

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.16>

Joanna Ludwika PEKALA

<https://orcid.org/0000-0003-4554-1962>

Uniwersytet Warszawski

Kontakt: jpekala@uw.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Pękala, J.L. (2022). Poczucie skuteczności kandydatów do zawodu nauczyciela wobec pracy z uczniem zdolnym. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 239–254.

Poczucie skuteczności kandydatów do zawodu nauczyciela wobec pracy z uczniem zdolnym

Streszczenie

W artykule zaprezentowano wyniki badań związanych z poczuciem skuteczności studentek w związku z ich przyszłą pracą z uczniem zdolnym. W części teoretycznej przeanalizowano ważne dla rozważań pojęcia oraz ukazano różne podejścia do problemu zdolności. W części metodologicznej wprowadzono czytelnika w strategię badawczą. Opisaną zastosowaną metodę sondażu diagnostycznego, a także wykorzystaną technikę ankiety. Część empiryczna to ilościowa i jakościowa analiza danych pozwalająca odnaleźć odpowiedzi na pytania badawcze. Okazuje się, że poczucie skuteczności studentek przygotowujących się do zawodu nauczyciela, jest przeciętnie oceniane przez nie same. Obecnie jest im konstruktywistyczne podejście do edukacji mogące ułatwić i uatrakcyjnić pracę z uczniem zdolnym. Pewną nadzieję daje wskazywanie przez respondentki szeroko pojętej edukacji ustawicznej jako sposobu na rozwiązanie problemów w tym zakresie.

Słowa kluczowe: poczucie własnej skuteczności, nauczyciel, uczeń zdolny, uzdolnienia, edukacja akademicka.

Wprowadzenie

Postrzeganie przez studentów przyszłej roli zawodowej nauczyciela zaczyna kształtować się już w procesie ich przygotowania do pełnienia funkcji edukacyjnych, następnie ulega transformacji w trakcie studiów pedagogicznych pod wpływem nabywanej wiedzy i doświadczeń. Badania pokazują, że studenci koja-

rzą poczucie skuteczności właśnie z doskonaleniem wymienionych obszarów, a za przyczynę późniejszych trudności w tym zakresie uznają różnorodne właściwości szeroko rozumianego środowiska (Pękała, Mączka, 2021). Z kolei sam twórca pojęcia „poczucie skuteczności” (*self-efficacy*), Albert Bandura, zwraca uwagę, że nawet zbiór takich elementów, jak wiedza, zdolności do jej przetwarzania i umiejętności kierunkowe, choć potrzebne celem wykonania zadania, nie są wystarczające, aby się go podjąć, kontynuować i doprowadzić to przedsięwzięcie do końca (Bandura, 1982). Zaznacza on, że autoreferencyjne osądy mediują stosunek pomiędzy wiedzą i działaniem, więc od tego, w jaki sposób ludzie oceniają własną zdolność do konkretnego działania, zależy siła ich motywacji i ostateczna forma zachowania podjętego w konkretnym celu.

Bandura postrzega poczucie skuteczności jako przekonanie jednostki o możliwości wykonania konkretnego zadania pomimo istniejących przeszkód. Osobiste i sytuacyjne elementy budują poczucie skuteczności, tak więc można mówić o podmiotowych i przedmiotowych komponentach składających się na całość opisywanego pojęcia. Mogłoby się zatem wydawać, że nie ma szczególnej różnicy pomiędzy poczuciem skuteczności a pewnością siebie, niemniej jednak odrębność tych pojęć jest związana właśnie z wymienionymi obszarami. Przekonanie o własnej skuteczności to właściwość osobowości człowieka związana z jego kompetencjami, doświadczeniami, a także percepcją własnej osoby. Z kolei pewność siebie, choć wykazuje związek także z komponentami osobowościowymi, jest raczej zależna od ogólnych, optymistycznych bądź pesymistycznych przekonań jednostki odnośnie przyszłości. Nie jest związana z określonym zadaniem tak, jak ma to miejsce w przypadku poczucia skuteczności.

Przedmiotem zainteresowania badaczki opisywanym w niniejszym artykule jest poczucie skuteczności zawodowej przyszłych nauczycieli odnośnie do pracy z uczniem zdolnym. Autorka podjęła się przeprowadzenia badania z udziałem studentów kończących studia pedagogiczne, aby przekonać się, czy proces studiowania pomógł respondentom w budowaniu własnego poczucia skuteczności w pracy z uczniem zdolnym. Krzysztof Rubacha i Mariana Sirotova dowodzą, że układy treści programowych, liczby godzin zajęć, system egzaminacyjny, liczba praktyk zawodowych, stopień ich szczegółowości i głębokości angażowania studentów w działalność edukacyjną oraz opieka profesjonalistów budują status studiów pedagogicznych. Z kolei wartość nadawana procesowi kształcenia pedagogicznego przez samych studentów ma niewątpliwie wpływ na ich poczucie własnej skuteczności (Rubacha, Sirotová, 2013, s. 111). Podążając tym tropem, można przypuszczać, że osoby stojące u progu uzyskania kwalifikacji pedagogicznych będą stosunkowo pewne własnej wiedzy i umiejętności w zakresie pracy z uczniem zdolnym. Niemniej jednak główna hipoteza postawiona przez autorkę na początku procesu badawczego dotyczyła niepewności, a nawet lęku, jaki może towarzyszyć studentom w kwestii

pracy z dzieckiem szczególnie uzdolnionym. Dlaczego? Przyczyn tego stanu pewnej ambiwalencji można upatrywać w dwóch źródłach. Po pierwsze, wprowadzenie tematyki ucznia zdolnego do programu wyższych studiów pedagogicznych w Polsce nastąpiło stosunkowo niedawno. Działanie to miało niewątpliwy związek z włączeniem dziecka szczególnie utalentowanego do grona uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i umieszczenie wymogów związanych z pracą z tymże uczniem w podstawach programowych kształcenia na wszystkich poziomach edukacyjnych¹. Drugi czynnik jest związany z badawczo udowodnionym lękiem nauczyciela w związku z domniemanymi bądź rzeczywistymi brakami dotyczącymi własnej wiedzy lub kompetencji (Kwiatkowska, 2005). Nauczyciele źle radzą sobie z niepewnością, niechętnie dają sobie prawo do niewiedzy czy też błędu.

