



Działalność
szkoły
we wspomaganiu
r o z w o j u
uczni
zdolnego

Agnieszka Hłobił

impuls

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010

Recenzenci:

prof. dr hab. Ignacy Kuźniak
prof. zw. dr hab. Stanisław Palka

Redakcja wydawnicza:

Radostaw Doboszewski

Opracowanie typograficzne:

Katarzyna Kerschner

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

ISBN 978-83-7587-662-8

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2010

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
Rozdział 1	
Zdolności i kształcenie ludzi zdolnych w świetle dotychczasowych badań	9
1.1. Analiza pojęcia zdolności	9
1.2. Teorie inteligencji i twórczości	11
1.3. Analiza podstawowych pojęć o uczniach zdolnych	15
1.4. Koncepcje i sposoby kształcenia uczniów zdolnych Krótki rys historyczny	18
Rozdział 2	
Modelowe założenia rozwijania zdolności ucznia	23
2.1. Podstawa prawna opieki nad uczniem zdolnym MENiS oraz podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów MENiS	23
2.2. Zróżnicowane treści i programy kształcenia w pracy z uczniem zdolnym	29
2.3. Metody i formy pracy z uczniem zdolnym	34
2.4. Funkcje nauczyciela i ucznia zdolnego w procesie kształcenia	52
Rozdział 3	
Metodologiczne podstawy badań	73
3.1. Cele badań, problemy i hipotezy badawcze	73
3.2. Charakterystyka zmiennych i wskaźników	78
3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze	80
3.4. Organizacja, przebieg i teren badań	83

6 SPIS TREŚCI

Rozdział 4

Charakterystyka terenu badań	85
4.1. Charakterystyka badanych szkół	85
4.2. Charakterystyka badanych uczniów	86
4.3. Charakterystyka badanych nauczycieli	87

Rozdział 5

Analiza wyników badań własnych	89
5.1. Dokumentacja szkolna i zapisy regulujące podejmowanie działań mających na celu rozwijanie zdolności uczniów	89
5.2. Sposoby rozpoznawania uczniów zdolnych przez nauczycieli	94
5.3. Nauczycielskie przygotowanie i planowanie lekcji z uczniem zdolnym	110
5.4. Metody i formy pracy lekcyjnej sprzyjające rozwijaniu zdolności uczniów	114
5.5. Formy zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych sprzyjające rozwijaniu zdolności uczniów	131
5.6. Motywowanie uczniów do nauki szkolnej przez nauczycieli	137
5.7. Wdrażanie uczniów do samokształcenia przez nauczycieli	140
Zakończenie i wnioski	143
Załączniki	149
Bibliografia	165

WSTĘP

Realizacja zadań współczesnej szkoły, przed którą stawia się wysokie wymagania w zakresie stymulowania rozwoju uczniów zdolnych, wymaga ciągłej modernizacji i unowocześniania jej pracy. Dotyczy to szczególnie procesu dydaktycznego, realizowanego niezmiennie w systemie klasowo-lekcyjnym. Możliwości modernizacji tego systemu są stosunkowo ograniczone w aspekcie organizacyjnym. Zatem stąd główny wysiłek skierowany jest na poszukiwania rozwiązań treściowo-metodycznych. Jednym z bardziej aktualnych, aczkolwiek nie nowych, problemów współczesnej dydaktyki jest poszukiwanie rozwiązań organizacyjnych dla stosowania w możliwie pełnym zakresie zasad indywidualizacji w nauczaniu. Chodzi oczywiście o takie rozwiązania, które nie stojąc w sprzeczności z systemem klasowo-lekcyjnym, sprzyjałyby optymalnemu wykorzystaniu potencjalnych możliwości umysłowych przez uczniów zdolnych, ale nie kosztem tych pozostałych. Jest to zadanie niezmiernie trudne do realizacji, jeżeli wziąć pod uwagę, że normalna klasa stanowi zbiorowość uczniów zróżnicowanych pod wieloma względami.

Zagadnienia dotyczące kształcenia zdolnych dzieci i zdolnej młodzieży kojarzone są najsilniej z kształceniem odbywającym się w szkole. I chociaż sporo zajęć, w których te dzieci uczestniczą, organizuje się także poza szkołą, np. w młodzieżowych domach kultury czy klubach, to trudno nie uznać, że oczekiwania i nadzieje, jakie wiąże się z działalnością szkoły w zakresie rozwijania zdolności, są zrozumiałe i w pełni naturalne.

