

Teresa Giza

ZMIANY W POLITYCE OŚWIATOWEJ  
A JAKOŚĆ WSPARCIA DLA UCZNIÓW ZDOLNYCH

**Changes in education and quality of help for gifted children**

Aim of this article is to show relations between reforming of educational law and school practise, For example effectiveness and their meaning for innovations and educational alternatives. This is theoretical and practical approach. In this article analysed models of implementation educational inovations. It shows that changes of practise are in control of educational politics and law norms. From 2010 we have a new rules which goal is to improve quality of diagnose and developmental support of gifted children. Teachers working with gifted children are first line of changes. Teachers (N=95) were asked to assess effectivnes of reguations and their meaning in the work with gifted children. Results shows that quality of support of gifted children is based mostly on authonomic decisions and motivation of teachers. Educational changes which are not consulted with them concludes mainly with additional paper work for them.

**Key words:** educational politics, alternatives, educational innovations, teaching of gifted children

## Wprowadzenie

Rozpoznawanie i wspieranie zdolności stanowi jeden z priorytetów polityki oświatowej. Uczestnicząc w dyskusji na temat *Edukacja alternatywna a współczesna szkoła*, podejmę kwestię zmian w obszarze pracy z uczniami zdolnymi. Główny problem można sprowadzić do pytania: Czy i w jakim stopniu nowe kierunki polityki szkolnej, w tym regulacje prawne, wpłynęły na jakość kształcenia uczniów zdolnych? To pytanie dotyczy też kwestii szerszej, a mianowicie efektywności odgórnego wprowadzania zmian oświatowych oraz ich znaczenia dla innowacji i alternatyw edukacyjnych. W części badawczej artykułu odwołam się do oceny nowych przepisów prawnych przez nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi.

Punktem wyjścia jest określenie pojęć i ram teoretycznych.

Nie ma jednoznacznych kryteriów alternatywności<sup>1</sup>. Przyjmuję szerokie rozumienie edukacji alternatywnej jako edukacji nieantagonistycznej, która zakłada istnienie obok siebie w tej samej przestrzeni szkolnej odmiennych praktyk, różniących się od powszechnie dostępnych i stosowanych. Bywa tak, że alternatywy z czasem stają się masowymi praktykami oświatowymi. Często jednak pozostają na „uboczu”, z racji np. specyfiki swoich założeń aksjologicznych, kosztów kształcenia, czy cech rozwojowych uczniów, do których są adresowane. Biorąc pod uwagę kryterium odmienności i specyfiki grupy uczniów oraz nauczycieli, do praktyk alternatywnych zaliczyć można pracę z uczniem zdolnym<sup>2</sup>. Kształcenie zdolnych jest *inną* edukacją, ponieważ uczniowie ci mają specjalne potrzeby edukacyjne. Ponadto w obszarze pracy z uczniami zdolnymi, swoją specyfiką rządzi się wspomaganie talentów w różnych dziedzinach: naukowych, artystycznych, przywódczych czy sportowych.

Alternatywne myślenie i działanie mogą przyczyniać się do zmian w głównym nurcie oświaty; promować nowe jakości w modelu edukacji powszechnej. Z tej perspektywy alternatywy oświatowe są tożsame z innowacjami. Termin „innowacja” – dla potrzeb pedagogiki – najczęściej używany jest w znaczeniu czynnościowym, jako planowa operacja zmieniania określonych fragmentów rzeczywistości wychowawczej<sup>3</sup>. Drugie znaczenie innowacji obejmuje jej aspekt rzeczowy; to efekt aktywności twórczej. Można przyjąć, że w początkowej fazie każda innowacja jest alternatywą, gdyż pojawia się jako działanie/wytwór nowy wobec dominujących praktyk. W trakcie upowszechniania innowacja może zo-

---

<sup>1</sup> Np. Cz. Kupisiewicz, *Szkoła alternatywna – definicje, rodzaje, ocena, perspektywy rozwoju*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Kraków 2010, s. 17–26; B. Śliwerski, *Pedagogika alternatywna*, [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red B. Śliwerski, Gdańsk 2010, s. 443–468.

<sup>2</sup> Należy nadmienić, że w polskich publikacjach z obszaru pedagogiki alternatywnej nie ma tekstów odnoszących się do pracy ze zdolnymi, ale są zamieszczane artykuły z zakresu pedagogiki twórczości – wspierania kreatywności dzieci i młodzieży jako praktyk alternatywnych.