Przechodząc do drugiego, ważnego dla niżej opisanych badań pojęcia, warto zaznaczyć, że podejmowano wiele prób zdefiniowania, czym jest talent czy też uzdolnienie. Pojawienie się tych zagadnień początkowo w badaniach społecznych, a następnie w publicznej dyskusji, doprowadziło z czasem do prawnego narzucenia szkołom obowiązku identyfikowania zdolności u uczniów i wspierania dzieci szczególnie uzdolnionych. Zwiększyło to szanse na podwyższenie poziomu edukacyjnego, co w efekcie mogło wpłynąć na dalszą karierę naukową młodzieży i jej późniejszą biografię zawodową, jednakże bywało także przyczyną rywalizacji już na wczesnych etapach kształcenia. W związku z tak licznymi uwarunkowaniami, definiowanie zdolności, czy też samego ucznia zdolnego, jest bardzo zróżnicowane, w tym miejscu autorka dokona jedynie skrótowego i przekrojowego przeglądu najważniejszych definicji.

Początkowo opinie badaczy i ich sposób wyjaśniania czym są zdolności wyraźnie wskazywały na przekonanie, że utalentowani uczniowie są jednostkami nietypowymi, a co za tym idzie, nielicznymi w populacji (definicje elitarne (Limont, 2013, s. 126)). Wskazywali na takie cechy uczniów uzdolnionych, jak pewność siebie, brak poczucia niższości, silną integrację wokół celu (Terman, Oden, 1947) oraz uzależniali ocenę zdolności dziecka od poziomu jego inteligencji (Renzuli, 1978). Z czasem zaczęto dostrzegać różnorodność ludzkich uzdolnień i uważać, że są to cechy raczej powszechne (definicje egalistyczne), jednakże trudno uchwytne, niepoddające się badaniu znanymi dotąd testami inteligencji. Opisywano uzdolnienia jako „różnice indywidualne w funkcjonowaniu procesów po-

¹ Pierwsze wzmianki o obowiązku pracy z uczniem zdolnym (pracy indywidualnej, możliwości skrócenia edukacji) pojawiają się w Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), następnie, zgodnie z międzynarodowymi standardami, zaliczono ucznia zdolnego do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, czego dowodem są kolejne ustawy i rozporządzenia, szczególnie pochodzące z 2017 roku, np. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz.U. z 2017 poz. 356).

znawczych, angażujących takie funkcje, jak pamięć, uwaga, a także obejmujących strategie rozumowania i przetwarzania informacji” (Limont, 2010, s. 17). Uznając zdolność za potencjalną predyspozycję do wybitnych osiągnięć (Sękowski, 2005, s. 173–192), rozszerzono grupę osób obdarzonych szczególnymi umiejętnościami, zaznaczając jednak, że bez odpowiedniego wsparcia, ale też własnej motywacji wewnętrznej, uzdolnienia mogą nie zostać rozwinięte ani wykorzystane z pożytkiem dla osoby nimi obdarzonej.

W niniejszym artykule terminy „uzdolniony” i „zdolny” będą traktowane synonimicznie. W literaturze anglojęzycznej stosowane są określenia *gifted* lub *talented student* i raczej obydwa pojęcia nie są używane zamiennie (Callahan, Renzulli, Delcourt, Hertberg, 2012). W praktyce edukacyjnej i dokumentach prawnych niektórych krajów (USA), odnajdujemy jasne rozróżnienie tych określeń – pojęcie „talent” odnosi się do sztuk pięknych, „uzdolnienie” zaś do pozostałych dziedzin nauki (Dziewulak, 2020, s. 410). W literaturze polskiej również można wskazać źródła, w których dokonano rozróżnienia określeń: utalentowany i uzdolniony (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Tarasiuk, 2014), co przemawia za tego typu uporządkowaniem terminologicznym.

Metoda i zagadnienia badawcze

Celem badania było sprawdzenie:

- na jak wysokim poziomie jest poczucie skuteczności kandydatów do zawodu nauczyciela, jeśli chodzi o pracę z uczniem zdolnym,
- jaka jest percepcja respondentów odnośnie tego zadania zawodowego.

Grupę badanych stanowiło 46 studentek 5. roku studiów pedagogicznych, w wieku 23–25 lat. Badanie przeprowadzono w lutym 2022 roku metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem ankiety. Narzędzie zawierało 4 pytania zamknięte ze skalowaniem związane z oceną własnej skuteczności w pracy z uczniem zdolnym, jego diagnozą i współpracą z rodzicami dziecka. Pytania otwarte ankiety (4) miały funkcję prognostyczną odnośnie do przyszłej pracy studentów z uczniem zdolnym. Dotyczyły ich oczekiwań, lęków, jakie to zadanie w nich wywołuje, pytano respondentów także o pomysły na rozwiązania możliwych trudności jeśli chodzi o edukację dziecka uzdolnionego. Dokonano ilościowej i jakościowej analizy odpowiedzi. Wyników dla weryfikacji ilościowej dostarczyły głównie pytania ze skalowaniem, a rezultaty te posłużyły do wykonania porównań i zestawień. Tekst pochodzący z pytań otwartych poddano analizie jakościowej, aby zidentyfikować najczęściej pojawiające się wątki w wypowiedziach respondentów i określić ich znaczenie dla podjętego badania.