Ale trzeba też przyznać, że te nadzieje i oczekiwania spełnione są jak dotąd w skromnym stopniu. To zaś skłania do poszukiwania lepszych niż obecnie stosowane sposobów kształcenia szkolnego uczniów zdolnych.

Celem pracy jest znalezienie odpowiedzi na powyższe zagadnienia, jak i przedstawienie realiów polskiej szkoły pod względem organizacji procesu kształcenia ukierunkowanego na rozwój ucznia zdolnego. Badaniami objęte zostały gimnazja będące osobnym szczeblem kształcenia, nazywanym ponadpodstawowym, skupiające młodzież w istotnym dla niej samej etapie rozwojowym, okresie adolescencji, w którym tempo zdolności umysłowych bardzo się zmienia (wzrasta bądź maleje) i tym samym wymaga stymulacji.

W I rozdziale pracy chcę zwrócić uwagę na szerokie rozumienie pojęć zdolności i ucznia zdolnego oraz przedstawić krótki rys historyczny koncepcji i sposobów

8 WSTĘP

kształcenia ucznia zdolnego (różnorodnych metod, środków i form organizacyjnych nauczania i uczenia się) w wielu krajach, które porównam z naszym krajem.

W II rozdziale pracy, opierając się na literaturze oraz wynikach badań pedagogicznych i psychologicznych dotyczących zagadnienia sposobów czy strategii kształcenia uczniów zdolnych, przedstawiam możliwości zaspokajania potrzeb uczniów zdolnych we współczesnej szkole pod kątem uwarunkowań dydaktyczno-wychowawczych, a w szczególności zaspokajania potrzeb ucznia zdolnego w świetle obowiązującego prawa oświatowego przez zajęcia prowadzone na podstawie szeroko pojętej zasady indywidualizacji, dostosowanie zakresu i tempa uczenia się do indywidualnych możliwości i potrzeb, programów indywidualnego kształcenia, zróżnicowanie treści, metod i form pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej oraz przygotowanie nauczyciela do pracy z uczniem zdolnym.

Kolejne rozdziały pracy stanowią plan i charakterystykę terenu badań, ich przebieg, wyniki i wnioski. Wyjaśniam zarówno fakty wykryte w trakcie badań, jak i dokonuję oceny oraz określám oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze pod kątem pracy z uczniem zdolnym; ustalám również wskazówki do praktyki szkolnej.

Prezentowana publikacja powstała na podstawie rozprawy doktorskiej napisanej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Skoncentrowano się w niej na założeniach teoretycznych i metodologicznych oraz analizie jakościowej i ilościowej wyników badań empirycznych. Stanowiły one podstawę sformułowania wniosków dotyczących praktyki edukacyjnej w zakresie podejmowania takich działań dydaktycznych, które zaspokajając potrzeby edukacyjne uczniów zdolnych, nie zmarnują ich talentów.

Praca ta powstała dzięki zaangażowaniu i życzliwości wielu osób, którym pragnę w tym miejscu złożyć serdeczne podziękowania. Słowa podziękowania kieruję pod adresem promotora profesora Eugeniusza Piotrowskiego, który wielokrotnie służył mi radą, pomocą oraz stałą troską nad przebiegiem i efektami mojej pracy badawczej, oraz profesorom I. Kuźniakowi i S. Palce za wnikliwe i konstruktywne recenzje moich poszukiwań badawczych.

ROZDZIAŁ 1

ZDOLNOŚCI I KSZTAŁCENIE LUDZI ZDOLNYCH W ŚWIETLE DOTYCHCZASOWYCH BADAŃ

1.1. ANALIZA POJĘCIA ZDOLNOŚCI

Zdolności były poddawane szczególnej analizie od kilkadziesiąt lat, jednak jak dotąd nie zdefiniowano precyzyjnie tego pojęcia. W zależności od przyjętej teorii rozwoju zdolności i ich funkcjonowania zakres znaczeniowy omawianego pojęcia jest różnie ujmowany.

W polskiej psychologii zdolność można najogólniej określić jako właściwość psychologiczną różniącą jednego człowieka od drugiego, jako łatwość odbierania i przetwarzania informacji o otaczającym nas świecie. Mówiąc o zdolnościach, mamy na myśli różnice indywidualne, które sprawiają, że przy danym zasobie wiedzy i sprawności oraz w takich samych warunkach zewnętrznych i przy równej motywacji niektórzy uczą się szybciej nowych rzeczy. Według Z. Pietrasińskiego zdolności „[...] to właściwości psychiczne (różnice indywidualne), które stanowią warunek pomyślnego wykonywania jakiegoś zadania”¹.

