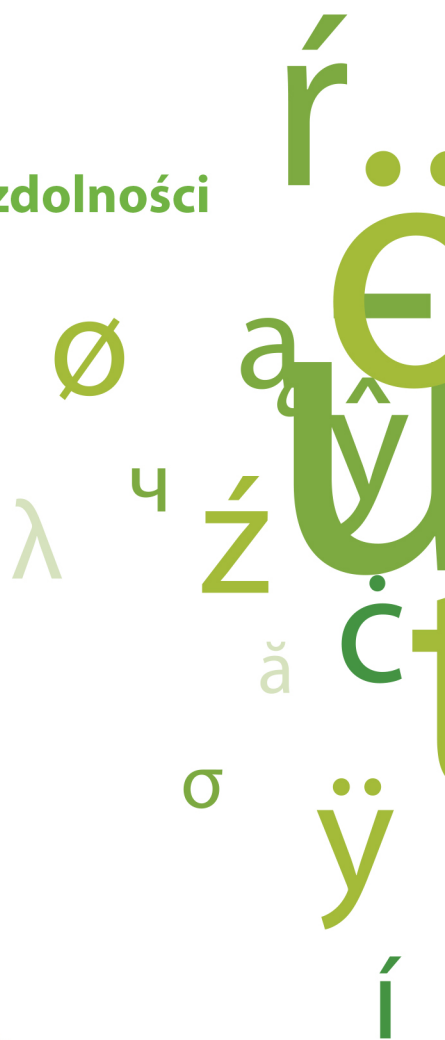


# Zafascynowani światem. Efektywne wspieranie rozwoju zdolności i zainteresowań uczniów w codziennej praktyce szkolnej

Tomasz Knopik



Ośrodek Rozwoju Edukacji

**Zafascynowani światem.  
Efektywne wspieranie rozwoju zdolności  
i zainteresowań uczniów w codziennej praktyce szkolnej**

Tomasz Knopik



Warszawa 2018

**Zafascynowani światem.  
Efektywne wspieranie rozwoju zdolności i zainteresowań  
uczniów w codziennej praktyce szkolnej**

**Wydawca:**

Ośrodek Rozwoju Edukacji  
Al. Ujazdowskie 28  
00-478 Warszawa

**Autor:**

Tomasz Knopik

**Opracowanie redakcyjne:**

Karolina Rożańska

Copyright © Ośrodek Rozwoju Edukacji  
**Warszawa 2018**

**ISBN: 978-83-66047-34-1**

Wydanie pierwsze

**Łamanie, druk i oprawa:**

Zapól Sobczyk Sp.j.  
Al. Piastów 42  
71-062 Szczecin



Ta publikacja została zrealizowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko autora i Komisja Europejska oraz Agencja Wykonawcza ds. Audiowizualnych, Edukacji i Kultury nie ponoszą odpowiedzialności za umieszczoną w niej zawartość merytoryczną.



euro | guidance

# Spis treści

---

	Wstęp	5
	Wspieranie zdolności i zainteresowań – podstawy prawne	9
	Uczeń zdolny – poznajmy się	21
	Wybrane narzędzia diagnostyczne wspomagające pracę z uczniami zdolnymi	45
	Na tropach motywatorów...	55
	Rozwijanie mądrości uczniów	69
	Pobudzić zainteresowanie tematem... W stronę konstruktywnej nauki	81
	Pobudzić pasję... W stronę trwałych zainteresowań	103
	Troska o sferę emocjonalno-społeczną	113
	Inspiratorium I	127
	Inspiratorium II	147
	Zakończenie	159
	Aneks	162
	Bibliografia	169
	Spis tabel i rysunków	173

---

## Wstęp

– *Gdybyś Ty, mój chłopcze, był tak zainteresowany matematyką, jak jesteś uzdolniony matematycznie, to niejeden konkurs byś już wygrał.*

– *Mój tata mówi podobnie o zajęciach muzycznych. Gdybym był tak uzdolniony muzycznie, jak jestem zainteresowany muzyką, to już bym występował w filharmonii.*

Zainteresowania i zdolności to różnice indywidualne, które bezpośrednio wpływają na efektywność podejmowanych przez podmiot działań. Te dwa terminy często traktuje się synonimicznie, choć w rzeczywistości dotyczą odmiennych zjawisk. Można wyobrazić sobie ucznia posiadającego zainteresowania sportowe, ale jednocześnie niezbornego ruchowo, jak również osobę bardzo sprawną fizycznie, ale zupełnie niezainteresowaną sportem. Optymalną sytuacją byłoby współwystępowanie uzdolnień i pasji w podobnym obszarze tematycznym, choć, jak pokazują badania na grupie 960 zdolnych gimnazjalistów, nie jest to zbyt powszechne (por. Knopik, 2015). Prawdopodobnie jedną z przyczyn jest zbyt luźny związek (a czasem wręcz niewystępujący) między realizowanymi treściami programowymi a pasjami uczniów. Powszechne jest przekonanie, że szkoła nie jest miejscem rozwijania zainteresowań (Kuszak, 2008), co powoduje, że uczniowie poszukują dogodnej przestrzeni dla własnych pasji poza jej murami. Nie pozostaje to bez znaczenia dla poziomu ich motywacji do nauki oraz ogólnej postawy wobec szkoły i procesu zdobywania wiedzy (Heller, 2003; 2004).

Warto zauważyć, że związek nauczanych treści z zainteresowaniami uczniów można rozpatrywać w dwóch zbieżnych, choć nietożsamyh perspektywach. Z jednej strony chodzi o zgodność/bliskość omawianych zagadnień z względnie trwałymi predylekcjami uczniów (np. nauczyciel wyjaśnia zjawisko globalizacji, które wpisuje się w zamiłowania ucznia dotyczące polityki międzynarodowej). Z drugiej natomiast o umiejętność

wzbudzenia przez prowadzącego zajęcia przynajmniej chwilowego zainteresowania danym tematem, nawet jeśli nie ma on nic wspólnego z zainteresowaniami uczniów (np. nauczyciel tak prezentuje zjawisko ocieplenia klimatu, że uczniowie, odkrywając jego praktyczny wymiar i związek z ich codziennością, w pełnym skupieniu uczestniczą w kolejnych etapach lekcji). Z pewnością oba wymiary bycia zainteresowanym są warte wdrażania do szkolnej praktyki, ponieważ umożliwiają przykucie uwagi uczniów i wejście z nimi w prawdziwy dialog. Wymaga to jednak przewartościowania realizowanych treści w kontekście potrzeb młodych uczestników systemu edukacji, jak i wyzwań przyszłości, które na nich czyhają. Pojawia się więc kluczowe pytanie, które niestety zbyt rzadko pada: **po co? Po co** realizuję dzisiejszy temat? **Po co** ta wiedza i umiejętność moim uczniom? **Po co** takie zagadnienie zostało umieszczone w podstawie programowej? **Po co** dziś i po co jutro?

