C O P E
Member since 2019
JM14482

Ewa Kruszyńska*

Postrzeganie uczniów zdolnych przez nauczycieli klas I–III w Polsce. Wstępne wyniki badań empirycznych

Abstrakt

W artykule prezentowane są wstępne wyniki internetowych badań ankietowych przeprowadzonych w maju i czerwcu 2022 roku wśród 484 nauczycieli klas początkowych. Referowane wyniki skoncentrowane są na ustaleniu: jakie charakterystyki (cechy i zachowania) najmłodszych uczniów postrzegane są przez nauczycieli jako markery zdolności oraz czy i jak wzory identyfikowania zdolności uczniów różnicowane są przez doświadczenie zawodowe nauczycieli i cechy szkół, w których pracują. Zastosowanie eksploracyjnej analizy czynnikowej pozwoliło ustalić, jakie ukryte teoretyczne koncepty zdolności daje się wyodrębnić na podstawie wyborów charakterystyk uczniów zdolnych. Artykuł inspirowany jest badaniami przeprowadzonymi przez The National Research Center on the Gifted and Talented (Brighton et al. 2007) w roku 2003 oraz ożywioną na przełomie XX i XXI wieku dyskusją, przede wszystkim w USA, dotyczącą zmian w paradygmatach zdolności i paradygmatach edukacji zdolności (gifted education) oraz roli nauczycieli w rozwijaniu zdolności i talentów.

Słowa kluczowe: paradygmaty zdolności, identyfikacja uczniów zdolnych z klas początkowych, uczeń zdolny w młodszym wieku szkolnym.

* Uniwersytet Łódzki.
Artykuł otrzymano: 28.09.2022; akceptacja: 22.12.2022.

https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.15

The Perception of Gifted Students by Teachers in Grades 1–3 in Poland. Initial Results of Empirical Research

Abstract

The article presents the preliminary results of an online survey research conducted in May and June 2022 among 484 teachers of initial classes, considered as a convenience sample. The presented results focus on providing evidence: which traits/behaviors of the youngest students are perceived by teachers as markers of giftedness, and whether and how the patterns of identifying students' abilities differ depending on the professional career of teachers and the characteristics of the schools in which they work. The use of exploratory factor analysis allowed to reveal what latent theoretical concepts of giftedness can be distinguished on the basis of the selection of characteristics of gifted students. The article is inspired by the research conducted by The National Research Center on the Gifted and Talented (Brighton et al. 2007) in 2003, as one of the few studies in this area carried out among primary grades teachers, and revived discussion at the turn of 20th and 21st centuries, primarily in the USA, on changes in the giftedness and gifted education paradigms and the role of teachers in developing skills and talents.

Keywords: paradigms of giftedness, identification of gifted primary grades children, gifted pupils at a younger school age.

Podejścia do edukacji uczniów zdolnych – kontekst historyczny i współczesność

Pojęcia „zdolności" i „uczeń zdolny" zostały wprowadzone do dyskursu sto lat temu, odzwierciedlając ówczesny stan wiedzy, poglądy społeczne i polityczne, akceptowane wartości i panującą ideologię. Ukształtowane wtedy podejście do zdolności, określone później jako „The Gifted Child Paradigm" (Dai, Chen 2014), oparte było na założeniu, że ogólna inteligencja (g) stanowi cechę wrodzoną, którą można mierzyć testem inteligencji. Jest ona stała w trakcie całego życia. Uczniowie uzyskujący najwyższe wartości IQ uznawani są za „zdolnych" i stanowiących jakościowo odrębną od pozostałych kategorię. Takie jednostki mają stanowić elitę intelektualną, wnosząc wkład w rozwój cywilizacji i kultury, ponieważ ogólna inteligencja może się uzewnętrzniać w różny sposób i w różnych dziedzinach.

Na przełomie XX i XXI wieku wskutek kumulacji radykalnych zmian we wszystkich sferach funkcjonowania społeczeństw (gospodarczej, politycznej, kulturowej), wyrażających się w upowszechnieniu koncepcji rozwoju opartego na wiedzy, praw człowieka, ideologii równościowej, informatyzacji i cyfryzacji, mediów społecznościowych, rewizji podlegało także podejście do zdolności, ich podstaw i istoty. Wiedzę, umiejętności i postawy uznaje się za główne czynniki wzrostu dobrostanu

jednostek i rozwoju społeczeństw. Z jednej strony oznacza to konieczność wspierania jednostek i grup, które mogłyby znacząco przyczyniać się do rozwoju społeczeństwa, z drugiej – konieczność podniesienia i, zgodnego z nowymi potrzebami, ukierunkowania powszechnego procesu edukacyjnego na poszukiwanie i rozwijanie uzdolnień uczniów ze środowisk niedoreprezentowanych wśród „zdolnych". Zmiana podejścia do koncepcji państwa – od państwa opiekuńczego (*welfare state*) do państwa stwarzającego możliwości (*enabling state*) – skierowała uwagę na edukację jako mechanizm napędowy indywidualnego awansu i wzrostu kapitału ludzkiego społeczeństw. Równocześnie wyniki badań i refleksji naukowej, w tym koncepcja wielorakich inteligencji Gardnera (1983), triarchiczna teoria inteligencji Sternberga (1984) oraz trójpierścieniowy model zdolności Renzullego (1986), wprowadzały radykalne zmiany w pojmowaniu zdolności. Zakres „zdolności" został poszerzony o rzeczywiste działania/osiągnięcia, a pojęcie „zdolności" zostało zastąpione pojęciem „zdolności i talent". Upowszechniło się procesualne (rozwojowe) i systemowe podejście do zdolności, ponadto opublikowane zostały liczne prace zbiorowe prezentujące nowe podejścia do zdolności, często w perspektywie międzynarodowej (np.: Ambrose, Sternberg 2016; Callahan, Hertberg-Davis 2018; Pfeiffer 2018; Dai, Chen 2014; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell 2011; Shavinina 2009; i in., a w Polsce np. Romaniuk, Jabłonowska 2022). Zaczęło się także upowszechniać przekonanie, że koncepcja zdolności jest konstruowana społecznie dla celów praktycznych (nie tylko edukacyjnych, lecz także politycznych) (Borland 2003).