Zdaniem T. Nowackiego

[...] u podstaw każdej zdolności leżą zadatki wrodzone. Zaś aby te zadatki wyraziły się w biernym znanstwie lub czynnej twórczości, np. muzycznej, potrzeba odpowiedniego wpływu wychowawczego uwrażliwiającego dziecko na rytm i melodię oraz dostosowanych ćwiczeń doskonalących sprawność analizatora słuchowego².

Zdolność to możliwość (możność) wykonywania określonej czynności przy spełnionych warunkach zewnętrznych (np. zdolność do uczenia się w ogóle), przy czym warunkiem rozwijania zdolności, jak stwierdził Nowacki,

¹ M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*, Warszawa 1999, s. 9.

² T. Nowacki, *Elementy psychologii*, Wrocław 1975, s. 398.

[...] jest uczenie się, obejmujące zarówno zaznajamianie się z odpowiednią wiedzą, jak i ćwiczenie w podejmowaniu sprawności i subtelności działania analizatorów, jak również i narządów wykonawczych³.

W. Szewczuk wiązał zdolności

[...] z całokształtem życia psychicznego, z motywacją osobowościową, procesami poznawczymi i inteligencją; utożsamia je również z działaniem. Zdolności istnieją tam, gdzie stopień sprawności wykonywania działania jest większy od średniego⁴.

Zdaniem J. Reykowskiego zdolności

[...] to warunki wewnętrzne, dzięki którym ludzie zaangażowali się, a więc o tej samej motywacji jednakowo przygotowani, opanowują daną działalność nie jednakowo szybko, a poziom osiągniętych przez nich rezultatów jest różny. O tych, którzy opanowują określoną działalność lepiej, można powiedzieć, że mają wyższe zdolności w danej dziedzinie⁵.

S. Gerstmann określił

[...] zdolności jako zespół czynników organicznych i związane z nim funkcjonowanie właściwości psychicznych umożliwiających szczególnie sprawne wykonanie różnorodnych czynności i bardziej skomplikowanych działań⁶.

W. Okoń uważał, że

[...] zdolność przejawia się w łatwości, szybkości i niezawodności potwierdzenia i przetwarzania informacji, umiejętności podejmowania decyzji oraz w skutecznym samodzielnym i twórczym działaniu⁷.

C. Nosal utożsamiał zdolności z dyspozycjami poznawczymi. Obok zdolności ogólnych istnieją zdolności specjalne. Zdolności ogólne to

[...] dyspozycje globalne, odnoszące się do umysłu jako całości. Natomiast drugie – lokalne – są układami wyspecjalizowanymi w odbiorze i przetwarzaniu określonego rodzaju bodźców⁸.

Przytoczone definicje terminu zdolności nie wyczerpują wszystkich sposobów jego rozumienia. Problem zdolności można rozpatrywać pod kilkoma względami.

³ T. Nowacki, *Elementy psychologii*, dz. cyt., s. 407.

⁴ W. Szewczuk, *Psychologia. Zarys podręcznikowy*, Warszawa 1975, s. 279.

⁵ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1970, s. 67.

⁶ Tamże, s. 71.

⁷ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 75.

⁸ Tamże, s. 74.

Jeden związany jest z rozróżnianiem rodzaju zdolności (np. zdolności ogólnych, uzdolnień kierunkowych czy zdolności twórczych). Można tu odnotować dwa podejścia badaczy: traktowanie zdolności jako potencjalności, dzięki której człowiek przez uczenie się zdobywa nowe umiejętności i sprawności, oraz jako umiejętności. Osoba uzdolniona nabywa je znacznie szybciej w porównaniu z ludźmi o przeciętnych zdolnościach. Ponadto poszczególne jednostki mają specyficzny, indywidualny układ zdolności i uzdolnień, których rozwój jest uwarunkowany zarówno wpływami zewnętrznymi, jak i wewnętrznymi możliwościami. W zależności od warunków, w jakich żyje, oraz jej obowiązków i potrzeb, zdolności mogą się ujawniać lub pozostawać w ukryciu. W dogodnych warunkach przeważnie się ujawniają, chociaż nigdy w gotowej i skończonej postaci: „Są jak diament, którego obróbka wymaga cierpliwości i mistrzowskich rąk”⁹.

