. „Skupienie, dokładność, zaangażowanie w zadania, szybkość kojarzenia faktów, bogate słownictwo, aktywność na zajęciach.”
333. „Skupione na pracy, samodzielne, czasami odludek i problemy wychowawcze.”
334. „Śmiały, wyrażający swoją opinię, rozmowny, dzielący się swoimi wiadomościami, opiniami.”
335. „Spokojne, oczytane, chodziło na zajęcia dodatkowe pozaszkolne, rodzice wykształceni, nawiązywało bardzo dobry kontakt z rówieśnikami, wysoka kultura osobista.”
336. „Spostrzegawcze, aktywne.”

337. „Sprawia problemy wychowawcze, jest inteligentny, ma duży zasób słownictwa, wyróżnia się swoją postawą i zachowaniem od innych uczniów.”
338. „Staranność, twórcze prace plastyczne, uważne, aktywne, skoncentrowane, pełne zapału, kreatywne w podchodzeniu do rozwiązania danego problemu, obrotne w załatwianiu spraw klasy, pełen inicjatywy.”
339. „Sumienna, obowiązkowa, odpowiedzialna, płynnie czytała już u progu 1 klasy, ma rozwinięte kompetencje matematyczne, myślenie logiczne.”
340. „Świetna pamięć i spostrzegawczość. Piękne czytanie ze zrozumieniem. Przemyślane, mądre wypowiedzi. Opowiadanie ze szczegółami. Świetna sprawność motoryczna.”
341. „Świetnie opanowało podstawy programowe, wyróżnia się zdolnościami w wybranym przedmiocie/-tach, chętnie bierze udział w konkursach przedmiotowych zgodnych ze swoimi zainteresowania i zdolnościami. Cech – systematyczny, pracowity, posiada zainteresowania.”
342. „Szerokie zainteresowania, mnóstwo pytań, chęć dociekania prawdy, szybkie tempo pracy.”
343. „Szerokie zainteresowania, bogaty słownik, łatwość rozumienia poleceń, szybkość przyswajania informacji, wiedzy, umiejętności, rozwinięte umiejętności społeczne, zaradność, kreatywność, umiejętność odnajdywania się w różnych sytuacjach.”
344. „Szybka samodzielna praca; znało odpowiedzi, których rówieśnicy nie znali; przy wyjściu od prostych zagadnień jego myśli »szybowały« do całkiem innych aspektów problemu; zadawało pytania, które zaskakiwały nauczyciela.”
345. „Szybkie i samodzielne rozwiązywanie zadań tekstowych złożonych. Szybkie opanowanie nauki czytania ze zrozumieniem.”
346. „Szybkie kojarzenie, łatwość zapamiętywania, bogaty zasób słownictwa, czytanie książek, umiejętność logicznego myślenia, komunikatywność.”
347. „Szybkie tempo pracy, bardzo szybko nabyta umiejętność czytania i pisania, w niektórych przypadkach brak zainteresowania szkołą. Uczeń zdolny poszukuje dodatkowych wiadomości, ma wiedzę z wielu dziedzin.”
348. „Szybkie tempo pracy, empatyczne.”
349. „Szybkie tempo pracy, materiał proponowany na danym etapie edukacyjnym był szybko opanowywany, uczeń posiadał szerokie zainteresowania pozaszkolne, brał udział w wielu konkursach z różnych edukacji, co świadczyło o tym, że był uzdolniony wszechstronnie, nie tylko w zakresie jednej edukacji. Był rozmowny, elokwentny, miał łatwość nawiązywania i utrzymywania dobrych kontaktów z rówieśnikami oraz nauczycielami.”
350. „Szybko pracuje, interesuje się wieloma rzeczami…”

351. „Szybko rozwiązuje zadania, szuka własnych, nieszablonowych rozwiązań problemów, chętnie bierze udział w różnych aktywnościach, potrafi kierować pracą małej grupy, planuje działania, wypowiada się w sposób bardziej złożony niż rówieśnicy, potrafi rozwiązać zadania na poziomie przewyższającym ten przewidziany do danej klasy, nieomówiony przez nauczyciela."
352. „Szybko się uczy, ma bogaty zasób słów, chętnie wykonuje wszystkie zadania."
353. „Szybko się uczy, zapamiętuje materiał przerabiany na lekcji, odrabia zadania domowe, potrafi rozwiązać złożone zadania tekstowe, czyta ze zrozumieniem, potrafi odnaleźć w tekście potrzebne informacje, dużo czyta, ma bogate słownictwo, chętnie bierze udział w konkursach, w których odnosi sukcesy."
354. „Szybko się uczył, chętnie to robił. Miał dobre oceny. Brał udział w konkursach, mając duże osiągnięcia."
355. „Szybko zapamiętuje materiał, ma szybkie tempo pracy, czasami nudzi się, więc nie słucha nauczyciela."
356. „Szybkość kojarzenia, kreatywność, dobra pamięć, bogaty słownik czynny i bierny, szybkość dokonywania analogii, ironia, lenistwo."
357. „Szybkość liczenia, bogate słownictwo."
358. „Szybkość nabywania nowych umiejętności, ciekawość poznawcza."
359. „Szybkość pracy, duża aktywność na zajęciach, duża wiedza z różnych dziedzin lub z wybranej, biegłość w czytaniu, biegłość w liczeniu, biegłość i łatwość przyswajania nowych wiadomości."
360. „Szybkość rozwiązywania zadań, dokładność, duży zasób słownictwa, czytanie książek."
361. „To dziecko zainteresowane różnymi aktywnościami, ciekawe. Wytrwałe w tym, co robi. Niepoddające się w razie trudności."
362. „Uczeń zdolny charakteryzuje wysokim ilorazem inteligencji, twórczą wyobraźnią. Widoczne to było na edukacji matematycznej, gdy były zadania z gwiazdką. Zawsze próbował zmierzyć się z tymi zadaniami. Rozwiązywał różnymi sposobami, aż rozwiązał. Widziałam, z jaką pasją i lekkością do tego podchodził. Jak obliczył poprawnie, to triumfował z radości. Zawsze zadawałam mu zadania dla chętnych."
363. „Uczeń 1 klasy jest bardzo inteligentny, uczęszcza na zajęcia hokejowe i treningi z piłką, zawsze na czasie rozwiązuje zadania i ćwiczenia na lekcji. Bardzo dobrze opanował czytanie."
364. „Uczeń aktywny na zajęciach, o bogatym zasobie słownictwa, kreatywny, posiada zdolności przewodzenia grupą, bierze czynny udział w życiu klasy i szkoły, osiąga sukcesy w konkursach przedmiotowych, chętnie bierze udział w występach artystycznych na terenie klasy

i szkoły. Samodzielnie przygotowuje dodatkowe materiały, posiada rozległą wiedzę na temat otaczającej rzeczywistości."

365. „Uczeń bardzo dobrze analizuje i wyciąga wnioski. Szybko zapamiętuje, biegle liczy i mnoży. Czyta ze zrozumieniem. Jest inteligentny i posiada bogate słownictwo. Ma szerokie zainteresowania historia, geografia, biologia, posiada dużą wiedzę o świecie i jest kreatywny. Cechuje go łatwość w uczeniu się i przyswajaniu wiedzy oraz jej rozumieniu. Ma podzielną uwagę."

366. „Uczeń biegle czyta, ma bogate słownictwo, jest spostrzegawczy, komentuje zachowania innych osób w tym nauczycieli. Interesuje się wieloma dziedzinami w tym ptakami Europy. Pracuje w bardzo szybkim tempie. Samodzielnie rozwiązuje zadania i polecenia. Wyprzedza dzieci z klasy pod względem wiedzy i umiejętności."

367. „Uczeń był bardzo aktywny na zajęciach. Chętnie się wypowiadał i dzielił wiedzą z innymi. Przejawiał zdolności przywódcze. Był dociekliwy, zadawał dużo pytań. Sam szukał informacji i wiedzy na interesujący go temat."

368. „Uczeń był zawsze przygotowany do zajęć, chętnie nabywał nowe umiejętności i wiadomości, był mocno motywowany przez oboje rodziców, był elokwentny, pomysłowy, zaangażowany, został laureatem wielu różnych konkursów."

369. „Uczeń chętnie podejmuje różne działania na lekcjach, jest kreatywny, lubi się uczyć, chętnie pomaga innym."

370. „Uczeń chętnie uczestniczy w każdym przedsięwzięciu, bierze udział w konkursach, chętnie współpracuje z grupą i nauczycielem."

371. „Uczeń czyta biegle od początku pierwszej klasy. Wyszukuje w tekstach trudnych wyrazów i szuka ich w słowniku. Czyta książki o noblistach i naukowcach. Obecnie interesuje się fizyką i chemią pod względem składu naszej planety. Często dopowiada równe ciekawostki lub zadaje pytania wychodzące poza program, ale dotyczące tematu lekcji. Uwielbia dyskutować. Ćwiczy fizycznie judo, znając i stosując się do zasad tego sportu. Z chęcią pomaga innym, chociaż czasami potrafi rzucić sarkazmem. Jest obowiązkowy, prace domowe wykonuje na świetlicy, chętnie bierze udział w teatrzykach."

372. „Uczeń czyta biegle, szybko przyswaja wiedzę i umiejętności, potrzebuje dodatkowych ćwiczeń (trudniejszych)."

373. „Uczeń czytał już w pierwszej klasie książki i do tej pory je czyta (w tej chwili skończył »Robinsona Cruzoe«), szybko się uczy, zapamiętuje wszystko z lekcji. Ma świetne poczucie humoru i zwraca uwagę na szczegóły; zapamiętuje łatwo cyfry czy nowe słówka. Szybko liczy, ma wyobraźnię przestrzenną."

374. „Uczeń czytał płynnie, zanim podjął naukę w szkole. Czyta ze zrozumieniem, z właściwą intonacją. Ma bardzo bogaty zasób słownictwa. Interesuje się kosmosem. Stawia wiele pytań, jest dociekliwy. Pracuje samodzielnie, dużo szybciej wykonuje zadania. Rozwiązuje zadania niestandardowe. Zdobył wyróżnienie w konkursie Kangur matematyczny."
375. „Uczeń jest aktywny na zajęciach oraz bardzo dociekliwy. Często pyta o nurtujące go problemy. Wzorowo odrabia prace domowe oraz prace dodatkowe dla dzieci chętnych. Odnosi sukcesy w konkursach szkolnych i środowiskowych. Umie zdobyte na zajęciach wiadomości i umiejętności wykorzystać w działaniach praktycznych. Ma bogaty zasób słownika czynnego i biernego."
376. „Uczeń jest do każdej lekcji solidnie przygotowany, wykonuje prawidłowo zadania domowe, w których często wykorzystuje materiały wykraczające poza podstawę programową. W czasie zajęć jest bardzo aktywny, potrafi odpowiedzieć na pytania wymagające zdolności dokonywania analizy wiadomości, w powiązaniu z bieżącymi treściami nauczania. Charakteryzuje go bogaty zasób słownictwa i łatwość wysławiania się. Łatwo zapamiętuje i uczy się nowych rzeczy. Potrafi pracować samodzielnie, szybko i poprawnie, często wyprzedzając w rozwiązywaniu ćwiczeń i zadań swoich kolegów. Posiada umiejętność skupienia uwagi przez dłuższy czas na tym, co go interesuje. Jego wypowiedzi pisemne są kompozycyjnie poprawne, bezbłędne i posiadają bogatą treść. Rozwiązuje wszystkie zadania, też dodatkowe o podwyższonym stopniu trudności. Reprezentuje szkołę w różnych konkursach szkolnych i pozaszkolnych. Chętnie pomaga kolegom w nauce. Uczniowie nie stronią od niego, wręcz przeciwnie, lubią go, chętnie przebywają z nim na przerwie, rozmawiają, proszą o pomoc. Niejednokrotnie w czasie zajęć ich głowy zwracają się w jego stronę, jeżeli nikt nie zna odpowiedzi na pytanie."
377. „Uczeń jest kreatywny, dociekliwy poznawczo, ujawnia znaczną ciekawość intelektualną, uczy się szybko i chętnie, posiada szerokie zainteresowania i samodzielnie je rozwija. Jest bardzo aktywny na zajęciach, sięga po dodatkowe informacje, kojarzy fakty, jest twórczy w działaniu i myśleniu."
378. „Uczeń jest uważny, słucha z zainteresowaniem. Potrafi ocenić bohatera, wyciągać wnioski. Ma bogate słownictwo, potrafi udzielić obszernej wypowiedzi. Myśli kreatywnie."
379. „Uczeń jest zainteresowany poznawaniem nowych rzeczy, jest kreatywny, potrafi korzystać z różnych źródeł wiedzy, chętnie przedstawia swoje rozwiązania."
380. „Uczeń klasy drugiej, który jest dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ma orzeczenie o autyzmie, wykazuje zdolności matematyczne. Sprawnie dodaje i odejmuje w zakresie znacznie przekraczającym program klasy II, rozwiązuje trudne zadania tekstowe. Przy

tym ma deficyty ruchowe dotyczące poruszania się. Wykazuje problemy emocjonalne, jest chłopcem konfliktowym i upartym."

381. „Uczeń lat 10, konstruuje z różnych klocków budowle. Często jest liderem podczas zajęć w grupach i organizuje dzieciom pracę. Podczas budowania makiety miasta, zamków z pudeł wykazuje się kreatywnością, pomysłowością. Lubi matematykę, obecnie w klasie 4 ma 6. Dziecko uzdolnione technicznie i matematycznie. Ewidentnie przyszły inżynier."

382. „Uczeń ma bardzo bogaty zasób wiedzy z danej dziedziny przyrodniczej. Bardzo chętnie czyta książki. Interesuje go bardzo otaczający świat. Swoją wiedzę pogłębia, szukając jej w różnych źródłach."

383. „Uczeń ma bogate słownictwo. Czyta bardzo płynnie i ze zrozumieniem. Szczegółowo analizuje i wykonuje polecenia. Właściwie wnioskuje. Jest samodzielny. Potrafi znaleźć i poprawić własne błędy. Rozwiązuje zadania o wysokim stopniu trudności."

384. „Uczeń ma dobrą pamięć, szybko się uczy. Jest spostrzegawczy i ciekawy świata. Logicznie rozumuje, łatwo kojarzy fakty, wyciąga wnioski. Jest dociekliwy, zadaje dodatkowe pytania. Ma wiedzę wykraczającą poza szkolne wymagania przewidziane programem danej klasy. Nie potrzebuje zachęty, aby wykonywać dodatkowe zadania z interesującej go dziedziny (matematyki). Poszukuje oryginalnych rozwiązań, nie tylko typowych zaproponowanych przez nauczyciela. Wnikliwość, dociekliwość, wysoki poziom zdolności logicznego rozumowania, umiejętność kojarzenia, wnioskowania, otwartość na nowości."

385. „Uczeń ma dużą podzielność uwagi. Potrafi słuchać, wyciągać wnioski i tworzyć prace. Ma obszerną wiedzę na tematy historyczne, przyrodnicze, ale także związane z życiem codziennym. Pięknie się wypowiada, jest oczytany. Doskonale radzi sobie nawet ze złożonymi zadaniami z matematyki. Tworzy piękne wypowiedzi pisemne. Ma bujną wyobraźnię. Potrafi zjednoczyć sobie wszystkich poznanych ludzi, zaciekawić, zainteresować. Wykazuje cechy przywódcze, ale również odznacza się dużą empatią i zrozumieniem. Potrafi obstać za swoim zdaniem i użyć ciekawych argumentów w jego obronie."

386. „Uczeń nad wyrost angażuje się podczas zajęć, zawsze odpowiada rozwiniętymi, logicznie zbudowanymi zdaniami. Prace pisemne są bogate, uporządkowane. Chętnie angażuje się w pracę na rzecz szkoły, klasy, ma ogromny potencjał kreatywności."

387. „Uczeń pochodzi z przeciętnej rodziny przedsiębiorców, dużo czyta, dużo wie, jest wszechstronnie utalentowany, jednak popada w konflikty z rówieśnikami, jak to oni mówią „wymądrza się". Matka izoluje go od rówieśników, nie ma kontaktów poza szkołą z kolegami."

388. „Uczeń posiada bogatą wiedzę o otaczającym go świecie, zadaje pytania, które pozwalają mu ją wzbogacić, lubi opowiadać o tym, co widział, doświadczył, często przerywa innym i nie

czeka na swoją kolej, szybko opanowuje nowe wiadomości i umiejętności, często potrzebuje kart pracy o wyższym stopniu trudności."

389. „Uczeń posiada szeroki zasób słownictwa, wykonuje zadania szybciej niż pozostali, domaga się dodatkowych kart pracy."