<sup>3</sup> R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*, Warszawa 1980, s. 108.

stać przyswojona przez różne grupy odbiorców aż do momentu, kiedy stanie się integralnym składnikiem powszechnej praktyki oświatowej w postaci wiedzy, postaw czy zachowań<sup>4</sup>. W procesie tym stopniowo traci swój status alternatywy. Uwzględniając kryterium czasowe w dyfuzji innowacji, można mówić o różnych kategoriach odbiorców innowacji (wyróżnionych statystycznie na podstawie krzywej rozkładu normalnego). Szczególne miejsce, obok twórców zmian, zajmują innowatorzy, czyli ci, którzy jako pierwsi przyswajają innowacje (2,5% populacji odbiorców innowacji)<sup>5</sup>. Roman Schulz pisze: „...twórczość pedagogiczna oznacza wprowadzenie nie tylko przez twórców, ale i pionierskich odbiorców, specyficznych innowacji do zbiorowego doświadczenia”<sup>6</sup>. Z perspektywy koncepcji twórczości pedagogicznej oraz praktyki pedagogicznej ważne jest zarówno opracowywanie propozycji innowacji i ich realizacja w obszarze własnej praktyki zawodowej, jak i pionierski odbiór oraz wdrażanie nowości (autorstwa innych osób), wywołujących zmiany w kulturze grupy zawodowej. Badania, które zrealizowano, dotyczą tej drugiej sytuacji, w której zakłada się, że nauczyciele pracujący z uczniami zdolnymi są pionierskimi odbiorcami innowacji w prawie szkolnym, odnoszących się do wspierania zdolności.

Rola przepisów prawnych dla alternatyw i innowacji jest złożona. Z jednej strony wszelkie działania edukacyjne są regulowane prawnie. Nowe przepisy stwarzają ramy dla pojawienia się w praktyce rozwiązań innych niż dotychczasowe. Z drugiej strony, pisze Bogusław Śliwerski: „Nie znam innowacji edukacyjnej, która powstałaby w naszym kraju z inicjatywy nadzoru pedagogicznego”<sup>7</sup>. Paradoks sytuacji polega na tym, że nadzór pedagogiczny stoi na straży przestrzegania prawa oświatowego i dość skutecznie ogranicza inicjatywy oddolne nauczycieli, koncentrując się na funkcjach kontrolnych<sup>8</sup>. Wraz z reformą oświatową z 1998 roku ograniczono autonomię nauczycieli<sup>9</sup>, w kolejnych reformach i zmianach oświatowych sprowadzając ich do ról wykonawczych<sup>10</sup>. Z badań nad nauczycielami innowatorami, jakie przeprowadzono u progu reformy systemu oświatowego w 1999 roku (N=437) wynika, że ich nowatorstwo miało charakter działań zachowawczych (podtrzymanie swojego statusu) i ochronnych (przed utratą statusu); uczestnicząc w zmianach, kierowali się motywacją zewnętrzną.

<sup>4</sup> R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa 1994, s. 84–104.

<sup>5</sup> E.M. Rogers, cyt. za: R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, *op. cit.*, s. 92–94.

<sup>6</sup> R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna...*, *op. cit.*, s. 25.

<sup>7</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika alternatywna...*, *op. cit.*, s. 448.

<sup>8</sup> Formy nadzoru pedagogicznego obejmują, obok kontroli przestrzegania prawa, także ewaluację oraz wspomaganie pracy szkół oraz nauczycieli w realizacji zadań (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego). W świetle ustawy oświatowej z 1991 roku inspirowanie nauczycieli do innowacji jest zadaniem kuratora oświaty.

<sup>9</sup> Taki autonomiczny charakter miały oddolne ruchy nowatorstwa nauczycieli z początków lat 90. XX wieku.

<sup>10</sup> Problem ten opisał B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001. Autor ten w swoich kolejnych publikacjach (ostatnio: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015) wiąże kwestie pozbawiania nauczycieli autonomii i podmiotowości z centralizacją i upolitycznieniem obszaru oświaty.

Wprowadzane zmiany były doraźne, ateoretyczne, bez troski o wspólne działania zespołów nauczycielskich, społeczne zakorzenienie zmian czy tworzenie wizji szkoły<sup>11</sup>. W ostatnich latach obserwuje się wzrost zainteresowania innowacjami, co związane jest z kierunkami polityki społeczno-gospodarczej Unii Europejskiej, która poprzez Europejski Fundusz Społeczny (EFS) na lata 2014–2020 promuje aktywność innowacyjną.

### **Praca z uczniem zdolnym w obszarze polityki oświatowej**

Podstawowe kwestie związane z kształceniem uczniów zdolnych zostały uregulowane w ustawie z dn. 7 września 1991 roku o systemie oświaty i wydanych do niej później rozporządzeniach. Przewiduje się pomoc uczniom szczególnie uzdolnionym przede wszystkim w postaci zapewnienia indywidualnych programów nauczania lub toku nauki i możliwości kończenia każdego typu szkoły w skróconym czasie.