1.2. TEORIE INTELIGENCJI I TWÓRCZOŚCI

Wśród różnych zdolności wiele uwagi poświęca się inteligencji. Jej znaczenie, a zarazem uwarunkowania rozwoju dobrze wyjaśnia teoria interakcyjna, która zakłada współwystępowanie kilku sfer osobowości człowieka jako warunku rozwoju zdolności. Przyjmuje równoważność tych sfer, w przeciwieństwie do koncepcji wcześniejszych, według których inteligencja była czynnikiem nadrzędnym i dominującym. Model zdolności uwzględnia w takim ujęciu

[...] interakcję genotypu i środowiska, a w obrębie tych czynników, po jednej stronie różne sfery osobowości warunkujące zdolności (zdolności intelektualne, uzdolnienia kreatywne, uzdolnienia specjalne), motywacją sytuującą się na pograniczu genotypu i środowiska, a po drugiej stronie owej interakcji powinien uwzględniać różne rodzaje środowisk wywierających istotny wpływ na ujawnianie, aktywizowanie i rozwój zdolności¹⁰.

Współcześnie nie ma jednej ogólnie przyjętej teorii inteligencji, dlatego przedstawię założenia tych teorii, które wydają się szczególnie przydatne z punktu widzenia edukacji.

Do najbardziej znanych teorii można zaliczyć podejście psychometryczne. Jej zwolennicy poszukiwali czynników czy też struktur umysłowych odpowiedzialnych za różnice indywidualne między ludźmi. Wyróżnić tu można dwa stanowiska: pierwsze, Ch. Spearmana, który postulował „istnienie jednego ogólnego czyn-

⁹ K. Bieluga, *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*, Kraków 2003, s. 14.

¹⁰ S. Popek, *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*, Lublin 2000, s. 21.

nika oraz czynników specyficznych związanych z realizacją konkretnych zadań”¹¹, drugie, E.L. Thorndike’a, „zakłada istnienie wielu zdolności specyficznych”¹².

Teoria J. Piageta¹³ skupia się na ilościowych i jakościowych zmianach w myśleniu człowieka, które zachodzą w trakcie jego rozwoju. Rozpatruje ona procesy intelektualne, wspólne wszystkim jednostkom, nie zajmuje się zaś poszukiwaniem różnic indywidualnych.

Do szczególnie ciekawych należy teoria wielorakiej inteligencji H. Gardnera, który wyróżnił

[...] inteligencję lingwistyczną (zdolność do rozumienia i interpretacji słów) oraz inteligencję logiczno-matematyczną. Oba rodzaje inteligencji bada się w większości testów inteligencji. Zdolności matematyczne i językowe są wysoko cenione w życiu społecznym¹⁴.

Gardner wyróżnił również inteligencje: muzyczną (muzyka jako metoda ekspresji siebie), przestrzenną (zdolność do rozumowego modelu świata i wykorzystania tego modelu), ruchową (zdolność do rozwiązywania problemów przy użyciu ciała), interpersonalną (zdolność do rozumienia innych ludzi, np. jak pracują, co ich motywuje), intrapersonalną (zdolność do rozumienia własnych uczuć, która jest przewodnikiem zachowania). Poszczególne osoby mogą mieć różny poziom w zakresie wymienionych rodzajów inteligencji, dlatego zadaniem szkoły jest ocena indywidualnych zdolności i poszukiwanie sposobów ich stymulowania.

Nowe podejście, oparte na modelu przetwarzania sytuacji, opracował R. Sternberg. Uznał on inteligencję „za proces umysłowy, który występuje w trakcie rozwiązywania zadań i służy do celowego przystosowania się do otaczającej rzeczywistości”¹⁵. Jego teoria wskazuje na znaczącą rolę w kształtowaniu się intelektu uczniów, procesów rozwiązywania problemów oraz przeprowadzania działań umysłowych związanych z nabywaniem i opracowywaniem nowej wiedzy. Dziecko nie zdobywa jednak umiejętności rozwiązywania problemów w sposób automatyczny, lecz musi ją ukształtować i wyćwiczyć. Stawia to przed nauczycielami obowiązek stosowania różnych zabiegów, spośród których można wymienić:

- przygotowanie do formułowania problemu we właściwy sposób (chodzi tu o podkreślenie znaczenia analizy stanu początkowego, stanu pożądanego i wiedzy na temat ewentualnych ograniczeń),
- nauczanie strategii rozwiązywania problemów (heurystyka, algorytmy),
- zachęcanie uczniów do wzrokowego przedstawiania problemu i wyróżniania cech ważnych w problemie,

¹¹ K. Bieluga, *Nauczycielskie...*, dz. cyt., s. 15.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s. 15–16.

¹⁵ Tamże, s. 16.

- zachęcanie uczniów do wyjaśniania niejasnych zagadnień i zadawania pytań,
- dawanie uczniom modelowych rozwiązań problemu.