390. „Uczeń posiadał orzeczenie z poradni, z którego wynikało, że jest uczniem uzdolnionym. Uczeń posiadał wysoki wachlarz zainteresowań, bogatą wiedzę ogólną i pasje. Szczególnie aktywny był na zajęciach z edukacji matematycznej. Z przyjemnością podejmował się rozwiązywania zadań nietypowych, o podwyższonym stopniu trudności. Z pasją opowiadał o wydarzeniach historycznych. Niestety, jego niecierpliwość podczas zajęć, gdy inne dzieci potrzebowały więcej czasu na wykonanie zadania, czy odpowiedź, chłopiec nie dawał im szans – sprawiła, że przestawał cieszyć się sympatią ze strony rówieśników."

391. „Uczeń przejawia zainteresowania i zdolności teatralne. Lubi występować na scenie. Szybko uczy się na pamięć wierszy, krótkich tekstów. Lubi bawić się głosem. Naśladuje zachowanie różnych postaci. Pięknie opowiada. Ma duży zasób wiedzy ogólnej."

392. „Uczeń przejawiający dużą kreatywność, angażujący się w różne rodzaje działalności, mający wyobraźnię, łatwość w przyswajaniu informacji i wykorzystanie jej w praktyce.

393. Uczeń realizuje treści bez problemu, pracuje w szybkim tempie, osiąga wysokie wyniki w konkursach. Jest wszechstronny, radzi sobie dobrze na każdej edukacji."

394. „Uczeń skupiony na pracy, dociekliwy, poszukujący dodatkowych informacji, czasami odludek."

395. „Uczeń społecznie nieprzystosowany, hołubiony przez matkę, trudno nawiązuje kontakty z rówieśnikami. Sam o sobie mówi, że jest mądry i wszystko wie. Po rozmowach z matką dziecko uczęszcza na zajęcia z psychologiem, potrafi już dostosować się do grupy, zauważa, że w niektórych sferach są dzieci mądrzejsze, zaradniejsze życiowo. Ma kłopot z wychowaniem fizycznym, słabszy ruchowo."

396. „Uczeń szybko i samodzielnie pracował na lekcji. Uważnie słuchał poleceń i wyjaśnień nauczyciela. Często zabierał głos w dyskusjach. Szybko opanował technikę płynnego czytania. Czytał książki o tematyce przyrodniczej. Często zadawał pytania o rzeczy i zjawiska, którymi był zainteresowany."

397. „Uczeń szybko zapamiętywał wiersze, rymowanki itp. Bardzo dobrze rozumiał pojęcia matematyczne, myślał logicznie, bardzo szybko rozwiązywał zadania matematyczne ponad poziom. Jego ulubionym przedmiotem była matematyka. Pracował dużo szybciej niż jego rówieśnicy. W trakcie przerw lekcyjnych chętnie rozwiązywał łamigłówki, rebusy itp. Miał zdolności przywódcze, co powodowało, że często były konflikty z rówieśnikami. Na lekcjach był bardzo

aktywny, ciągle chciał wypowiadać się, odpowiadać, ale też często przeszkadzał w prowadzeniu zajęć – wtrącał swoje odpowiedzi, zadawał pytanie, nie wysłuchując nauczyciela lub kolegi do końca."

398. „Uczeń uważnie słucha wypowiedzi i korzysta z przekazywanych informacji. Sprawnie wypowiada myśli w formie kilkuzdaniowej, ciekawej wypowiedzi. Posługuje się bogatym słownictwem. Układa i zapisuje poprawne gramatycznie kilkuzdaniowe wypowiedzi na określony temat bądź do ilustracji. Czyta płynnie, z odpowiednią intonacją, ze zrozumieniem. Stara się pisać czytelnie. Nie zawsze zachowuje prawidłowy kształt liter. Stosuje większość poznanych zasad ortograficznych. Rozpoznaje poznane części mowy. Bardzo dobrze dodaje i odejmuje w zakresie 100. Wykonuje mnożenie i dzielenie w zakresie 100. Samodzielnie rozwiązuje zadania tekstowe o różnym stopniu trudności. Posiada bogatą wiedzę o środowisku. Jest sprawny fizycznie. Bardzo dobrze wykonuje wszystkie ćwiczenia gimnastyczne. Ciekawie i estetycznie wykonuje zadania plastyczno-techniczne. Chętnie śpiewa, tańczy, improwizuje przy muzyce. Posiada poczucie rytmu."

399. „Uczeń uzdolniony matematycznie – na zajęciach bardzo spokojny, skupiony na wykonywanym zadaniu, pomimo że jest pierwszoklasistą, samodzielnie potrafi przeczytać i zrozumieć złożone polecenie, wykonuje je w szybkim tempie, potrafi znaleźć kilka rozwiązań, często wyciąga nieoczywiste wnioski."

400. „Uczeń w pierwszej klasie miał dużą wiedzę ogólną. Dobrze radził sobie ze związkami przyczynowo-skutkowymi. Zadawał dużo pytań i był dociekliwy.

401. Uczeń w szybkim tempie i poprawnie wykonuje powierzone zadania. Sam z własnej inicjatywy prosi o dodatkowe trudniejsze zadania oraz sam układa treści zadań, które ma rozwiązać nauczyciel."

402. „Uczeń we wrześniu w kasie pierwszej potrafił już czytać sylabami. Ma bogaty zasób słów oraz bujną wyobraźnię. Potrafi sformułować ciekawą opowieść, bogatą w szczegóły. Rozumie złożone polecenia, szybko i sprawnie dokonuje obliczeń w pamięci. Posiada wiedzę ogólną, wykazuje zainteresowanie treściami poruszanymi na lekcji. Natomiast uczeń ma trudności z pracą z książką. Unika pisania, notorycznie nie odrabia prac domowych, nie ćwiczy czytania w domu, nie przygotowuje się w domu do zapowiedzianych sprawdzianów."

403. „Uczeń wierzy we własne siły. Kontroluje swoje zachowanie. Uświadamia sobie i nazywa własne uczucia i emocje. Ma motywację do uczenia się. Zawsze kończy powierzone zadanie. Aktywnie uczestniczy w zajęciach w grupie. Angażuje się w życie klasy. Chętnie udziela pomocy innym dzieciom. Jest koleżeński i nawiązuje pozytywne kontakty z innymi. Właściwie i kulturalnie zachowuje się podczas uroczystości szkolnych, wyjść i wycieczek klasowych.

Uczeń czyta w dobrym tempie znane i nowe teksty. Rozumie czytany tekst. Samodzielnie wyszukuje potrzebne informacje. Pisze czytelnie i starannie. Stara się bezbłędnie przepisywać tekst. Pisze ze słuchu i pamięci. Wyróżnia części mowy. Wypowiada się krótkimi logicznymi zdaniami. Dba o kulturę wypowiedzi. Uczestniczy w rozmowach. Biegle dodaje i odejmuje oraz mnoży i dzieli w zakresie 100. Samodzielnie rozwiązuje zadania, dokonując właściwej analizy treści, układa działanie i zapisuje odpowiedź. Poprawnie odczytuje wskazania zegara i posługuje się znakami rzymskimi. Posiada bogatą wiedzę o otaczającym środowisku. Zna zasady prozdrowotnych i ekologicznych zachowań. Prace plastyczno-techniczne wykonuje wytrwale, stara się o estetykę prac. Śpiewa piosenki zgodnie z linią melodyczną. Bardzo aktywnie uczestniczy w zajęciach ruchowych. Samodzielnie korzysta z edytora tekstu WORD, programu graficznego PAINT i gier na płycie CD. Celująco opanował słownictwo i struktury gramatyczne ujęte w podstawie programowej z języka angielskiego."

404. „Uczeń wykazuje wszechstronne uzdolnienia."

405. „Uczeń wykazuje zainteresowanie otaczającym nas światem i samodzielnie poszerza swoją wiedzę. Na zajęciach jest bardzo aktywny i dociekliwy. Zadaje dużo pytań dotyczących omawianych zagadnień. Często wykazuje się wiedzą wykraczającą poza podstawę programową, dzieląc się z klasą ciekawostkami na dany temat, wyszukanymi w różnych źródłach. Rozwiązuje trudne i nietypowe zadania tekstowe. Proponuje niestandardowe sposoby rozwiązania różnych problemów. Ma bardzo szybkie tempo pracy. Lubi rozwiązywać łamigłówki. Świetnie radzi sobie z programowaniem. Prosi mnie o przygotowanie dodatkowych kart pracy dla niego."

406. „Uczeń X – występują u niego wzmożone potrzeby poznawcze, interesuje się otoczeniem, poznaje nowe zjawiska i sytuacje, sam wynajduje sobie zadania, cechuje go postawa dociekliwości i intelektualnej ciekawości."

407. „Uczeń z rodziny pełnej, jedynak. Rodzice angażują się w rozwój zainteresowań chłopca: podróżują, wspólnie czytają książki tematyczne, oglądają programy. Chłopiec wyróżnia się doskonałą pamięcią oraz umiejętnościami kreatywnego rozwiązywania sytuacji problemowych. Ma problem z panowaniem nad emocjami. Jest ambitny i pracuje nad tym, żeby poprawić relacje z rówieśnikami."

408. „Uczeń zaciekawiony daną dziedziną, chętnie podejmuje działania w danym kierunku, chętnie śpiewa, tańczy, przelicza, rozwiązuje zadania matematyczne… wychodzi poza poziom, zadaje pytania, szuka odpowiedzi na pytania, chętnie uczestniczy w doświadczeniach i prowadzi obserwacje, dzieli się swoją wiedzą i umiejętnościami z innymi osobami."

409. „Uczeń zadaje dodatkowe pytania, dzieli się wiedzą wykraczającą poza podstawę programową. Potrzebuje zadań dodatkowych, gdyż często kończy przed wyznaczonym czasem, chętnie pomaga innym, tłumacząc zadanie. Zdarza się, że jest niecierpliwy – nie zawsze wysłuchuje innych uczniów do końca. Wtrąca swoje uwagi."
410. „Uczeń zdolny matematycznie, rozwiązuje zadania złożone nietypowe, zwykle inaczej je rozwiązuje niż pozostali uczniowie, interesuje się programowaniem, gra w warcaby i szachy, układa kostki Rubika, interesuje się światem i nauką."
411. „Uczeń zdolny o wysokim ilorazie inteligencji, posiada twórczą wyobraźnię, wybitne uzdolnienia i szerokie zainteresowania. Łatwo się uczy i przyswaja wiedzę. Świetnie rozumie przekazane mu informacje. Ma podzielną uwagę i na lekcjach zdarza się, że zajmuje się swoimi sprawami, a mimo wszystko wie, o czym była mowa. Jest indywidualistą, pracuje samodzielnie, ale potrafi nawiązywać kontakty z rówieśnikami i bawić się z nimi. Pracuje w szybkim tempie, wyprzedza kolegów w pracy i rozwiązywaniu zadań. Wymaga dodatkowych prac na lekcjach. Chętnie rozwiązuje zadania matematyczne, układa kostkę Rubika, bierze udział w konkursach."
412. „Uczeń zdolny szybko nabywa nowe umiejętności, np. z edukacji matematycznej. Ma już rozwiniętą pamięć abstrakcyjną i zadania z treścią nie stanowią dla niego trudności. Ma bogaty zasób słownictwa. Lubi czytać książki według swoich zainteresowań. Uczeń zdolny potrafi koncentrować się na lekcji przez dłuższy czas. Zadaje pytania do lekcji. Nie sprawia problemów wychowawczych. Wyróżnia się swoim wzorowym zachowaniem. Jest uczniem kreatywnym, a swoją pracę zawsze doprowadza do końca."
413. „Uczeń zdolny w mojej klasie od początku wykazywał zainteresowanie nauką, poznawaniem nowych wiadomości i nabywaniem nowych umiejętności. Zawsze poszerza swoją wiedzę na dany temat. Poszukuje informacji w mediach nawet wtedy, gdy o to nie proszę. Dzieli się swoją wiedzą z innymi, chętnie opowiada, co jeszcze wie na ten temat. Solidnie przygotowuje się do zajęć, ma odrobione wszystkie prace domowe. Szybko się uczy."
414. „Uczeń zdolny w mojej klasie: kulturalny, samodzielny, posiadający wiedzę wykraczającą poza treści programowe, poszukujący metod rozwiązania problemu, współpracujący w grupie, przyjmujący role przywódcy, umiejący wykorzystać zdobyte wiadomości i umiejętności w praktyce, interesujący się otaczającą go rzeczywistością,"
415. „Uczeń zdolny wykazuje zainteresowania w każdym obszarze edukacji, jest bardzo aktywny na zajęciach, czuje się pewnie w tym, co umie i chętnie przychodzi do szkoły."
416. „Uczeń kl. III jest dzieckiem, które przejawia zaburzenia w relacjach społecznych, przeszkadza na zajęciach, miewa słaby kontakt z rówieśnikami. Wykazuje bardzo duże zdolności matematyczne, bardzo logicznie myśli i dogłębnie analizuje złożone zadania."

417. „Uczeń, który ma niesamowitą lekkość i łatwość uczenia się. Jest bardzo ciekawy świata, zadaje dużo pytań, poszukuje odpowiedzi w książkach. Podczas lekcji zaskakuje swoją wiedzą na temat nowych, nieznanych rzeczy."
418. „Uczennica bardzo aktywna na lekcjach, odpowiadająca na każde pytanie dotyczące czytanki, potrafiąca bardzo dobrze czytać, zainteresowana tematami lekcji, zadająca szczegółowe pytania, kulturalna, rozmowna, ciekawa świata, wysportowana, radosna, pewna siebie, odważna, samodzielnie wykonująca zadania i ćwiczenia w zeszycie lub książce."
419. „Uczennica bardzo zdolna – spontaniczna, ciekawa, docieka w każdej sytuacji, lubi konkursy, chętnie bierze w nich udział, ale jest bałaganiarą, nie dba o estetykę zeszytów, zapominalska, sympatyczna, asertywna, kreatywna."
420. „Uczennica doskonale odnajduje się w środowisku szkolnym. Jest bardzo spokojna. Wyróżnia się posiadaną wiedzą i umiejętnościami. Interesuje się różnymi sprawami, bardzo oczytana."
421. „Uczennica jest dociekliwa, zainteresowana światem i jego funkcjonowaniem, ma ciekawe spostrzeżenia na różne tematy, interesuje ją wiele rzeczy i szuka wiedzy na ich temat."
422. „Uczennica jest dzieckiem ciekawym świata. Chętnie zdobywa wiedzę. Uwielbia czytać książki. Jest kulturalna, empatyczna. Chodzi do szkoły muzycznej i gra na pianinie. Jest bardzo wrażliwa. Jest obowiązkowa, zawsze przygotowana do zajęć. Ma bogate słownictwo i chętnie się wypowiada."
423. „Uczennica jest koleżeńska, aktywna na zajęciach. Zdarza się, że przeszkadza podczas zajęć. Jest lubiana i akceptowana. Ma bogate słownictwo. Szybko rozwiązuje zadania. Jest ciekawa otaczającego ją świata. Lubi podejmować nowe działania."
424. „Uczennica jest uzdolniona plastycznie i muzycznie, czyli artystycznie. Udział i ilość sukcesów w konkursach szkolnych i pozaszkolnych jest dowodem na uzdolnienia dziecka. Jest śmiałym dzieckiem posiadającym rodzeństwo, uczestniczy w dodatkowych zajęciach rozwijających uzdolnienia artystyczne. Mama jest nauczycielką przedszkola."
425. „Uczennica klasy drugiej – płynnie, wyraziście, ze zrozumieniem czyta teksty szkolne i wiele lektur. Samodzielnie i szybko wykonuje zadania, wymyśla własne projekty. Przejawia różnorodne zainteresowania. Jest sprawna manualnie i bardzo zdolna plastycznie."
426. „Uczennica obowiązkowa, pracująca w dobrym tempie, chętnie podejmuje się udziału w konkursach, zadaniach dodatkowych, aktywna w czasie zajęć, posiada bogate słownictwo."
427. „Uczennica osiągająca wysoki poziom w nauce szkolnej, posiadająca różnego rodzaju zainteresowania, zdolności muzyczne i aktorskie. Potrafi prowadzić interesującą rozmowę z dorosłymi, z koleżankami, posługując się poprawnie bogatym zakresem języka polskiego. Bierze

aktywny udział w zajęciach edukacyjnych (oprócz zajęć ruchowych). Jest wrażliwa na sytuacje innych. Ma bujną wyobraźnię, co pomaga jej w przedstawianiu i rozwiązywaniu różnych zagadnień."

428. „Uczennica wiedzą często wyprzedza materiał przerabiany na lekcjach, pyta o dodatkowe zadania, zajęcia, lubi opowiadać o tym, czego się dowiedziała i mówi to z pasją, zadowoleniem. Radość sprawia jej odkrywanie nowych rzeczy, dochodzenie do wniosków."