W ramach przygotowań do reformy systemu oświaty, którą przeprowadzono w roku szkolnym 1999/2000, uwzględniono zadania dotyczące kształcenia uczniów zdolnych i rozwijania zdolności uczniów w szkole; przede wszystkim w gimnazjum<sup>12</sup>. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej podjęło szkolenia nauczycieli i wydało publikacje metodyczne. Rozpoczęła także działalność pierwsza w Polsce szkoła dla zdolnych, Gimnazjum Akademickie w Toruniu. Sytuacja legislacyjna edukacji uczniów zdolnych w Polsce – na podstawie badań porównawczych przeprowadzonych w 21 krajach europejskich w 2002 roku – została oceniona jako bardzo dobra, umożliwiająca podejmowanie i realizowanie wielu inicjatyw<sup>13</sup>. W maju 2007 roku Departament Kształcenia Ogólnego i Specjalnego MEN przedstawił do konsultacji materiały nt. *Wspieranie rozwoju uczniów wybitnie zdolnych jako zadanie władz publicznych*. W wyniku dyskusji społecznej powstał projekt *Uczeń zdolny*, a praca ze zdolnymi stała się priorytetem oświatowym na rok 2007/2008. W 2007 roku stan kształcenia i opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi stał się przedmiotem kontroli przeprowadzonej przez Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego Najwyższej Izby Kontroli. Raport był bardzo krytyczny. Spośród wszystkich form pracy ze zdolnymi pozytywnie oceniono tylko organizację i przebieg olimpiad oraz konkursów przedmiotowych, a także działalność Krajowego Funduszu na Rzecz Dzieci. Wskazano, że corocznie zmniejsza się liczba uczniów zdolnych korzystających ze specjalnych form kształcenia i pomocy stypendialnej.

---

<sup>11</sup> T. Giza, *Zmiany edukacyjne a innowacje nauczycielskie*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków 2002, s. 569–584.

<sup>12</sup> *MEN o uczniu zdolnym*, Warszawa 1999, s. 3.

<sup>13</sup> W. Limont, J. Cieślakowska, *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Kraków 2004, s. 32.

Obowiązki związane ze wspieraniem uczniów zdolnych były rozproszone i zaniechano wykorzystywania wielu możliwości prawnych<sup>14</sup>.

Aktywizacja działań na rzecz zdolnych w Polsce nastąpiła wraz z uruchomieniem pierwszych przeznaczonych na ten cel środków z EFS na lata 2007–2013 oraz pod wpływem polityki oświatowej realizowanej w innych krajach UE. Wspieranie talentów było jednym z zaleceń dla systemów edukacyjnych krajów UE sformułowanych w tzw. strategii lizbońskiej z roku 2000 oraz opracowanej przez Komitet ds. Kultury i Edukacji UE w 1994 roku rekomendacji nr 1248 *Kształcenie uczniów zdolnych*<sup>15</sup>. Rok 2009 został ogłoszony przez Komisję Europejską *Europejskim Rokiem Kreatywności i Innowacji*. Miał za zadanie promowanie i wspieranie innowacyjności jako klucza do rozwoju gospodarczego, naukowego i kulturalnego. Rok szkolny 2010/2011 był w Polsce *Rokiem Odkrywania Talentów*. Jednocześnie Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) rozpoczęło realizację trzyletniego projektu *Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym*, współfinansowanego ze środków EFS. Problem wsparcia ucznia zdolnego stał się też przedmiotem drugiego dwuletniego projektu *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*<sup>16</sup> (oba realizowane były w ramach priorytetu III – *Wysoka jakość systemu edukacji*). Projektom tym towarzyszyły rozporządzenia Minister Edukacji Narodowej z dn. 17.11.2010 (Dz.U. nr 228, poz. 1487), wprowadzające zasady organizowania kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (do tej grupy po raz pierwszy oficjalnie włączono grupę zdolnych) oraz zasady udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Zainicjowano tym samym zmiany w zakresie kształcenia uczniów zdolnych, których sednem stała się efektywność wsparcia rozwojowego – wczesna identyfikacja zdolności i potrzeb, a następnie udzielanie pomocy (w postaci oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych) w najbliższym środowisku. W tym celu nauczyciele, wychowawcy oraz specjaliści w przedszkolach, szkołach i placówkach zostali zobowiązani do przeprowadzania wszechstronnej diagnozy (wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia): rozpoznawania zainteresowań i uzdolnień uczniów, ich potrzeb oraz planowania wsparcia rozwojowego. Przewidziano udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz w formie specjalnych zajęć rozwijających uzdolnienia, realizowanych z wykorzystaniem metod aktywnych.

---

<sup>14</sup> Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi, NIK, Warszawa 2007.

<sup>15</sup> W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?*, Sopot 2010, s. 35–36.

<sup>16</sup> Efektem podjętych wówczas działań były szkolenia, publikacje, konferencje. Materiały nt. ucznia zdolnego, jakie powstały w ramach tych działań, są dostępne w wersji elektronicznej w zasobach Ośrodka Rozwoju Edukacji. Końcowym rezultatem prac był udostępniony w 2015 roku zestaw standaryzowanych i normalizowanych narzędzi diagnostycznych dla nauczycieli i pedagogów *Test Uzdolnień Wielorakich*.