Te pytania w moim przekonaniu należą do najtrudniejszych, z jakimi powinien zmierzyć się każdy nauczyciel, pedagog, specjalista pracujący z dziećmi i młodzieżą. One jednak odkrywają sens naszych działań i pozwalają ocenić, na ile szkoła jest w stanie przygotować swych podopiecznych do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie przyszłości. Oczywiście odpowiedzi na nie wymagają, oprócz rzetelnej autorefleksji, poważnej debaty publicznej. Prezentowany poradnik nie ma aż tak ambitnego celu, aby takową dyskusję podjąć, ale raczej wskazuje możliwe strategie pozwalające na zbliżenie się do zarysowanego stanu codziennego usensowniania podejmowanych działań pedagogicznych. Jeśli przy okazji stanie się inspiracją do bardziej świadomego i odpowiedzialnego uprawiania swojego „pedagogicznego ogródka”, to tym większa moja radość i wdzięczność.

Poradnik, w zdecydowanej mierze zawierający gotowe ćwiczenia do bezpośredniej aplikacji w praktyce szkolnej lub nieznacznej modyfikacji (w zależności od wieku lub specjalnych potrzeb

edukacyjnych potencjalnych ich odbiorców), prezentuje również najważniejsze ujęcia teoretyczne odnoszące się do zagadnienia zdolności i zainteresowań. Aby móc w pełni świadomie korzystać z proponowanej budowy metodycznej, warto poznać jej założenia tak, aby zrozumieć nadrzędny cel, którym kieruje się autor publikacji, to jest wdrożenie do warsztatu nauczycieli i specjalistów technik i metod rozwijających kompetencje transferowalne (możliwe do zastosowania w różnych dziedzinach życia), przyczyniające się do osiągnięcia przez uczniów aktualnie i w przyszłości jak najwyższego poziomu dobrostanu. To jest naczelne zadanie edukacji: wyposażenie uczniów w narzędzia pozwalające na optymalną adaptację do dynamicznie zmieniającego się otoczenia, której wyrazem jest poczucie satysfakcji życiowej i szczęście.

Warto o tym pamiętać, szczególnie w kontekście osób zdolnych, stanowiących ok. 20% populacji wszystkich uczniów. Jak to się dzieje, że ponadprzeciętny poziom inteligencji (a inteligencja jest zdolnością przystosowania się do środowiska) rzadko przekłada się na ich poczucie zadowolenia? Dlaczego posiadane uzdolnienia nie ułatwiają adaptacji, stanowiąc często przysłowiową kulę u nogi, destruktywnie oddziałującą na funkcjonowanie w „przeciętnym” otoczeniu? Po co zatem człowiek ma rozwijać swoje uzdolnienia? Sztuka dla sztuki? Prawdopodobnie za mało tego typu pytań pojawia się, zanim zdolny uczeń przystąpi do kolejnego konkursu, olimpiady, wybierze prestiżową szkołę lub uda się na zajęcia dodatkowe. Zbyt wiele wysiłku koncentruje się na jego sferze poznawczej, która – podobnie jak każde inne narzędzie – bez sensownej kontroli i prowadzenia jest tylko zbiorem możliwości, najczęściej niewłaściwie wykorzystywanych.

Poradnik może być wykorzystywany zarówno do pracy z uczniami uzdolnionymi, jak i tymi, którzy nie przejawiają ponadprzeciętnego potencjału, a których warto by zainteresować realizowanymi przez nauczyciela treściami. O ile

bowiem zdolności mają charakter elitarny, o tyle zainteresowania dotyczą wszystkich uczniów. Sztuka to stworzyć takie sytuacje dydaktyczne, które pozwolą im je odkryć.

Niewątpliwie głównym adresatem proponowanych ćwiczeń i form pracy jest jednak uczeń zdolny, który potrzebuje wsparcia w rozpoznawaniu i realizowaniu posiadanych możliwości. Być może dzięki wspólnym działaniom, wspartym aktualnie prowadzonymi pracami Zespołu MEN do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, historie podobne do poniższych staną się rzadkością:

*Wyobraźmy sobie osobę zdolną jako posiadacza ciężkiego worka ze złotem. Worek wykonano z przezroczystej folii, więc każdy może zobaczyć jego zawartość. Ludzie spotykający zdolnego zachwycają się jego stanem posiadania i myślą, że jest szczęśliwcem. Są przekonani, że zdolny człowiek niczego już nie potrzebuje – przecież ma tyle bogactwa. Kiedy zastanawiają się, kto potrzebuje wsparcia, o tym zdolnym bogaczu wspominają jako ostatnim (wiadomo: są biedniejsi) lub w ogóle nie biorą go pod uwagę. Tymczasem zdolny chciałby sobie odpocząć, zrzucić wór i wyprostować plecy. Nie może jednak tego zrobić, gdyż ciężar jest przytwierdzony na stałe. Jedyne, na co może liczyć, to pomoc innych w podtrzymaniu worka. Rzadko o nią prosi, a nikt nie domyśla się nawet, że bogacz może czegoś jeszcze w ogóle potrzebować. Pewnego dnia zdolny, mdlejąc ze zmęczenia, wpada na pomysł: „Skoro nie mogę zdjąć worka, to może uda mi się go chociaż opróżnić”. Wyrzuca sztabki złota na prawo i lewo, nie bacząc na to, czy ktoś je odnajdzie i wykorzysta. Czuje ulgę. Dopiero po latach, spoglądając na ciągle umocowany na plecach pusty worek, zadaje sobie pytanie: „Co się stało z jego zawartością?” (Knopik, 2016, s. 11).*

Struktura poradnika została tak opracowana, aby równolegle treściom o charakterze teoretycznym (prezentacja koncepcji oraz modeli zdolności i uzdolnień oraz czynników kształtu-

jących ich rozwój) odpowiadały przykłady dobrych praktyk (a czasem również złych – jako przestroga) oraz konkretne doświadczenia zaczerpnięte z tzw. pragmatyki szkolnej. Autorowi publikacji bardzo zależy na tym, aby przywoływane teorie nie były tylko okazją do wzbogacenia swojej deklaratywnej wiedzy psychopedagogicznej (co oczywiście jest również ważnym motywem), ale miały aplikacyjne przełożenie na wiedzę proceduralną wykorzystywaną w codziennej pracy z dziećmi i młodzieżą. Stąd druga część poradnika zawiera przegląd najbardziej efektywnych strategii i ćwiczeń pozwalających na kompleksowe wspieranie procesu aktualizowania potencjałów uczniów. **A po co?**

Odpowiedzi na to pytanie powinien udzielić sobie każdy z czytelników. Moja odpowiedź brzmi: by wzmocnić szansę uczniów na bycie szczęśliwymi ludźmi. I to nie patetyczna figura retoryczna, ale prawdziwe wyzwanie, przed jakim stoi polska szkoła.

Uczę się, by być szczęśliwym!

Nauczam (a w zasadzie towarzyszę moim uczniom w uczeniu się), by pomóc moim uczniom być szczęśliwymi ludźmi!