429. „Uczennica wyróżnia się na tle klasy. Wypowiada się poprawnie zbudowanymi zdaniami. Posługuje się bogatym słownictwem. Czyta wyraziście, z odpowiednią intonacją. Rozumie, co czyta. Poprawnie, bez błędów przepisuje teksty oraz pisze z pamięci i ze słuchu. Potrafi samodzielnie ułożyć krótką wypowiedź pisemną. Biegle dodaje i odejmuje oraz mnoży i dzieli w wymaganym zakresie. Rozwiązuje skomplikowane zadania tekstowe. Posiada bogatą wiedzę o środowisku społeczno-przyrodniczym. Jest uzdolniona plastycznie. Wykonuje oryginalne prace plastyczne i techniczne. Odpowiednio dobiera techniki plastyczne do podanego tematu. Z łatwością zapamiętuje wiersze i słowa piosenek. Jest sprawna i zwinna. Reprezentuje klasę w konkursach szkolnych i pozaszkolnych."

430. „Uczennica wzorowo wywiązuje się z zadań i obowiązków szkolnych. Odpowiedzialnie wykonuje powierzone zadania. Jest otwarta, uczynna, kreatywna i ambitna; wrażliwa na przeżycia innych. Potrafi dokonywać samooceny swojego zachowania. Umie odnaleźć się w każdej sytuacji. Zgodnie i aktywnie współpracuje w grupie. Właściwie reaguje w sytuacjach konfliktowych. Grzeczna, zdyscyplinowana – zawsze stosuje się do wskazówek i poleceń nauczyciela. Przestrzega zasad kulturalnego zachowania się w szkole i poza nią. Swoją postawą okazuje szacunek pracownikom szkoły oraz innym dzieciom. Aktywnie włącza się w życie klasy. Rozwija własne zainteresowania. Posiada bogaty zasób słownictwa. Umie pięknie się wypowiadać i prezentować wiedzę oraz uzasadniać własną opinię na dany temat. Czyta biegle, z właściwą intonacją. Posiada ogromną wiedzę o środowisku przyrodniczo-społecznym, geograficznym i historycznym – wykraczającą poza wiedzę ucznia klasy 3. Uczęszcza na szereg zajęć dodatkowych, pozalekcyjnych (basen, balet, harcerstwo, j. angielski). Pochodzi z rodziny pełnej (wielodzietnej). Rodzice (wyższe wykształcenie) mądrze kochają swoje dzieci – stawiają wymagania, podnoszą poprzeczki, podsuwają ciekawe lektury, często spędzają czas ze swoimi dziećmi, dużo z nimi podróżują i rozmawiają, podpowiadają, a nie wykonują zadań za dzieci, nie rozwiązują za nie ich problemów."

431. „Uczennica uzdolniona plastycznie: chętnie uczęszcza na dodatkowe zajęcia plastyczne, wykonuje prace plastyczne z dużą łatwością, różnymi technikami, prace są estetyczne, dojrzałe

(3 klasa); bierze udział w różnego rodzaju konkursach plastycznych (szkolnych i pozaszkolnych), ma osiągnięcia w postaci zajmowanych miejsc oraz zdobywanych nagród."

432. „Uczniowie cechujący się wyobraźnią, spostrzegawczością i umiejętnością obserwacji, dociekliwi, ciekawi, niektórzy „na własną rękę"/samodzielnie lub zadający mnóstwo pytań; posiadają duży zasób wiedzy, jedno dziecko zwłaszcza w zakresie historii, inne – zdolności plastyczne; bardzo dobra pamięć, umiejący kojarzyć fakty, Jedno dziecko spokojne, poważne, odpowiedzialne, systematyczne, rzetelne i obowiązkowe, introwertyk, drugie – rozkojarzone, często nieprzygotowane do zajęć, bardzo spontaniczne (posiada opinię PPP – skierowany ze względu na „rozchwiane" emocje), Inne zaś poważne, ale często rozkojarzone, tzw. dusza artystyczna."

433. „Uczniowie zdolni z mojej klasy bardzo szybko kończą zadania. Wystarczy wytłumaczyć im tylko jeden raz i wszystko wykonują lub nie potrzebują pomocy nauczyciela. Nudzą się o wiele szybciej niż ich rówieśnicy z klasy. Ciągle chcą „coś" robić. Są ciekawi wszystkiego, co ich otacza i mają wiele pytań do różnych zadań. Są twórczy, kreatywni i chętni do współpracy. Uczniowie zdolni z mojej klasy są bardzo niecierpliwi i dość często rywalizują między sobą w każdej sferze: dydaktycznej i społecznej."

434. „Uczy się chętnie, pracuje samodzielnie, jest ciekawe świata, ma bogate słownictwo, szybko przyswaja wiedzę, ma dobrą pamięć, jest inteligentne."

435. „Uczy się pilnie, pracuje w doskonałym tempie, czyta i rozumie czytany tekst, myśli logicznie, bardzo bogate słownictwo, ma rozległą wiedzę o środowisku społecznym, przyrodniczym, historycznym, geograficznym, sprawny grafomotorycznie, łatwo przyswaja wiedzę, dyskutuje na różne tematy, ma swoje zdanie i uzasadnia je, kreatywny, nie zawsze wrażliwy."

436. „Umiejętność logicznego myślenia, szerokie zainteresowania z różnych dziedzin wiedzy, samodzielność, bardzo dobra pamięć."

437. „Umiejętność powiązania faktów, sprawne liczenie pamięciowe, rozumienie tekstów czytanych przez nauczyciela i samodzielnie, samodzielność, wykonywanie kreatywnych prac plastyczno-technicznych, umiejętność korzystania ze wskazówek, zauważanie i poprawianie błędów, dobre relacje z rówieśnikami."

438. „Umiejętność rozwiązywania problemów różnymi sposobami."

439. „Uporządkowane, pedantyczne, grzeczne, odważne, chętne do współpracy, gospodarz klasy, pilne, wzorowe."

440. „Uważna, duży zasób słownictwa, używa porównań, związków frazeologicznych, nie popełnia błędów ortograficznych, pisze dłuższe wypowiedzi, zadaje pytania, samodzielna, czyta szybko ze zrozumieniem, ma pasje, którą rozwija, interesuje się różnymi dziedzinami życia."

441. „Uważne, aktywne, samodzielne, chętnie bierze udział w pracach dodatkowych, ma bogate słownictwo, potrafi dostrzegać związki przyczynowo-skutkowe, stawia ciekawe pytania, ma bogatą wiedzę o otaczającym świecie, nauka przychodzi mu z łatwością, jest ciekawe, dociekliwe."

442. „Uzdolniona muzycznie i językowo, wycofana społecznie, indywidualistka, bardzo szybko zapamiętuje fonetycznie."

443. „Uzdolnione matematycznie, z łatwością wykonuje różnorodne zadania."

444. „W klasie pierwszej chłopiec dodaje i odejmuję w pamięci liczby dwucyfrowe z przekroczeniem progu dziesiątkowego. Zna tabliczkę mnożenia. Czyta płynnie, wykazuje zainteresowanie książkami. Czyta dużo książek. Ma bardzo dużą wiedzę ogólną."

445. „W mojej klasie 1 uczennica przejawia cechy i zachowania, które wskazują, że jest to uczennica zdolna: uczy się szybciej, chętniej i łatwiej, ma bardzo dobrą pamięć, zapamiętuje więcej i szybciej niż rówieśnicy, jest ciekawa świata, zadaje wiele pytań, kwestionuje wiedzę, posiada bogaty zasób słownictwa, często posługuje się wyrazami, zwrotami i pojęciami używanymi przez dorosłych, potrafi przez dłuższy czas koncentrować uwagę na czymś, co ją interesuje, lubi rozwiązywać zadania, problemy, badać, eksperymentować, samodzielnie odkrywać wiedzę, interesują się wieloma zagadnieniami naraz, ma poczucie humoru, ma wysokie oczekiwania wobec siebie i innych."

446. „W roku szkolnym 2021/22 »wyłuskałam« kilkoro utalentowanych dzieci. Z rodziny dysfunkcyjnej – chłopiec wykazuje zdolności erudycyjne, dobrą spostrzegawczość, a jednocześnie zupełny brak zrozumienia liczby, liczebności zbioru, a co za tym idzie – nadal nie potrafi dodawać i odejmować w zakresie 10 na konkretach. Dziewczynka wykazuje zdolności muzyczne, a dwójka dzieci plastyczne."

447. „Wcześnie rozpoczęło naukę czytania, świetnie liczy, buduje zdania złożone, wypowiada się, używając określeń, wykonuje kreatywne prace, zadania, szybko zapamiętuje teksty piosenek, wierszy."

448. „Wesołe, ruchliwe, zainteresowane sportem, trenuje sport, szybkie w pracy na lekcji, bardzo uzdolnione matematycznie, zainteresowane dodatkowymi zadaniami, wybiega zainteresowaniami znacznie poza tzw. podstawę programową, bardzo motywowane przez rodziców, ma rodzeństwo, pełna rodzina, inteligencka, raczej zamożna."

449. „Wiedza o otaczającym świecie, talent plastyczny."

450. „Wśród uczniów zdolnych byli tacy, którzy przejawiali zdolności przywódcze, ale też uczniowie nieśmiali. W zdecydowanej większości chłopcy charakteryzują się myśleniem analitycznym."

451. „Wszystkie dzieci są zdolne, każde ma potencjał.”
452. „Wykazuje aktywność podczas wszystkich zajęć, wykonuje polecenia o zwiększonym stopniu trudności, rozwiązuje złożone zadania tekstowe, dogłębnie analizuje teksty literackie, dopytuje o szczegóły, posiada wiedzę ogólną wykraczającą poza program, ma szerokie zainteresowania, osiąga wysokie wyniki w konkursach wiedzowych i plastycznych.”
453. „Wykazuje szczególne umiejętności współdziałania w grupie. Pełni funkcje przywódcze. Potrafi zjednać sobie wszystkich.”
454. „Wykonuje zadania matematyczne pierwszy, musi cały czas mieć zajęcie, lubi zagadki matematyczne, ma wyobraźnię przestrzenną, rymuje.”
455. „Wykonuje zadania z matematyki na poziomie klasy 4. Z języka angielskiego funkcjonuje w piśmie i mowie na poziomie klasy 4. Ma 7 lat uczeń.”
456. „Wyrażanie swojego zdania na tematy związane z życiem, literaturą. Wyrażanie siebie w rysunku, wierszu, opowiadaniu. Otwartość na nowe formy pracy poza szablonami wypracowanymi na lekcjach. Oryginalne rozwiązywanie problemów zadaniowych. Samorzutne tworzenie własnych wariacji na podany temat. Swoboda myślenia, zadawanie pytań, odwaga. Radość z tworzenia prac.”
457. „Wyróżnia się wiedzą wykraczającą poza program szkolny, bierze udział w konkursach ogólnopolskich, zdobywając czołowe miejsca, zadaje trafne pytania, zbiera minerały itp.”
458. „Wyróżniające wyniki nauczania, aktywność podczas lekcji, szukanie odpowiedzi na zadany problem, dobra pamięć, wysoka ambicja.”
459. „Wysoka kultura osobista, opanowanie, zdolności plastyczne, muzyczne, recytatorskie, dobra pamięć. Współpraca z rówieśnikami i nauczycielem. Nienaganne zachowanie w miejscach publicznych, podczas lekcji, posiłków.”
460. „Wysoko rozwinięte logiczne myślenie, łatwość rozwiązywania złożonych zadań tekstowych, szybkie tempo pracy, umiejętność wyciągania wniosków.”
461. „Zaangażowany w pracę na lekcji, zawsze przygotowany, ładne, kształtne pismo. Starannie prowadzony zeszyt. W czasie zajęć pracuje szybko, nie lubi wielokrotnego powtarzania, zna rozwiązanie bez rozpisywania. Buduje zdania poprawne gramatycznie, przestrzega zasad ortograficznych. Prace plastyczne są przemyślane i wykonane starannie. Recytuje wiersze z poprawną intonacją, płynnie czyta.”
462. „Zabawny, opowiadający różne historie, bawiący się w gry słowno-językowe, ciekawy świata, zadający dużo pytań, ale i podążający własnymi ścieżkami, czasami niestosujący się do podanych wytycznych.”

463. „Zadaje dociekliwe pytania, jest ciekawy nowych rzeczy. Potrafi znaleźć inne rozwiązania problemów niż rówieśnicy. Zdarza się, że nudzi się na zajęciach."
464. „Zadaje dużo pytań, dobrze dodaje, odejmuje, mnoży i dzieli. Poprawnie rozwiązuje zadania wymagające logicznego myślenia. Wypowiada się w formie zdań rozwiniętych. Zawsze patrzy prosto w oczy – nawet gdy zwraca mu się uwagę na jego niewłaściwe zachowanie."
465. „Zadaje liczne pytania, pracuje w dobrym tempie, łatwo zapamiętuje informacje."
466. „Zadaje pytania i sam potrafi w bardzo dojrzały sposób opowiadać o wielu zagadnieniach."
467. „Zadaje pytania, myśli niestandardowo, tworzy – swoje gry, światy, ciekawe wszystkiego, dociekliwe, czyta książki, rozwija się wszechstronnie, krytycznie czyta; szybkość uczenia się nowych rzeczy, szybsze tempo pracy; zasób wiedzy ogólnej; komunikatywność."
468. „Zadaje pytania, szuka różnych sposobów rozwiązania jakiegoś problemu, czyta różne książki, uczestniczy w zajęciach dodatkowych."
469. „Zainteresowane tym, co lubi najbardziej, np. matematyką, wykorzystuje nabyte wiadomości i umiejętności w praktyce. Samodzielnie poszukuje rozwiązań. Popełnia błędy, ale je zauważa i dokonuje autokorekty lub poszukuje nowych rozwiązań samodzielnie, lub we współpracy z nauczycielem. Przerywa lekcje, gdyż musi wypowiedzieć się na dany temat – wie więcej, niż jest wymagane."
470. „Zainteresowania ponad zespół klasowy."
471. „Zainteresowania związane z geografią i historią, uzdolnienia matematyczne."
472. „Zainteresowanie szczegółami w czasie zajęć. Duże oczytanie, bogaty zasób słów. Rozwiązywanie większej liczby zadań niż rówieśnicy."
473. „Zainteresowany tylko wybranymi treściami i działaniami – matematycznymi, programowaniem, jawne okazywanie braku zainteresowania treściami nieatrakcyjnymi, brak lęku przed próbami i błędami, szybkie myślenie."
474. „Zamknięte w sobie, skromne. Sprecyzowane zainteresowania. Uważne, z reguły przygotowane do zajęć, podejmujące zadania trudne i nietypowe."
475. „Zauważalne były wyraźne potrzeby poznawcze. Interesował się otoczeniem, lubił eksperymentować i poznawać nowe zjawiska. Zadawał często trudne pytania. Posiadał wiedzę z różnych dziedzin. Miał duże oczekiwanie i wymagania wobec siebie. Rozwiązywał zadania o podwyższonym stopniu trudności. Zawsze dążył do wyznaczonego celu."
476. „Zawsze ma odrobione lekcje. Często aktywnie bierze udział w zajęciach. Posiada dużą wiedzę z różnych dziedzin. Jest zainteresowany różnymi konkursami i bierze w nich udział. Osiąga wysokie wyniki w nauce."

477. „Zawsze przygotowany do zajęć, aktywny, zna odpowiedź na prawie wszystkie pytania, ciekawy świata, zaangażowany w życie klasy, wolontariat.”
478. „Zawsze zainteresowane lekcją, ciekawe świata, wyróżniające się wiedzą w różnych dziedzinach, osiągające sukcesy w konkursach.”
479. „Zdolna uczennica – jest aktywna na lekcjach, lubi pływać (zdobywa miejsca w konkursach pływackich), jeździ konno, uprawia wraz z całą rodziną turystykę górską, chętnie bierze udział w turniejach szachowych, osiąga najwyższe wyniki na sprawdzianach i kartkówkach, pięknie śpiewa, chętnie występuje w akademiach i uroczystościach, jest koleżeńska i uprzejma oraz nie zawsze zdyscyplinowana na lekcjach.”
480. „Zdolne dzieci wyróżniają się na tle klasy. Aktywnie uczestniczą w zajęciach, przygotowują się do zajęć, rozwijają swoje zainteresowania poprzez udział w różnych zajęciach pozalekcyjnych. Chętnie uczestniczą w konkursach szkolnych, zdobywając nagrody. Osiągają wysokie wyniki w nauce.”
481. „Zdolne dziecko charakteryzuje się dokładnie tymi cechami, jakie zostały zaznaczone powyżej w tabelce Zdecydowanie się zgadzam oraz Bardzo łatwo mogę sobie wyobrazić.”
482. „Zdolności matematyczne – szybkie, pewne siebie w tej sferze. Znudzone, gdy zadania miało wykonać z klasą. Chętne do wychodzenia poza materiał.”
483. „Zdolności matematyczne. Logiczne myślenie. Dostrzeganie szybkie szczegółów. Bogate słownictwo. Kończenie zadań szybciej od innych. Potrafi prowadzić ciekawe rozmowy z dorosłymi.”
484. „Zdolny, ambitny, pracowity.”
485. „Zosia ma bardzo dobrą pamięć. Szybko uczy się wierszy, piosenek oraz zapamiętuje to, co nauczyciel powiedział w zeszłym roku (np. jakąś ciekawostkę). Posiada bogatsze słownictwo w porównaniu z rówieśnikami. Bez zachęcania korzysta z biblioteki szkolnej i każdą wolną chwilę poświęca na czytanie. Dzieli się swoimi przeżyciami z podróży rodzinnych (gdzie była, co widziała?)”