Polityczną reakcją na wskazane wyżej wyzwania i ideologiczne przemiany były w Europie: Rekomendacja Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy (ZPRE 1994) oraz Zalecenie Rady Unii Europejskiej (Rada Unii Europejskiej 2018). W obydwu tych dokumentach uczniowie zdolni traktowani są jako jedna z grup mających specjalne potrzeby edukacyjne. Podobnie w polskim *Prawie oświatowym* (Sejm RP 2021) uczniowie uzdolnieni wymieniani są jako mający specjalne potrzeby edukacyjne. Jednakże zarówno w państwach Unii Europejskiej, jak i w Polsce uczniom zdolnym poświęca się marginalną uwagę w kontekście edukacji włączającej, wymieniając jako instrumenty ich wzmocnienia możliwość szybszego ukończenia szkoły lub uczestnictwo w programach pozaszkolnych. Warto jednak zwrócić uwagę, że w ostatnim czasie problem uczniów zdolnych został, choć marginalnie, ale jednak zauważony w Polsce na konferencji prezentującej wyniki unijnego projektu „Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education". Tomasz Knopik podkreślił, że:

> Kluczowym komponentem edukacji włączającej jest ocena funkcjonalna, której celem jest rozpoznanie zasobów każdego ucznia oraz trudności i barier rozwojowych, w tym środowiskowych. Ocena funkcjonalna wprost odpowiada na potrzeby uczniów zdolnych, gdyż umożliwia szczegółową i kompleksową identyfikację ich ponadprzeciętnego potencjału poznawczego, czynników wspierających uzdolnienia, a także ich zainteresowań (Knopik 2022: 7).

W Stanach Zjednoczonych uczniowie zdolni nie zostali uwzględnieni wśród uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w federalnym prawie *No Child Left*

Behind (2003), stanowiącym reakcję na krytyczną ocenę osiągnięć szkolnych amerykańskich uczniów oraz nadreprezentację osób białych i wywodzących się z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym. Wyrównywanie osiągnięć edukacyjnych jako cel główny utrzymane zostało także w *Every Student Succeeds Act*, który w roku 2015 zastąpił wyżej wymienioną ustawę. McCoach i Siegle (2007: 246) podsumowali zmianę celów edukacyjnych następująco: „W erze *No Child Left Behind* troska o sprawiedliwe nauczanie i osiągnięcia wydaje się przewyższać troskę o «podniesienie poprzeczki akademickiej»" (tłum. E. K.). David Dai (2014) dostrzega we wprowadzonych zmianach w systemie edukacji zapowiedź nowego paradygmatu w edukacji uczniów zdolnych – *Differentiaton* (Różnicowanie). Jest to podejście integrujące edukację uczniów zdolnych z kształceniem ogólnym, określane jako realizacja kształcenia zdolnych pozbawiona programów opracowanych specjalnie dla zdolnych (Borland 2003). Różnicowanie wyraża się ciągłym dostosowywaniu programu i materiałów dydaktycznych w standardowej klasie szkolnej do indywidualnych potrzeb ucznia, określanych na podstawie systematycznej oceny postępów każdego z nich.

W tym modelu edukacji nauczyciel szkoły powszechnej uznawany jest za kluczową postać systemu wspierania rozwoju zdolności uczniów. Od nauczyciela oczekuje się rozpoznawania potrzeb edukacyjnych każdego ucznia, w tym zdolnego, przygotowywania metod i materiałów do nauczania odpowiednio do jego potrzeb i w ten sposób motywowania go do wykorzystywania swojego potencjału. Dlatego nauczyciel musi także posiadać umiejętności nauczania i wykorzystywania aktualnej wiedzy oraz rozwijania kreatywności uczniów (Papadopoulos 2016).

Nauczyciel jako kluczowa postać w procesie identyfikowania uczniów zdolnych

Wraz z upowszechnieniem przekonania, że identyfikacja uczniów zdolnych jedynie na podstawie IQ lub testu osiągnięć szkolnych jest niewystarczająca i prowadzi do niedoreprezentowania wśród „zdolnych" uczniów należących do mniejszości etnicznych, dziewcząt oraz pochodzących z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, nominacja nauczycielska została uznana za istotne źródło informacji o potencjale ucznia. Wśród zalet tej metody wskazuje się, że nauczyciele są tymi, którzy poznają uczniów w procesie uczenia, spędzają z nimi dużo czasu, znają ich mocne i słabe strony, gdy chodzi o uczenie się, ułatwiają ten proces i funkcjonowanie w klasie szkolnej uczniów o różnej wrażliwości (Prieto et al. 2004). Spędzając dużo czasu z uczniami, nauczyciele są w stanie określić ich cechy charakteru, jak kreatywność, przywództwo, motywacja, a także takie dziedziny uzdolnień jak muzyka, sztuka, aktorstwo. Ponadto są w stanie zaobserwować społeczne umiejętności podopiecznych.

Jednakże dokonywane przez nauczycieli identyfikacje uczniów zdolnych nie są wolne od ograniczeń. Ponieważ nauczyciele, podobnie jak większość ludzi, mają upodobania i uprzedzenia, które nie są bez wpływu na to, jakie cechy i zachowania uczniów są skłonni uznawać za markery zdolności. Charakteryzując uczniów zdol-

nych, częściej posługują się raczej wiedzą praktyczną, potoczną, czyli stereotypami, co określa się także jako stosowanie teorii *implicite* (Cieślikowska, Limont 2010), niż wiedzą naukową. Ponadto:

> Opinie i przekonania nauczycieli związane z postrzeganiem sylwetki ucznia zdolnego mają istotny wpływ na ich stosunek do owych uczniów oraz zaangażowanie w proces dydaktyczno-wychowawczy, a także przekładają się na sądy formułowane wobec tych uczniów (Dyrda 2012: 326).

Inaczej mówiąc, jeśli dziecko nie zostanie zidentyfikowane przez nauczyciela jako zdolne, może otrzymać etykietę „ucznia trudnego" i jego uzdolnienia mogą się nigdy nie rozwinąć.

Szczególna rola w procesie identyfikowania uczniów zdolnych przypada nauczycielom pierwszych klas szkoły podstawowej, ponieważ, jak dowodzą wyniki badań zespołu pod kierownictwem ekonomisty Jamesa Heckmana, inwestowanie w dzieci przynosi największe zwroty z inwestycji w edukację, co wyrazili w sformułowaniu: *Skills beget skills and abilities beget abilities* (Cuhna, Heckman 2007). Jednakże zarówno w literaturze światowej, jak i polskiej jest bardzo mało badań przeprowadzonych wśród nauczycieli klas początkowych. Prezentowane poniżej wyniki mają częściowo wypełnić tę lukę.