„Koniecznym warunkiem do rozwiązywania problemów jest posiadanie umiejętności myślenia”¹⁶, która porównuje sprawność klasyfikowania, syntetyzowania, formułowania celów, formułowania hipotez, podejmowania decyzji, uzasadniania, zauważenia wartości itp.

Jedną z bardziej znaczących teorii, tak dla badań naukowych, jak i praktyki edukacyjnej, jest również struktura inteligencji J.P. Guilforda. Koncepcja ta zakłada istnienie 180 zdolności, które można ująć w trzy klasy:

- treści (wzrokowe, słuchowe, symboliczne, semantyczne i behawioralne),
- procesy, czyli operacje wykonywane na tym materiale (myślenie konwergencyjne, dywergencyjne, ocena, pamięć),
- formy, czyli produkty przetwarzania informacji (jednostki, klasy, relacje, systemy, transformacje i implikacje).

Guilford ujmował procesy intelektualne (inteligencję) jako „zdolność do rozwiązywania problemów konwergencyjnych; sprawność zaś rozwiązywania problemów dywergencyjnych wyznaczają uzdolnienia twórcze”¹⁷.

Twórczość może być pojmowana zarówno jako aktywność, wynik czy proces, jak i myślenie twórcze. Myślenie twórcze jest siłą sprawczą działalności twórczej, dlatego jego rozwój i kształtowanie są zadaniami edukacji. Według Pietrasińskiego twórczość należy rozumieć jako „[...] aktywność przynoszącą wytwory dotąd nieznanne, a zarazem społecznie wartościowe”¹⁸. W przypadku dzieci i młodzieży mamy do czynienia zazwyczaj z twórczością subiektywną, tzn. z wartościami nowymi jedynie dla jednostki, w odróżnieniu od twórczości obiektywnej, czyli nowej dla danego społeczeństwa, a nawet ludzkości.

Spośród współczesnych teorii twórczości E. Nęcka¹⁹ kładzie szczególny nacisk na koncepcję Guilforda i modele interakcyjne. Koncepcja Guilforda²⁰, która zdobyła dużą popularność, rozdziela myślenie dywergencyjne (odpowiedzialne za twórczość) od konwergencyjnego (związanego z inteligencją człowieka). Autor wyróżnił następujące zdolności wchodzące w skład myślenia dywergencyjnego:

- płynność myślenia,
- giętkość myślenia,
- wrażliwość na problemy,
- oryginalność myślenia.

W zakresie płynności Guilford wyróżnił płynność słowną, płynność skojarzeniową, płynność ekspresyjną i płynność figuralną. Wyraża się ona w zada-

¹⁶ Tamże, s. 17.

¹⁷ Tamże, s. 18.

¹⁸ Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969, s. 10.

¹⁹ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 70.

²⁰ J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978, s. 278–312.

niach słownych, wyobrażeniach wzrokowych i w sytuacjach wymagających wielu odpowiedzi. Do giętkości myślenia zaliczył: semantyczną giętkość spontaniczną, figuralną giętkość adaptacyjną, figuralną giętkość spontaniczną oraz symboliczną giętkość adaptacyjną. Giętkość myślenia to produkowanie zróżnicowanych jakościowo pomysłów, umiejętność wykrywania, szybkość zmiany spostrzegania i dokonywanie zmian materiału symbolicznego. Wrażliwość na problemy wyraża się w dostrzeganiu problemów, a oryginalność powoduje formułowanie pomysłów incydentalnych i niecodziennych.

Guilford definiował poszczególne zdolności twórcze w sposób operacyjny, wskazując jednocześnie, że są to pewne formy zachowań występujące w różnych sytuacjach.

Każda z wymienionych koncepcji akcentuje odrębne założenia i specyficzne dla siebie treści; nie należy ich przyjmować jako całkowicie wykluczających się, ale jako ukazujące różne aspekty jednej z najbardziej ludzkich i wielowarstwowych właściwości inteligencji.