ÿ ä ç ø ù n ž a á í ů Ÿ č ě ê ő ł d ь š з π ř ŷ



ø  
y ç ž ŷ Ů  
á ä ě Ń t  
σ ÿ õ  
í

ÿ ç ø ù π ž á á ŷ ě ê õ ł d' b' s' z p ř ý

ý  
S  
ř  
a

Wspieranie zdolności  
i zainteresowań  
– podstawy prawne

Rozdział  
**1**

Troska o optymalny i kompleksowy rozwój zdolności i zainteresowań uczniów to nie tylko mniej lub bardziej wyraźnie zwerbalizowane oczekiwania rodziców i samych uczniów wobec systemu oświaty, ale sformułowane *explicite* obowiązki, z jakich powinien on się skutecznie wywiązywać. Wskazuje na to szereg dokumentów, z których najważniejsze to:

a) *Prawo oświatowe* (ustawa z dnia 14.12.2016 r., Dz.U. 2017 poz. 59 z późn. zm.);

b) *Rozporządzenie MEN w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* z dnia 9 sierpnia 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 1591 z późn.zm.);

c) *Rozporządzenie MEN w sprawie doradztwa zawodowego* z dnia 16.08.2018 r. (Dz.U. 2018 poz. 1675).

Prawo oświatowe jako ustawa określa strukturę oraz funkcje systemu oświaty w Polsce. Można je zatem uznać za kluczowy dokument wyznaczający ramy organizacji i realizacji procesów kształcenia i wychowania, w tym również odpowiedzialności za rozwój potencjału uczniów. Art. 1

Prawa oświatowego określa, że system oświaty zapewnia:

1. realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, **odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;**
2. wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny;
3. wychowanie rozumiane **jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości** w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmocnienie i uzupełnianie przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży;
4. możliwość zakładania i prowadzenia szkół i placówek przez różne podmioty;
5. **dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;**
6. **możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;**
7. opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;
8. **opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie;**
9. upowszechnianie dostępu do szkół, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie w szkołach wyższych;
10. możliwość uzupełniania przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego, zdobywania lub zmiany kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych;
11. zmniejszanie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiejskimi i wiejskimi;

12. **kształtowanie u uczniów postaw społecznych, w tym poprzez możliwość udziału w działaniach z zakresu wolontariatu, sprzyjających aktywnemu uczestnictwu uczniów w życiu społecznym;**
13. **upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy i umiejętności niezbędnych do aktywnego uczestnictwa w kulturze i sztuce narodowej i światowej;**
14. utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach;
15. **upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej;**
16. opiekę uczniom pozostającym w trudnej sytuacji materialnej i życiowej;
17. **dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy;**
18. **kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, w tym poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych;**
19. **przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia;**
20. **warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego;**

21. upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń, w tym związanych z korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych, i sytuacji nadzwyczajnych;
22. kształtowanie u uczniów umiejętności sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi;
23. wspomaganie nauczania języka polskiego i w języku polskim wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących.

Dokładna analiza zadań systemu oświaty (które razem tworzą zestaw bardzo ambitnych celów demonstrujących, jak ważną rolę państwo polskie przypisuje edukacji) pozwala stwierdzić, iż ponad połowa z nich ukierunkowana jest na rozwijanie zasobów uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnych predyspozycji, w tym uzdolnień i zainteresowań (wybldowane punkty), a także realiów i wyzwań świata współczesnego oraz przyszłego (możliwych do przewidzenia). Akcentowanie mocnych stron dzieci i młodzieży oraz modyfikowanie systemu oświaty w taki sposób, aby stwarzał on jak najwięcej okazji do ujawniania się tych walorów zamiast deficytów, pozwala zupełnie odmiennie potraktować kluczowe zadania przedszkoli, szkół i placówek. Ważniejsze jest uświadamianie uczniom tego, co już potrafią i wiedzą, i w jaki sposób mogą to rozwijać, niż tego, czego nie umieją i co przez tę niewiedzę tracą. Zamiast chronicznego uzupełniania braków efektywniejsze może okazać się rozwijanie zasobów, które w perspektywie długoterminowej pozwolą podmiotowi osiągnąć sukces życiowy (zamiast mało satysfakcjonującego przekonania, że po długoletniej terapii udało się osiągnąć poziom tzw. normy rozwojowej). Stąd zamiast powszechnie używanej piętnującej nazwy *zajęcia korekcyjno-kompensacyjne* właściwsze byłoby posiłkowanie się

pozytywnie brzmiącymi terminami: *zajęcia rozwijające*, *zajęcia wzmacniające* lub *zajęcia rozwijająco-wzmacniające*.

Podejście to wpisuje się w założenia diagnozy funkcjonalnej, która aktualnie wdrażana jest w polskich przedszkolach, szkołach i placówkach jako kompleksowy model pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa (2018, w druku) opisują diagnozę funkcjonalną jako wielowymiarowe rozpoznanie:

- stanu funkcjonowania osoby w środowisku, uwzględniającym opis i identyfikację źródeł jej aktualnego zachowania (w tym przejawianych **zasobów** i deficytów);
- możliwości integralnego i zrównoważonego rozwoju badanej osoby, zarówno w aspekcie **aktualizacji jej potencjału rozwojowego**, jak i zakresu modyfikacji środowiska, w którym funkcjonuje.

Diagnoza funkcjonalna odchodzi od analizowania cech podmiotu w oderwaniu od kontekstu, w którym aktualnie ów podmiot się znajduje. Sama identyfikacja zdolności dziecka nie wystarczy do tego, aby określić je jako osobę zdolną (posiadającą ponadprzeciętny potencjał i zaangażowaną w jego rozwój). W danym otoczeniu przejawiane predyspozycje mogą zostać zupełnie zlekceważone (np. szkoła nie jest nastawiona na wspomaganie uzdolnień muzycznych swoich uczniów, zaś sami rodzice uważają, że lepiej poświęcić czas na rozwijanie uzdolnień językowych lub naukowych), co spowoduje, że domniemane uzdolnienia będą cały czas w obszarze możliwości, w tym wypadku niewykorzystanych możliwości. Podobnie identyfikacja trudności społeczno-emocjonalnych może dotyczyć funkcjonowania ucznia w konkretnym środowisku (np. jedyny zdolny uczeń w klasie), a nie jego immanentnych i trwałych cech osobowości lub postaw względem rówieśników. Wystarczy zmiana kontekstu

(wejście w grupę innych zdolnych) i zachowanie badanej osoby nie przypomina tego obserwowanego przez nauczycieli w klasie. Sytuacja ta jest na tyle częsta w przypadku dzieci zdolnych, że uzasadnione jest mówienie o tzw. kontekstowej dojrzałości społeczno-emocjonalnej uczniów zdolnych. Chodzi o diametralnie odmienne zachowania uczniów ponadprzeciętnych w „przeciętnej” klasie (wycofanie, poczucie osamotnienia, wysoki poziom krytycyzmu, brak motywacji do rozwoju, kontestowanie działań nauczycieli i rówieśników) oraz w grupie innych zdolnych (dynamiczne interakcje, ujawnianie się niedostrzegalnych wcześniej talentów przywódczych, empatia, radość z przynależenia do zespołu). Norma nakazywałaby, aby uczeń bez względu na środowisko kontrolował swoje zachowanie i nawet jeśli nie czuje przynależności do niego, nie powinien okazywać zachowań o charakterze nieprzystosowawczym. Rzeczywistość jednak jest taka, że uczeń zdolny jako indywidualista ma prawo czuć się nieprzystosowanym. Problem psychologiczny pojawia się wtedy, kiedy w żadnym otoczeniu nie jest w stanie się zaadaptować. Większość uczniów zdolnych potrafi jednak odnaleźć się w sprzyjającym środowisku innych osób ponadprzeciętnych (Cross, 2011).