Metodologia badań

Przedmiotem projektu badawczego „Uczeń zdolny w edukacji wczesnoszkolnej", którego częściowe wyniki zreferowano poniżej, są opinie nauczycieli klas początkowych dotyczące konceptualizowania zdolności, cech i zachowań uczniów identyfikowanych jako zdolni oraz praktyk edukacyjnych ukierunkowanych na wspieranie rozwoju zdolności uczniów z klas I–III.

Cel badań

Celem ogólnym projektu jest ustalenie zależności między podejściami nauczycieli do zdolności i sposobami identyfikowania uczniów zdolnych oraz przekonaniami nauczycieli dotyczącymi społecznych uwarunkowań zdolności a ich praktykami edukacyjnymi.

W niniejszym artykule opis ograniczono do jednego z powyższych zagadnień, a mianowicie identyfikowania uczniów zdolnych przez nauczycieli. Udzielono w nim odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Jakie cechy i zachowania uczniów postrzegane są przez nauczycieli jako oznaki uzdolnień?
- Jakie istnieją statystyczne zależności między postrzeganiem (identyfikowaniem) uczniów zdolnych a cechami społeczno-zawodowymi nauczycieli oraz działaniami i lokalizacją szkół, w których pracują?
- Jakie daje się ustalić teoretyczne koncepty (ukryte czynniki) uczniów zdolnych?

– Jakie zależności istnieją między teoretycznymi konceptami ucznia zdolnego a cechami społeczno-zawodowymi nauczycieli oraz działaniami i lokalizacją szkół, w których pracują?

Narzędzie

Badanie zostało przeprowadzone w metodologii ilościowej. Kwestionariusz ankiety inspirowany był narzędziem zastosowanym w badaniach The National Research Center On The Gifted And Talented (Brighton et al. 2007) i składał się z czterech części dotyczących: konceptualizacji zdolności, praktyk edukacyjnych stosowanych wobec ogółu uczniów oraz wobec uczniów uzdolnionych, postrzegania (identyfikowania) uczniów uzdolnionych, społeczno-demograficznych cech nauczycieli. W kwestionariuszu umieszczone były pytania zamknięte, na które odpowiedzi były wskazywane na skali Likerta od 1 do 5. Zamieszczono w nim także kilka pytań otwartych, umożliwiających swobodną wypowiedź respondenta, np. „Proszę opisać zdolne dziecko (lub dzieci), które uczęszcza obecnie (lub uczęszczało) do Pani/Pana klasy".

Kwestionariusz ankiety został opracowany przy pomocy narzędzia LimeSurvey na portalu Uniwersytetu Łódzkiego (Kruszyńska 2022a). Badanie zostało zrealizowane w maju i czerwcu 2022 roku.

Procedura doboru próby badawczej

Z Rejestru Szkół i Placówek Oświatowych[1] pozyskano adresy wszystkich szkół podstawowych w Polsce w liczbie 13 039 i do wszystkich wysłano zaproszenie do uczestnictwa w badaniu. Informacje o badaniu kierowane były do dyrektorów szkół, z prośbą o ich przekazanie wszystkim nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej zatrudnionym w szkole[2].

Na zaproszenie do udziału w badaniach poprzez wejście na stronę internetową ankiety zareagowało 2536 osób, ale całą procedurę wypełnienia kwestionariusza przeszły tylko 484 osoby. Jest to liczba wystarczająca do przeprowadzenia analiz statystycznych (błąd szacunku nie przekracza 5%).

Opracowanie danych

Dane z ankiety zostały przeanalizowane z zastosowaniem metod statystyki opisowej. Dodatkowo zastosowano również testy statystyczne służące porównaniu rozkładu zmiennej w dwóch lub więcej niż dwóch populacjach. W celu ustalenia ukrytych

[1] https://rspo.gov.pl/

[2] W piśmie przewodnim zawarty był odnośnik do strony internetowej zawierającej szczegółowe informacje o badaniu (Kruszyńska 2022b).

czynników identyfikowania uczniów zdolnych zastosowano eksploracyjną analizę czynnikową, przy użyciu programu IBM SPSS Statistics 27.0 (PS IMAGO).

Struktura próby badawczej

W badanej próbie kobiety stanowią 99%, a 99,2% ogółu badanych legitymuje się tytułem zawodowym magistra. Nauczyciele dyplomowani stanowią 72,5%, a prawie co trzecia osoba ma jeszcze przed sobą awans zawodowy[3], ponieważ zatrudniona jest na stanowisku stażysty (1,2%), nauczyciela kontraktowego (9,3%) lub nauczyciela mianowanego (16,9%). Spośród badanych 15,3% pracuje do 5 lat, 11% – od 6 do 10 lat, 14,9% – od 11 do 20 lat, 58,9% – 21 i więcej lat. Prawie wszyscy respondenci (96,3%) pracują w szkołach publicznych, prowadząc aktualnie klasę pierwszą (36,5%), drugą (32,4%) lub trzecią (31,0%). Zatrudnienie w szkołach usytuowanych w miastach o różnej wielkości znajduje 65,9% badanych (w tym największą grupę – 23,8% – stanowią nauczyciele zatrudnieni w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców), w szkołach zlokalizowanych na wsiach pracuje 34,1% badanych.

Większość respondentów (78,3%) stwierdziła, że uczestniczyli w jakiejś formie doskonalenia zawodowego dotyczącego pracy z uczniem zdolnym. Dwie trzecie szkoliło się w tym zakresie nie dawniej niż pięć lat temu, a co piąty respondent nie miał okazji zapoznać się z kwestiami dotyczącymi pracy z uczniami zdolnymi.

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

Rezultaty

Jak już zostało wspomniane, w niniejszym artykule prezentowane są częściowe wyniki scharakteryzowanych wyżej badań, dotyczące:

- identyfikowania przez nauczycieli uczniów zdolnych, czyli ustalenia, jakie cechy i zachowania uczniów postrzegane są przez nauczycieli jako oznaki uzdolnień;
- zależności między postrzeganiem (identyfikowaniem) uczniów zdolnych a cechami społeczno-zawodowymi nauczycieli (staż pracy, edukacja w zakresie pedagogiki zdolności) oraz działaniami i lokalizacją szkół, w których pracują (czy w szkole jest procedura identyfikowania uczniów zdolnych z klas początkowych oraz gdzie szkoła się znajduje: wieś, miasto);
- ustalenia ukrytych czynników (teoretycznych konceptów) uczniów zdolnych;
- ustalenia zależności między teoretycznymi konceptami ucznia zdolnego a cechami społeczno-zawodowymi nauczycieli oraz działaniami i lokalizacją szkół, w których pracują.