Poszczególne teorie wyznaczają odrębne oddziaływania pedagogiczne. Współczesna szkoła może korzystać z tych założeń, które wzbogacają oddziaływania pedagogiczne nauczycieli. Dlatego, biorąc pod uwagę koncepcję Piageta, nauczyciel powinien pobudzać w procesie kształcenia aktywność ucznia, stosować nauczanie problemowe oraz wdrażać go do samodzielnego zdobywania wiedzy i doświadczeń. Teoria Sternberga wskazuje głównie na przygotowanie młodych ludzi do analizowania bodźców z otaczającego świata i radzenia sobie w nowych sytuacjach, korzystając m.in. z intuicji i myślenia twórczego. Z kolei Gardner podkreślał konieczność traktowania zdolności intelektualnych w ujęciu szerokim, a więc uwzględniającym, oprócz zdolności naukowych i werbalnych, również zdolności ruchowe, przestrzenne oraz interpersonalne i intrapersonalne, a rozwiązywanie problemów w każdej z dziedzin działalności uczniów zalecał traktować jako drogę do wszechstronnego rozwoju. Natomiast opierając się na koncepcji Guilforda, należy wyróżnić myślenie konwergencyjne i dywergencyjne oraz stosować odpowiednie zabiegi, aby je doskonalić.

Kształtowanie zdolności twórczych w szkole jest jednym z najistotniejszych obszarów aplikacyjnych dla badań nad twórczością. Dlatego jednym z najważniejszych pytań, jakie warto sobie postawić, jest pytanie o najlepszy w świetle dostępnej wiedzy sposób ich kształtowania:

Ważnym zadaniem jest nauczanie myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego jako dwóch stron jednego procesu, polegającego na poszukiwaniu rozwiązań, generowaniu idei w pierwszym etapie i domykaniu problemów, ocenie wytworzonych pomysłów w drugim²¹.

²¹ K.J. Szmidt, *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2003, s. 217.

Podczas zajęć dydaktycznych uczniowie powinni mieć zatem możliwość doświadczania pełnego procesu twórczego: tworzenia dzieła od początku do końca lub omawiania zjawiska w sposób pozwalający poznać możliwe jego przyczyny i konsekwencje. Proces kształtowania zdolności twórczych powinien przebiegać w taki sposób,

[...] aby pozwalał młodym ludziom w przyszłości generować twórcze pomysły, podejmować ryzyko związane z odkrywaniem, dając zarazem umiejętność oceny wytworzonych rozwiązań, zarówno pod kątem ich przydatności, jak oryginalności i nowości²².

1.3. ANALIZA PODSTAWOWYCH POJĘĆ O UCZNIACH ZDOLNYCH

Na określenie i zrozumienie pojęcia „uczeń zdolny” mają wpływ dwie oceny: społeczna i psychologiczna, które są niestety rozbieżne. Uczeń zdolny w rozumieniu społecznym, potocznym czy szkolnym to taki, który dobrze się uczy, jest grzeczny, ma wzorowe zachowanie i inne osiągnięcia w szkole. Natomiast w rozumieniu psychologicznym uczeń zdolny to taki, który ma wysoki iloraz inteligencji, duże osiągnięcia, wysoki poziom twórczy, tzn. że charakteryzuje go niepokój poznawczy, umie oderwać się od utartych schematów, potrafi znaleźć się w nowej sytuacji, ma pomysły nowych rozwiązań starych problemów, nie boi się nowych wyzwań.

Na podstawie analizy literatury psychologicznej można wyróżnić 14 cech, które występują w dużym natężeniu u dzieci i młodzieży mających wysoki poziom inteligencji. Teorie Piageta, Gardnera, Guilforda i Sternberga²³ dowodzą, że są to:

- łatwość wypowiedzi werbalnych,
- bogaty zasób słownictwa,
- znajomość pojęć wykraczających poza program nauczania,
- szeroki zakres wiedzy z interesujących jednostkę dziedzin,
- systematyczne czytelnictwo,
- rozumienie trudniejszych treści niż przeciętni uczniowie,
- sensowność wypowiedzi,
- logiczne wyciąganie wniosków,
- szybkie znajdowanie rozwiązań w nowych sytuacjach,
- łatwość skupienia uwagi,
- spostrzegawczość, zwracanie uwagi na istotne problemy,
- łatwość tworzenia wyobrażeń przestrzennych,

²² Tamże, s. 217–218.

²³ K. Bieluga, *Nauczycielskie...*, dz. cyt., s. 21.

- stosowanie skutecznych sposobów uczenia się i zapamiętywania wiedzy,
- brak trudności w procesie uczenia się.