Prowadząc diagnozę funkcjonalną, diagnosta przyjmuje, że uczeń:

- jest podmiotem o indywidualnej i nieopowtarzalnej strukturze psychofizycznej;
- przejawia zachowanie, które jest wynikiem oddziaływania wielu czynników o różnorodnej proveniencji (np. myślenie o wynikach testów osiągnąć jako manifestacji kompetencji poznawczych uczniów, bez uwzględnienia zmiennych emocjonalno-osobowościowych i społecznych, redukuje proces rozumienia ucznia jako podmiotu interakcji w sytuacji szkolnej; niestety psychologia i pedagogika jako nauki wykazują tendencję do ujmowania zjawisk w termi-

nach konkretnej subdyscypliny: psychologii poznawczej, osobowości, czy społecznej, gdy w rzeczywistości obserwowane zachowanie ucznia powinno być wyjaśniane w ramach wielu perspektyw/podejść);

- funkcjonuje w grupie społecznej takiej jak: rodzina, rówieśnicy, społeczeństwo lokalne i globalne – i to właśnie grupa społeczna jest naturalną przestrzenią jego rozwoju bezpośrednio na niego oddziałującą, kształtującą go, modyfikującą jego strukturę psychofizyczną i kreślącą zakres i treść zachowań ewokowanych przez tę strukturę;
- potrzebuje autonomii, przejawiającej się m.in. chęcią pełnego uczestnictwa w każdym etapie diagnozy, z możliwością regulowania jej kształtu i założeniem możliwości odmowy dalszego udziału w postępowaniu diagnostycznym (np. na skutek złego samopoczucia lub braku gotowości do zmierzenia się z proponowanymi zadaniami);
- posiada indywidualne tempo i rytm rozwoju (określenie strefy najbliższego rozwoju oraz warunków umożliwiających realizację tych osiągnięć);
- jest istotą dynamiczną, pozostającą w ciągłym procesie rozwoju, stale modyfikującą swoje zachowanie zarówno pod wpływem procesów intrapersonalnych, jak i oddziaływań zewnętrznych (Knopik, 2018).

Identyfikacja i wspomaganie rozwoju uzdolnień oraz zainteresowań uczniów stanowi zatem kluczowy etap diagnozy funkcjonalnej uzupełniającej dotychczasową fiksję na ich deficytach i trudnościach (w tym niepełnosprawnościach). Przesadne skupienie na usuwaniu braków spowodowało zgubienie z pola widzenia zasobów, jakimi dysponuje podmiot, często na poziomie powyżej przeciętnej (tzw. osoby podwójnie wyjątkowe, por. Limont, 2011).

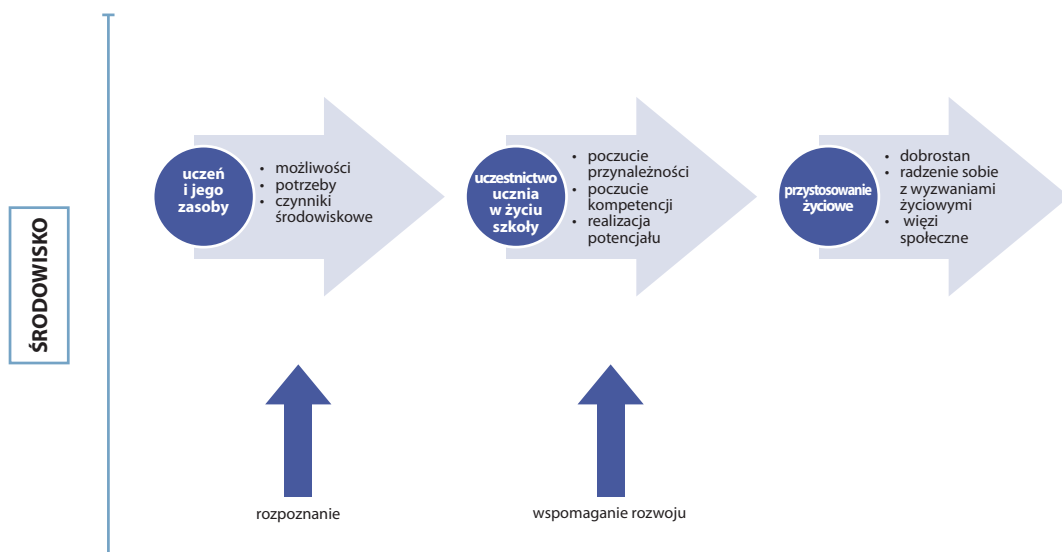
## Z PRAKTYKI:

11-letnia Zuza od czterech lat była częstą bywalczynią poradni psychologiczno-pedagogicznych i gabinetów terapeutycznych. Mówią o niej: „trudny przypadek”. Zuza nie radzi sobie z liczbami. Trudność sprawia jej sama identyfikacja numeru nadjeżdżającego autobusu, a co dopiero wyłuskanie danych w zadaniu z treścią. Rodzice kochają Zuzę nad życie, ale przez ostatnie lata ich działania były przede wszystkim skoncentrowane na pomaganiu córce w radzeniu sobie z dyskalkulią. Nie mówili tego głośno, ale nie raz myśleli, jak to dobrze mają rodzice utalentowanych dzieci: nauka przychodzi im bez wysiłku, można wspólnie iść na spacer zamiast spędzać godziny na terapii, a potem kolejne w domu na powtarzaniu tych samych, nudnych ćwiczeń. Nauczyciele myśleli o Zuzi głównie w kategoriach jej trudności z matematyką, samej zaś Zuzi już niewiele się chciało robić. Tak jakby pogodziła się z myślą, że tych swoich ograniczeń nie jest w żaden sposób pokonać i będą z nią już na całe życie.

Przypadkowe spotkanie z nauczycielem matematyki, który zamiast mówić, wszystko rysował lub animował swoim uczniom, okazało się przełomem. Zuza zmieniła kod dostępu do świata matematyki. Nauczyła się postrzegać liczby poprzez ich wizualizację. Wymagało to tworzenia ciągłych rysunków, komiksów, map myśli. Ku zaskoczeniu rodziców i nauczycieli okazało się, że Zuza ma wybitne uzdolnienia plastyczne. Jej wizualizacje zadań matematycznych są zaskakujące: twórcze podejście do tematu, bardzo dojrzała kreska, pełne panowanie nad przestrzenią. Dziś wszyscy pytają: Dlaczego wcześniej tego nie dostrzeżliśmy? Rodzice wyrzucają sobie: Dlaczego zadrželiśmy naszym znajomym zdolnych dzieci, sami będąc takimi szczęściami?