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

Cechy i zachowania ucznia postrzegane przez nauczycieli jako oznaki zdolności

Osoba ankietowana odpowiadała na pytanie: „Jak prawdopodobne jest, że zidentyfikował(aby) Pan(i) ucznia jako zdolnego, gdyby posiadał wskazaną w tabeli cechę lub zachowanie?". Lista zawierała 42 pozycje (itemy: cechy/zachowania) i w odniesieniu do każdej z nich respondent wybierał jedną odpowiedź na skali Likerta. Następnie respondenci byli proszeni o wybranie z listy 42 itemów pięciu, które uważa za najważniejsze dla zidentyfikowania ucznia jako zdolnego/uzdolnionego, i uporządkowanie ich od najważniejszego.

Tabela 1. Odpowiedzi respondentów na pytanie: Jak prawdopodobne jest, że zidentyfikowałaby Pani / zidentyfikowałby Pan ucznia jako zdolnego, gdyby posiadał wskazaną w tabeli cechę lub zachowanie?

Zm.	Cechy i zachowania ucznia	Odsetek odpowiedzi					Statystyki			
		1	2	3	4	5	M	Me	SD	S
1	uczy się łatwo i szybko	0,4	0,0	1,0	18,2	80,4	4,78	5,00	0,49	-3,05
2	dobrze zachowuje się w klasie	4,1	14,0	16,9	43,2	21,7	3,64	4,00	1,09	-0,67
3	ma, jak na swój wiek, bogaty zasób słownictwa	0,0	1,7	1,7	27,9	68,8	4,64	5,00	0,60	-1,91
4	jest bardzo pomysłowy	0,0	0,6	1,0	20,0	78,3	4,76	5,00	0,49	-2,25
5	oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania i stawiane przed nim problemy	0,2	0,2	0,8	13,4	85,3	4,83	5,00	0,44	-3,45
6	posiada duży zasób informacji ogólnych	0,0	0,4	1,2	24,6	73,8	4,72	5,00	0,50	-1,74
7	jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną	0,8	1,2	0,8	24,4	72,7	4,67	5,00	0,64	-2,77
8	ma poczucie humoru	3,5	18,0	20,2	37,0	21,3	3,55	4,00	1,12	-0,42
9	jest w stanie zrozumieć punkt widzenia innej osoby	1,0	7,6	11,6	46,3	33,5	4,04	4,00	0,92	-0,98
10	mówi z pasją	0,2	3,1	4,1	34,5	58,1	4,47	5,00	0,74	-1,60
11	lubi pracować samodzielnie	1,0	5,0	10,3	38,4	45,2	4,22	4,00	0,89	-1,21
12	zadaje dużo pytań	0,4	2,7	4,8	33,7	58,5	4,47	5,00	0,75	-1,65

13	przeżywa intensywne i głębokie emocje	1,7	14,5	15,7	43,6	24,6	3,75	4,00	1,03	-0,63
14	jest wewnętrznie zmotywowany	0,6	3,7	4,5	41,7	49,4	4,36	4,00	0,79	-1,49
15	jest lubiany przez kolegów z klasy	3,9	19,4	24,2	37,2	15,3	3,40	4,00	1,08	-0,32
16	rozśmiesza innych uczniów	6,6	24,2	25,2	32,0	12,0	3,19	3,00	1,13	-0,15
17	daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi	2,5	14,5	14,0	41,3	27,7	3,77	4,00	1,08	-0,70
18	poddaje w wątpliwość zasady	1,7	11,2	10,7	16,3	30,2	3,92	4,00	1,00	-0,91
19	ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu	4,8	18,4	20,2	38,2	18,4	3,47	4,00	1,13	-0,43
20	wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi	2,1	6,6	11,0	46,5	33,9	4,04	4,00	0,95	-1,12
21	lubi bawić się słowami (np. używać wieloznaczności, rymów)	0,4	5,2	6,0	45,9	42,6	4,25	4,00	0,82	-1,24
22	przedstawia szczegóły w opowiadaniach i pracach plastycznych	0,2	6,8	7,4	41,3	44,2	4,23	4,00	0,87	-1,15
23	wymyśla oryginalne wymówki	3,7	15,9	13,6	37,6	29,1	3,73	4,00	1,15	-0,67
24	wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania	0,6	4,5	5,4	38,0	51,4	4,35	5,00	0,83	-1,48
25	łatwo nudzi się typowymi zadaniami	2,1	7,2	7,4	43,0	40,3	4,12	4,00	0,97	-1,27
26	ma trudności z przestawieniem się na temat, którym nie jest zainteresowany	3,5	25,4	15,3	41,3	14,5	3,38	4,00	1,12	-0,31
27	zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata	0,0	1,9	5,2	44,0	49,0	4,40	4,00	0,68	-1,05
28	podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie	0,4	12,0	18,6	47,7	21,3	3,77	4,00	0,93	-0,56
29	lubi pracować w małej grupie	1,7	12,4	21,7	43,0	21,3	3,70	4,00	0,99	-0,54

30	jest zainteresowany szkołą	0,4	6,0	13,6	46,5	33,5	4,07	4,00	0,86	-0,85
31	dostrzega związki przyczynowo-skutkowe	0,2	1,9	1,4	33,7	62,8	4,57	5,00	0,64	-1,83
32	przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie	1,9	13,4	20,0	39,7	25,0	3,73	4,00	1,04	-0,55
33	prezentuje ponadprzeciętne zdolności werbalne w interakcji z dorosłymi	0,0	4,8	5,8	40,3	49,2	4,34	4,00	0,79	-1,26
34	potrafi wykonać polecenia złożone	0,0	1,2	1,7	28,1	69,0	4,65	5,00	0,58	-1,81
35	łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcje z klocków	0,2	2,5	3,7	38,0	55,6	4,46	5,00	0,71	-1,50
36	posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne niż większość uczniów	0,0	0,4	1,9	28,7	69,0	4,66	5,00	0,53	-1,45
37	jest w stanie znaleźć rozwiązania, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić	0,0	0,2	0,4	22,5	76,9	4,76	5,00	0,45	-1,69
38	potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach	0,2	0,0	1,7	24,2	74,0	4,72	5,00	0,51	-1,97
39	łatwo dostosowuje się do zmian	0,4	10,7	16,5	42,4	30,0	3,91	4,00	0,96	-0,65
40	posługuje się poprawnie językiem polskim	0,6	6,2	9,3	41,7	42,1	4,19	4,00	0,89	-1,13
41	orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej	1,0	12,6	19,2	38,4	28,7	3,81	4,00	1,02	-0,56
42	potrafi pracować w skupieniu przez długi czas	0,2	6,6	9,3	44,2	39,7	4,17	4,00	0,86	-1,02