W czasie wprowadzania nowych przepisów, do MEN kierowane były opinie nauczycieli, rodziców i specjalistów pracujących z uczniami z SPE. Uwzględniając postulaty praktyków, w 2013 roku dokonano korekty wcześniejszych rozporządzeń, w celu zwiększenia elastyczności stosowania procedur, uproszczenia zasad dokumentowania pracy, zwiększenia kompetencji dyrektorów placówek, poszerzenia form i puli osób udzielających wsparcia. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach zakładało, że:

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności: ze szczególnych uzdolnień...<sup>17</sup>

Jednocześnie zadbano o przygotowanie przyszłych nauczycieli i pedagogów w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2012 r. poz. 131) założono, że każdy absolwent studiów wyższych będzie posiadał przynajmniej w stopniu podstawowym wiedzę pedagogiczną i psychologiczną niezbędną do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Dokonujące się zmiany były nadzorowane przez MEN oraz zostały objęte kontrolą NIK. Jej przedmiotem było *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych*<sup>18</sup>, a w szczególności realizacji polityki oświatowej państwa i zadań z niej wynikających dla organów prowadzących szkoły publiczne. Wynik kontroli był pozytywny mimo stwierdzonych nieprawidłowości<sup>19</sup>. Potrzeby dzieci określone prawnie nie są w pełni zaspokajane. Ministerstwo Edukacji Narodowej przeprowadziło badania ankietowe wśród 1938 nauczycieli uczestniczących we wdrażaniu programu zmian w pracy z uczniami z SPE. Wynikało z nich m.in., że: „1) nowa formuła udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej miała pozytywny wpływ na ofertę szkoły dotyczącą pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (72% odpowiedzi twierdzących). Zaledwie 9% nauczycieli uznało, że nowa formuła nie miała pozytywnego wpływu, a kolejne 19% nie miało zdania na ten temat”<sup>20</sup>. Zdecydowana większość nauczycieli pytaných przez NIK (75%) stwierdziła, że dzieci z niepełnosprawnościami powinny uczęszczać do szkół specjalistycznych/

<sup>17</sup> Dz.U. z 2013 r. poz. 532; § 3 ust. 1 pkt 4.

<sup>18</sup> *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, NIK, Warszawa 2012.

<sup>19</sup> Najwyższa Izba Kontroli stosuje 3-stopniową skalę ocen: pozytywna, pozytywna mimo stwierdzonych nieprawidłowości, negatywna.

<sup>20</sup> *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami...*, *op. cit.*, s. 15–16.

specjalnych, gdyż szkoły ogólnodostępne są niewystarczająco przygotowane do uczniów niepełnosprawnych<sup>21</sup>. W świetle powyższego można mówić o niekonsekwencji opinii nauczycieli.

Jak dotychczas statystyki oświatowe nie uwzględniają kategorii uczniów uzdolnionych (z wyjątkiem uczestników konkursów i olimpiad) – ani w grupie specjalnych potrzeb edukacyjnych, ani jako odrębnej kategorii uczniów w placówkach ogólnodostępnych; nie ma też ewidencji zajęć rozwijających zdolności (z wyjątkiem tradycyjnych kół zainteresowań). W roczniku statystycznym *Oświata i wychowanie*<sup>22</sup> zostało wyszczególnionych 13 kategorii uczniów z SPE, bez uczniów zdolnych. Publikowane dane dotyczące wszystkich poziomów szkolnictwa nie obejmują tej grupy.

W roku szkolnym 2014/2015 w gimnazjach dla dzieci i młodzieży uczyło się 47,2 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym 17,2 tys. dziewcząt. Stanowili oni 4,3% (podobnie jak w poprzednim roku szkolnym) zbiorowości uczniów gimnazjów dla dzieci i młodzieży. Do gimnazjów ogólnodostępnych uczęszczało 46,8% uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; o 1,3 pkt. proc. więcej niż w poprzednim roku szkolnym<sup>23</sup>.

53,2% wszystkich uczniów za specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczęszczało do gimnazjów specjalnych.

Problem realizacji prawa uczniów do zaspokajania swoich specjalnych potrzeb edukacyjnych w omawianym czasie był przedmiotem dwóch interpelacji posła Macieja Orzechowskiego: w sprawie kontroli organizacji zajęć dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z 5 września 2013 roku oraz w sprawie organizacji w szkołach zajęć dodatkowych dla uczniów uzdolnionych z dnia 28 listopada 2013 roku. W odpowiedzi MEN zabrakło informacji merytorycznych<sup>24</sup>.

Zmiany powyższe zaplanowano etapowo<sup>25</sup>, zadbano o kształcenie przyszłych nauczycieli, uwzględniono postulaty praktyków, modyfikując system w 2013 roku. Ocena zmian dokonana przez nauczycieli była pozytywna. Ale zarazem opinii tej towarzyszyło przekonanie, że edukacja niepełnosprawnych powinna odbywać się w placówkach specjalnych. Ani NIK ani MEN nie monitorowały stanu opieki nad uczniami zdolnymi. Zmienione przepisy objęły tę grupę uczniów, ale nie sprawdzano realizacji nowego prawa. Po upływie pięciu lat od zainicjowanych zmian, warto zapytać o ich ocenę.

---

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 55.

<sup>22</sup> *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/15*, GUS, Warszawa 2015.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 94.

<sup>24</sup> <http://www.maciejorzechowski.pl/kategoria/w-sejmie/interpelacje> [dostęp: 04.02.2016].

<sup>25</sup> W przedszkolach, gimnazjach i placówkach oraz oddziałach specjalnych pomoc psychologiczno-pedagogiczna na zasadach określonych w rozporządzeniach z 2010 roku jest udzielana od roku szkolnego 2011/2012; a w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych od kolejnego roku.