Analiza i interpretacja wyników badania

We wstępie ankiety zapytano respondentów, czy chcieliby w przyszłości pracować z uczniem zdolnym. Opinie badanych były podzielone – 24 osoby odpowiedziały twierdząco, 18 studentek wybrało opcję „nie wiem”, tylko jedna respondentka przyznała, że nie chce podjąć się tego typu zadania. Przy okazji kolejnego pytania kilka respondentek zauważyło, że właściwie nie jest możliwe, aby w trakcie kariery zawodowej nauczyciel nie miał w swojej klasie dziecka szczególnie uzdolnionego. Zatem tak wiele niepewnych co do swoich umiejętności przyszłych edukatorów, nawet w niewielkiej grupie badanej, nie napawa optymizmem, szczególnie że ankietowani to osoby, które kończą swoją akademicką edukację.

Poczucie skuteczności u człowieka jest zdeterminowane z jednej strony osobistą oceną stojącego przed nim zadania, z drugiej strony ważne jest, jak ta osoba postrzega własne możliwości względem danego przedsięwzięcia (Bandura, 1982). W związku z pierwszym wymienionym w tym miejscu komponentem poproszono respondentki o uzasadnienie odpowiedzi udzielonych na wcześniej postawione pytanie. Najliczniejszą grupę (17 odpowiedzi) stanowiły argumentacje związane z rozwojem ucznia w różnych jego odstonach. Respondentki pragną:

- stwarzać dziecku przestrzeń odpowiednią do jego rozwoju,
- inspirować je, doprowadzać do rozwoju poprzez dobór metod i środków,
- obserwować, badać, śledzić rozwój dziecka.

Niezależnie od poziomu edukacyjnego wsparcie rozwoju dziecka jest podstawowym obowiązkiem placówek edukacyjnych umieszczonym w podstawach programowych, zatem przekonanie przyszłych nauczycieli w tym zakresie wydaje się jak najbardziej uzasadnione.

Kolejna co do częstotliwości grupa odpowiedzi (7) była związana z kierowaniem i uczestnictwem w procesie edukacji ucznia zdolnego. Respondentki mówiły o dobieraniu aktywności edukacyjnych tak, aby motywowały one dziecko do wszechstronnego rozwoju. Ankietowane zaznaczały, że ważne jest dla nich nieograniczanie działalności wychowanka jedynie do dziedzin, którymi jest on zainteresowany. Poszukiwanie i odkrywanie nieznanych uczniowi informacji oraz zadań, które go inspirują, respondentki uważają za wyzwanie oraz własny obowiązek. Wymieniły również: „uczestniczenie w procesie nauki, bycie kompanem, przewodnikiem dziecka po edukacyjnej ścieżce, przygotowywanie materiałów, które temu służą”, „poszukiwanie nowych rozwiązań i wyzwań dla ucznia”.

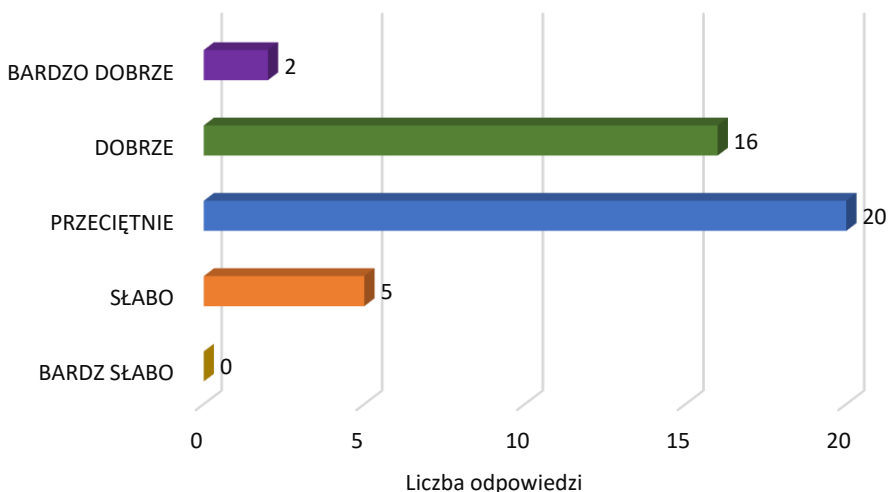
Kierowanie procesem edukacyjnym jest istotnie związane z odpowiednim doбором metod i form pracy z uczniem. Badane używały określeń typu: „dostosowanie”, „dopasowanie”, „dobór” metod do indywidualnych potrzeb i możli-

wości dziecka, a więc respondentki mają świadomość konieczności indywidualizowania procesu edukacyjnego. Badane zastosowały także pojęcie „poznawanie” odnośnie do metod i form pracy, co wskazuje na ich potrzebę i motywację do rozwijania własnego warsztatu pracy pod wpływem wyzwania, jakim jest praca z uczniem zdolnym.