Zm. – numer zmiennej, 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 przedstawionego zestawu oceniona została przez respondentów jako przejaw domniemanych zdolności, choć przez zróżnicowany odsetek badanych (tabela 1.).

Biorąc pod uwagę cechę, którą respondenci uznają zdecydowanie za przejaw zdolności („jest bardzo prawdopodobne"), najwięcej wskazań, 85,3% (i największą średnią punktów na skali Likerta – 4,83), uzyskała zm. 5 – „oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi", a najmniej, 12% (i najniższą średnią na skali – 3,19), zm. 16 – „rozśmiesza innych uczniów".

Szczegółowe ustalenia, jakie cechy i zachowania respondenci identyfikują jako markery zdolności ucznia, zilustrowano tworząc ranking cech i zachowań wybranych przez respondentów spośród pięciu – ich zdaniem najważniejszych dla zidentyfikowania ucznia jako zdolnego (tabela 2.).

Wśród 42 cech tylko jedna: zm. 42 – „potrafi pracować w skupieniu przez długi czas" – nie została wskazana przez żadnego respondenta jako jedna z pięciu najważniejszych charakterystyk ucznia zdolnego.

Następujące cechy uzyskały największy procent wskazań jako najważniejsze dla zidentyfikowania ucznia jako zdolnego:

- zm. 5 – „oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania…" (70%),
- zm. 1 – „uczy się łatwo i szybko" (59%),
- zm. 6 – „posiada duży zasób informacji ogólnych" (36%),
- zm. 3 – „ma, jak na swój wiek, bogaty zasób słownictwa" (33%),
- zm. 7 – „jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną" (32%),
- zm. 4 – „jest bardzo pomysłowy" (31%),
- zm. 37 – „jest w stanie znaleźć rozwiązania…" (23%),
- zm. 14 – „jest wewnętrznie zmotywowany" (21%),
- zm. 12 – „zadaje dużo pytań" (21%).

Natomiast cechy, które otrzymały taką nominację od mniej niż jednego procenta badanych, są następujące:

- zm. 32 – „przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie" (0,2%),
- zm. 29 – „lubi pracować w małej grupie" (0,2%),
- zm. 16 – „rozśmiesza innych uczniów" (0,2%),
- zm. 28 – „podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie" (0,4%),
- zm. 30 – „jest zainteresowany szkołą" (0,6%),
- zm. 23 – „wymyśla oryginalne wymówki" (0,6%),
- zm. 26 – „ma trudności z przestawieniem się na temat, który go nie interesuje" (0,8%).

Tabela 2. Ranking wyboru danej cechy lub zachowania wśród pięciu najważniejszych dla zidentyfikowania ucznia jako zdolnego

Zm.	Cechy i zachowania ucznia	N	%	pozycja
5	oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi na pytania i stawiane przed nim problemy	340	70%	1
1	uczy się łatwo i szybko	285	59%	2
6	posiada duży zasób informacji ogólnych	176	36%	3
3	ma, jak na swój wiek, bogaty zasób słownictwa	161	33%	4
7	jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną	153	32%	5
4	jest bardzo pomysłowy	148	31%	6
37	jest w stanie znaleźć rozwiązania, gdy inni uczniowie nie umieją tego zrobić	112	23%	7
14	jest wewnętrznie zmotywowany	103	21%	8
12	zadaje dużo pytań	102	21%	9
38	potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach	68	14%	10
31	dostrzega związki przyczynowo-skutkowe	66	14%	11
11	lubi pracować samodzielnie	65	13%	12
9	jest w stanie zrozumieć punkt widzenia innej osoby	63	13%	13
36	posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne niż większość uczniów	62	13%	14
10	mówi z pasją	59	12%	15
24	wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania	54	11%	16
17	daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi	52	11%	17
34	potrafi wykonać polecenia złożone	47	10%	18
27	zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata	37	8%	19
25	łatwo nudzi się typowymi zadaniami	35	7%	20
18	poddaje w wątpliwość zasady	31	6%	21
8	ma poczucie humoru	21	4,3%	22
13	przeżywa intensywne i głębokie emocje	21	4,3%	23
2	dobrze zachowuje się w klasie	20	4,1%	24
33	prezentuje ponadprzeciętne zdolności werbalne w interakcji z dorosłymi	20	4,1%	25
22	przedstawia szczegóły w opowiadaniach i pracach plastycznych	16	3,3%	26
19	ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu	15	3,1%	27
20	wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi	11	2,3%	28

35	łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcje z klocków	10	2,1%	29
21	lubi bawić się słowami (np. używać wieloznaczności, rymów)	9	1,9%	30
15	jest lubiany przez kolegów z klasy	7	1,4%	31
39	łatwo dostosowuje się do zmian	7	1,4%	32
40	posługuje się poprawnie językiem polskim	6	1,2%	33
41	orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej	5	1,0%	34
26	ma trudności z przestawieniem się na temat, którym nie jest zainteresowany	4	0,8%	35
23	wymyśla oryginalne wymówki	3	0,6%	36
30	jest zainteresowany szkołą	3	0,6%	37
28	podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie	2	0,4%	38
16	rozśmiesza innych uczniów	1	0,2%	39
29	lubi pracować w małej grupie	1	0,2%	40
32	przyjmuje rolę przywódcy – przewodzi małej grupie	1	0,2%	41
42	potrafi pracować w skupieniu przez długi czas	0	0,0 %	42

Źródło: Opracowanie własne.