Łącznie: 469 respondentów (472 opisy)

Aneks D

Nauczycielskie opisy dziecka zdolnego z podziałem na płeć i zidentyfikowane kategorie opisu

Macierz D1 Zdolna dziewczynka

		Charakterystyka – wypisy
Kategorie opisu	**Kody tematyczne**	Zdolna dziewczynka
I. Zdolności	Zdolności ogólne	„[…] Wykazuje się wiedzą o otaczającym ją świecie większą od rówieśników. […]" [183] „[…] ma bogatą wiedzę o otaczającym świecie […]" [192] „[…] Jest spostrzegawcza i posiada wiedzę o otaczającym ją świecie. […]" [196] „[…] Wyróżnia się posiadaną wiedzą i umiejętnościami. Interesuje się różnymi sprawami, bardzo oczytana." [420] „Uczennica wiedzą często wyprzedza materiał przerabiany na lekcjach, pyta o dodatkowe zadania, zajęcia, lubi opowiadać o tym, czego się dowiedziała i mówi to z pasją, zadowoleniem. Radość sprawia jej odkrywanie nowych rzeczy, dochodzenie do wniosków." [428]; „[…] Posiada bogatą wiedzę o środowisku społeczno-przyrodniczym. […]" [429] „[…] Posiada ogromną wiedzę o środowisku przyrodniczo-społecznym, geograficznym i historycznym – wykraczającą poza wiedzę ucznia klasy 3. […]" [430];
	Zdolności kierunkowe	„Posiada zdolności aktorskie. Z sukcesami bierze udział w konkursach recytatorskich. Posiada zdolności plastyczne i muzyczne. Jest bardzo aktywna w czasie zajęć […]. Dość mocno przewodzi wśród rówieśników w czasie pracy grupowej. […] Szybko przyswaja wiadomości matematyczne. Rozwiązuje z łatwością złożone zadania tekstowe." [180a] „Dziewczynka była bardzo uzdolniona plastycznie, co było widać, kiedy oglądało się jej szkice i rysunki wykonywane tylko dla siebie. Sylwetki osób były dopracowane w najdrobniejszych szczegółach. […]" [181] „Kolejna dziewczynka przejawia uzdolnienia matematyczne i polonistyczne: pisze wiersze, tworzy bajki, poszukuje rozwiązań, rzadko spędza czas przy komputerze, gra w gry planszowe, […] wspaniale recytuje i odgrywa różne role" [185b] „Dziewczynka ma zdolności plastyczne. Wykonuje oryginalne, ciekawe prace plastyczne i techniczne. Prace jej są bogate w szczegóły, bardzo starannie wykonywane różnymi technikami. […]" [186] „Dziewczynka pięknie gra na instrumencie. […]" [187] „[…] Jest sprawna manualnie i bardzo zdolna plastycznie. […]" [425] „[…] realizująca się w grze na ukulele, śpiewa, pisze pamiętnik, podejmuje działania z różnych dyscyplin, m.in. sportu, gdzie też odnosi sukcesy. Nie ma jeszcze sprecyzowanych ściśle zainteresowań, jednakże w każdej dziedzinie, na tym etapie odnosi sukcesy." [194] „[…] Twórczo, ciekawie i estetycznie rozwiązuje zadania plastyczno-techniczne. Chętnie śpiewa, tańczy, improwizuje przy muzyce. Posiada bardzo dobre poczucie rytmu." [233] „[…] Dodatkowo jest ogromnie zaangażowana w aktywność sportową, jaką jest gimnastyka. Trenuje niezwykle intensywnie i z ogromną pasją. Odnosi sukcesy sportowe. Gimnastyka to jednak niejedyna jej pasja i uzdolnienie. Dziewczynka fenomenalnie

		radzi sobie również w przestrzeniach teatralnych. Bierze udział we wszystkich możliwych przedstawieniach, inscenizacjach. Odgrywa zwykle główne role. […] Stres przed występem ją motywuje, a sam występ daje satysfakcję i dużą radość. […]" [273] „Dziewczynka uzdolniona muzycznie, pięknie śpiewa, bierze udział w różnych konkursach muzycznych poza szkołą." [283] „[…] Biegle wykonuje działania matematyczne w przewyższającym program zakresie. Rozwiązuje złożone zadania tekstowe o podwyższonym stopniu trudności. Chętnie wykonuje doświadczenia i eksperymenty. Potrafi sformułować i zapisać wnioski z przeprowadzonych badań. Stale poszerza swoją rozległą wiedzę, korzystając z różnych dostępnych źródeł. Interesuje się światem roślin i zwierząt. […]" [306] „Przejawia szczególne zainteresowanie daną dziedziną – prace plastyczne są dokładniejsze, dopracowane, mają wiele szczegółów, kolorowane elementy mają różne odcienie, bardzo chętnie stosuje różne techniki plastyczne, realizuje temat bez zbytniego dopytywania się, co i jak ma robić, […]" [309] „[…] ma rozwinięte kompetencje matematyczne […]" [339] „[…] Chodzi do szkoły muzycznej i gra na pianinie […]" [422] „Uczennica jest uzdolniona plastycznie i muzycznie, czyli artystycznie. […]" [424] „[…] posiadająca różnego rodzaju zainteresowania, zdolności muzyczne i aktorskie. […]" [427] „[…] Jest uzdolniona plastycznie. Wykonuje oryginalne prace plastyczne i techniczne. Odpowiednio dobiera techniki plastyczne do podanego tematu. […]" [429] „Uczennica, uzdolniona plastycznie: […], wykonuje prace plastyczne z dużą łatwością, różnymi technikami, prace są estetyczne, dojrzałe (3 klasa); […]" [431] „Uzdolniona muzycznie i językowo […]" [442] „[…] pięknie śpiewa, chętnie występuje w akademiach i uroczystościach […]" [479]
	Zdolności twórcze	„[…] Ma niezwykłe poczucie humoru. […] Ma bardzo rozwiniętą wyobraźnię. Potrafi wykonać ciekawe i oryginalne prace plastyczno-techniczne, nie tylko w szkole, ale i w domu, ot tak dla samej siebie." [182] „[…] Tworzy komiksy, wymyśla różne opowiadania […]" [196] „[…] Jest bardzo kreatywna. […]" [273] „[…] Ma twórczą wyobraźnię artystyczną. Chętnie wykonuje oryginalne i pomysłowe prace plastyczno-techniczne. Są one barwne i bogate w szczegóły. […] W standaryzowanych testach osiągnęła bardzo wysoki wynik twórczego myślenia." [306] „[…] Ma bujną wyobraźnię, co pomaga jej w przedstawianiu i rozwiązywaniu różnych zagadnień. […]" [427] „[…] ma poczucie humoru […]" [445]
II. Umiejętności poznawcze	Pamięć	„[…] Szybko i chętnie uczy się tekstów. […]" [273] „[…] Z łatwością zapamiętuje wiersze i słowa piosenek […]" [429] „[…] bardzo szybko zapamiętuje fonetycznie […]" [442] „[…] zapamiętuje więcej i szybciej niż rówieśnicy […]" [445] „Zosia ma bardzo dobrą pamięć. Szybko uczy się wierszy, piosenek oraz zapamiętuje to, co nauczyciel powiedział w zeszłym roku (np. jakąś ciekawostkę). […]" [485] „[…] Szybko uczy się na pamięć wierszy, krótkich tekstów. […]" [391]
	Myślenie	„[…] Myśli logicznie, wychwytuje podchwytliwe zadania." [188] „[…] Wypowiada się w sposób logiczny, buduje zdania złożone w mowie i piśmie." [189] „Dziewczynka zadaje dużo pytań, jest ciekawa świata, dociekliwa, otwarta na nowości, […], nie ma problemu ze skupieniem uwagi, […] jest spostrzegawcza, […]" [191] „[…] z łatwością dostrzega związki przyczynowo-skutkowe na ilustracjach, historyjkach obrazkowych […]" [192] „[…] ma bardzo wysoki poziom myślenia abstrakcyjnego […]" [317] „[…] zadaje wiele pytań, kwestionuje wiedzę […]" [445]
	Uczenie się	„[…] Ma dużą łatwość w zdobywaniu nowej wiedzy. […]" [189]

		„Wyróżnia się samodyscypliną, uczeniem się, koncentracją, bardzo szybkim uczeniem się. […]" [190] „[…] Z dużą łatwością opanowuje nowy materiał, przyswaja nową wiedzę." [195]
	Czytanie	„[…], czyta mnóstwo książek, lista lektur znacząco wykracza poziom czytelniczy 10-letnich dzieci, […]" [180a] „Dziewczynka przyszła do szkoły z umiejętnością biegłego płynnego czytania, doskonale rozumie przeczytany tekst. […]" [189] „Dziewczynka – 7 lat – naukę w klasie I podjęła już z umiejętnością dość płynnego czytania; […]" [192] „Dziewczynka: przyszła do szkolnej zerówki z umiejętnością płynnego czytania ze stosowaniem intonacji. […]. Zasób słownictwa ma zdecydowanie bogatszy od innych dzieci (bardzo dużo czyta). […]" [195] „[…] Jest najlepszą czytelniczką – pochłania książki na kilogramy. Potrafi przeczytać kilka grubych książek w ciągu tygodnia. […]" [306] „[…] Uczennica klasy drugiej – płynnie, wyraziście, ze zrozumieniem czyta teksty szkolne i wiele lektur. […]" [425] „Uczennica wyróżnia się na tle klasy. […] Czyta wyraziście, z odpowiednią intonacją. Rozumie, co czyta. […]" [429] „[…] Posiada bogaty zasób słownictwa. Umie pięknie się wypowiadać i prezentować wiedzę oraz uzasadniać własną opinię na dany temat. […]" [430] „[…] Bez zachęcania korzysta z biblioteki szkolnej i każdą wolną chwilę poświęca na czytanie. […]" [485]
	Język	„[…] wypowiedzi ustne i pisemne poprawne pod względem gramatycznym. Cechuje je wyobraźnia i wyczucie ortograficzne. Nie popełnia błędów. […]." [180a] „Dziewczynka ma bogaty zasób słownictwa, szuka ciekawych rozwiązań, zadaje mnóstwo pytań, jest elokwentna, potrafi prostymi słowami wyjaśniać trudne pojęcia, pięknie opowiada, […]" [185a] „[…] Lubi swobodnie wypowiadać się na różne tematy wykorzystując bogate słownictwo. […]" [186] „[…] Sprawnie wypowiada myśli w formie kilkuzdaniowej, ciekawej wypowiedzi. Posługuje się bogatym słownictwem. Układa i zapisuje poprawne gramatycznie kilkuzdaniowe wypowiedzi na określony temat bądź do ilustracji. […]" [233] „Posługuje się bogatym zasobem słów. Jej wypowiedzi zawierają wiele cennych informacji. Stosuje zdania złożone. Z łatwością opowiada treść historyjki obrazkowej. Ma rozwiniętą wyobraźnię i wymyśla ciekawe opowiadania. […] Umie napisać kilkuzdaniową, interesującą wypowiedź na temat własnych myśli, przeżyć i doświadczeń. […]" [306] „[…] Dziewczynka, pisząc prace polonistyczne, używa bardzo różnorodnego słownictwa, zdania są rozbudowane, potrafi wymyślić ciekawe zakończenie lub napisać swoje opowiadanie. Tworzone opowiadania mają ciekawy przebieg, zawierają ciąg przyczynowo-sutkowy. […]" [309] „[…] Ma bogate słownictwo i chętnie się wypowiada. […]" [422] „[…] Potrafi prowadzić interesującą rozmowę z dorosłymi, z koleżankami, posługując się poprawnie bogatym zakresem języka polskiego. […]" [427] „[…] Wypowiada się poprawnie zbudowanymi zdaniami. Posługuje się bogatym słownictwem. […] Poprawnie, bez błędów przepisuje teksty oraz pisze z pamięci i ze słuchu. Potrafi samodzielnie ułożyć krótką wypowiedź pisemną […]" [429] „[…] posiada bogaty zasób słownictwa, często posługuje się wyrazami, zwrotami i pojęciami używanymi przez dorosłych […]" [445] „[…] Posiada bogatsze słownictwo, w porównaniu z rówieśnikami. […]" [485]
	Rozwiązywanie problemów/zadań	„[…] W szybszym tempie rozwiązuje zadania, nawet te złożone. […]" [183] „Szybko pracuje na lekcji, samodzielnie wykonuje zadania. […]" [188] „[…] lubi wykonywać zadania umysłowe (rozwiązywać krzyżówki, wykreślanki), nie ma problemu ze skupieniem uwagi, […] sama rozwiązuje zadania (pyta, do której strony będziemy dzisiaj robić i robi to sama, potem przychodzi i pokazuje, żeby sprawdzić), […]" [191] „[…] Samodzielnie rozwiązuje wszystkie zadania. Sprawdziany pisze bezbłędnie i kończy przed czasem. […]" [196] „[…] Dokładnie i chętnie wykonuje zadane prace oraz zadania dodatkowe. […]" [233]

		„[…] Samodzielnie rozwiązuje zadania tekstowe o różnym stopniu trudności. […]” [233] „[…] Precyzyjnie, w doskonałym tempie wykonuje zadania. […] [273] „[…] ekscytuje się zadaniami z jej ulubionej dziedziny, wykonuje je poprawnie, bardzo się angażując […]” [275] „[…] dziewczynka nie daje się zbyć pobieżnym wyjaśnieniem, drąży zagadnienie […]” [317] „[…] Szybko rozwiązuje zadania. […]” [423] „[…] Samodzielnie i szybko wykonuje zadania, wymyśla własne projekty. […]” [425] „[…] potrafi przez dłuższy czas koncentrować uwagę na czymś, co ją interesuje – lubi rozwiązywać zadania, problemy, badać, eksperymentować, samodzielnie odkrywać wiedzę” [445]
III. Cechy charakteru	Cechy sprzyjające osiągnięciom szkolnym/pozytywne	„Dziewczynka jest bardzo sympatyczna i lubiana w klasie. Zawsze postępuje zgodnie z dobrem społeczności. Okazuje szacunek innym. Wzorowo wywiązuje się z obowiązków ucznia. Wyróżnia się wysoką kulturą osobistą. […] Na lekcjach jest bardzo aktywna. Chętnie dzieli się z innymi swoją wiedzą. […]” [182] „Nie przeszkadza na lekcji. Słucha uważnie poleceń nauczyciela i bardzo dobrze je wykonuje. […]” [183] „[…] samodzielna od pierwszej klasy, aktywna, dyskutująca i argumentująca swój pogląd, rzeczowa i konkretna wypowiedź, otwarta na sugestie, poszukująca wiedzy, […] [194] „[…] Jest indywidualistką, ale potrafi też współpracować z innymi. […]” [196] „Jest taktowna, […], pilnie słucha, starannie wykonuje polecenia, szybko zgłasza się do odpowiedzi, jest zaangażowana w życie klasy.” [226] „Uczennica odpowiedzialnie wywiązuje się z powierzonych zadań i zobowiązań. Wykazuje dużą inicjatywę i samodzielność. Jest pracowita i wytrwała w dążeniu do wyznaczonych celów. […]” [233] „[…] Dziewczynka w trakcie lekcji pracuje w niezwykłym skupieniu […] Jest niezwykle ambitna […]” [273] „[…] Pracuje sprawnie, szybko, jej prace wyróżniają się znacząco na tle innych uczniów. […]” [275] „[…] Pracuje samodzielnie, w szybkim tempie, bez dodatkowych instrukcji. […]” [306] „[…] moja uczennica jest zdolna, ponieważ: wcześnie zaczęła mówić, przejawia zainteresowanie literaturą, różne gatunki, nie boi się wyzwań, nie boi się popełniać błędów, uporczywie dąży do rozwiązania problemu […]” [317] „[…] sumienna, obowiązkowa, odpowiedzialna […]” [339] „Uczennica bardzo aktywna na lekcjach, odpowiadająca na każde pytanie dotyczące czytanki, potrafiąca bardzo dobrze czytać, zainteresowana tematami lekcji, zadająca szczegółowe pytania, kulturalna, rozmowna, ciekawa świata, wysportowana, radosna, pewna siebie, odważna, samodzielnie wykonująca zadania i ćwiczenia w zeszycie lub książce.” [418] „Uczennica jest dociekliwa, zainteresowana światem i jego funkcjonowaniem, ma ciekawe spostrzeżenia na różne tematy, interesuje ją wiele rzeczy i szuka wiedzy na ich temat.” [421] „Uczennica jest dzieckiem ciekawym świata. Chętnie zdobywa wiedzę. Uwielbia czytać książki. Jest kulturalna, empatyczna. […] Jest bardzo wrażliwa. Jest obowiązkowa, zawsze przygotowana do zajęć.” [422] „Uczennica obowiązkowa, pracująca w dobrym tempie, chętnie podejmuje się udziału w konkursach, zadaniach dodatkowych, aktywna w czasie zajęć, […].” [426] „Uczennica wzorowo wywiązuje się z zadań i obowiązków szkolnych. Odpowiedzialnie wykonuje powierzone zadania. Jest otwarta, uczynna, kreatywna i ambitna; wrażliwa na przeżycia innych. Potrafi dokonywać samooceny swojego zachowania. Umie odnaleźć się w każdej sytuacji. Zgodnie i aktywnie współpracuje w grupie. Właściwie reaguje w sytuacjach konfliktowych. Grzeczna, zdyscyplinowana – zawsze stosuje się do wskazówek i poleceń nauczyciela. Przestrzega zasad kulturalnego zachowania się w szkole i poza nią. Swoją postawą okazuje szacunek pracownikom szkoły oraz innym dzieciom. Aktywnie włącza się w życie klasy. Rozwija własne zainteresowania. […]” [430] „[…] jest koleżeńska i uprzejma oraz nie zawsze zdyscyplinowana na lekcjach. […]” [479]