Uzasadniając własną chęć i preferencje do współdziałania z dzieckiem utalentowanym, warto odnieść się do obopólnych korzyści w tym zakresie. Respondentki zaangażowane do badania opisywanego w tym tekście również zwracały uwagę na możliwości własnego rozwoju nauczyciela, jakie pojawiają się przy okazji pracy z uczniem zdolnym. Mówiły o tym, jak wiele będą mogły nauczyć się od takiego dziecka, zwracały uwagę na „stawianie sobie i uczniowi zdolnemu nowych wyzwań, wzajemne inspirowanie się”, „wchodzenie na wyższy poziom wiedzy” i „możliwość nieszablonowej pracy wybiegającej poza podstawę programową”. Ciekawe, że studentki zwracają uwagę na tego typu możliwość jeszcze przed podjęciem roli zawodowej, do której się przygotowują. Może fakt, że większość z nich (37 z 43 respondentek) posiada już jakieś doświadczenia zawodowe, wpływa na przekonanie o pewnego rodzaju sztywności, czy też odwzorowywaniu związanym z koniecznością pracy zgodnej z podstawą programową.

Do wyżej wymienionego dokumentu nawiązuje także odpowiedź respondentki, która uznała, że nie chciałaby pracować z uczniem zdolnym. Stwierdziła, że nie wie jak „wyznaczać ścieżkę edukacyjną wykraczającą poza podstawę programową”. We wcześniej omawianych odpowiedziach można dostrzec tendencję do postrzegania podstawy jako swoistego ograniczenia, cytowana ankietowana z kolei woli pracować zgodnie z dyrektywami, najprawdopodobniej daje jej to poczucie bezpieczeństwa, przekonanie, że przekazuje uczniom wiedzę i umiejętności przewidziane dla nich na tym etapie nauki. Wydawać by się mogło, że wypowiedź tej respondentki jest podyktowana wyłącznie własnym komfortem lub lękiem, jednak kontynuując dodała, że „praca indywidualna z uczniem zdolnym byłaby łatwiejsza, ponieważ można skupić się wówczas na jego możliwościach”. Zatem kolejnym powodem niechęci odnośnie pracy z uczniem zdolnym tej respondentki wydaje się dobrostan, jakiego respondentka przewiduje, że nie będzie mogła zapewnić dziecku w licznej klasie lub grupie. Ta wypowiedź, mimo że uzasadnia niechęć do pracy z uczniem zdolnym, wskazuje na wysoki poziom refleksyjności przyszłego nauczyciela i jego poczucie odpowiedzialności za powierzonych mu wychowanków.

Kolejnymi pozycjami ankiety były pytania ze skalowaniem. Zadaniem ankietowanych była ocena własnej skuteczności w pracy odnośnie trzech różnych obszarów związanych z uczniem zdolnym. Pierwszy z nich dotyczył diagnozy tego dziecka i ankietowani wybierali spośród następujących możliwości: „bardzo dobrze”, „dobrze”, „przeciętnie”, „słabo”, „bardzo słabo”.



Rysunek 1

Ocena poczucia własnej skuteczności w obszarze diagnozy ucznia zdolnego – zestawienie odpowiedzi respondentek

Źródło: badania własne.

Większość odpowiedzi była umiejscowiona blisko środka skali, zgodnie z tendencją centralną, która dotyczy tego typu badań. Nie jest jednak bez znaczenia, że aż 20 studentek, a więc niespełna 50% całej próby przeciętnie oceniła swoją skuteczność diagnostyczną, a 5 ankietowanych uznała ją za słabą. Wyżej wymienione negatywne oceny poczucia własnej skuteczności w zakresie diagnozy ucznia zdolnego stanowią ponad połowę całej próby badawczej. Zaledwie 2 osoby określiły swoje umiejętności w tym zakresie jako bardzo dobre, co oznacza, że ankietowane nie czują się w pełni przygotowane do wyłonienia szczególnie uzdolnionych dzieci spośród całej zbiorowości klasowej. Może to skutkować trudnościami z indywidualizacją w pracy z wychowankiem (Karpińska, 2016, s. 428), o której respondentki tak często wspominały przy okazji wszystkich pytań otwartych, uznając ją wprost za konieczność i podstawę nauczania i uczenia się.

Sytuacja wydaje się być jeszcze trudniejsza, jeśli chodzi o samą pracę z dzieckiem uzdolnionym. Przy okazji tego pytania brak już nawet podziału najliczniejszych odpowiedzi, ponieważ aż 60% respondentek uznało własne poczucie skuteczności w tym zakresie za przeciętne. Z pomocą w zrozumieniu stanowiska przyszłych nauczycielek mogą przyjść nam ich własne uzasadnienia pochodzące z odpowiedzi na pytanie: Co wydaje Ci się najtrudniejsze w pracy ze szczególnie uzdolnionym dzieckiem. Zestaw najczęściej wybieranych wyrazów ukazuje tabela 1.

Tabela 1

Wyrazy powtarzające się w odpowiedziach respondentek na pytanie dotyczące trudności w pracy z uczniem zdolnym

Wyraz	Lb.	Wyraz	Lb.	Wyraz	Lb.
materiały (środki dydaktyczne)	10	zainteresowanie/brak zainteresowania	9	klasa (rówieśnicy)	8
metody	6	dobór	6	dostosowanie	5
wymagania	4	przygotowanie	4	motywowanie	3
potrzeby	3	współpraca	3	czas	3
potencjał	2				

Źródło: badania własne.