## Założenia badań własnych

Celem badań własnych było poznanie opinii nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi na temat efektów wyżej opisanych zmian w polityce oświatowej, a w szczególności zmian w prawie szkolnym. Założono, że nowe priorytety i regulacje spowodują wzrost zainteresowania nauczycieli pracą z uczniami zdolnymi i podniosą ich motywację do takiej aktywności. Przyjęto także, że przyczynią się do wzrostu oceny możliwości wsparcia uczniów zdolnych w warunkach szkolnych (czyli rozpoznawania predyspozycji i poszerzenia metody oraz form pracy ze zdolnymi). Trzecim obszarem problemowym stała się kwestia oceny konkretnych zmian w regulacjach prawnych. Wykorzystano metodę skalowania – nauczyciele dokonywali ocen w oparciu o skalę pięciostopniową.

Badania przeprowadzono w kwietniu 2015 roku w grupie nauczycieli uczniów–laureatów i finalistów konkursów przedmiotowych dla gimnazjów w województwie świętokrzyskim. W roku szkolnym 2014/15 laureatami zostało 267 gimnazjalistów. Trzech uczniów uzyskało po trzy, a 23 po dwa tytuły laureata. Spośród 150 nauczycieli, kwestionariusz wypełniło 95 osób, w tym 82 kobiety (86,3%)<sup>26</sup>. Grupa została dobrana celowo; przyjęto, że opiekunowie uczniów osiągających sukcesy w konkursach przedmiotowych posiadają kompetencje merytoryczne oraz praktyczne do trafnej i rzetelnej oceny warunków pracy z uczniami zdolnymi.

Średni wiek nauczycieli w Polsce wynosi 42 lata<sup>27</sup>. Nauczyciele pracujący z uczniami zdolnymi to osoby przeważnie w wieku powyżej tej średniej (do 29 lat – 3 osoby; 30–39 lat – 16 osób; 40–49 lat – 41 osób; 50 lat i powyżej – 35 osób). Podobnie sytuacja wygląda przy uwzględnieniu stażu pracy. Przeciętny staż pracy nauczycieli w Polsce wynosi 17 lat<sup>28</sup>. Wśród badanych było: do 6 lat pracy – 3 osoby; 7–18 lat pracy – 30 osób; 19 i więcej stażu pracy – 62 osoby. Zatem wyższy wiek i staż pracy to cechy wyróżniające nauczycieli pracujących z uzdolnionymi uczniami. Miejsce zatrudnienia nie koreluje z sukcesami zawodowymi. W szkołach publicznych pracowało 92 respondentów. 38 osób pracowało w gimnazjach wiejskich (40%)<sup>29</sup>. Sukcesy w pracy z finalistami konkursów przedmiotowych osiągają w większości nauczyciele, którzy swoje doświadczenie w pracy

---

<sup>26</sup> Odsetek kobiet wśród nauczycieli wynosił w roku szkolnym 2014/15 81,7% (*Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/15...*, *op. cit.*); można przyjąć, że płeć nie różnicuje grupy nauczycieli uczniów finalistów konkursów przedmiotowych.

<sup>27</sup> K. Hernik, K. Malinowska, R. Piwowarski, J. Przewłocka, M. Smak, A. Wichrowski, *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Warszawa 2014.

<sup>28</sup> *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/15...*, *op. cit.*,

<sup>29</sup> Odsetek gimnazjów wiejskich wśród ogółu szkół tego typu wynosił w roku szkolnym 2014/15 46%. Należy jednak zauważyć, że do tych szkół uczęszczało blisko dwukrotnie mniej uczniów niż do placówek miejskich. Podobnie należy interpretować odsetek nauczycieli z gimnazjów z sektora prywatnego (3,2% w badanej grupie, przy wskaźniku 12,9% prywatnych gimnazjów w strukturze ogółu gimnazjów; *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/15...*, *op. cit.*).



ze zdolnymi oceniają jako duże (61,1%; przeciętne – 33,7%; małe – 5,2%). Zatem to, co wyróżnia badanych, to szeroko rozumiane doświadczenie zawodowe. Powyższe zmienne nie różnicowały ocen dokonywanych przez respondentów, stąd posłużyły wyłącznie do opisu grupy. Płeć, doświadczenie zawodowe i miejsce zatrudnienia nie wpływały na opinie wyrażane przez respondentów. Można powiedzieć, że pod względem oceny zmian w polityce oświatowej wobec kształcenia uczniów zdolnych badani stanowią grupę homogeniczną.