Zależności między postrzeganiem (identyfikowaniem) uczniów zdolnych a cechami społeczno-zawodowymi nauczycieli oraz szkół, w których pracują

Analiza wykazała, że fakt dokształcania się w zakresie pedagogiki zdolności, istnienie w szkole procedur identyfikacji uczniów zdolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej oraz lokalizacja szkoły nie różnicują istotnie statystycznie opinii respondentów na temat poszczególnych cech uczniów jako markerów ich zdolności.

Natomiast istotne (w sensie statystycznym) różnice odnotowano między:

- najmłodszymi stażem (<5 lat) a najstarszymi stażem nauczycielami (>21 lat) w odniesieniu do następujących cech:
- zm. 8 – „[uczeń] ma poczucie humoru" (M=3,9, M=3,4 ; p= 0,022),
- zm. 16 – „rozśmiesza innych uczniów" (M=3,6, M=3,0; p=0,001),
- zm.17 – „daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi" (M=4,2, M=3,6; p<0,001),
- zm. 18 – „poddaje w wątpliwość zasady" (M=4,2, M= 3,8; p= 0,021),
- zm. 19 – „ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu" (M=3,8. M=3,4; p=0,05);
- nauczycielami o stażu 6–10 lat a najstarszymi stażem (21 lat<):
- zm. 5 – „oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi…" (M=4,7, M=4,9; p=0,025)
- zm. 31 – „dostrzega związki przyczynowo skutkowe" (M=4,3. M=4,6; p= 0,033).

Z przedstawionych porównań parami wynika, że:

- nauczyciele o najkrótszym stażu istotnie większe znaczenie niż najstarsi stażem przypisują do wymienionych nieoczywistych lub nietradycyjnych markerów zdolności, niekojarzących się z nauką i osiągnięciami szkolnymi,
- najstarsi stażem respondenci przykładają większe znaczenie niż ci o średnim stażu pracy do sposobu rozumowania ucznia jako markera zdolności.

Ustalenie ukrytych czynników (teoretycznych konceptów) uczniów zdolnych – wielowymiarowa ocena identyfikacji uczniów zdolnych z wykorzystaniem eksploracyjnej analizy czynnikowej (*exploratory factor analysis*, EFA)

Celem zastosowania analizy czynnikowej było wskazanie teoretycznych konceptów ucznia zdolnego, wyznaczonych na podstawie statystycznych relacji między zmiennymi (cechami i zachowaniami uczniów) stosowanymi do identyfikowania ucznia jako zdolnego.

Ustalono, że w ramach skali identyfikacji ucznia zdolnego można wyodrębnić siedem czynników – teoretycznych konceptów ucznia zdolnego (tabela 3.), jakimi kierują się badani nauczyciele, wyjaśniających łącznie 60,2% zmienności zmiennej latentnej.

Tabela 3. Ocena własności metrycznych narzędzia pomiarowego służącego identyfikacji ucznia zdolnego

Zm.	Cechy i zachowania ucznia	Składowa							C
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	
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
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
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
34	potrafi wykonać polecenia złożone	0,612	-0,014	0,150	0,340	0,282	0,108	0,174	0,634
35	łatwo układa skomplikowane puzzle i konstrukcje z klocków	0,518	0,089	0,209	0,246	0,222	0,220	0,148	0,500
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

16	rozśmiesza innych uczniów	-0,031	0,725	0,327	0,138	0,079	0,167	0,230	0,739
15	jest lubiany przez kolegów z klasy	-0,065	0,670	0,177	0,243	0,136	0,057	0,394	0,720
8	ma poczucie humoru	-0,029	0,626	0,240	0,094	0,124	0,357	0,185	0,636
2	dobrze zachowuje się w klasie	0,021	0,604	-0,050	0,239	0,286	-0,071	0,312	0,609
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
39	łatwo dostosowuje się do zmian	0,349	0,481	-0,010	0,219	-0,034	0,246	0,173	0,493
13	przeżywa intensywne i głębokie emocje	-0,082	0,426	0,371	0,186	0,101	0,233	0,415	0,597
18	poddaje w wątpliwość zasady	0,204	0,087	0,732	-0,047	-0,058	0,189	0,189	0,662
17	daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi	0,125	0,297	0,691	0,024	0,054	0,105	0,196	0,635
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
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
25	łatwo nudzi się typowymi zadaniami	0,123	-0,099	0,621	0,114	0,069	0,068	0,287	0,515
23	wymyśla oryginalne wymówki	0,065	0,238	0,609	0,073	-0,017	0,339	0,168	0,580
29	lubi pracować w małej grupie	0,001	0,196	0,179	0,669	0,075	0,164	0,271	0,624
28	podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie	-0,013	0,347	0,093	0,633	0,047	0,287	0,184	0,648
30	jest zainteresowany szkołą	0,227	0,259	0,001	0,596	0,174	-0,024	0,309	0,600
27	zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata	0,215	-0,099	0,263	0,532	0,212	0,257	0,231	0,572
40	posługuje się poprawnie językiem polskim	0,336	0,419	0,173	0,505	0,208	0,151	0,049	0,642
32	przyjmuje rolę przywódcy - przewodzi małej grupie	0,184	0,384	0,282	0,453	-0,030	0,189	0,160	0,528
31	dostrzega związki przyczynowo skutkowe	0,400	0,055	0,060	0,450	0,321	0,031	0,200	0,513
42	potrafi pracować w skupieniu przez długi czas	0,371	0,346	-0,015	0,435	0,097	0,122	0,123	0,486
6	posiada duży zasób informacji ogólnych	0,083	0,117	0,000	0,103	0,723	0,181	0,112	0,599

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
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
4	jest bardzo pomysłowy	0,193	0,070	0,121	0,184	0,644	0,326	0,169	0,641
1	uczy się łatwo i szybko	0,406	0,163	0,034	-0,022	0,623	-0,061	0,139	0,603
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
22	przedstawia szczegóły w opowiadaniach i pracach plastycznych	0,203	0,112	0,182	0,322	0,093	0,578	0,153	0,558
10	mówi z pasją	0,060	0,051	0,132	0,133	0,350	0,576	0,384	0,643
7	jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną	0,066	-0,021	-0,008	-0,023	0,299	0,564	0,268	0,485
20	wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi	0,188	0,285	0,309	0,172	0,213	0,494	0,071	0,536
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
14	jest wewnętrznie zmotywowany	0,136	0,219	0,130	0,100	0,166	0,159	0,717	0,660
24	wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania	0,169	0,108	0,191	0,306	0,068	0,153	**0,602**	0,561
11	lubi pracować samodzielnie	0,144	0,212	0,255	0,140	0,222	0,156	**0,576**	0,555
12	zadaje dużo pytań	0,233	0,084	0,298	0,116	0,201	0,267	**0,505**	0,530
% 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: $\chi 2\ (861)=11050{,}5$, $p < 0{,}001$; 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.