	Cechy niesprzyjające osiągnięciom szkolnym/negatywne	„[…] jest bardzo nieśmiała, wrażliwa. Nie bierze udziału w konkursach, które wymagają od niej występu »na żywo«. […] Nieśmiałość ją zamyka. Jest aktywna, ale nieprzebojowa.” [180b] „[…] Była skromna, cicha, nie lubiła wykonywać prac plastycznych na lekcjach, kiedy miała narzucony temat pracy. Nie chciała brać udziału w konkursach plastycznych. […]” [181] „[…] Jest uparta i robi tylko to, co ją interesuje. Mało czyta, często nie robi zadań. […]” [309] „[…] jest bałaganiarą, nie dba o estetykę zeszytów, zapominalska […]” [419] „[…] Zdarza się, że przeszkadza podczas zajęć. […]” [423]
IV. Sposób funkcjonowania w środowisku szkolnym	**Osiągnięcia**	**„[…] Osiągnęła sukcesy w konkursach miejskich, np. czytelniczym, ze znajomości lektur. […]” [180b]** **„[…] bierze udział w konkursach.” [189]** **„[…] Osiąga wysokie wyniki w nauce, konkursach, ale nie jest wyniosła do słabszych rówieśników.” [190]** **„[…] Sprawdziany pisze bezbłędnie i kończy przed czasem. […]” [196]** **„[…] Bierze aktywny udział w konkursach szkolnych i pozaszkolnych. […]” [233]** **„[…] Wykazuje się doskonałą sprawnością fizyczną. Chętnie i dokładnie wykonuje wszystkie ćwiczenia gimnastyczne. Bierze udział w zawodach pływackich i zdobywa medale. […]” [306]** **„[…] chętnie bierze udział w konkursach plastycznych organizowanych przez bibliotekę lub podmioty zewnętrzne […] Chętnie bierze udział również w konkursach recytatorskich […]” [309]** **„[…] Udział i ilość sukcesów w konkursach szkolnych i pozaszkolnych jest dowodem na uzdolnienia dziecka. […]” [424]** **„Uczennica osiągająca wysoki poziom w nauce szkolnej […]” [427]** **„[…] Reprezentuje klasę w konkursach szkolnych i pozaszkolnych. […]” [429]** **„[…] bierze udział w różnego rodzaju konkursach plastycznych (szkolnych i pozaszkolnych), ma osiągnięcia w postaci zajmowanych miejsc oraz zdobywanych nagród” [431]** **„[…] lubi pływać (zdobywa miejsca w konkursach pływackich) […] chętnie bierze udział w turniejach szachowych, osiąga najwyższe wyniki na sprawdzianach i kartkówkach […]” [479]**
	Kompetencje społeczne	**„[…] Ma bardzo wysoką kulturę osobistą. Rodzice wypracowali bardzo dobre maniery. […] nawiązuje szybki kontakt z rówieśnikiem oraz dorosłym, nie wstydzi się, jest otwarta na nowe. Potrafi rozwiązywać konflikty klasowe oraz im zapobiegać.” [190]** **„[…] łatwo nawiązuje kontakty z rówieśnikami; podczas pracy w grupach przejmuje często rolę lidera; […].” [192]** **„[…] potrafi współpracować w grupie, często nią kieruje. […]” [222]** **„[…] Zgodnie i twórczo współpracuje w zespole. Jest koleżeńska, prawdomówna, kulturalna. Dotrzymuje zawartych umów. Panuje nad emocjami. Potrafi dokonać samooceny własnego zachowania i działania oraz ocenić zachowanie innych. Aktywnie uczestniczy w zajęciach. […]” [233]** **„[…] Chętnie pomaga innym, gdy mają trudności ze zrozumieniem np. polecenia. […]” [273]** **„[…] Dziewczynka chętnie pomaga innym w uczeniu się tekstów i pokazuje, w jaki sposób można zagrać konkretną postać. Jest pomocna i bardzo serdeczna.” [273]** **„[…] Jej inteligencja społeczna jest ponad przeciętną klasy.” [309]** **„[…] stara się nawiązywać i podtrzymywać dobre relacje z rówieśnikami i dorosłymi – śmiało komunikuje, że czegoś nie rozumie, prosi o dodatkowe wytłumaczenie – dzieli się wiedzą i chętnie pomaga innym dzieciom […]” [317]**
	Trudności w uczeniu się	„[…] Najwięcej trudności ma z matematyką, ale zawsze próbuje samodzielnie dojść do rozwiązania zadania i zawsze prosi o wytłumaczenie czegoś, czego nie rozumie. Radość sprawia jej to, gdy zrozumie lub odkryje jak rozwiązać lub wykonać zadanie. […]” [185a]
V. Sieć wsparcia	Rodzina	„Rodzina rozbita.” [180b] „[…] dziewczynka wychodząca z rodziny lekarskiej. […] Ma młodsze rodzeństwo, którym »zdrowo« się opiekuje, wspiera rodziców w wychowaniu, ale w dalszym ciągu korzysta w pełni z dzieciństwa. […]” [190]

		„[…] Ma oparcie w środowisku rodzinnym – dowożenie na zajęcia (szkoła wiejska).” [193] „Dziewczynka, rodzina intelektualistów, rodzeństwo – 1/młodsza siostra/, […]” [194] „Przez ostatnie trzy lata do mojej klasy uczęszczała dziewczynka z całkowitą głuchotą. Rodzice w kilka dni po urodzeniu dziecka zorientowali się, że ich dziecko nie słyszy i zaczęli diagnozować dziecko w tym kierunku. Rozpoczęli intensywną rehabilitację. Dziewczynka zaczęła nosić procesory słuchu. Gdy przyszła do pierwszej klasy, gdyby nie ledwie widoczne procesory, trudno było się zorientować, że to jest dziecko niesłyszące. […]” [317] „[…] Jest śmiałym dzieckiem posiadającym rodzeństwo, […]. Mama jest nauczycielką przedszkola.” [424] „[…] Pochodzi z rodziny pełnej (wielodzietnej). Rodzice (wyższe wykształcenie) mądrze kochają swoje dzieci – stawiają wymagania, podnoszą poprzeczki, podsuwają ciekawe lektury, często spędzają czas ze swoimi dziećmi, dużo z nimi podróżują i rozmawiają, podpowiadają, a nie wykonują zadań za dzieci, nie rozwiązują za nie ich problemów.” [430]
	Udział w zajęciach dodatkowych	„[…] Chętnie uczestniczy w zajęciach dodatkowych. […]” [189] „[…] bierze udział prawie we wszystkich zajęciach dodatkowych w szkole” [191] „Dziewczynka – samodzielna, interesuje się działaniami pozaszkolnymi, m.in. plastyka, taniec. Bardzo elastyczna (specyficzna budowa kośćca) – gimnastyka artystyczna. […]” [193] „[…] uczestniczy w dodatkowych zajęciach rozwijających uzdolnienia artystyczne. […]” [424] „[…] Uczęszcza na szereg zajęć dodatkowych, pozalekcyjnych (basen, balet, harcerstwo, j. angielski). […]” [430]
	Opieka specjalistyczna	–

Źródło: opracowanie własne.

Macierz D2 Zdolny chłopiec

		Charakterystyka
Kategorie opisu	**Kody tematyczne**	Zdolny chłopiec
I. Zdolności	Zdolności ogólne	„[…] ciekawość świata, ciągle o coś dopytywał […] miał dużą wiedzę z wiadomości i umiejętności pozaszkolnych” [8] „[…] ma duży zakres wiedzy […]” [16] „[…] duża wiedza o otaczającym świecie […]” [26] „Charakteryzuje go wysoki iloraz inteligencji, […], szerokie zainteresowania […]” [50] „[…] wiedza ogólna wybiegająca ponad wiek.” [57] „[…] posiada […] dużą wiedzę o otaczającym świecie. […] Interesuje się elektroniką i przyrodą.” [58] „[…] interesuje się wieloma dziedzinami życia, […], wszystko wie,” [60] „[…] posiada dużą wiedzę ogólną, ma szerokie zainteresowania. […]” [66] „Chłopiec jest bardzo inteligentny […] ma […], wiadomości z różnych dziedzin, zna odpowiedź na prawie każde pytanie, […].” [67] „Chłopiec klasa 1 […], posiada szeroką wiedzę na temat kosmosu, ciekawie opowiada innym uczniom na jego temat, […]” [71] „[…] Bardzo duża wiedza ogólna. […]” [73] „[…] Ma bogaty zasób wiedzy przyrodniczej i geograficznej. […]” [74] „Chłopiec ma niezwykłą wiedzę techniczną, interesuje się elektroniką, mechaniką, zjawiskami fizycznymi. […]” [75] „Chłopiec posiada bogaty zasób wiedzy o świecie […]” [76] „[…] Ma rozległą wiedzę przyrodniczą w zakresie ponadpodstawowym.” [77] „[…] posiada bardzo szeroką wiedzę z różnych dziedzin życia […]” [78] „[…] Posiada […], wiedzę wykraczającą poza podstawę programową. […].” [81] „[…] Chłopiec zdolny ma dużą wiedzę ogólną, […]” [85] „[…] jest inteligentny […]” [88] „Chodził do mojej klasy chłopiec, który miał ogromną wiedzę przyrodniczą. Był chętny to prowadzenia lekcji, która dotyczyła pająków.” [90] „[…] W miarę równomiernie rozwinięte są u niego inteligencje wielorakie.” [154] „[…] ma rozległe zainteresowania, posiada szczegółową wiedzę na temat dinozaurów, […]” [168] „[…] Chłopiec posiada bardzo dużą wiedzę ogólną, ale też matematyczną i przyrodniczą. […] Jego wiedza jest operatywna i elastyczna potrafi ją wykorzystać i zastosować. […]” [202] „[…] ma duży zasób wiedzy ogólnej […]” [206] „Jest inteligentny, […]” [221] „Jest to chłopiec, który posiada bogatą wiedzę z różnych dziedzin życia.” [228] „[…] przejawia niespotykane zainteresowania […]” [263] „Ma wiedzę wykraczającą poza program nauczania […]” [264] „Mój uczeń jest dzieckiem inteligentnym; ma dużo zainteresowań; […]” [271] „[…] Ma bardzo dużo wiadomości wykraczających poza program klasy trzeciej. […]” [272] „[…] ciekawy świata, inteligentny […]” [287] „Opanował wiedzę i umiejętności powyżej treści programowych w klasie” [290] „[…] Ma bogatą wiedzę ogólną. […] W stopniu celującym lub bardzo dobrym opanował materiał przewidziany programem nauczania. Jego wiedza wykracza poza program przewidziany w danej klasie.” [313] „[…] jest inteligentny, […], wyróżnia się swoją postawą i zachowaniem od innych uczniów” [337]

		„Uczeń 1 klasy jest bardzo inteligentny […]” [363] „Jest inteligentny […]. Ma szerokie zainteresowania historia, geografia, biologia, posiada dużą wiedzę o świecie […]” [365] „[…] Interesuje się wieloma dziedzinami w tym ptakami Europy. […] Wyprzedza dzieci z klasy pod względem wiedzy i umiejętności.” [366] „[…] Obecnie interesuje się fizyką i chemią pod względem składu naszej planety. Często dopowiada równe ciekawostki lub zadaje pytania wychodzące poza program, ale dotyczące tematu lekcji, uwielbia dyskutować.” [371] „Uczeń ma bardzo bogaty zasób wiedzy z danej dziedziny przyrodniczej […]” [382] „Ma obszerną wiedzę na tematy historyczne, przyrodnicze, ale także związane z życiem codziennym. […] Doskonale radzi sobie nawet ze złożonymi zadaniami z matematyki. […]” [385] „Uczeń posiada bogatą wiedzę o otaczającym go świecie […]” [388] „[…] Uczeń posiadał wysoki wachlarz zainteresowań, bogatą wiedzę ogólną i pasje. Szczególnie aktywny był na zajęciach z edukacji matematycznej. […]” [390] „[…] Ma duży zasób wiedzy ogólnej.” [391] „[…] Jest wszechstronny, radzi sobie dobrze na każdej edukacji.” [393] „Uczeń wykazuje wszechstronne uzdolnienia” [404] „[…] Często wykazuje się wiedzą wykraczającą poza podstawę programową, dzieląc się z klasą ciekawostkami na dany temat, wyszukanymi w różnych źródłach. […]” [405] „Uczeń zdolny o wysokim ilorazie inteligencji posiada twórczą wyobraźnię, wybitne uzdolnienia i szerokie zainteresowania. […]” [411] „[…] Wykazuje bardzo duże zdolności matematyczne, bardzo logicznie myśli i dogłębnie analizuje złożone zadania.” [416]
	Zdolności kierunkowe	„[…] interesuje się astronomią […]” [17] „1. Chłopiec interesował się astronomią. Znał doskonale, kto to był M. Kopernik w klasie 1. 2. Treści matematyczne wykraczające poza program nauczania klas 1–3. […] 3. Duże zainteresowanie przyrodą, podróżami. 4. Bardzo dobry z informatyki w klasach 1–3 […]” [21] „[…] zdolności plastyczno- techniczne […]” [31] „Chłopiec 8 lat wykazujący ponad przeciętne zdolności plastyczne […]” [58] „Chłopiec bardzo lubi zadania matematyczne i świetnie sobie radzi z różnymi zadaniami wymagającymi tej umiejętności. […]” [59] „Chłopiec bardzo uzdolniony głównie w kierunku przedmiotów ścisłych, ale odnoszący sukcesy z historii. […]” [62] „[…] Chłopiec jest uzdolniony matematycznie, został szkolnym mistrzem układania kostki Rubika, jest tancerzem tańca towarzyskiego […]” [68] „[…] dobrze liczy, […], posiada szeroką wiedzę przyrodniczą, […]” [69] „Chłopiec już na początku klasy pierwszej […], dodawał i odejmował w zakresie 100, znał już tabliczkę mnożenia, dzielenie również nie sprawiało mu problemów.” [70] „Chłopiec klasy I – zdolności matematyczne wykraczające poza wiedzę rówieśników […]” [72] „[…] Doskonale opanował technikę liczenia w obrębie czterech działań w zakresie 1000. Samodzielnie rozwiązuje złożone zadania testowe” [77] „[…] chłopiec przyszedł do szkoły z umiejętnością […] liczenia […]” [83] „[…] chętnie podejmuje nowe zadania rozwijające jego zainteresowania i uzdolnienia matematyczne […]” [85] „[…] rysuje komiksy i sam układa do nich teksty; […]” [87] „Chłopiec, wykonywał obliczenia w zakresie 1000 w 1 klasie” [89] „Dziecko wykazuje zdolności w kierunku gry w szachy. […]” [157] „Dziecko zdolne matematyczne […]” [165] „Filip przejawia uzdolnienia matematyczne, […] [200]