Kwestia systemowego wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży omówiona została w *Rozporządzeniu MEN w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* z dnia 9.08.2017. Dokument ten określa w § 2 pkt 1 funkcję pomocy psychologiczno-pedagogicznej: *rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawanie indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym.*

Rysunek 1 prezentuje model pomocy psychologiczno-pedagogicznej oparty na powyższym zapisie. Kluczowe jest podkreślenie celu możliwie pełnego uczestnictwa ucznia w życiu przedszkola, szkoły lub placówki. Kształtowane dzięki niemu zasoby (m.in. poczucie przynależności, kompetencji) służą aktualnemu i przyszłemu przystosowaniu życiowemu dającemu podmiotowi dobrostan i umiejętność radzenia sobie z trudnościami w poczuciu trwałych więzi z otoczeniem. Należy zwrócić uwagę, że proces ten (na każdym etapie niesienia pomocy) odbywa się w środowisku (a raczej środowiskach), stąd konieczność uwzględnienia jego roli w procesie diagnozowania i wspomagania rozwoju dzieci i młodzieży.



Rys. 1. Model pomocy psychologiczno-pedagogicznej w ujęciu środowiskowym (opr. własne)

## NA MARGINESIE:

W latach 2017-2018 pracownicy Katedry Psychologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie zbadali 94 nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów z woj. lubelskiego i małopolskiego, pytając ich o zakres specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów zdolnych (Knopik, 2018). Wymieniono ponad 20 różnych potrzeb, które można by uporządkować za pomocą sześciu typów, przy czym tylko potrzeby zawarte w trzech pierwszych typach zostały wskazane przez co najmniej połowę badanych.

I typ – potrzeby poznawcze (poszerzanie wiedzy, specjalizacja wiedzy);

II typ – potrzeby społeczne (kontakt z innymi zdolnymi osobami, akceptacja ze strony rówieśników/klasy);

III typ – potrzeby motywacyjne (zachęta do samorozwoju, zaciekawienie tematem ze strony autorytetów, dostęp do mistrzów);

IV typ – potrzeby emocjonalne (radzenie sobie z nadwrażliwością emocjonalną, niska kontrola emocji, problem rywalizacji z innymi);

V typ – potrzeby materialne (dostęp do książek, odpowiedniego sprzętu, brak środków finansowych na wyjazdy, zajęcia w mieście);

VI typ – potrzeby w zakresie poradnictwa i doradztwa (brak wsparcia dotyczącego podejmowania dalszych wyborów edukacyjnych, wielość zainteresowań i trudność w zadecydowaniu, czemu poświęcić największą uwagę, radzenie sobie z presją ze strony rodziców).

Kontynuacja badania polegała na zidentyfikowaniu oferowanych przez szkołę form pomocy jako odpowiedzi na tak zidentyfikowane potrzeby uczniów zdolnych. Okazało się, że tylko 65 nauczycieli wskazało na realizowanie w ich szkole jakiegś formy zajęć skierowanych do uczniów zdolnych, przy czym wszystkie te zajęcia dotyczyły potrzeb poznawczych. Można zatem skonkludować: szkoła dość dobrze orientuje się w potrzebach uczniów zdolnych (o czym świadczą wypowiedzi badanych nauczycieli). Niestety w niewystraszającym stopniu podejmuje działania mające na celu ich zaspokojenie.

Jedną z form pomocy są zajęcia rozwijające uzdolnienia oraz związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu (ich zadaniem jest rozpoznanie predyspozycji uczniów i powiązanie ich z planami edukacyjnymi i ewentualnymi wyborami zawodowymi). Przy odpowiedniej realizacji tych zajęć (z uwzględnieniem idei zrównoważonego rozwoju – szczegółowo opisanej na kartach poradnika) mogą stanowić istotną, adekwatną i kompleksową pomoc udzielaną osobom zdolnym. Nie można jednak redukować ich do odnoszącego się jedynie do zasobów poznawczych kółka przedmiotowego, czy kilku badań testami wykonanymi przez doradcę zawodowego.

Warto podkreślić, że ostatnie trzy lata działań legislacyjnych prowadzonych w obszarze prawa oświatowego w Polsce ukierunkowane były m.in. na usankcjonowanie doradztwa zawodowego w ramach systemu edukacji i powiązanie go z treściami realizowanymi w ramach podstawy programowej. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*, art. 109.1 pkt 7 wprowadziła jako obowiązkowe zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół* określa wymiar czasowy tych zajęć: 10 godzin rocznie (klasy VII i VIII szkoły podstawowej) lub 10 godzin w cyklu kształcenia (liceum, technikum, szkoła branżowa).

Od 01.09.2018 r. obowiązuje rozporządzenie MEN w sprawie doradztwa zawodowego. W dokumencie tym ujęto doradztwo jako zbiór działań mających na celu wspieranie dzieci i uczniów oraz słuchaczy w procesie rozpoznawania zainteresowań i predyspozycji zawodowych oraz przygotowania do wyboru kolejnego etapu kształcenia i zawodu. Doradztwo pojmowane jest systemowo i obejmuje swym zasięgiem dzieci, młodzież i dorosłych od przedszkola do szkół policealnych.

W ramach przedszkola realizowana jest preorientacja zawodowa, której celem jest wstępne



zapoznanie dzieci z wybranymi zawodami oraz pobudzanie i rozwijanie ich zainteresowań i uzdolnień. W klasach I-VI szkoły podstawowej doradcy zawodowi, nauczyciele i wychowawcy realizują orientację zawodową ukierunkowaną na zapoznanie uczniów z wybranymi zawodami, kształtowanie pozytywnych postaw wobec pracy i edukacji oraz pobudzanie i rozwijanie ich zainteresowań i uzdolnień zawodowych. Zajęcia rozwijające pre- i orientację zawodową realizowane są w ramach zajęć z wychowawcą, ogólnoszkolnych wydarzeń (np. festiwal zainteresowań, giełda zawodów), a także w ramach zajęć realizujących podstawę programową (np. edukacja wczesnoszkolna, język, polski, matematyka, przyroda, itp.). Dzięki takiemu podejściu doradztwo na etapie przedszkola i klas I-VI szkoły podstawowej nie jest postrzegane jako osobny przedmiot, ale stała perspektywa rozwijania wśród dzieci świadomości dotyczącej własnych zasobów, rynku edukacyjnego i rynku pracy tak, aby dać im podstawy do dokonywania trafnych decyzji w kolejnych etapach życiowych. Ponadto warunkiem realizacji tak interdyscyplinarnie pojmowanego wsparcia jest konieczność zaangażowania się wszystkich nauczycieli, stąd doradztwo staje się elementem trwale kształtującym postawy (takie jak: otwartość na zmiany, potrzeba kształcenia ustawicznego, współpraca, elastyczność) oraz kulturę mentalną danej organizacji.