### Motywacja do pracy z uczniami zdolnymi

Nauczyciele pytani o motywy pracy z uczniami zdolnymi, wymieniali zazwyczaj kilka różnych powodów. Łącznie wskazano ich 518. Kategoryzację odpowiedzi przeprowadzono w oparciu o klasyfikację motywów przyjętą w koncepcji transgresyjnej człowieka (według Józefa Kozińskiego). Zgodnie z nią, aktywność ludzką można sprowadzić do dwóch typów działań, którym towarzyszą różne motywy. Działania te Koziński<sup>30</sup> nazwał transgresyjnymi oraz ochronnymi/zachowawczymi. W obrębie działań transgresyjnych wyróżnia się czynności twórcze oraz czynności ekspansywne. Działaniom transgresyjnym towarzyszą motywacja poznawcza oraz motywacja hubrystyczna. Motywacja poznawcza, kompetencyjna, wyraża się w dążeniu do mistrzostwa intelektualnego oraz wiąże z zaciekawieniem i zainteresowaniami. Motywacja hubrystyczna rozumiana jest jako dążenie do potwierdzenia własnej wartości i ważności. Sprzyja podejmowaniu i realizacji ambitnych zadań. Jest motywacją wzrostu, której towarzyszą uczucia pozytywne (nadzieja, duma). Podstawową rolę w motywacji heterostatycznej (typu *hubris* lub *cogito*) odgrywają aspiracje. W wypadku rozbieżności między stanem aktualnym a poziomem aspiracji człowiek podejmuje działania by osiągnąć pożądane wartości. W działaniach ochronnych napięcie motywacyjne dotyczy różnicy między standardem (stanem typowym, „co inni”) a stanem aktualnym.

Analiza zgromadzonych wypowiedzi nauczycieli pozwala na stwierdzenie, że 58,4% wszystkich wskazań to motywy heterostatyczne (244 odpowiedzi), z czego 26,6% stanowią motywy poznawcze, a 31,8% – hubrystyczne (85 – ważnościowe i 48 – perfekcjonistyczne). 174 opinie świadczyły o motywacji homeostatycznej nauczycieli do pracy z uczniami zdolnymi (aktywnościowa – 68, obronna – 41 i materialna – 66). W świetle powyższego przyjąć należy, że główne motywy pracy ze zdolnymi są wyrazem podmiotowych, autonomicznych wyborów nauczycieli. Osiągnięta dojrzałość zawodowa sprzyja podejmowaniu pracy zgodnie z własnymi potrzebami i aspiracjami. Regulacje zewnętrzne, w tym zmiany prawne, mają znaczenie wtórne.

---

<sup>30</sup> J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.

## Możliwości wspierania zdolności w szkole

Drugi problem szczegółowy dotyczył oceny możliwości wspierania uczniów zdolnych w szkołach. Oto wyniki pomiaru w postaci średnich arytmetycznych (skala 1–5):

Zdolności przywódcze – 3,51;

Zdolności akademickie (w zakresie uczenia się poszczególnych przedmiotów szkolnych) – 3,67;

Zdolności myślenia twórczego – 3,88;

Uzdolnienia plastyczne i artystyczne – 3,85;

Ogólne uzdolnienia intelektualne/inteligencja – 4,07;

Zdolności psychomotoryczne/sportowe – 4,11.

Wszystkie oceny mieściły się powyżej poziomu przeciętnego. Wysokie oceny dla możliwości rozwijania uzdolnień sportowych czy plastycznych nie znajdują potwierdzenia w programach kształcenia gimnazjalnego, w których lekcje w-f oraz przedmioty artystyczne są marginalizowane, ani w strukturze zajęć pozalekcyjnych, gdzie dominują szkolne koła zainteresowań. Można mówić o pewnych niekonsekwencjach w sposobie myślenia i oceniania przez nauczycieli. Najniżej oceniono możliwości rozwoju zdolności w zakresie uczenia się poszczególnych przedmiotów oraz uzdolnień przywódczych. Zatem chodzi o te obszary, które należą do podstawowych sfer działalności szkoły, wiążąc się bezpośrednio z jej funkcjami dydaktycznymi i wychowawczymi. Wyżej oceniane były obszary, w których najłatwiej dostrzec zdolności dzieci. Kiedy uczeń szybko biega lub ładnie maluje, stosunkowo prosto jest go zidentyfikować. Nie oznacza to jednak automatycznie, że jego potencjały są kształtowane w szkole. W roku szkolnym 2014/15 odsetek gimnazjalistów uczestniczących w zajęciach rozwijających zainteresowania i uzdolnienia przedmiotowe wynosił 43%, sportowe – 23%, artystyczne – 12%<sup>31</sup>. W porównaniu z latami poprzednimi, nastąpił znaczący wzrost liczby uczestników kółek przedmiotowych. Dane ilościowe wskazują na większe wsparcie w pracy pozalekcyjnej uczniów uzdolnionych kierunkowo. Aby poznać, czy zmiany w polityce edukacyjnej wpłynęły na ocenę możliwości wsparcia zdolności uczniów w szkole, zestawiono wyniki z badań nauczycieli w roku 1998 i 2015 (diagram 1).