		„[…] Chłopiec wyróżniał się zdolnościami matematycznymi – sprawne i bezbłędnie dokonywał obliczeń pamięciowych, rozwiązywał trudne i złożone zadania tekstowe. […]" [205] „[…] rozwija zdolności muzyczne – gra na instrumencie w Państwowej Szkole Muzycznej. […]" [206] „[…] liczy i przelicza w zakresie przewyższającym program nauczania […] bardzo dużo rysuje (samochody z różnych perspektyw, przyrodę w sposób, w jaki nie rysują inne dzieci w klasie), […]" [220] „[…] W zakresie edukacji polonistycznej wykazuje się zdolnościami ponad przeciętnymi." [229] „[…] doskonale radzi sobie ze złożonymi zadaniami matematycznymi, pięknie czyta teksty i ładnie pisze, ale ed. polonistyczna służy mu raczej jako narzędzie do rozwijania zdolności matematyczno-przyrodniczych. […]" [232] „[…] Świetnie rysuje, ale to, co lubi. Zawsze przy sobie ma zeszyt do rysowania. […] Jego wiedza matematyczna wybiega dużo ponad program realizowany w drugiej klasie. […]" [258] „[…] Jest uzdolniony informatycznie. […]" [262] „[…] Mam również chłopca uzdolnionego matematycznie. […] chłopiec ma nadprzeciętne zdolności w liczeniu w pamięci. Jako pierwszy zawsze zgłasza się do odpowiedzi, liczy bezbłędnie, rozwiązuje dodatkowe trudne zadania z treścią. […]" [267] „Chłopiec ze szczególnymi zdolnościami matematycznymi. Posiada wiadomości i umiejętności na poziomie klasy 4. […] Interesuje się również historią i informatyką." [283a] „[…] posiada zdolności przewodzenia grupą […]" [364] „[…] Przejawiał zdolności przywódcze. […]" [367] „[…] wykazuje zdolności matematyczne. Sprawnie dodaje i odejmuje w zakresie znacznie przekraczającym program klasy II, rozwiązuje trudne zadania tekstowe. […]" [380] „[…] Lubi matematykę, obecnie w klasie 4 ma 6. Dziecko uzdolnione technicznie i matematycznie, ewidentnie przyszły inżynier." [381] „Uczeń przejawia zainteresowania i zdolności teatralne. Lubi występować na scenie […]" [391] „[…] Bardzo dobrze rozumiał pojęcia matematyczne, myślał logicznie, bardzo szybko rozwiązywał zadania matematyczne ponad poziom. Jego ulubionym przedmiotem była matematyka. […]" [397] „[…] Jest sprawny fizycznie. Bardzo dobrze wykonuje wszystkie ćwiczenia gimnastyczne. Ciekawie i estetycznie wykonuje zadania plastyczno- techniczne. Chętnie śpiewa, tańczy, improwizuje przy muzyce. Posiada poczucie rytmu." [398] „Uczeń uzdolniony matematycznie – na zajęciach bardzo spokojny, skupiony na wykonywanym zadaniu, pomimo że jest pierwszoklasistą, samodzielnie potrafi przeczytać i zrozumieć złożone polecenie, wykonuje je w szybkim tempie, potrafi znaleźć kilka rozwiązań, często wyciąga nieoczywiste wnioski." [399] „Uczeń zdolny matematycznie rozwiązuje zadania złożone nietypowe, zwykle inaczej je rozwiązuje niż pozostali uczniowie, interesuje się programowaniem, gra w warcaby i szachy, układa kostki Rubika, interesuje się światem i nauką." [410] „W klasie pierwszej chłopiec dodaje i odejmuję w pamięci liczby dwucyfrowe z przekroczeniem progu dziesiątkowego. Zna tabliczkę mnożenia." [444] „Wykonuje zadania z matematyki na poziomie klasy 4. Z języka angielskiego funkcjonuje w piśmie i mowie na poziomie klasy 4. Ma 7 lat uczeń." [455]
	Zdolności twórcze	„[…] duża wyobraźnia, kreatywność […]" [8] „[…], ma dużą wyobraźnię, ma duże poczucie humoru […]" [17] „[…] Jest kreatywny […]" [35] „[…] kreatywny." [37] „Charakteryzuje go […], twórcza wyobraźnia […]" [50] „[…] Jest kreatywny […]" [58] „[…] jest kreatywny, ma ciekawe pomysły, […]" [60] „[…] Ma lepszą wyobraźnię, co widać po jego wypowiedziach. […]" [64]

		„[…] Potrafi sobie poradzić w trudnej sytuacji, np. gdy czegoś nie ma, zastępuje to innym materiałem. […]” [65] „[…] Charakteryzuje go również wyobraźnia […]” [76] „[…] poszukuje nowych rozwiązań, jest kreatywny, […]” [78] „[…] kreatywny, rozwiązujący stawiane przed nim problemy, […].” [82] „[…] jest twórczy, umie wymyślać różne zabawy, konstruuje ciekawe budowle […]” [83] „[…] poszukuje nietypowych rozwiązań problemów. […]” [84] „[…] Chłopiec dowcipny, kreatywny […]” [165] „[…] Jest obdarzony bujną wyobraźnią […]” [206] „[…] ma głowę pełną pomysłów […]” [220] „Kreatywny, […], wymyśla nowe rozwiązania.” [246] „Kreatywny […]” [247] „Kreatywny, pomysłowy […]” [248] „Kreatywny […]” [250] „[…] ma ciekawe pomysły, jest kreatywny […]”[303] „[…] buduje ciekawe konstrukcje, jest kreatywny […]” [308] „[…] jest kreatywny […]” [369] „[…] Ma świetne poczucie humoru […] ma wyobraźnię przestrzenną.” [373] „Uczeń jest kreatywny […] jest twórczy w działaniu i myśleniu.” [377] „Uczeń lat 10, konstruuje z różnych klocków, budowle. […] Podczas budowania makiety miasta, zamków z pudeł wykazuje się kreatywnością, pomysłowością.” [381] „[…] Poszukuje oryginalnych rozwiązań, nie tylko typowych zaproponowanych przez nauczyciela. […]” [384] „[…] ma ogromny potencjał kreatywności” [385] „Uczeń przejawiający dużą kreatywność, […], mający wyobraźnię, […]” [392] „Chłopiec wyróżnia się […] umiejętnościami kreatywnego rozwiązywania sytuacji problemowych.” [407]
II. Umiejętności poznawcze	Pamięć	„[…] szybkie zapamiętywanie i kojarzenie faktów […]” [8] „Chłopiec bardzo szybko zapamiętuje informacje […]” [61] „[…] dobra pamięć […]” [103] „[…] posiada świetną pamięć, […]” [195] „[…] Szybko zapamiętuje […]” [365] „[…] zapamiętuje wszystko z lekcji […] zapamiętuje łatwo cyfry czy nowe słówka […]” [373] „[…] Łatwo zapamiętuje i uczy się nowych rzeczy. […]” [376] „Uczeń ma dobrą pamięć, szybko się uczy […]” [384] „Uczeń szybko zapamiętywał wiersze, rymowanki itp. […]” [397] „Chłopiec wyróżnia się doskonałą […].” [407]
	Myślenie	„[…] zadaje ciekawe pytania […]” [26] „[…] zadaje dużo pytań, […]” [60] „[…] zadaje ciekawe pytania. […]” [63] „[…] stawia pytania, często kłopotliwe. Domaga się […] odpowiedzi na jego pytania i wątpliwości.” [64] „[…] Kojarzy różne fakty i potrafi wyciągać z nich wnioski. Czasem jest rozkojarzony, lecz szybko wraca do toku lekcji i uczestniczy w pracy. Jego natłok myśli, które werbalizuje w czasie zajęć, czasem przeszkadza innym uczniom. […] Jest bardzo dociekliwy w sprawach, które go szczególnie interesują. […]” [65] „[…] Ma bardzo dobrze rozwinięte logiczne myślenie. […]” [70] „[…] Umiejętność skupienia się na temacie. Dociekliwe pytania. Ciekawe spostrzeżenia. […]” [73]

		„[…] Szuka przyczyn powstawania zjawisk i procesów. […]” [75] „[…] jest dociekliwy, często zadaje pytania adekwatne do tematu. […] Charakteryzuje go również […] szybkość w myśleniu” [76] „Chłopiec zdolny z szeroko rozwiniętym myśleniem przyczynowo-skutkowym, logicznym. […]” [86] „[…] zadaje pytania […] łączy ze sobą fakty, jest dobrym obserwatorem, wyciąga wnioski z doświadczeń, wykorzystuje wiedzę w praktyce.” [103] „[…] dużo pytał, na wszystkie pytania oczekiwał odpowiedzi lub szukał ich gdzieś w Internecie, szukał rozwiązań zadań” [120] „[…] stawia dużo pytań o zjawiska i ich przyczyny” [121] „[…] Jest chłopcem, który szybko łączy fakty, zadaje pytania, gdy coś go nurtuje. […]” [157] „[…] bardzo logicznie myśli […] potrafi samodzielnie wyciągać wnioski.” [165] „[…] Jest dociekliwy, zadaje pytania o przyczyny i konsekwencje.” [195] „[…] Dostrzega związki przyczynowo-skutkowe w niektórych sytuacjach życiowych. Argumentuje swoje zdanie. […] Na tle klasy wyróżnia się logicznym myśleniem i skutecznością podejmowania działań.” [202] „[…] zawsze zadaje pytania związane z omawianym tematem […]” [264] „[…] gdy czegoś nie rozumie, zadaje pytania, lub sam szuka wskazówek, np. w książkach; […]” [271] „[…] Wyróżnia go świetnie rozwinięte myślenie logiczne. […]” [283a] „[…] bardzo szybko udziela odpowiedzi na zadane pytanie […]” [286] „[…] Zadaje pytania, kiedy czegoś nie wie lub nie jest pewien. […]” [313] „[…] Uczeń bardzo dobrze analizuje i wyciąga wnioski. […]” [365] „[…] Stawia wiele pytań, jest dociekliwy. […]” [374] „Uczeń jest aktywny na zajęciach oraz bardzo dociekliwy. Często pyta o nurtujące go problemy. […]” [375] „[…] potrafi odpowiedzieć na pytania wymagające zdolności dokonywania analizy wiadomości, w powiązaniu z bieżącymi treściami nauczania. […]” [376] „[…] Szczegółowo analizuje i wykonuje polecenia. Właściwie wnioskuje. […]” [383] „[…] Logicznie rozumuje, łatwo kojarzy fakty, wyciąga wnioski. Jest dociekliwy, zadaje dodatkowe pytania. […] wnikliwość, dociekliwość, wysoki poziom zdolności logicznego rozumowania, umiejętność kojarzenia, wnioskowania […]” [384] „[…] Dobrze radził sobie ze związkami przyczynowo-skutkowymi. Zadawał dużo pytań i był dociekliwy.” [400] „Uczeń wykazuje zainteresowanie otaczającym nas światem i samodzielnie poszerza swoją wiedzę. Na zajęciach jest bardzo aktywny i dociekliwy. Zadaje dużo pytań dotyczących omawianych zagadnień. […]” [405] „[…] cechuje go postawa dociekliwości i intelektualnej ciekawości. […]” [406] „[…] Zadaje dociekliwe pytania, jest ciekawy nowych rzeczy. Potrafi znaleźć inne rozwiązania problemów niż rówieśnicy. […]” [463] „Zadaje dużo pytań, […]. Poprawnie rozwiązuje zadania wymagające logicznego myślenia.” [464]
	Uczenie się	„[…] łatwo uczy się, […], szybko przyswaja wiedzę, ma podzielną uwagę […]” [16] „Bardzo szybko rozumie nowe treści […]” [35] „[…] łatwość w uczeniu się i przyswajaniu wiedzy. Posiada również podzielną uwagę.” [50] „[…] Jak gąbka chłonie nowe wiadomości i kształtuje nowo nabyte umiejętności. O dziwo, nie jest aktywny na lekcjach matematyki (wówczas pracuje samodzielnie na dodatkowych kartach pracy). Za to na kółku matematycznym jest zaangażowany i wychodzi z sali z rumieńcami na twarzy.” [56] „[…] Szybciej od innych dzieci nabywa wiadomości i sprawności intelektualnej. […]” [64] „[…] Doskonale radzi sobie z nauką […]” [66] „[…] Szybko przyswaja wiadomości. Jest dociekliwy, szuka samodzielnie informacji na wybrany temat. […]” [79] „[…] szybko zapamiętuje nowe wiadomości, […]” [83]

		„[…] Chętny do poznawania nowej wiedzy i umiejętności. […] Wyróżnia go łączenie zdobytej wiedzy i wykorzystywanie jej w praktyce. Bardzo łatwo przyswaja wiedzę i korzysta z niej umiejętnie. Chętnie dzieli się wiedzą z innymi. […]" [86] „[…] szybko przyswaja wiedzę matematyczną lub polonistyczną lub przyrodniczą […] dostrzega popełniane przez siebie błędy i poprawia je" [110] „[…] przyswajający wiadomości w szybkim tempie […]" [165] „[…]. Z dużą łatwością przyswaja nową wiedzę, opanowuje nowy materiał. […]" [195b] „Jest chłopiec, który samodzielnie się uczy, poszukuje wiadomości na dane tematy samodzielnie. Rozwija się intelektualnie. Poszukuje nowych wyzwań i stara się je poszukiwać sam." [218] „[…] łatwo przyswaja nową wiedzę […] często chwali się wiedzą na określony temat […]" [264] „Interesuje się wieloma dziedzinami nauki, potrafi też »sprzedać« swoją wiedzę. Nauka sprawia mu radość. Uwielbia uczyć się. […] obserwuje np. przyrodę, robi jej zdjęcia […]" [284] „[…] szybie tempo pracy" [297] „Szybkie tempo pracy, materiał proponowany na danym etapie edukacyjnym był szybko opanowywany, […]" [349] „[…] Cechuje go łatwość w uczeniu się i przyswajaniu wiedzy oraz jej rozumieniu. Ma podzielną uwagę." [365] „[…] Był dociekliwy, […]. Sam szukał informacji i wiedzy na interesujący go temat." [367] „[…] lubi się uczyć […]" [369] „[…] szybko przyswaja wiedzę i umiejętności, potrzebuje dodatkowych ćwiczeń (trudniejszych)." [372] „[…] dociekliwy poznawczo, ujawnia znaczną ciekawość intelektualną, uczy się szybko i chętnie […] Jest bardzo aktywny na zajęciach, sięga po dodatkowe informacje, kojarzy fakty, […]" [377] „Uczeń jest zainteresowany poznawaniem nowych rzeczy […], potrafi korzystać z różnych źródeł wiedzy […]." [379] „[…] Swoją wiedzę pogłębia, szukając jej w różnych źródłach. […]" [382] „[…] szybko opanowuje nowe wiadomości i umiejętności, często potrzebuje kart pracy o wyższym stopniu trudności." [388] „[…] łatwość w przyswajaniu informacji i wykorzystanie jej w praktyce." [392] „[…] Łatwo się uczy i przyswaja wiedzę. Świetnie rozumie przekazane mu informacje. Ma podzielną uwagę i na lekcjach zdarza się, że zajmuje się swoimi sprawami, a mimo wszystko wie, o czym była mowa. […] Pracuje w szybkim tempie, wyprzedza kolegów w pracy i rozwiązywaniu zadań. Wymaga dodatkowych prac na lekcjach. Chętnie rozwiązuje zadania matematyczne […]" [411] „Uczeń, który ma niesamowitą lekkość i łatwość uczenia się. Jest bardzo ciekawy świata, zadaje dużo pytań, poszukuje odpowiedzi w książkach. […]" [417] „[…] W czasie zajęć pracuje szybko, nie lubi wielokrotnego powtarzania, zna rozwiązanie bez rozpisywania. […]" [461] „[…] zainteresowany tylko wybranymi treściami i działaniami – matematycznymi, programowaniem, jawne okazywanie braku zainteresowania treściami nieatrakcyjnymi, brak lęku przed próbami i błędami […]" [473] „Zauważalne były wyraźne potrzeby poznawcze. Interesował się otoczeniem, lubił eksperymentować i poznawać nowe zjawiska. […]" [475]
	Czytanie	„Czyta z odpowiednią dykcją i intonacją teksty o różnym stopniu trudności ze zrozumieniem. W domu czyta bardzo dużo książek […]." [54] „[…] Bardzo szybko nauczył się czytać, […] (3.–4. r.ż.)." [55] „[…] ma szybkie tempo czytania w I klasie." [61] „[…] rozpoczął naukę, umiejąc czytać, rozumie, co czyta, […]" [69] „Chłopiec już na początku klasy pierwszej biegle czytał każdy tekst, […]." [70] „Chłopiec klasa 1 biegle czyta […]" [71] „[…] Bardzo wcześnie zaczął czytać płynnie świeże teksty. Dziś czyta 140 słów na minutę. […]" [73] „[…] bardzo ładnie, szybko i poprawnie czyta teksty bez przygotowania. […]" [74]