Obserwacja dzieci uzdolnionych pozwala na wyodrębnienie pewnych charakterystycznych dla nich cech, wśród których należy wymienić:

- szybkie zapamiętywanie, prawidłowe kojarzenie i rozumowanie;
- ciekawość świata ludzi, dar bystrej obserwacji otoczenia;
- dociekliwość, zadawanie dużej ilości pytań;
- szeroki wachlarz zainteresowań, dużo wiadomości pozaszkolnych, niekiedy ukierunkowane uzdolnienia i pasje;
- wykonywanie zadań umysłowych z przyjemnością; umiejętność skupiania uwagi przez dłuższy czas na tym, co ucznia interesuje;
- bogata wyobraźnia; ciekawe, oryginalne pomysły;
- pomysły w wyrażaniu swoich wrażeń, myśli i emocji w różnej formie, np. w muzyce, tańcu, plastyce, słowie lub piśmie;
- niezależna postawa, obrona swoich poglądów i pomysłów;
- poczucie humoru.

Warto dodać, że nie zawsze dzieci zdolne otrzymują w szkole dobre oceny. Niejednokrotnie bywa, że uczeń z powodu częstego zadawania pytań, nadpobudliwości ruchowej bądź innych zachowań jest kłopotliwy dla nauczyciela, co wpływa na sposób oceniania. Obserwujemy więc często rozbieżność między rzeczywistymi zdolnościami ucznia a jego wynikami szkolnymi. Do najczęściej spotykanych negatywnych cech niektórych dzieci zdolnych, które hamują rozwój intelektualno-emocjonalny, należą:

- trudności w przystosowaniu do grupy (chęć ciągłego imponowania, dominowania, postawa rywalizacyjna);
- zarozumiałość, okazywanie lekceważenia rówieśnikom i nauczycielom;
- egocentryzm, koncentracja na sobie, „zamęczanie” nauczycieli;
- trudności w przechodzeniu od wiadomości do umiejętności, demonstrowanie wiedzy encyklopedycznej;
- chwiejność emocjonalna, nieśmiałość lub nadpobudliwość psychoruchowa, zachowanie agresywne lub lękowe.

M. Tyszkowa²⁴ w badaniach z końca lat 80. przytoczyła dane dotyczące osiągnięć w nauce szkolnej w stosunku do poziomu inteligencji. W grupie uczniów bardzo zdolnych 30,5% osiągnęło w nauczaniu szkolnym wyniki odpowiadające ich zdolnościom, a 65,5% niższe, w tym 36,1% przeciętnie lub wręcz słabe. Autorka doszukiwała się przyczyn tego stanu rzeczy w pewnych właściwościach, ale głównie w działaniu czynników pozaintelektualnych ucznia (głównie osobowości) i znajdujących się poza uczniem, tj. w organizacji pracy w szkole i klasie oraz systemie oświaty. Uczniowie zdolni w grupie rówieśniczej, jaką jest klasa szkolna,

²⁴ M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa 1990, s. 331–372.

zajmują o wiele bardziej zróżnicowaną pozycję niż uczniowie przeciętni i mało zdolni. Wśród uczniów zdolnych w szkole średniej istnieje głęboki podział na lubianych i nielubianych. Znaczny odsetek uczniów zdolnych znalazł się w grupie izolowanych (79%) i odrzuconych (69%). Uczniowie zdolni, akceptowani przez klasę, są wnikliwi w ocenie samych siebie i innych, bardziej samodzielni w myśleniu, nienaganni towarzysko. Są niezależni, chętnie przewodzą innym, są też bardziej pomysłowi i radykalni w sferze intelektu i życia społecznego. Uczniowie zaś o niskiej pozycji w skali sympatii i uznania społecznego są bardziej bezpretensjonalni i prości, niezręczni towarzysko, bardziej naiwni i mniej wnikliwi w ocenie własnej osoby; są bardziej konserwatywni społecznie i intelektualnie, mało zainteresowani przywództwem i bardziej zależni od grupy oraz jej podporządkowani.

Badania potwierdziły również, że osobowość uczniów zdolnych różni się od osobowości mniej zdolnych rówieśników. Zdolni są bardziej dojrzałi, zrównoważeni i odporni emocjonalnie, a zarazem bardziej wrażliwi; przejawiają większą skłonność do dominowania i większą wytrwałość; są też bardziej aktywni intelektualnie i społecznie, samowystarczalni i niezależni.