Doradztwo zawodowe, realizowane w klasach VII-VIII szkoły podstawowej oraz w szkołach ponadpodstawowych, ma na celu wspieranie uczniów w procesie przygotowania ich do świadomego i samodzielnie planowania kariery, podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych, z uwzględnieniem ich zainteresowań i uzdolnień oraz informacji na temat rynku pracy i systemu edukacji.

Warto podkreślić, że realizowane treści w ramach pre- i orientacji zawodowej oraz doradztwa zawodowego w całym procesie kształcenia zostały szczegółowo określone i opisane jako mierzalne efekty uczenia się i pogrupowane w czterech obszarach:

1. **Poznanie własnych zasobów**, m.in.: zainteresowań, zdolności i uzdolnień, mocnych i słabych stron jako potencjalnych obszarów do rozwoju, ograniczeń, kompetencji (wiedzy, umiejętności i postaw), wartości, predyspozycji zawodowych, stanu zdrowia.
2. **Świat zawodów i rynek pracy**, m.in.: poznanie zawodów, wyszukiwanie i przetwarzanie informacji o zawodach i rynku pracy, umiejętność poruszania się po nim, poszukiwanie i utrzymanie pracy.
3. **Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie**, m.in.: znajomość systemu edukacji i innych form uczenia się, wyszukiwanie i przetwarzanie informacji o formach i placówkach kształcenia, uczenie się przez całe życie.
4. **Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych**, m.in.: planowanie ścieżki edukacyjnej i zawodowej z przygotowaniem do zdobywania doświadczenia zawodowego i refleksji nad nim, podejmowanie i zmiany decyzji dotyczących edukacji i pracy, korzystanie z całonizowego poradnictwa kariery.

Takie podejście pozwala zachować spiralność w procesie świadomego konstruowania własnej kariery i sukcesywne poszerzanie i uzupełnianie treści dotyczących doradztwa zawodowego z uwzględnieniem zadań rozwojowych oraz wiedzy i umiejętności adekwatnych do wieku uczniów.

Rozporządzenie określa szczegółowe treści programowe przeznaczone do realizacji na danym etapie edukacji. O tym, jak ważne miejsce zajmuje w nich kwestia identyfikacji i rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów, świadczą poniższe fragmenty zaczerpnięte z załącznika do tego

rozporządzenia (przykładowe cytaty dotyczą treści programowych dla obszaru POZNAWANIE WŁASNYCH ZASOBÓW, który wprost odnosi się do identyfikacji własnych zasobów, choć pozostałe obszary również pośrednio poruszają temat uzdolnień – np. uczenie się przez całe życie):

### **Preorientacja zawodowa (przedszkole)**

Dziecko:

- określa, co lubi robić;
- podaje przykłady różnych zainteresowań;
- określa, co robi dobrze;
- podejmuje działania i opisuje, co z nich wyniknęło dla niego i dla innych.

### **Orientacja zawodowa (klasy I-III)**

Uczeń:

- opisuje swoje zainteresowania i określa, w jaki sposób może je rozwijać;
- prezentuje swoje zainteresowania wobec innych osób;
- podaje przykłady różnorodnych zainteresowań ludzi;
- podaje przykłady swoich mocnych stron w różnych obszarach;
- podejmuje działania w sytuacjach zadaniowych i opisuje, co z nich wyniknęło dla niego i dla innych.

### **Orientacja zawodowa (klasy IV-VI)**

Uczeń:

- określa własne zainteresowania i uzdolnienia oraz kompetencje;
- wskazuje swoje mocne strony oraz możliwości ich wykorzystania w różnych dziedzinach życia;
- podejmuje działania w sytuacjach zadaniowych i ocenia swoje działania, formułując wnioski na przyszłość;
- prezentuje swoje zainteresowania i uzdolnienia wobec innych osób z zamiarem zaciekania odbiorców.

### **Doradztwo zawodowe (klasy VII-VIII)**

Uczeń:

- określa własne zainteresowania i uzdolnienia oraz kompetencje;
- wskazuje swoje mocne strony oraz możliwości ich wykorzystania w różnych dziedzinach życia;
- |podejmuje działania w sytuacjach zadaniowych i ocenia swoje działania, formułując wnioski na przyszłość;
- prezentuje swoje zainteresowania i uzdolnienia innym osobom z zamiarem zaciekania odbiorców.

### **Doradztwo zawodowe (licea ogólnokształcące)**

Uczeń:

- sporządza bilans własnych zasobów na podstawie dokonanej autoanalizy („portfolio”);
- określa obszary do rozwoju edukacyjno-zawodowego i osobistego;
- określa wpływ stanu zdrowia na wykonywanie zadań zawodowych;
- rozpoznaje swoje możliwości i ograniczenia w zakresie wykonywania zadań zawodowych i uwzględnia je w planowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej;
- analizuje własne zasoby (zainteresowania, zdolności, uzdolnienia, kompetencje, predyspozycje zawodowe) w kontekście planowania ścieżki edukacyjno-zawodowej;
- określa własny system wartości, w tym wartości związanych z pracą i etyką zawodową.

Podobnie zostały sformułowane efekty uczenia się (w obszarze doradztwa zawodowego) dla szkół branżowych, techników i szkół policealnych. Należy dodać, że zostały one powiązane z efektami uczenia się sformułowanymi dla pozostałych obszarów kluczowych: świat zawodów i rynek pracy, rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie oraz planowanie własnego rozwoju. Rozpoznane zdolności i za-

interesowania są bowiem istotnym elementem przyszłych wyborów edukacyjno-zawodowych i powinny stanowić ważne kryterium podczas przeprowadzanej analizy decyzyjnej.

Objęcie działaniami doradczymi już najmłodszych uczestników systemu oświaty nie służy temu, aby na wstępie określiły, „do czego nadają się, a do czego nie”. Nie taka jest rola tych zajęć. Celem jest kształtowanie postawy zaangażowania w rozwijanie własnych zasobów i dostrzeganie potrzeby ciągłego uczenia się i elastycznego reagowania na zmiany. Właściwsze jest zatem mówienie o przygotowywaniu przedszkolaków do przyszłych wyzwań w czasach, w których jedyną pewnością jest ciągła modyfikacja. W ramach tego wsparcia przedszkolaki będą pielęgnowały swoje prot Zawodowe marzenia bez wiążących deklaracji, kim będą, jak dorosną. W „migotliwej rzeczywistości” ważniejsza jest bowiem świadomość, co należy wziąć pod uwagę, kiedy dokonując wyboru ścieżki edukacyjnej czy zawodowej, niż samo przekonanie, jaki zawód będą wykonywał w przyszłości.