		„Chłopiec w 2 klasie czyta książki przeznaczone dla starszej grupy wiekowej. Na początku klasy 1 potrafił już samodzielnie czytać. […]" [81] „[…] chłopiec przyszedł do szkoły z umiejętnością czytania, […]" [83] „[…] czyta dużo książek […]" [88] „Igor jest uczniem klasy II Edukacji wczesnoszkolnej. Bardzo szybko nauczył się czytać, kiedy trafił do I klasy, czytał płynnie. […]" [202] „Interesuje się książkami, potrafił płynnie czytać nowe teksty już na początku klasy pierwszej, zwraca uwagę na szczegóły, […]" [206]" „[…] w szkole (1 klasa) płynnie czyta ze zrozumieniem, […]" [220] „Jest uczniem klasy I, czyta na poziomie klasy VIII, rozumie czytaną treść, […]." [229] „[…] Czyta wiele książek […]" [284] „[…] dobrze czyta i rozumie czytany tekst, oczytany, posiada ciekawe wiadomości […]" [327] „[…] Czyta ze zrozumieniem […]" [365] „Uczeń czyta biegle od początku pierwszej klasy. Wyszukuje w tekstach trudnych wyrazów i szuka ich w słowniku. Czyta książki o noblistach i naukowcach. […]" [371] „Uczeń czytał już w pierwszej klasie książki i do tej pory je czyta (w tej chwili skończył »Robinsona Cruzoe«), […]" [373] „Uczeń czytał płynnie, zanim podjął naukę w szkole. Czyta ze zrozumieniem, z właściwą intonacją. […]" [374] „[…] Czyta płynnie, wykazuje zainteresowanie książkami. Czyta dużo książek. […] [444]
	Język	„[…] ma bogaty zasób słów, potrafi układać pytania do tekstu […]" [17] „[…] bardzo duży zasób słownictwa. Rozbudowane wypowiedzi słowne i pisemne, […] umiejętność wyrażenia swojego zdania […]" [26] „[…] bogaty zasób słownictwa […] " [31] „[…] wypowiada się poprawną polszczyzną, ma duży zasób słów." [35] „Bogaty język […]" [37] „Zna i stosuje bardzo dobrze ortografię. Ma […] bogaty zasób słownictwa. […]" [54] „[…] chłopiec – pisanie opowiadań i wierszy, rymowanek, kryminałów, […]" [57] „[…] posiada bogaty zasób słów […]" [58] „[…] Chętnie zabiera głos w klasowych rozmowach, wyjaśnia znaczenie słów […]" [63] „[…] chętnie wypowiada się, ma bogaty zasób słownictwa, […]" [66] „[…] ma bogaty zasób słownictwa […]" [69] „Chłopiec ma bardzo bogaty zasób słownictwa […]" [74] „[…] Uczeń wypowiada się chętnie, zdaniami złożonymi, poprawnymi pod względem stylistycznym i logicznym. […] Samodzielnie redaguje wypowiedź pisemną na określony temat. […]" [77] „[…] Ma bogaty zasób słownictwa, wypowiada się swobodnie. […] prowadzącą interesujące rozmowy." [79] „[…] Posiada bogaty zasób słownictwa, […]. Pisze bezbłędnie." [81] „Chłopiec z bogatym zasobem słownictwa […]" [82] „[…] chłopiec przyszedł do szkoły z umiejętnością […], pisania […]" [83] „[…] Wypowiada się ciekawie, ma bogate słownictwo. […]" [84] „[…] ma duży zasób słownictwa […]" [103] „Duży zasób słownictwa […]" [121] „[…] Posiada bogaty zasób słownictwa. Pięknie się wypowiada." [228] „[…] ma bogaty zasób słów, pięknie recytuje, układa i zapisuje zdania, tworzy opowiadania. […]." [229] „[…] duży zasób słownictwa, wyważony w osądach i argumentacji. […]" [249]

		„Ma bardzo bogaty zasób słownictwa, pisze bardzo długie opowiadania z użyciem dialogów. […]" [258] „Ma szeroki zasób słów, […], nie obawia się mieć innego zdania niż nauczyciel, […], potrafi argumentować, podejmuje się tłumaczenia innym tego, co sam rozumie – tak w zakresie nauki, jak i zachowania." [263] „Posiada duży zasób słów, umie wyrażać swoje myśli w sposób werbalny […]" [303] „[…] Ma bogaty zasób słownika czynnego i biernego. […]" [375] „[…] Charakteryzuje go bogaty zasób słownictwa i łatwość wysławiania się. […] Jego wypowiedzi pisemne są kompozycyjnie poprawne, bezbłędne i posiadają bogatą treść. […]" [376] „[…] Ma bogate słownictwo, potrafi udzielić obszerne wypowiedzi. […]" [378] „[…] Pięknie się wypowiada, […].Tworzy piękne wypowiedzi pisemne." [385] „[…] zawsze odpowiada rozwiniętymi, logicznie zbudowanymi zdaniami. Prace pisemne są bogate, uporządkowane […]" [386] „[…] Lubi bawić się głosem. Naśladuje zachowanie różnych postaci. Pięknie opowiada." [391] „Sprawnie wypowiada myśli w formie kilkuzdaniowej, ciekawej wypowiedzi. Posługuje się bogatym słownictwem. Układa i zapisuje poprawne gramatycznie kilkuzdaniowe wypowiedzi na określony temat bądź do ilustracji. […]"[398] „[…] Ma bogaty zasób słów oraz bujną wyobraźnię. Potrafi sformułować ciekawą opowieść, bogatą w szczegóły. […]" [402]
	Rozwiązywanie problemów/zadań	„[…] wyprzedza innych w tempie pracy" [16] „[…] doskonale rozwiązuje zadania złożone z matematyki, zadania nietypowe […] ma mnóstwo pomysłów na rozwiązanie danego problemu […]" [17] „[…] Bardzo szybko rozwiązywał zadania na swoim poziomie i dlatego należało pamiętać o trudniejszych kartach pracy. […]" [21] „[…] Pracuje bardzo szybko, samodzielnie, sięga po zadania dodatkowe; […]" [22] „[…] Zadania rozwiązuje w umiarkowanym tempie, ale zawsze bezbłędnie. […]" [54] „Chłopiec bardzo szybko i samodzielnie pracuje, więc wykonuje dodatkowe trudniejsze zadania, […]" [60] „[…] Lubi […] rozwiązywać różnego rodzaju zadania logiczne. […]" [63] „[…] Prezentuje rozwiązania problemów inne od przeciętnego dziecka." [64] „[…] Potrafi rozwiązywać zadania nietypowe. […]" [65] „[…] szybko wykonuje polecenia, zadania. Samodzielnie rozwiązuje zadania matematyczne o różnym stopniu trudności. […]" [66] „[…] Potrafi rozwiązać każde zadanie tekstowe. […]" [70] „[…] Szybkie kojarzenie i rozwiązywanie problemów. […]" [73] „[…] bardzo sprawnie i szybko rozwiązuje zadania problemowe […]" [74] „[…] Rozwiązuje zadania szybko i poprawnie […]" [76] „Chłopiec rozwiązuje zadania wykraczające poza program klasy 3, dość sprawnie rozwiązuje różnorodne zadania problemowe […]" [78] „[…] Chłopiec samodzielnie rozwiązuje zadania, pierwszy z grupy. […] Ciekawie podchodzi do rozwiązania problemu." [79] „[…] W szybkim tempie rozwiązujący zadania i wyróżniający się bystrością i błyskotliwością." [80] „[…] Zadania rozwiązuje bardzo szybko i często sam wymyśla kreatywne spędzenie czasu lub rozwiązania problemu." [86] „Chłopiec, lat 9 – wszystkie zadania wykonuje szybciej od innych dzieci; […]" [87] „[…] Chętnie wykonuje wszystkie zadania dodatkowe oraz doświadczenia. Na lekcji nie jest zbyt aktywny, ale wszystkie zadania wykonuje sam, szybciej niż inni." [91] „[…] chętnie wykonuje dodatkowe zadania o większej trudności" [110] „[…] Na lekcjach rozwiązuje najtrudniejsze zadania, jest skupiony podczas pracy. Wychwytuje najdrobniejsze pomyłki. […]" [200] „[…] Podejmuje działania o złożonym stopniu trudności, nie boi się nowych wyzwań, wręcz przeciwnie – są dla niego motywacją do działania. […]" [202] „[…] Potrafi opracować lub dostosować strategie do rozwiązywanego problemu […]" [206]

		„Mam ucznia w klasie, który jest daltonistą. Rewelacyjnie radzi sobie z zadaniami, które wymagają znajomości kolorów dzięki inteligentnemu myśleniu i szukaniu innych rozwiązań, aby zgodnie z poleceniem wykonać zadanie.” [266] „[…] bardzo szybko robi wszystkie zadania z różnych przedmiotów […]” [272] „[…] Uwielbia zadania twórcze typu zbudowania najwyższej wieży z makaronu »spaghetti«. […]” [284] „[…] bardzo szybko rozwiązuje ćwiczenia i karty pracy, dostaje dodatkowe karty pracy […]” [286] „[…] wykonuje zadania dla chętnych, jeżeli leży to w kręgu jego zainteresowania […]” [308] „[…] Dąży do rozwiązania problemu, stosując różne strategie. […]” [313] „[…] zadania w ćwiczeniach wykonuje pobieżnie, nie jest nimi zainteresowany, nie wciągają jego, […]” [327] „Widoczne to było na edukacji matematycznej, gdy były zadania z gwiazdką. Zawsze próbował zmierzyć się z tymi zadaniami. Rozwiązywał różnymi sposobami, aż rozwiązał. Widziałam, z jaką pasją i lekkością do tego podchodził. Jak obliczył poprawnie, to triumfował z radości. Zawsze zadawałam mu zadania dla chętnych. […]” [36] „[…] dużo szybciej wykonuje zadania. Rozwiązuje zadania niestandardowe. […]” [374] „[…] często wyprzedzając w rozwiązywaniu ćwiczeń i zadań swoich kolegów. Posiada umiejętność skupienia uwagi przez dłuższy czas na tym, co go interesuje. […] Rozwiązuje wszystkie zadania, też dodatkowe o podwyższonym stopniu trudności. […]” [376] „[…] Potrafi znaleźć i poprawić własne błędy. Rozwiązuje zadania o wysokim stopniu trudności.” [383] „[…] Nie potrzebuje zachęty, aby wykonywać dodatkowe zadania z interesującej go dziedziny (matematyki). […]” [384] „[…] wykonuje zadania szybciej, niż pozostali, domaga się dodatkowych kart pracy.” [389] „[…] Z przyjemnością podejmował się rozwiązywania zadań nietypowych, o podwyższonym stopniu trudności. […]” [390] „[…] Samodzielnie rozwiązuje zadania tekstowe o różnym stopniu trudności. […]” [398] „Uczeń w szybkim tempie i poprawnie wykonuje powierzone zadania. Sam z własnej inicjatywy prosi o dodatkowe trudniejsze zadania oraz sam układa treści zadań, które ma rozwiązać nauczyciel.” [401] „[…] Rozwiązuje trudne i nietypowe zadania tekstowe. Proponuje niestandardowe sposoby rozwiązania różnych problemów. […] Lubi rozwiązywać łamigłówki. Świetnie radzi sobie z programowaniem. Prosi mnie o przygotowanie dodatkowych kart pracy dla niego.” [405] „Wykonuje zadania matematyczne pierwszy, musi cały czas mieć zajęcie, lubi zagadki matematyczne […]” [454] „[…] Rozwiązywał zadania o podwyższonym stopniu trudności.” [475]
III. Cechy charakteru	Cechy sprzyjające osiągnięciom szkolnym/pozytywne	„[…] jest samodzielny […], jest wytrwały w dążeniu do celu, jest pewny siebie” [16] „[…] radzi sobie w sytuacjach trudnych, jest aktywny […]” [17] „[…] ambitny, pracowity, współpracujący, koleżeński” [30] „[…] ambitny, […], dokładność, lubiany w grupie, doradzający, odpowiedzi na poziomie osób dorosłych, […], kulturalny, […].” [31] „Chłopiec – bardzo energiczny, ruchliwy, lubiący dużo mówić, szybkie tempo pracy. Interesuje się prawie wszystkim […]” [55] „[…] koleżeński, aktywny, ciekawy świata, dużo podróżuje po świecie, płynnie posługuje się językiem angielskim, jest sumienny w swojej pracy, umie pracować cierpliwie, zadania doprowadza do końca. Wyróżniająco opanował wszystkie umiejętności potrzebne do ukończenia klasy 3 (a kończy drugą). […]” [56] „[…] Jest bystry, inteligentny, szybko liczy w pamięci.” [59] „Chłopiec potrafi samodzielnie i w skupieniu pracować na lekcji. Zadania wykonuje poprawnie, w szybkim tempie. Zawsze odrabia prace domowe i starannie, w terminie, wykonuje projekty do przeczytanych książek i na zajęcia przyrodniczo-geograficzne. […]” [77] „Chłopiec spokojny, opanowany, z wysokimi możliwościami skupienia uwagi, zainteresowany każdym tematem, szukający odpowiedzi na każde pytanie. […]” [80] „[…] obyty, szybko podejmujący decyzje, […], chętny do współpracy.” [82]

		„Chłopiec, lat 9 – jest bardzo pilny i uważny na lekcjach; dopytuje o wszystko, co nowe; rewelacyjny w sporcie. […] jest zawsze grzeczny. […]" [87b] „Cichy, skupiony na zadaniu, wyprzedzający tok lekcji. Ruchliwy, energiczny, towarzyski." [92] „[…], uwaga, spostrzegawczość, koncentracja na zadaniu, umie współpracować w zespole, jest ambitny, odpowiedzialny, […], interesuje się nauką, nie zniechęca się niepowodzeniami, podejmuje wyzwania nauczyciela, […]." [103] „[…] dociekliwy, ambitny, obowiązkowy, dokładny, poszukujący różnych rozwiązań" [109] „[…] lubi i umie pracować samodzielnie, jest cierpliwy […]" [121] „[…] jeden z chłopców jest spokojny, opanowany, zawsze przygotowany […]" [127a] „[…] „Jest […], pracowity, uważnie słucha na lekcji, często się zgłasza, […]." [221] „[…] Jest pracowity, zdyscyplinowany, aktywny i wytrwały […]" [232] „[…] samodzielny, chętny do działania, śmiały, pilny, obowiązkowy, […], pracujący w szybkim tempie, aktywny" [248] „[…] samodzielny, bystry i zaangażowany w wiele tematów […]" [249] „Mądry, elokwentny, bardzo wrażliwy. […], jest ambitny i obowiązkowy, bardzo samodzielny […]." [265] „[…] kończy rozpoczęte zadania; nie zniechęca się zbytnio niepowodzeniem – podejmuje ponowne próby […]" [271] „[…] Jest bardzo pilnym uczniem […]" [272] „Obserwator, analizuje sytuacje, wyciąga trafne wnioski, proponuje ciekawe rozwiązania (czasem dochodzi do sedna inną, skomplikowaną drogą), ciekawy, dociekliwy, nie obawia się eksperymentować […]" [285] „Pilny uczeń, ciekawy otoczenia, zadający wiele pytań, obserwujący otoczenie, spostrzegawczy, aktywny podczas zajęć lekcyjnych" [296] „Pilny, […], opanowany, wrażliwy, obowiązkowy, sumienny, ambitny, zmotywowany do pracy, zdyscyplinowany." [298] „Planuje działania, aktywny na zajęciach, zawsze przygotowany, poszukuje odpowiedzi […]" [299] „Skoncentrowany na zadaniach, bardzo precyzyjny, wyważony, spokojny" [328] „Śmiały, wyrażający swoją opinię, rozmowny, dzielący się swoimi wiadomościami, opiniami" [334] „Uczeń był zawsze przygotowany do zajęć, chętnie nabywał nowe umiejętności i wiadomości, […], był elokwentny, pomysłowy, zaangażowany, […]." [368] „**Uczeń** szybko i samodzielnie pracował na lekcji. Uważnie słuchał poleceń i wyjaśnień nauczyciela. Często zabierał głos w dyskusjach. […]" [396] „Uczeń zdolny w mojej klasie od początku wykazywał zainteresowanie nauką, poznawaniem nowych wiadomości i nabywaniem nowych umiejętności. Zawsze poszerza swoją wiedzę na dany temat. Poszukuje informacji w mediach nawet wtedy, gdy o to nie proszę. Dzieli się swoją wiedzą z innymi, chętnie opowiada, co jeszcze wie na ten temat. Solidnie przygotowuje się do zajęć, ma odrobione wszystkie prace domowe. […]." [413] „[…] uczy się pilnie, pracuje w doskonałym tempie, […]" [435] „Zaangażowany w pracę na lekcji, zawsze przygotowany, ładne, kształtne pismo. Starannie prowadzony zeszyt. […]" [461]
	Cechy niesprzyjające osiągnięciom szkolnym/negatywne	„[…] ma problemy z panowaniem nad ruchliwością i emocjami. […]" [22] „[…] nieśmiały, indywidualista, wycofany społecznie […]" [57] […] nie przywiązuje uwagi do porządku i starannego pisma. […]" [60] „Aspołeczny, pracował indywidualnie, siedząc na końcu klasy, w swoim tempie. Nie lubił, gdy próbowano narzucić mu, co ma teraz robić – ignorował nauczyciela. Doskonale dogadywał się z nauczycielami pozwalającymi mu działać samodzielnie. Rzadko prosił o wyjaśnienie. Uczył się tylko tego, co go interesowało. […]" [62] „[…] słaba umiejętność pisania, przeciętna czytania, wolne tempo pracy, niedojrzałość emocjonalna, podniesiony ton rozmów z dorosłymi i dziećmi, ogromna chęć przewodzenia innym, wysokie mniemanie o sobie, częste konflikty z rówieśnikami. […]" [72] „[…] Czasem się nudzi, w młodszych klasach częściej. […]" [73] „[…] niekiedy sprawia problemy wychowawcze" [78]