Uczniowie zdolni, bez względu na wiek, uczą się szybciej i łatwiej. Są bardziej plastyczni w uczeniu się, gdyż łatwiej przystosowują się do zmiennych warunków. Cechuje ich duża koncentracja uwagi, wysoki poziom procesów myślenia, oryginalność i swoista elegancja rozwiązań (wytworów). Mają tendencję do całościowego ujmowania zagadnienia i do wytwarzania całościowego obrazu zadania. Stosują indywidualne, wypracowane przez siebie sposoby uczenia się, które polegają na samodzielnej pracy nad problematyką związaną z programem szkolnym. W tej sytuacji lekcje stanowią fragment uczenia się, a odrabianie lekcji nie zajmuje wiele czasu. Przebija tu silne ukierunkowanie zainteresowań i zróżnicowane ustosunkowanie do przedmiotów nauki szkolnej. Ocena szkolna jest często dla uczniów zdolnych powodem frustracji ze względu na obowiązywanie w programie szkolnym przedmiotów, którymi się nie interesują i które traktują jako niemające znaczenia dla ich własnego rozwoju. Uczniowie zdolni uczą się całościowo. Bardzo często na początku roku czytają całe podręczniki, a potem w ciągu roku aktualizują znaną już wstępnie wiedzę. Lubią uczestniczyć w dyskusji, podejmują wyzwania w postaci olimpiad przedmiotowych i innych form konkursowych. Traktują to jako swojego rodzaju przygodę intelektualną, w której mają okazję porównać się z rówieśnikami o podobnych zainteresowaniach i sprawdzić się. Mają kłopoty z określeniem czasu poświęconego na uczenie się. Bardzo dużo uczą się przed sprawdzianami, aby przystosować swoją wiedzę do wymagań szkolnych. Lubią uczyć się samotnie i samodzielnie, sami tworzą sobie programy zainteresowań. Główne motywy ich nauki szkolnej i rozwoju zainteresowań to motywy poznawcze i samorealizacji oraz swoisty „hedonizm intelektualny” – to im sprawia przyjemność²⁵.

²⁵ Tamże, s. 313–323.

Niezadowolające jest, że szkoła typuje dzieci zdolne według pewnych schematów zupełnie pomijających czynnik intelektualny. Jest zdolny, bo dobrze się uczy, nie zadaje trudnych pytań, nie kłamie, nie ma dziwnych pomysłów. Na taką ocenę mają wpływ następujące czynniki: płeć, zachowanie w szkole, schludny wygląd, a nawet to, w jakiej ławce siada, jak często rodzice kontaktują się ze szkołą, jak dziecko jest ubrane i jaki jest status materialny rodziny.

J.W. Eby i J.F. Smutny²⁶ omówili badania, z których wynika, że do uczniów zdolnych zaliczają nauczyciele tych, którzy uczą się w szkole lepiej niż ich koledzy. Zatem uzasadnione wydaje się zapoznanie osób pracujących z młodzieżą i do tej pracy się przygotowujących z takim zakresem zachowań, jakie występują u dzieci mających zdolności intelektualne.

Opiekę nad uczniami zdolnymi należy organizować już od najmłodszych lat ich kariery szkolnej, a w przypadku niektórych uzdolnień przenieść ją nawet trzeba na okres przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Problem pracy z uczniem zdolnym ze względu na swą złożoność wymaga wszechstronnego rozpatrzenia. Jedną z ważniejszych kwestii związanych z podniesieniem pracy z uczniem zdolnym na wyższy poziom jest podniesienie poziomu kształcenia kadr pedagogicznych²⁷.

Kwestie te omówię dokładniej w 2 rozdziale.

1.4. KONCEPCJE I SPOSOBY KSZTAŁCENIA UCZNIÓW ZDOLNYCH KRÓTKI RYS HISTORYCZNY

Konsekwencją określonych poglądów na temat zdolności i ich rozwoju były przyjęte w różnych krajach koncepcje i sposoby kształcenia. Aż do końca XIX wieku sprawa kształcenia dzieci zdolnych nie miała jednak zbyt szerokiego rozgłosu; także jej rozwiązanie dotyczyło głównie ludzi zamożnych, którzy mogli zapewnić odpowiednią naukę swoim dzieciom i z reguły czynili to, zatrudniając domowych nauczycieli, a następnie wysyłając dzieci na studia. Przemiany społeczno-ekonomiczne przełomu XIX i XX wieku i stałe upowszechnianie oświaty oraz jednocześnie rosnące zapotrzebowanie na ludzi zdolnych budzi szersze zainteresowanie sprawą kształcenia dzieci zdolnych.

Pierwsze poważniejsze koncepcje i rozwiązania praktyczne zrodziły się w warunkach, gdy dominowało przekonanie o dziedziczności zdolności i uzdolnień, toteż kształcenie miało nie tyle wpływać na zdolności, ile umożliwiać niejako naturalny ich rozwój. Szkoły tworzone w okresie progresywizmu miały spełniać

²⁶ J.W. Eby, J.F. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, Warszawa 1998, s. 104.

²⁷ E. Piotrowski, *Praca z uczniem zdolnym*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1989, nr 6, s. 83–84.