Pierwszy czynnik (F1) – określony jako „Uczeń przejawiający zdolności analityczne" – ma (ostatecznie) pięć elementów: zm. 3 – „jest w stanie znaleźć rozwiązania…", zm. 36 – „posiada bardziej zaawansowane umiejętności matematyczne…", zm. 38 – „potrafi zastosować znane sobie pojęcia w nowych kontekstach", zm. 34 – „potrafi wykonać polecenia złożone" i zm. 35 – „łatwo układa skomplikowane puzzle…". Czynnik ten wyjaśnia 33,7% zmienności zmiennej latentnej.

Drugi czynnik (F2) – „Uczeń przejawiający zdolności społeczne" – obejmuje finalnie również pięć elementów: zm. 16 – „rozśmiesza innych uczniów", zm. 15 – „jest lubiany przez kolegów z klasy", zm. 8 – „ma poczucie humoru", zm. 2 – „dobrze zachowuje się w klasie" i zm. 41 – „orientuje się w sprawach, które dotyczą społeczności lokalnej". Czynnik ten wyjaśnia 8,8% zmienności zmiennej latentnej.

Trzeci czynnik (F3) – „Uczeń przejawiający zachowania kontestujące" – obejmuje sześć stwierdzeń: zm. 18 – „poddaje w wątpliwość zasady", zm. 17 – „daje nieoczekiwane, czasem przemądrzałe odpowiedzi", zm. 19 – „ma dużo energii, może mieć trudności z pozostawaniem na miejscu", zm. 26 – „ma trudności z przestawieniem się na temat, którym nie jest zainteresowany", zm. 25 – „łatwo nudzi się typowymi zadaniami", zm. 23 – „wymyśla oryginalne wymówki". Czynnik ten wyjaśnia 5,2% zmienności zmiennej latentnej.

Czwarty czynnik (F4) – „Uczeń przejawiający wrażliwość na potrzeby innych" – obejmuje finalnie pięć elementów: zm. 29 – „lubi pracować w małej grupie", zm. 28 – „podejmuje działania, aby pomóc komuś w potrzebie", zm. 30 – „jest zainteresowany szkołą", zm. 27 – „zwraca uwagę na szczegóły otaczającego go świata" i zm. 40 – „posługuje się poprawnie językiem polskim". Czynnik ten wyjaśnia 4,1% zmienności zmiennej latentnej.

Piąty czynnik (F5) – „Uczeń przejawiający zdolności twórcze" – obejmuje finalnie pięć elementów: zm. 6 – „posiada duży zasób informacji ogólnych", zm. 5 – „oferuje nietypowe, unikatowe, bystre odpowiedzi…", zm. 3 – „ma, jak na swój wiek, bogaty zasób słownictwa", zm. 4 – „jest bardzo pomysłowy", zm. 1 – „uczy się łatwo i szybko". Czynnik ten wyjaśnia 3,2% zmienności zmiennej latentnej.

Szósty czynnik (F6) – „Uczeń przejawiający zdolności humanistyczne" – obejmuje pięć elementów: zm. 21 – „lubi bawić się słowami", zm. 22 – „przedstawia szczegóły w opowiadaniach…", zm. 10 – „mówi z pasją", zm. 7 – „jest bardzo zainteresowany tematyką specjalistyczną", zm. 20 – „wcześnie zaczął interesować się tekstami drukowanymi". Czynnik ten wyjaśnia 2,7% zmienności zmiennej latentnej.

Siódmy (ostatni) czynnik (F7) – „Uczeń przejawiający zdolność koncentracji na celu", obejmuje ostatecznie również pięć elementów: zm. 14 – „jest wewnętrznie zmotywowany", zm. 24 – „wytrwale dąży do ukończenia interesującego go zadania", zm. 11 – „lubi pracować samodzielnie" oraz zm. 12 – „zadaje dużo pytań". Czynnik ten wyjaśnia 2,5% zmienności zmiennej latentnej.

Zależności między teoretycznymi konceptami ucznia zdolnego a cechami społeczno-zawodowymi nauczycieli oraz działaniami i lokalizacją szkół, w których pracują

Analiza wykazała, że żadna z branych pod uwagę zmiennych niezależnych nie różnicuje statystycznie istotnie tego, jakie ukryte teoretyczne koncepty zdolnego ucznia leżą u podstaw wyboru określonych cech i zachowań jako markerów ucznia zdolnego.

Wnioski

Dokonane przez nauczycieli oceny cech i zachowań uczniów jako markerów zdolności zdają się świadczyć o małym zróżnicowaniu opinii w tej kwestii. Jako przejawy zdolności postrzegane są takie charakterystyki uczniów, które umożliwiają bezproblemowe funkcjonowanie w systemie szkolnym i realizowanie przypisanej roli ucznia, czyli dobrze się uczyć i angażować się w proces nauczania. Cechy niepozostające w bezpośrednim związku z osiągnięciami szkolnymi, jak np. poczucie humoru, wrażliwość na potrzeby innych, empatia, a także „wymądrzanie się", są tylko przez niewielu nauczycieli traktowane jako przejaw zdolności. Zwolenników takiego podejścia spotkać można istotnie częściej wśród pracujących najkrócej niż wśród najdłużej pracujących respondentów.

Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej umożliwiły lepsze zrozumienie tego, w jakie wzory (ukryte koncepty) zdolności układają się oceniane przez nauczycieli cechy i zachowania ewentualnie zdolnych uczniów. Wyniki potwierdzają fakt, że uczeń zdolny definiowany jest przede wszystkim w kontekście procesu nauczania, ale wskazują, że postrzegany jest na różne sposoby: jako przejawiający zdolności analityczne, jako przejawiający zdolności twórcze i jako mający umiejętność koncentrowania się na celu. Ten wzór bliski jest trójpierścieniowemu modelowi zdolności Renzullego.