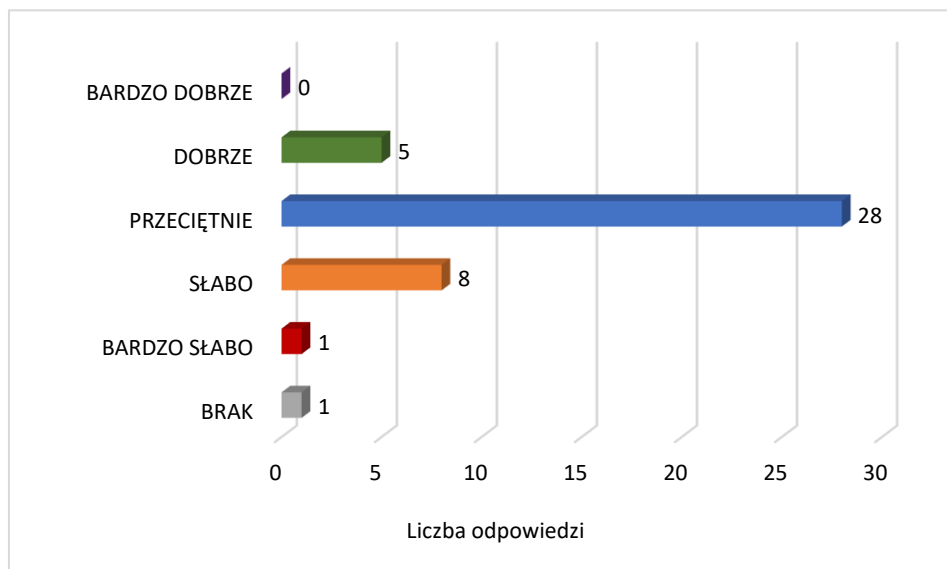
Badane zauważyły szczególną trudność w przygotowywaniu dodatkowych środków dydaktycznych, innych niż te, z których korzysta reszta klasy. Uznały, że samo dobieranie, czy też dopasowanie materiałów do potrzeb ucznia zdolnego jest zadaniem wymagającym od nauczyciela wiedzy i szczególnych umiejętności. Opisowana fraza pojawiła się również w kontekście możliwości zainteresowania szczególnie wymagających dzieci – według respondentek środków dydaktycznych spełniających taką funkcję może brakować w ich przyszłym miejscu pracy.

Temat ciekawości poznawczej ucznia zdolnego pojawił się wielokrotnie przy odpowiedzi na analizowane pytanie, jednak w kontekście innym niż spodziewany. Nie w związku z kreatywnością, rozwojem podopiecznego, ale jako zadanie, a więc i trudność dla nauczyciela. Respondentki pisały o swoim lęku w związku ze znudzeniem ucznia. Jedna z nich zauważyła: „Nie wszystko, co jest atrakcyjne dla nauczyciela, będzie takie samo dla dziecka. Niezainteresowanie efektem pracy nauczyciela może być frustrujące”. Wydaje się, że przyszli nauczyciele objęci tym badaniem odbierają znudzenie dziecka bardzo osobiście, oceniając własną pracę przez pryzmat zainteresowania bądź jego braku u podopiecznego.

W odpowiedziach badanych daje się zauważyć tendencja do myślenia o nauczaniu w oderwaniu od procesu uczenia się i współpracy (Bałachowicz, Sikorska, Krauze-Sikorska, 2020, s. 44). Respondentki pisały o swojej odpowiedzialności, o dodatkowym wysiłku, zadaniach, które będą musiały wykonywać przy okazji pracy z tym szczególnie wymagającym uczniem. W żadnej z ankiet nie pojawiła się informacja o możliwości współdziałania ucznia zdolnego z całą klasą, o tutoringach rówieśniczym, nie było nawet wzmianki o możliwości pracy w grupach. Chociaż, jak pokazuje tabela 1, wyraz „klasa” był wielokrotnie wymieniany przez ankietowane, miało to jednak miejsce zazwyczaj w kontekście przewidy-

wanych problemów w pogodzeniu działania całej zbiorowości klasowej z pracą ze zdolnym uczniem. Czas, który pojawił się w tabeli jako jedna z pozycji, był również ujmowany w kategoriach trudności – przyszłe nauczycielki niepokoją się, czy będą potrafiły podzielić go między dziecko uzdolnione a pozostałych uczniów. Ono i klasa są traktowane jako oddzielne podzbiory.

Analiza odpowiedzi na kolejne pytanie utwierdza w przekonaniu, że respondentki czują się bardzo niepewnie w obszarze związanym z uczniem zdolnym jako przyszłym podopiecznym i członkiem zespołu klasowego, który będą prowadzić. Analizy wykazały, że dziedzina współdziałania z rodzicami tego dziecka wydaje się być najtrudniejsza, jeśli chodzi o badany obszar obowiązków zawodowych (rys. 2). Aż 85% ankietowanych przeciętnie bądź słabo ocenia swoją skuteczność w tym zakresie, zaledwie 5 osób uznało, że jest dobrze przygotowana do pracy z opiekunami dziecka zdolnego.



Rysunek 2

Ocena poczucia własnej skuteczności w pracy z rodzicami ucznia zdolnego – zestawienie odpowiedzi respondentek

Źródło: badania własne.