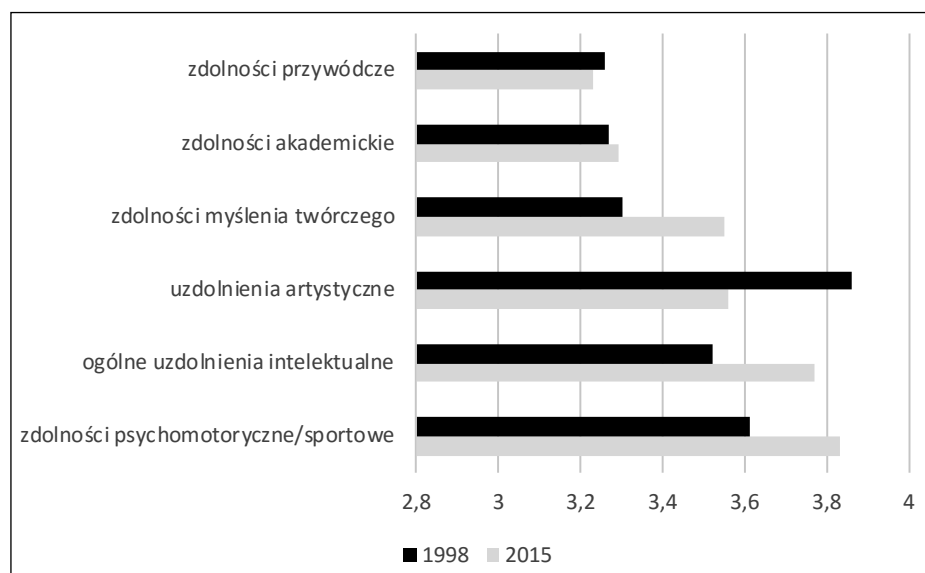
Na przestrzeni 16 lat, jakie dzielą oba badania, zaszły znaczące zmiany w obszarze polityki edukacyjnej wobec uczniów zdolnych; o tych zmianach wspomniano wcześniej. Od początku XXI wieku można w Polsce mówić o znaczącym wzroście zainteresowania problemami kształcenia zdolnych. To prawdopodobnie główna przyczyna podwyższenia ocen możliwości wsparcia dla wszystkich rodzajów zdolności uczniów, z wyjątkiem uzdolnień artystycznych. W zasadzie hierarchia zdolności zmieniała się nieznacznie. Największy wzrost oceny

<sup>31</sup> *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/15...*, op. cit.

możliwości ujawniania i rozwijania uzdolnień dotyczy uzdolnień twórczych. Można to tłumaczyć nie tyle faktycznymi działaniami szkół w obszarze twórczej edukacji (nie ma takich danych, ale obserwacje dowodzą, że niewiele się zmienia w tej dziedzinie), ile wzrostem zainteresowania twórczością przy okazji realizacji projektów pracy ze zdolnymi i popularnością krótkich form szkoleń z dziedziny twórczości. Wprowadzony po 1998 roku system egzaminów zewnętrznych oraz reforma programowa, obniżyły rangę przedmiotów artystycznych.

Nauczyciele uczniów zdolnych wysoko oceniają możliwości pracy ze zdolnymi w szkole. Wzrost ocen można wyjaśnić korzystnymi regulacjami prawnymi w zakresie rozpoznawania i wspierania talentów uczniów oraz popularnością problematyki zdolności w kursach i szkoleniach nauczycieli.

Diagram 1. Ocena możliwości wsparcia zdolności uczniów w szkole dokonana przez nauczycieli w roku 1998<sup>32</sup> i 2015



Źródło: badania własne.

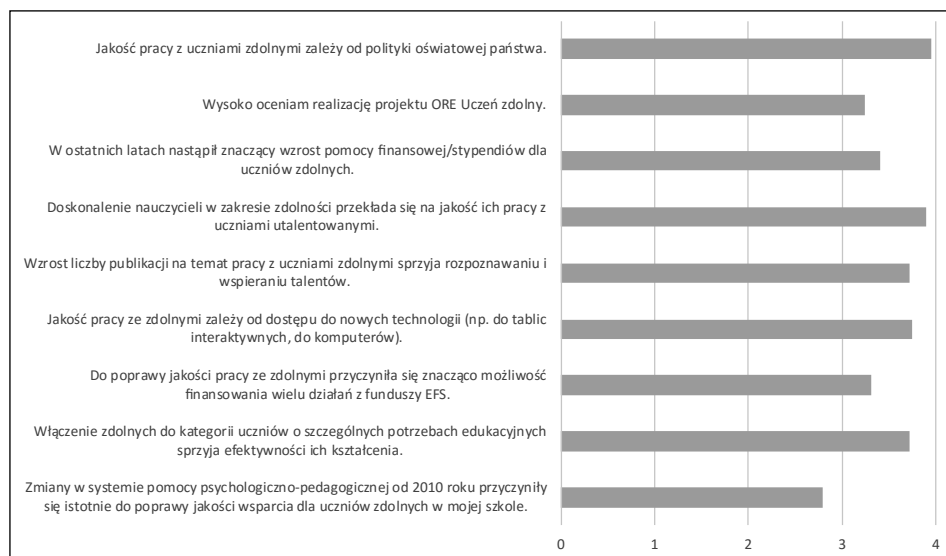
### **Efekty zmian w prawie oświatowym w ocenie nauczycieli uczniów zdolnych**

Trzeci problem szczegółowy dotyczył ustosunkowania się nauczycieli do opinii na temat zmian w kształceniu uczniów zdolnych. Wyniki w postaci średnich

<sup>32</sup> Badania przeprowadzono w roku szkolnym 1998/99 wśród nauczycieli kompetentnych w obszarze pracy z uczniami zdolnymi z 445 szkół Polski południowo-wschodniej. Całość badań jest przedstawiona w: T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikacji oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006.

arytmetycznych przedstawiono na diagramie 2. Twierdzenia dobrano tak, aby były reprezentatywne dla założeń i celów aktualnej polityki oświatowej w obszarze wspierania zdolności.