Przeprowadzona analiza wskazuje także na występowanie jeszcze trzech innych perspektyw, w jakich badani nauczyciele myślą o uczniach zdolnych: jako o przejawiających zdolności społeczne, zachowania kontestujące i uzdolnienia humanistyczne (artystyczne?). Choć koncepty takie ujawniane są w wypowiedziach mniejszej liczby respondentów niż w przypadku trzech wyżej wymienionych, to są godne zauważenia – mogą sygnalizować pojawianie się nietradycyjnego spojrzenia na ucznia zdolnego.

W podsumowaniu referowanego fragmentu badań trzeba zwrócić uwagę na to, że społeczno-zawodowe charakterystyki nauczycieli oraz deklarowane przez nich istnienie w szkole procedury identyfikowania uczniów zdolnych z klas I–III nie różnicuje statystycznie istotnie częstości wyboru cech i zachowań uczniów jako markerów zdolności, a także leżących u ich podstaw ukrytych konceptów ucznia zdolnego.

Bibliografia

Ambrose D., Sternberg R. S. (red.) (2016) *Giftedness and Talent in the 21st Century. Adopting to the Turbulance of Globalization*, Rotterdam–Boston–Taipei, Sense Publishers, https://doi.org/10.1007/978-94-6300-503-6.

Borland J. H. (2003) *The Death of Giftedness* w: J. H. Borland (red.) *Rethinking Gifted Education*, New York, NY, Teachers College Press, s. 105–124.

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.

Callahan C. M., Hertberg-Davis H. L. (red.) (2018) *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*, New York, London, Routledge Taylor & Francis Group, https://doi.org/10.4324/9781315639987.

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 Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Cuhna F., Heckman J. (2007) *The Technology of Skill Formation*, Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research, [online:] https://www.nber.org/system/files/working_papers/w12840/w12840.pdf (dostęp: 20.09.2022).

Dai, D. Y., Chen, F. (2014) *Paradigms of Gifted Education: A Guide to Theory-Based, Practice-Focused Research*, Waco, TX, Prufrock Press.

Dyrda B. (2012) *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Gardner H. (1983) *Frames of Mind*, New York, NY, Basic Books.

McCoach D. B, Siegle D. (2007) *What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted?*, "Gifted Child Quarterly", nr 3(51), s. 246–255, https://doi.org/10.1177/0016986207302719.

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", nr 5(2): 153, https://doi.org/10.4172/2471-9900.1000153.

Pfeiffer S. I. (red.) (2018) *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research and Best Practices*, New York, NY, Springer Cham Publisher.

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, [online:] https://www.researchgate.net/publication/323737555_The_role_of_the_teacher_within_the_identification_of_gifted_students (dostęp: 31.08.2022).

Renzulli J. S. (1986) *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity* w: *Conceptions of Giftedness*, Sternberg R. J., Davidson J. E. (red.), Cambridge, Cambridge University Press, s. 53–92.

Romaniuk W., Jabłonowska M. (red.) (2022) *Zdolności i twórczość. Koncepcje. Badania. Praktyka*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Sejm Rzeczypospolitej Polskiej (2021) *Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 18 maja 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo oświatowe*, Dz.U. 2021 poz. 1082.

Shavinina L. V. (red.) (2009) *International Handbook on Giftedness*, New York, NY, Springer Science+Business Media B.V., https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2.

Sternberg R. J. (1984) *A Contextualist View of the Nature of Intelligence*, "International Journal of Psychology", nr 19(1–4), s. 307–334, https://doi.org/10.1080/00207598408247535.

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*, "A Journal of the American Psychological Society", nr 12(1), s. 3–54, https://doi.org/10.1177/1529100611418056.

Źródła internetowe

Knopik T. (2022) [b.t.] w: *Edukacja włączająca – Nauka. Rozwój, Przyszłość. Dodatek specjalny do „Rzeczpospolitej" przygotowany we współpracy z Ministerstwem Edukacji i Nauki*, 31.05.2022, s. 7 https://edukacjawzasiegureki.pl/wp-content/uploads/2022/06/EW_Dodatek_Rzeczpospolita_31.05.pdf (dostęp: 10.12.2022).

Kruszyńska E. (2022a) *Ankieta: Uczeń zdolny w edukacji wczesnoszkolnej*, https://ankiety.uni.lodz.pl/index.php/117472?lang=pl (dostęp: 31.08.2022).

Kruszyńska E. (2022b) *Badanie „Uczeń zdolny w edukacji wczesnoszkolnej"*, https://sway.office.com/HxRtcTAUZAvPgZGF (dostęp: 31.08.2022).

Rada Unii Europejskiej (2018) *Council Recommendation of 22 May 2018 on Promoting Common Values, Inclusive Education, and the European Dimension of Teaching* (2018/C 195/01), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.195.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2018%3A195%3AFULL (dostęp: 7.09.2022).

Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy (ZPRE) (1994) *Recommendation 1248: Education for Gifted Children*, https://assembly.coe.int/nw/xml/xref/xref-xml2html-en.asp?fileid=15282&lang=en (dostęp: 7.09.2022).

O Autorze

Ewa Kruszyńska – absolwentka Uniwersytetu Łódzkiego na kierunku: Pedagogika Wieku Dziecięcego. Od 2018 r. doktorantka Studiów Doktoranckich Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Menadżerka i animatorka kultury. Zainteresowania naukowe: polityka edukacyjna w zakresie wspierania rozwoju uczniów zdolnych w Polsce i na świecie, rola nauczyciela w procesie identyfikowania i diagnozowania uczniów zdolnych, szkolne i pozaszkolne formy wspierania rozwoju dziecięcych uzdolnień, w tym budowanie sieci wsparcia szczególnie w kontekście przeciwdziałania zjawisku niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych.

Ewa Kruszyńska – graduated from the University of Lodz in the field of the pedagogy of childhood. Since 2018, she is a Ph.D. candidate at the Faculty of Educational Sciences at the University of Lodz (Doctoral Studies in Pedagogy and Psychology). Manager and animator of culture. Her research interests include: educational policy on how to support the development of gifted students in Poland and around the world, the role of the teacher in the process of identifying and diagnosing gifted students, school and non-school forms of supporting the development of children's talents, including building a support network, especially in the context of counteracting the phenomenon of school failures of gifted students.

Cytowanie

Kruszyńska E. (2022) *Postrzeganie uczniów zdolnych przez nauczycieli klas I–III w Polsce. Wstępne wyniki badań empirycznych*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(16), s. 238–257, https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.15.

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0