Dlaczego ankietowane mają niskie poczucie własnej skuteczności odnośnie do tego typu kooperacji? Truizmem wydaje się stwierdzenie, że relacje na linii nauczyciel – rodzic w Polsce ewaluowały. Stało się to szczególnie w ostatnich trzech dekadach za sprawą przemian społecznych, politycznych, a nawet ekonomicznych, które nie pozostały bez wpływu na statut polskiego nauczyciela i prestiż tego zawodu (Pawłowska, 2020, s. 39–53). Jak zaznacza Anna Gulczyńska

kontakty te „w przeszłości oparte o skośny układ wykształcony pedagog/nauczyciel – nieposiadający wiedzy rodzic, aktualnie nie działają, ponieważ nie są funkcjonalne” (Gulczyńska, 2020, s. 183). Badane studentki to osoby urodzone między 1997 a 1999 rokiem, a więc mające szansę obserwowania dokonujących się przemian podczas trwania własnej biografii edukacyjnej. Dostrzegły zapewne paradoks polegający na walce rodziców o swoje prawa w szkole, w której oczekuje się po nich głównie bierności (Łukasiewicz-Wieleba, 2014, s. 60–61). Za chwilę same respondentki niniejszego badania staną „po drugiej stronie barykady” w poczuciu ambiwalencji, którą można byłoby nazwać rozdarciem teoretyczno-praktycznym. Podczas procesu studiowania dowiedziały się, że najskuteczniejszą formą relacji z rodzicami ucznia jest współpraca z nimi. Podczas praktyk studenckich miały zapewne okazję zaobserwować lub nawet omówić z nauczycielami prowadzącymi trudności dotyczące ich kontaktów z opiekunami dzieci i usłyszeć od nauczycieli prowadzących, że najlepsze rozwiązanie to „trzymanie rodziców na dystans”. Niektóre ze studentek być może doświadczyły już pierwszych trudności we współpracy z opiekunami dzieci podczas swoich pierwszych doświadczeń zawodowych. Kontakt z rodzicem dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych wydaje się respondentkom tym większym wyzwaniem, o czym przekonuje nas jedna z wypowiedzi kończących zdanie: W pracy z uczniem zdolnym najtrudniejsza wydaje mi się... „współpraca z rodzicami, którzy niekoniecznie chcą lub nie mają czasu, aby odpowiednio wesprzeć dziecko”. Wydaje się, że ankietowane boją się nie tylko kontaktów z rodzicami, ale także braku możliwości nawiązania relacji z nimi.

Analizując odpowiedzi na pytania dotyczące trzech obszarów związanych z pracą z uczniem zdolnym:

- diagnozy dziecka,
- pracy z uczniem zdolnym,
- współpracy z jego rodzicami,

można zauważyć, że najczęściej wybieraną opcją była ocena przeciętna. Sumując wyniki pochodzące z wyżej wymienionych dziedzin aktywności zawodowej przyszłego nauczyciela, tego typu reakcja stanowi 57% wszystkich odpowiedzi, a ocena „słabo” to kolejne 14% wyników. Zatem poczucie skuteczności studentek nie jest wysokie, szczególnie jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że badanie wykonywano w drugim semestrze ostatniego roku studiów pedagogicznych respondentek, a więc tuż przed podjęciem przez nich pracy zawodowej.

Czy badane dostrzegają możliwości poprawy sytuacji, którą same uznają za trudną? W pierwszym rzędzie upatrują je w zdobywaniu nowej wiedzy i umiejętności. Najliczniejsza grupa propozycji (11) dotyczy samokształcenia. Respondentki wspominają o samodzielnym poszukiwaniu informacji w bazach przeznaczonych dla nauczycieli, czytaniu artykułów, poznaniu metod, które sprawdzają się w pracy z uczniem zdolnym. Tylko jedna ankietowana uznała za ważne „zdo-

bywanie wiedzy z dziedziny, która interesuje podopiecznego” zatem dostrzegła wiodącą rolę dziecka jako osoby, która wskazuje cel czyli to, czym chciałoby się zająć. Dotąd wszystkie przytaczane wypowiedzi studentek zdawały się charakteryzować ich przyszłą pracę jako działanie „nad uczniem” lub ewentualnie „dla” niego. Pozostając w temacie kształcenia, respondentki (10) wymieniły także różne zewnętrzne formy doszkalania: zajęcia, szkolenia, kursy i *webinary*. Siedem ankietowanych zwróciło uwagę na konieczność poznania dziecka w celu polepszenia jakości pracy z nim, szczególnie jeśli chodzi o uczenia o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Badane chciałyby

poznać zainteresowania ucznia i dostosować zadania, zabawy, formy pracy tak, aby [dziecko] było ciekawe tych aktywności. Musiałabym poznać ucznia, jego zainteresowania i wykorzystać w motywowaniu do nauki.

Wypowiedź ta pokazuje nie tylko kierunek diagnozy pedagogicznej, ale także przyczyny podjęcia tychże działań. Przyszła przedstawicielka nauczycielskiej profesji zauważa istotną rolę identyfikacji potrzeb dziecka w oddziaływaniu na jego motywację.

Dobre podsumowanie badań przedstawionych w niniejszym artykule może stanowić analiza refleksji respondentek na temat interesujących je elementów pracy z uczniem zdolnym (tabela 2).

Tabela 2

Wyrazy powtarzające się w odpowiedziach respondentek na pytanie dotyczące najciekawszych elementów w pracy z uczniem zdolnym

Wyraz	Lb.	Wyraz	Lb.	Wyraz	Lb.
rozwój	13	wiedza	11	obserwowanie	7
wyzwanie	7	metody	6	poznawanie	6
zadania	4	poszukiwanie	4	odkrywanie	4
potencjał	3	dobieranie	3	uczenie się	2
śledzenie	2	wymagania	2	inspirowanie	2

Źródło: badania własne.