Diagram 2. Efekty zmian w prawie oświatowym w ocenie nauczycieli uczniów zdolnych



Źródło: badania własne.

Podstawowa prawidłowość, jaka wynika z danych ilustrowanych na wykresie, jest taka, że im ogólniejsze twierdzenie, tym bardziej jest aprobowane. Ujmując inaczej, im bardziej realna jest zmiana, tym spada jej akceptacja. W większości nauczyciele zgadzają się, że *Jakość pracy z uczniami zdolnymi zależy od polityki oświatowej państwa* oraz że *Doskonalenie nauczycieli w zakresie zdolności przekłada się na jakość ich pracy z uczniami utalentowanymi*. Kiedy opinie dotyczą kwestii konkretnych, np. *Wysoko oceniam realizację projektu ORE Uczeń zdolny* i *W ostatnich latach nastąpił znaczący wzrost pomocy finansowej/stypendiów dla uczniów zdolnych*, wówczas poparcie dla nich maleje. Symptomatyczne jest, że zgodność nauczycieli wobec tego, że *Zmiany w systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej od 2010 roku przyczyniły się istotnie do poprawy jakości wsparcia dla uczniów zdolnych w mojej szkole* jest najniższa i jako jedyna lokuje się poniżej wyniku przeciętnego. Zatem na ocenę zmian w polityce oświatowej wpływa ich poziom ogólności i dystans, jaki je dzieli od własnej praktyki. Im zmiany są bliższe oraz dotyczą realnych problemów, tym oceniane są niżej.

## Podsumowanie

W świetle wypowiedzi nauczycieli można uznać, że zmiany prawne nie wpłynęły znacząco na jakość wsparcia dla uczniów zdolnych. Nauczyciele przygotowują uczniów do konkursów, nie zważając na uruchomienie specjalnych programów kształcenia czy typów zajęć. Ten rodzaj pracy nie podlega regulacjom zewnętrznym, ponieważ jest wyrazem autonomii nauczycieli i ich motywacji wewnętrznej. Nauczyciele uczniów zdolnych najniżej ocenili dwa „flagowe” programy firmowane przez MEN – *Uczeń zdolny* i system wsparcia dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nie ma bezpośredniego przełożenia między innowacjami w polityce oświatowej a zmianami praktyki. Zwiększają one możliwości dla identyfikowania i rozwijania uzdolnień uczniów, ale ich realne znaczenie jest mniejsze. Przypuszczać można, że powodują zainteresowanie pomocą dla zdolnych w środowiskach, w których żadnych działań dotychczas nie podejmowano. Nauczyciele doświadczeni w pracy ze zdolnymi nie są pionierami w transmisji takiej zmiany oświatowej.

Innowacje nie zawsze niosą rzeczywiste udoskonalenia i są wartościowe. Efektywne wdrażanie zmian wymaga monitorowania ich rezultatów. Jest to niezbędne także do skutecznego zarządzania oświatą. W Polsce efektów reform nikt nie analizuje ani nie kontroluje. Według raportu Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD)<sup>33</sup>, żadna ze zmian, wprowadzonych w naszym kraju od 2008 roku, nie została podsumowana<sup>34</sup>. Raport wskazuje też błędy w bieżącej ewaluacji pracy szkół. Ten problem ujawniony został wcześniej w wyniku kontroli przeprowadzonej przez NIK<sup>35</sup>. Jeszcze inną kwestią jest brak liderów oświatowych i kompetencji przywódczych wśród dyrektorów placówek, którzy odpowiedzialni są za przeprowadzanie zmian. Brak wiedzy o skutkach implementacji przepisów prawa oświatowego sprzyja sytuacjom zaniechań. Nowe możliwości w praktyce nie są wykorzystywane, nikt za to nie odpowiada i nie ponosi odpowiedzialności. Kolejne zmiany są dokonywane pod presją terminowego wydatkowania środków unijnych i ewaluacji, która musi potwierdzić pozytywne, choć nie zawsze prawdziwe, efekty.

---

<sup>33</sup> *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en> [dostęp: 02.02.2016].

<sup>34</sup> Polska nie jest tu wyjątkiem. W większości krajów reformowanie edukacji kończy się na etapie wdrażania zmian. Na 450 reform zbadanych przez ekspertów OECD, co dziesiąta była kontrolowana. Odległymi wskaźnikami dokonujących się zmian są dane z międzynarodowych badań porównawczych.

<sup>35</sup> *Nadzór pedagogiczny sprawowany przez kuratorów oświaty i dyrektorów szkół publicznych*, NIK, Warszawa 2011.