Uważna analiza samego terminu „preorientacja” pokazuje, że mamy do czynienia dopiero z etapem poprzedzającym orientację, która sama stanowi wstępne rozeznanie własnych zainteresowań i predyspozycji w konfrontacji z wymaganiami i specyfikacjami określonych profesji. Preorientacja powinna zatem polegać na możliwie szerokiej eksploracji różnych aktywności człowieka i testowaniu ich bardziej w ramach wymiaru: lubię – nie lubię, przyjemne – nieprzyjemne, fascynujące – nudne niż przyszłościowe – anachroniczne, opłacalne – nieopłacane, deficytowe – nadwyżkowe. Zamiast treningu ukierunkowanego na wysokie osiągnięcia ważniejsze jest czerpanie naturalnej satysfakcji z realizowanych działań.

## NA MARGINESIE:

Wczesna stymulacja rozwoju dzieci, która zyskuje coraz większą liczbę zwolenników (szczególnie wśród rodziców), kierowana jest nie tylko do osób z trudnościami rozwojowymi, ale także w tzw. „normie”. Trzeba jednak zadać sobie pytanie o cel tej stymulacji: czy jest nim ogólna akceleracja rozwoju (np. przyspieszenie o 2-3 lata), czy też katalizowanie tych czynności, które już znajdują się w strefie najbliższego rozwoju dziecka – wymagają tylko bodźców wyzwalających aktywność. Dążenie do przyspieszenia rozwoju dziecka, jeśli ukierunkowane jest na jeden typ wsparcia (zazwyczaj są to kompetencje poznawcze), niesie ze sobą wysokie ryzyko dysharmonii (np. w stosunku do sfery motorycznej lub emocjonalno-społecznej). Co prawda dziecko dużo wie o świecie, potrafi już samodzielnie czytać i samo układa opowiadania, ale umiejętności te i wiedza nie mają podparcia w rozumieniu przyjmowanych treści (zamiast ich twórczego przetwarzania) i samokontroli (poznawczej i emocjonalnej). Nie oznacza to zatem łatwego przełożenia na sukces dziecka. Co więcej: zdarza się, że przestymulowane dziecko po czterech, pięciu latach intensywnej nauki (a ma wtedy dopiero 8-9 lat) wykazuje syndrom wypalenia poznawczego i jest zupełnie zdemotywowane do uczenia się oraz negatywnie ustosunkowane do szkoły. W momencie kiedy rozwojowo gotowe jest do rozpoznawania swoich zainteresowań oraz uzdolnień i pracy nad ich poszerzeniem, nie ma na to siły. Idea zrównoważonego rozwoju podważa sens zbyt intensywnej edukacji dzieci. Samo stymulowanie dziecka jest oczywiście wartościowe i pożądane – musi być jednak ono szyte na miarę możliwości konkretnej osoby i głęboko osadzone w klimacie radości, spontaniczności i zdecydowania dobrowolności niż przymusu. Warto przy tym pamiętać, że podstawową formą aktywności dzieci w wieku przedszkolnym jest zabawa. Nie wolno jej zastępować profesjonalnym treningiem. Zgodnie z maksymą J.P. Sartre’a:

Dzieci i zegarków nie można stale nakręcać, trzeba im dać też czas do chodzenia.

Omawiane rozporządzenie porządkuje treści i formy doradztwa zawodowego prowadzonego w ramach systemu oświaty, przez co uczeń od początku swojej edukacji, przygotowujący jest do świadomego podejmowania przyszłych wyborów z uwzględnieniem własnych potrzeb i możliwości na każdym poziomie edukacji (okresie rozwojowym). Dzięki ujęciu tych różnorodnych działań w jednym dokumencie doradztwo zawodowe zostało potraktowane jako przemyślana strategia edukacyjna, a nie zbiór przypadkowych, epizodycznych wydarzeń bez bliższego związku z aktualnymi treściami nauczania i problemami bliskimi dzieciom i młodzieży na danym etapie ich życia. Szczególnie interesujące jest bezpośrednie powiązanie celów reorientacji i orientacji zawodowej z podstawą programową innych przedmiotów. Nie chodzi bowiem o to, aby od przedszkola dzieci uczęszczały na zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego jako wydzielony przedmiot, ale aby w ramach standardowych aktywności podkreślić znaczenie kształtowania postawy pracy i eksploracji różnych czynności i zainteresowań zawodowych dla kształtowania się w przyszłości uzdolnień i trwałych pasji. W szkole podstawowej natomiast szczególnie ważne jest systematyczne zwracanie uwagi na związki nauczanych treści z pozaszkolnym funkcjonowaniem człowieka, w tym z życiem zawodowym (np. znajomość związków chemicznych w zawodach medycznych, gastronomii, czy kosmetologii). Można zatem podsumować, że celem nowo obowiązującego rozporządzenia jest uczynienie z doradztwa zawodowego chronicznej perspektywy prowadzenia zajęć doradczych, bez względu na to, czy mamy do czynienia z przedmiotem nazwanym jako doradztwo zawodowe (np. w VII klasie), czy z matematyką, biologią lub historią.

## Z PRAKTYKI:

Jeden z emerytowanych już nauczycieli historii przez lata umiejętnie wiązał treści nauczanego przedmiotu z zagadnieniami doradztwa edukacyjno-zawodowego. Przy okazji omawiania np. konstytucji Stanów Zjednoczonych zwracał uwagę na rozumienie wolności obywateli i związanych z nią przywilejów, jak i obowiązków (w tym postawy pracy i dążenia do samodzielności). Analizy przemian gospodarczych zawsze wzbogacał odniesieniami do możliwości powstawania nowych miejsc pracy oraz ewentualnego zaniku starych profesji. Akcentował użyteczność rozwijanych podczas czytania tekstów źródłowych umiejętności analizy i krytyki danych w wybranych zawodach. Zachęcał uczniów do uważnego przyjrzenia się pasjom i talentom wielkich postaci historycznych i odnalezienia związków między nimi a podejmowanymi decyzjami (często o poważnym znaczeniu politycznym). Często mówił, że *historia to opowieść o dobrych, złych i bardzo złych decyzjach oraz ich konsekwencjach*. Takie podejście stwarza szansę na wykorzystanie analizy wydarzeń historycznych jako pojedynczych aktów decyzyjnych stanowiących kolejne epizody następującej lawiny zdarzeń. Lubił zatem pytać swoich uczniów: *Mówisz, że to głupia decyzja. A co Ty zrobiłbyś na miejscu tego polityka? Jakie mogłyby być skutki takiego wyboru?*

Żeby uzmysłowić uczniom, jak istotna jest wiedza historyczna w byciu świadomie myślącym, odpowiedzialnym obywatelem, zbierał artykuły z ewidentnymi przekłamaniem i przestrzegał przed możliwościami bycia manipulowanym. Uczniowie przeszukiwali te artykuły i kiedy znaleźli błędy, bardzo często z poczuciem dumy stwierdzali: jak można być dziennikarzem i tego nie wiedzieć! My wiemy!

I to jest sedno skutecznego, choć utajonego doradztwa: zaciekawienie, poczucie sprawczości, odkrycie związku między zakresem wiedzy i umiejętności a zawodem. O krytycznym myśleniu nie wspominając.



ý

S

ř

a

Uczeń zdolny  
– poznajmy się

Rozdział

2

– Proszę Pana, a czy mogę o coś zapytać? To jest mega ciekawe...