Rozwój ucznia, ale także i własny, stanowił dla respondentek główny powód podjęcia tego rodzaju pracy, teraz wskazują ten element jako najciekawszy we współdziałaniu z uczniem zdolnym. W odpowiedziach ankietowanych mowa o rozwoju umiejętności, zdolności ucznia, ale także o samorozwoju nauczyciela, jednakże odnajdujemy tylko jedną odpowiedź tego typu. Kolejny komponent, który wydaje się respondentkom najciekawszy w pracy ze szczególnie uzdolnionym dzieckiem, to „wiedza”. Rzeczownik ten najczęściej łączy się w odpowie-

dziach z czasownikami: „zdobywać”, „przyswajać”, „rozwijać” w kontekście działań, które nauczyciel musi podjąć niejako za ucznia lub dla niego. Mowa również o zdobywaniu wiedzy przez nauczyciela, które ma poprzedzić uczenie dziecka, żadna z respondentek nie wspomniała niestety o wspólnym zdobywaniu wiedzy. Zapewne z tego powodu tak licznie występuje w wypowiedziach respondentek rzeczownik „metody” – trzeba, według nich, znaleźć sposób, aby „podać” wiedzę uczniowi.

Stosunkowo często w wypowiedziach ankietowanych pojawia się czasownik „obserwować”. Badane piszą o obserwowaniu ucznia, jego rozwoju, sposobu rozwiązywania zadań, podobnie jak ma to miejsce w przypadku frazy „poznawanie”. Nie ma miejsca na obserwację i poznawanie świata przez ucznia i nauczyciela. Wprawdzie czterokrotnie w odpowiedziach respondentek pojawia się określenie „poszukiwanie”, jednakże w kontekście szukania nowych rozwiązań i ciekawych zadań dla dziecka.

Pewną nadzieją napawa użycie przez ankietowane określenia „odkrywanie” – jedna odpowiedź dotyczy „wspólnego odkrywania nowych elementów”, pozostałe są związane z odkrywaniem talentów i zainteresowań ucznia zdolnego. Stanowi on dla respondentek swoiste wyzwanie (7 odpowiedzi), o czym świadczy wypowiedź jednej z nich: „[ciekawe jest] samo wyzwanie pracy z takim uczniem i to, czy sprostam jego wymaganiom i czy moje działania spowodują dalszy rozwój”. Jedna z ankietowanych powiedziała również o wzajemnym inspirowaniu się nauczyciela i ucznia, jednakże „potencjał” ucznia stanowi element obserwowany, odkrywany i odnajdywany przez nauczyciela, nie zaś komponent umożliwiający dziecku samodzielne działanie.

Wnioski

Poczucie własnej skuteczności winno być postrzegane w kontekście czterech podstawowych źródeł jego pochodzenia: osobistych osiągnięć, doświadczeń typu zastępczego, werbalnej perswazji i stanu fizjologicznego (Bandura, 1986). Analizując wyniki badań opisanych w niniejszym artykule w kontekście powyższej teorii, mając również na uwadze stan kształcenia dzieci szczególnie uzdolnionych w Polsce, można przypuszczać, że badane nie miały wielu pozytywnych doświadczeń pochodzących z własnej biografii edukacyjnej. Co więcej, respondenci to studentki mające niewielki staż pracy lub osoby, które nigdy nie pracowały w zawodzie, tak więc ani zastępcze doświadczenia (obserwacja pracy innych nauczycieli), ani też osobista praktyka w tym zakresie nie mogły stanowić dobrego budulca dla poczucia własnej skuteczności ankietowanych.

Ewa Kulawska zwraca uwagę na fakt, że „zmiana paradygmatu edukacyjnego z behawiorystycznego na konstruktywistyczny” (Kulawska, 2017, s. 242) wy-

maga od nauczyciela wysokich kompetencji. Kilkakrotnie podczas dokonywanej analizy badane ujawniały przekonanie o wiodącej roli nauczyciela oraz wiarę w skuteczność podającego toku kształcenia. Niewiele odpowiedzi respondentek świadczyło o przekonaniu odnośnie do skuteczności konstruktywistycznego podejścia do edukacji, wspieraniu samodzielności poznawczej dziecka, rzadko padały deklaracje dotyczące planowania współpracy nauczyciela z uczniem zdolnym, czy też jego kooperacji z pozostałymi uczniami.

Samooceńca poczucia własnej skuteczności respondentek w kwestii pracy z rodzicami ucznia zdolnego oraz jego diagnozy wypadła również na poziomie przeciętnym. Obydwie dziedziny pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jakim niewątpliwie ten uczeń jest, pozostają ze sobą w znacznym powiązaniu, stąd ich nieprzypadkowe zestawienie w tym miejscu. O ile pedagogizacja rodziców wydaje się pozostawać w sprzeczności z ideą współpracy (Gulczyńska, 2020, s. 183), nie zmienia to faktu, że opiekunowie potrzebują zarówno wiedzy teoretycznej dotyczącej tego, czym są uzdolnienia, jak i informacji na temat własnego dziecka (Zlateva, Lavrentsova, 2015, s. 472–479), także tych pochodzących ze specjalistycznej diagnozy ucznia zdolnego (Kosiak, 2021). Badane obawiają się, że nie sprostają temu zadaniu, choć widzą pewne rozwiązanie wybrzmiałego problemu w postaci korzystania przez nich z różnych form szkoleniowych. Niezmiennie jednak nie dostrzegają możliwości szukania pomocy u innych specjalistów, a nawet samych rodziców ucznia, których mogłyby potraktować jako dobre źródło wiedzy o nim.

Badanie to, ze względu na różnice w programach i planach studiów, warto przeprowadzić jeszcze w innych uczelniach, szczególnie że, jak udowadniają Krzysztof Rubacha i Mariana Sirotova, percepcja procesu kształcenia studentów kierunków pedagogicznych wywiera bezpośredni wpływ na ich poczucie własnej skuteczności zawodowej (Rubacha, Sirotová, 2013, s. 111). Respondentki brały udział w opisanym badaniu podczas ostatniego roku swoich studiów przed rozpoczęciem zajęć dotyczących pracy z uczniem uzdolnionym. Tak niskie poczucie własnej skuteczności w tym zakresie wskazuje na konieczność umieszczenia kursu na wcześniejszych etapach kształcenia lub włączenia niektórych treści w programy innych przedmiotów akademickich.