		„[…] ma bardzo celne i cięte riposty nawet dla nauczycieli. Jednocześnie jest niezdyscyplinowany, ciągle rozrabia i »błaznuje« na lekcjach.” [87] „[…] jest nadpobudliwy, ruchliwy, często niegrzeczny, ale potrafi sprostać wielu problemom dydaktycznym, oczywiście zdecydowanie mniej starannie niż ten pierwszy z chłopców.” [127b] „Indywidualista, zamknięty w sobie, brak kolegów” [203] „Jest to chłopiec, który na lekcjach się nudzi, nie odpowiada mu system klasowo-lekcyjny, w którym ma siedzieć w ławce i wykonywać po kolei zadania według schematu. […]” [227] „[…] czasami niesforny, zagubiony […]” [248] „[…] przeszkadzający, bardzo aktywny na zajęciach i ruchowo.” [250] „[…] Jest bardzo ruchliwy i często nudzi się na lekcjach.” [258] „[…] Czasami »wyłącza« się podczas zajęć i »fiksuje się« na jakimś rysunku, czy konstruowaniu budowli z papieru. […]” [284]
IV. Sposób funkcjonowania w środowisku szkolnym	Osiągnięcia	„[…] bardzo dobre wyniki w nauce, w sprawdzianach […]” [26] „[…] Ma najlepsze wyniki w klasie. […]” [54] „[…] Bierze udział w wielu różnych konkursach, zdobywa wysokie lokaty. […]” [56] „[…] wygrywał konkursy polonistyczne […]” [57] „[…] Laureat 6 konkursów przedmiotowych, niektórych kilkukrotnie. […]” [62] „[…] osiąga sukcesy w konkursach rangi ogólnopolskiej – matematycznym, logicznego myślenia i przyrodniczym. […]” [68] „[…] Najwyższa średnia ocen w klasie. […]” [73] „[…] bierze udział w konkursach, osiąga bardzo wysokie wyniki. […]” [85] „[…] Bierze udział w turniejach, z sukcesami. […]” [157] „[…] osiąga dobre wyniki w konkursach – chociaż nie zawsze chętnie w nich startuje […]” [271] „[…] Zdobył pierwsze miejsce na terenie szkoły ze wszystkich klas trzecich w Ogólnopolskim Konkursie Matematycznym »Alfik« i »Kangur«. W konkursach szkolnych i międzyszkolnych również zajmuje pierwsze, bądź drugie miejsce z różnych przedmiotów. […]” [272] „[…] Kartkówki i sprawdziany kończy po ok. 15 minutach od rozpoczęcia, zdobywając maks. liczbę punktów. […]” [283a] „[…] osiąga świetne wyniki w nauce” [291] „[…] wysokie wyniki w nauce […]” [299] „[…] brał udział w wielu konkursach z różnych edukacji, co świadczyło o tym, że był uzdolniony wszechstronnie, nie tylko w zakresie jednej edukacji. […]” [349] „[…] osiąga sukcesy w konkursach przedmiotowych […]” [364] „[…] został laureatem wielu różnych konkursów.” [368] „[…] Zdobył wyróżnienie w konkursie Kangur matematyczny.” [374] „[…] Odnosi sukcesy w konkursach szkolnych i środowiskowych. […]” [375] „[…] Reprezentuje szkołę w różnych konkursach szkolnych i pozaszkolnych. […]” [376] […] wysokie wyniki w konkursach. […] [393] „Jest zainteresowany różnymi konkursami i bierze w nich udział. Osiąga wysokie wyniki w nauce […]” [476]
	Kompetencje społeczne	„Aktywny na lekcji […]” [26] „Ma b. dobry kontakt z rówieśnikami, chętnie pracuje w zespole. […], kulturalny, dowcipny i koleżeński.” [58] „[…] Na przerwach nie szuka towarzystwa innych dzieci. […]” [63] „[…] Jest sympatycznym, kulturalnym dzieckiem, choć zdarza mu się drwić ze słabości kolegów. Bywa też niecierpliwy. […]” [66] „[…] Natomiast jego zachowanie w stosunku do innych dzieci jest lekceważące, potrafi się też agresywnie zachowywać, jeżeli ktoś jest lepszy od niego w jakimś zadaniu. Pojawia się u niego brak cierpliwości i odchodzi od pracy.” [67] „Chłopiec jest lubiany przez rówieśników, potrafi współpracować w grupie […] aktywny podczas zajęć” [69]

		„[…] Zdarza mu się krytykować wypowiedzi kolegów i koleżanek. Chociaż już na początku klasy drugiej jego zachowanie się poprawiło. Potrafi spokojnie porozmawiać z rówieśnikami i już się z nich nie wyśmiewa.” [70] „[…] Jest bardzo aktywny, pomocny, chętnie uczestniczy w różnych sytuacjach szkolnych i towarzyskich. […]” [77] „[…] Jest osobą otwartą, […].” [79] „[…] ma zdolności przywódcze […] jest lubiany przez rówieśników.” [83] „[…] Jest skryty, nieśmiały, ma niewielkie grono kolegów. […]” [84] „[…] Jest to chłopiec sympatyczny, życzliwy, ale nieśmiały. […]” [86] „Cichy chłopiec, raczej wycofany, skromny bardzo ambitny. Lubiany w klasie, inicjuje spokojne i logiczne zabawy. […]” [91] „[…] Bardzo lubi być liderem podczas pracy w grupie oraz prezentować swoje wytwory. […]” [202] „[…] jest bardzo empatyczny i wrażliwy, pomocny, spokojny nie lubi przewodzić w grupie. […]” [220] „[…] Empatyczny w stosunku do rówieśników i dorosłych.” [249] „[…] z zadatkami na przywódcę, niezależny, […]” [250] „[…] Bawi się tylko z wybranymi uczniami, którzy podzielają jego zainteresowania. […]” [258] „[…] rozumie zachowania innych, stara się rozwiązywać problemy w sposób akceptowalny społecznie, nie zawsze jest grzeczny, umie wyrazić czego chce.” [303] „[…] Czasami jest bardzo samotny, ma trudne relacje z rówieśnikami. […]” [308] „[…] samotnik, ma problemy w relacjach z rówieśnikami, patrzy na rówieśników z góry, nie ma przyjaciela, nie jest akceptowany przez rówieśników, […]” [327] „[…] preferuje samotnicze funkcjonowanie” [328] „Sprawia problemy wychowawcze […]” [337] „[…] Był rozmowny, elokwentny, miał łatwość nawiązywania i utrzymywania dobrych kontaktów z rówieśnikami oraz nauczycielami” [349] „[…] bierze czynny udział w życiu klasy i szkoły, […], chętnie bierze udział w występach artystycznych na terenie klasy i szkoły. […]” [364] „Uczeń chętnie uczestniczy w każdym przedsięwzięciu, […], chętnie współpracuje z grupą i nauczycielem.” [370] „Chętnie pomaga kolegom w nauce. Uczniowie nie stronią od niego, wręcz przeciwnie, lubią go, chętnie przebywają z nim na przerwie, rozmawiają, proszą o pomoc. Niejednokrotnie w czasie zajęć ich głowy zwracają się w jego stronę, jeżeli nikt nie zna odpowiedzi na pytanie. […]” [376] „[…] Wykazuje problemy emocjonalne, jest chłopcem konfliktowym i upartym […]” [380] „[…] Często jest liderem podczas zajęć w grupach i organizuje dzieciom pracę. […]” [381] „[…] Potrafi zjednoczyć sobie wszystkich poznanych ludzi, zaciekawić, zainteresować. Wykazuje cechy przywódcze, ale również odznacza się dużą empatią i zrozumieniem. Potrafi obstać za swoim zdaniem i użyć ciekawych argumentów w jego obronie.” [385] „[…] popada w konflikty z rówieśnikami, jak to oni mówią »wymądrza się«. […]” [387] „[…] często przerywa innym i nie czeka na swoją kolej, […]” [388] „[…] Niestety, jego niecierpliwość podczas zajęć, gdy inne dzieci potrzebowały więcej czasu na wykonanie zadania czy odpowiedź, chłopiec nie dawał im szans – sprawiła, że przestawał cieszyć się sympatią ze strony rówieśników.” [390] „Uczeń społecznie nieprzystosowany, hołubiony przez matkę, trudno nawiązuje kontakty z rówieśnikami […]” [395] „[…] Miał zdolności przywódcze, co powodowało, że często były konflikty z rówieśnikami. […] często przeszkadzał w prowadzeniu zajęć – wtrącał swoje odpowiedzi, zadawał pytanie, nie wysłuchując nauczyciela lub kolegi do końca.” [397] „Uczeń wierzy we własne siły. Kontroluje swoje zachowanie. Uświadamia sobie i nazywa własne uczucia i emocje. Ma motywację do uczenia się. Zawsze kończy powierzone zadanie. Aktywnie uczestniczy w zajęciach w grupie. Angażuje się w życie klasy. Chętnie udziela pomocy innym dzieciom. Jest koleżeński i nawiązuje pozytywne kontakty z innymi. Właściwie i kulturalnie zachowuje się podczas uroczystości szkolnych, wyjść i wycieczek klasowych. […]” [403]

		„[…] Ma problem z panowaniem nad emocjami. Jest ambitny i pracuje nad tym, żeby poprawić relacje z rówieśnikami.” [407] „[…] Jest indywidualistą, pracuje samodzielnie, ale potrafi nawiązywać kontakty z rówieśnikami i bawić się z nimi. […]” [411] „[…] współpracujący w grupie, przyjmujący role przywódcy […]” [414] „Uczeń, kl. III jest dzieckiem, które przejawia zaburzenia w relacjach społecznych, przeszkadza na zajęciach, miewa słaby kontakt z rówieśnikami. […]” [416] „[…] Miał duże oczekiwanie i wymagania wobec siebie […]” [475]
	Trudności w uczeniu się	„Bardzo słaby był graficznie, rysunki schematyczne” [21] „[…] jest bardzo niestaranny […]” [22] „[…] Ma niezbyt staranne pismo. […]” [54] „[…] Bardzo dobrze funkcjonował w klasie integracyjnej wśród dzieci autystycznych i obciążonych niepełnosprawnościami. Klasa bardzo dobrze tolerowała »innego« Adasia, z którego byli dumni. […]” [62] „[…] Jedynym minusem jest bardzo brzydkie i nieczytelne pismo. Bardzo nie lubi rysować. […]” [70] „[…] Na zajęciach w-f uczeń przypomina dużego Plastusia (zajęcia ruchowe nie są jego najmocniejszą stroną). […]” [73] „Mam ucznia w klasie, który jest daltonistą […]” [266] „[…] Przy tym ma deficyty ruchowe dotyczące poruszania się. […]” [380] „[…] Ma kłopot z wychowaniem fizycznym, słabszy ruchowo.” [395] „[…] Natomiast uczeń ma trudności z pracą z książką. Unika pisania, notorycznie nie odrabia prac domowych, nie ćwiczy czytania w domu, nie przygotowuje się w domu do zapowiedzianych sprawdzianów.” [402]
V. Sieć wsparcia	Rodzina	„Chłopak, nie jest jedynakiem, ma starszą siostrę […]” [54] „[…] Jest jedynakiem, rodzice bardzo dbają o jego wszechstronny rozwój. […]” [55] „Chłopiec – jedynak, wychowywany przez matkę, […]” [56] „[…] Chłopiec wychowywał się w pełnej rodzinie. Rodzice posiadali średnie wykształcenie. Starsza siostra uczyła się bardzo dobrze, ale było to rezultatem jej ciężkiej pracy i systematyczności. Dzieci były samodzielne, rodzice pracowali zawodowo i nie mieli dla nich zbyt wiele czasu.” [62] „Chłopiec jest dzieckiem z pełnej rodziny. Rodzice wspierają go, zachęcają do poszukiwania nowych wyzwań. […]” [68] „Chłopiec lat 10, jedynak. Rodzina biedna, niezbyt wykształcona, ale rodzice oczytani i bardzo zainteresowani postępami chłopca. […]” [73] „[…] Nie zna bajek, filmów dla dzieci, programów telewizyjnych, tak jest wychowywany przez rodziców.” [75] „Chłopiec z rodziny inteligenckiej, dobrze sytuowanej, trzecie, najmłodsze dziecko w rodzinie […]” [83] „Chłopiec z rodziny pełnej, ma młodsze rodzeństwo. Rodzice wykształcenie wyższe, mama pracuje w szkole. Chłopiec często podróżuje […]” [84] „[…] Mama jego przykłada dużo wagi, aby dziecko miało zawsze odrobione prace domowe i wykonywał dodatkowe prace dla osób chętnych.” [88] „[…] Bardzo dużo czasu poświęcają mu rodzice.” [91] „Dziecko to jest ciekawe świata, rodzice towarzyszą mu podczas poznawania go […]” [154] „[…] Ma sprzyjające warunki do rozwoju w domu.” [206] „Jest dzieckiem wychowującym się w dużej rodzinie, nie ogląda telewizji, bardzo dużo czasu poświęca na kreatywną zabawę w domu […]” [220] „Kacper jest jedynakiem, […] Dużą rolę w rozwijaniu jego zdolności odgrywa mama.” [232] „[…] Mimo że pochodzi z rodziny rozbitej (mieszka tylko z mamą) i braku jej zaangażowania w naukę dziecka – chłopiec ma nadprzeciętne zdolności w liczeniu w pamięci. […] Wiem, że w domu nikt z nim nie pracuje, bo matka pracuje na zmiany, często nie odrabia pracy domowej, a mimo to liczy bardzo szybko i bezbłędnie.” [267] „[…] Dużym szacunkiem darzy babcię i rodziców, którzy tłumaczą mu wiele zawiłości naukowych. […]” [284]

		„[…] był mocno motywowany przez oboje rodziców […]” [368] „Uczeń pochodzi z przeciętnej rodziny przedsiębiorców, […]. Matka izoluje go od rówieśników, nie ma kontaktów poza szkołą z kolegami.” [387] „Uczeń z rodziny pełnej, jedynak. Rodzice angażują się w rozwój zainteresowań chłopca: podróżują, wspólnie czytają książki tematyczne, oglądają programy. […]” [407]
	Udział w zajęciach dodatkowych	„[…] uczestniczy w zajęciach poza szkolnych z wyboru.” [31] „[…] Rozwija swoje umiejętności w szkolnym kole zainteresowań oraz w klubach pozaszkolnych. […]” [157] „[…] świadomie oczywiście z pomocą rodziców rozwija talenty, uczestnicząc w dodatkowych zajęciach. […]” [308] „[…] uczęszcza na zajęcia hokejowe i treningi z piłką […]” [363]
	Opieka specjalistyczna	„[…] Uczeń przebadany w poradni i od II półrocza przeniesiony do klasy II.” [72] „Ogromne trudności społeczne w zerówce (podejrzenie Aspergera; w pewnym stopniu wykluczone przez poradnię pp jako: »nie wyczerpuje pełnego spektrum objawów«). Współpraca z rodzicami + zajęcia społ.-emocj. + system klasowo-lekcyjny złagodziły niepożądane zachowania. Do dziś chłopiec niechętnie współpracuje w grupie, woli sam.” [73] „Chłopiec, posiada zespół Aspergera […]” [88] „Mój uczeń zdolny to uczeń z zespołem Aspergera” [270] „Uczeń klasy drugiej, który jest dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ma orzeczenie o autyzmie […]” [380] „Uczeń posiadał orzeczenie z poradni, z którego wynikało, że jest uczniem uzdolnionym […]” [390] „[…] dziecko uczęszcza na zajęcia z psychologiem, potrafi już dostosować się do grupy […]” [395]

Źródło: opracowanie własn