Biorąc pod uwagę, że poczucie skuteczności stanowi bardzo istotny element kompetencji zawodowych, a praca z uczniem zdolnym jest zadaniem każdego nauczyciela, identyfikacja i diagnoza tego dziecka, praca indywidualna i włączanie ucznia uzdolnionego w działania klasy to umiejętności nieodzowne w zestawie kwalifikacji pedagogicznych. Wyposażenie studenta – przyszłego nauczyciela w wymienione kompetencje jest zadaniem uczelni wyższej, która przygotowuje kandydatów do pracy pedagogicznej i powinna ona wdrażać ich do kształcenia ustawicznego, szczególnie niezbędnego jeśli chodzi o współdziałanie edukatora z uczniem zdolnym.

Bibliografia

- Bałałowicz, J., Sikorska, J., Krauze-Sikorska, H. (2020). Jak uczy się dziecko? W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (s. 41–62). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>.
- Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coefficients of perceived self-inefficacy. *American Psychologist*, 41 (12), 1389–1391. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.12.1389>.
- Callahan, C.M., Renzulli, J.S., Delcourt, A.B., Hertberg, H.L. (2012). Considerations for Identification of Gifted and Talented Students: An introduction to identification. W: C.M. Callahan, H. Hertberg-Davis (red.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (s. 83–91). New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639987-8>.
- Dziewulak, D. (2020). *Polityka oświatowa. Przegląd ekspertyz z wybranych obszarów oświatowych (lata 2008–2018)*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe. <https://doi.org/10.31268/d.dziewulak.2020.01>.
- Gulczyńska, A. (2020). Współpraca nauczycieli z rodzicami – systemowe propozycje rozwiązań. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 39 (2), 181–193. <https://doi.org/10.17951/lrp.2020.39.2.181-193>.
- Karpińska, A. (2016). Indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia. W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (s. 428–434). Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Kopacz, A. (2019). Postawy zawodowe nauczycieli a ich motywacja osiągnięć. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 38 (3), s. 161–172.
- Kosiak, K.M. (2021). Diagnoza pedagogiczna zdolności i uzdolnień uczniów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 34 (1), s. 183–206. <https://doi.org/10.17951/j.2021.34.1.183-206>.
- Kulawska, E. (2017). Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Forum pedagogiczne*, 7 (2), 237–252. <https://doi.org/10.21697/fp.2017.2.17>.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Limont, W. (2013). Stań na ramionach gigantów, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy. *Psychologia wychowawcza*, 3, 126–137.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2014). Dziecko jako podmiot działań nauczycieli i rodziców. W: J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Nauczyciele i rodzice. Komunikacja. Relacje. Współpraca* (s. 59–67). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Murawska, I. (2014). Współczesne tendencje w polskich badaniach nad zdolnościami. *Przegląd badań edukacyjnych*, 2 (19), 167–180. <https://doi.org/10.12775/PBE.2014.027>.
- Pawłowska, B. (2020). *Praca nauczyciela w perspektywie badacza jakościowego. Mity a rzeczywistość*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pękala, J.L., Mączka, I. (2021). Poczucie skuteczności zawodowej nauczyciela w opiniach studentów. W: J.L. Pękala, K. Białożył-Wielonek (red.), *Obszary (nie) pewności w pracy współczesnego nauczyciela* (s. 29–41). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323551034.pp.29-41>.
- Piwowski, R. (2018). Prestiż i zarobki polskich nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 39–53.
- Renzulli, J.S. (1978). What Makes Giftedness: A Reexamination of the Definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180–184.
- Renzulli, J.S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56 (3), 150–159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz.U. z 2017 poz. 356).
- Rubacha, K., Sirotoová, M. (2013). Poczucie skuteczności wychowawczej kandydatów na nauczycieli w Polsce i Słowacji. *Rocznik Andragogiczny*, 20, 109–118. <https://doi.org/10.12775/RA.2013.005>.
- Sękowski, A. (2005). *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*. Psychologia rozwoju człowieka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Terman, L.M., Oden, M.H. (1947). *The gifted child grows up: twenty-five years' follow-up of a superior group*. California: Stanford University Press.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).
- Uszyńska-Jarmoc, J., Kunat, B., Tarasiuk, M.J. (2014). *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty – narracje – interpretacje*. Białystok: Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku i Uniwersytetu w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii.
- Zlateva, A., Lavrentsova, E. (2015). Training of parents of gifted and talented students. *Trakia Journal of Sciences*, 13 (1), 472–479. <https://doi.org/10.15547/tjs.2015.s.01.082>.

The self-efficacy of candidates for the teaching profession towards work with a gifted student

Abstract

The article presents the results of research related to students' self-efficacy in relation to their future work with a gifted student. In the theoretical part, important concepts were analyzed and different approaches to the problem of giftedness were presented. In the methodological part, reader was introduced to the research strategy. The method of the diagnostic survey was described, as well as the survey technique used. The empirical part is a quantitative and qualitative data analysis that allowed to find answers to the research questions. It turns out that students assessed their own self-efficacy on average level. They are unfamiliar with a constructivist approach to education that could facilitate and make work with a gifted student easier and more attractive. Some hope is given by the fact that the respondents indicated broadly understood life-long learning as a way to solve problems in this area.

Keywords: self-efficacy, teacher, gifted student, giftedness, academic education.