– A nie możesz poczekać do końca lekcji? Nie zdążę z materiałem.

– Dziwne. Gdybym chciał pójść do toalety, to nie ma problemu. A jak chcę coś lepiej poznać, to nie wolno!

Przytoczona powyżej wypowiedź wybitnie zdolnego ucznia świadczy o tym, że zadawanie pytań było dla niego tak naturalną aktywnością, że można by, korzystając z cytatu, utożsamić ją z czynnością fizjologiczną, tj. podtrzymującą życie. O ile jednak mamy powszechnie przyzwolenie i troskę ukierunkowaną na zaspokajanie potrzeb poznawczych bez wyrzutów zdarza się nam je lekceważyć. A szkoda, bo zadawanie pytań jako naturalny wyraz zaciekawienia światem powinno raczej stanowić podstawę zajęć niż ich dodatek, na który zwykle i tak brakuje czasu. Uczeń pytający, dostrzegając brak reakcji otoczenia, w pewnym momencie przestaje pytać i czasem ta postawa może przybrać charakter chroniczny (szczególnie kiedy rodzice również nie stają się responsywnymi odbiorcami jego komunikatów).

Uczeń zdolny na mocy *Rozporządzenia MEN w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* z dnia 9 sierpnia 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 1591 z późn. zm.) zaliczony jest do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Z pewnością bardziej adekwatnym określeniem byłoby „ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi”, gdyż w rzeczywistości nie mamy do czynienia z jakimś ponadstandardowym wsparciem w odpowiedzi na dodatkowe oczekiwania, ale dostosowaniem normalnego sposobu prowadzenia zajęć do indywidualnych preferencji i predyspozycji ucznia (zgodnie z właściwie rozumianą

zasadą indywidualizacji). Takie podejście pozwala na unikanie już i tak silnie zakorzenionych stereotypów i skryptów dotyczących uczniów zdolnych. Przyjrzyjmy się tym, które wysuwają się w dyskursie szkolnym na pierwszy plan (por. Sękowski, Knopik, 2008; Ledzińska, 2010):

1. uczeń zdolny to „cudowne dziecko” – jedyne, czego potrzebuje do rozwoju, to aby mu nie przeszkadzać; sam sobie poradzi (w rzeczywistości ponadprzeciętny potencjał jest wyzwaniem, któremu młody człowiek nie jest w stanie samodzielnie sprostać, szczególnie zważywszy na emocjonalno-społeczne reperkusje wynikające z bardzo częstej u osób zdolnych asynchronii rozwojowej, tj. komponenty poznawcze rozwijają się dużo szybciej niż praktyczno-twórcze);
2. uczeń zdolny to osoba z trudnościami emocjonalno-społecznymi, wyalienowana z grupy rówieśniczej (w rzeczywistości osoby zdolne mają bardzo silną potrzebę przynależności do grupy, przy czym jako grupę traktują nie zbiór przypadkowo dobranych ludzi, ale zespół mający wspólne cele i wartości; problem zatem dotyczy nie samych uczniów zdolnych, ale braku właściwego kontekstu do ich optymalnego społecznego rozwoju);
3. uczeń zdolny to megaloman, egocentryk z silnymi tendencjami krytykowania otoczenia (oczywiście zdarzają się tego typu zachowania, ale warto pamiętać, że bardzo często taka interpretacja inklinacji megalomańskich osób zdolnych wynika z kompleksów i uświadomienia sobie np. braku wiadomości lub umiejętności w danym obszarze przez osoby przeciętne; nauczyciel ucznia zdolnego musi wykazać się dużą dozą pokory, aby zaakceptować fakt, iż jego podopieczny wie lub rozumie więcej niż on);

4. uczeń zdolny potrzebuje wsparcia głównie w zakresie wzmocnienia jego kompetencji poznawczych (to jeden z najbardziej krzywdzących mitów, przyczyniający się paradoksalnie do marnowania polskich talentów, które nie są wyposażone w zasoby dające im szansę na zmierzenie się z problemami tzw. pragmatyki życiowej; komponenty poznawcze stanowią tylko jeden z aspektów przystosowania życiowego i na pewno nie pozwalają na wniknięcie i rozwiązanie większości problemów praktycznych, choć są przydatne i zazwyczaj wystarczające, kiedy mamy do czynienia z problemami teoretycznymi);
5. uczeń zdolny to uczeń posiadający jasno sprecyzowane zainteresowania i pasje (pochłonięcie danym zagadnieniem traktowane jako wyznacznik pasji w przypadku uczniów zdolnych, a szczególnie wybitnie zdolnych, nie stanowi adekwatnego wskaźnika siły zainteresowań; bardzo często osoby te przejawiają tendencję do zajmowania się wieloma tematami, dziedzinami, zagadnieniami – taka renesansowa wręcz uniwersalność predylekcji poznawczych jest godna pozazdroszczenia, ale może stanowić istotny problem, a nawet przeszkodę, podczas dokonywania kluczowych wyborów edukacyjno-zawodowych);
6. uczeń zdolny powinien kształcić się w systemie elitarnym (wydaje się, że na poziomie szkoły podstawowej dużo lepszym rozwiązaniem jest kształcenie egalitarne, w którym dochodzi do wzajemnego stymulowania rozwoju uczniów w klasie o zróżnicowanym poziomie zdolności uczniów; ponadto istotnym czynnikiem ryzyka podejścia elitarnego jest naturalna skłonność osób zdolnych do rywalizacji, która może zostać zintensyfikowana w homogenicznym środowisku – o ile uczniowie szkół ponadpodstawowych posiadają już pewne mechanizmy radzenia

sobie z konkutowaniem, o tyle osoby na wcześniejszym etapie edukacji mogą sobie z tym zjawiskiem nie poradzić);

7. olimpiady i konkursy przedmiotowe to najlepszy sposób wspierania osób zdolnych (badania dotyczące różnorodności form udzielania pomocy uczniom zdolnym w polskich szkołach wskazują, że przygotowanie do olimpiad to najczęstsza strategia opiekowania się tą grupą uczniów; w rzeczywistości powinniśmy ją traktować bardziej jako sposób weryfikowania wiedzy i umiejętności uczniów, oddzielając ją od systemowej i zaplanowanej kompleksowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej).

Zaprezentowane postawy wobec osób zdolnych, choć oczywiście stanowią przykłady zgeneralizowanych sądów i z pewnością nie są egzemplifikacją stosunku wszystkich nauczycieli i pedagogów do tej grupy uczniów, wskazują jednak na obszary ryzyka, które mogą mieć wpływ na fakt, iż co drugi zdolny wychodzi z systemu szkolnego bez otrzymania adekwatnego wsparcia (Dyrda, 2010). Przyczynia się do niewykorzystywania wrodzonego potencjału osób ponadprzeciętnych, co w perspektywie makro przekłada się na kondycję kapitału ludzkiego, w tym innowacyjnego, naszego społeczeństwa.

Nauczyciele dysponują ponad 20 różnymi definicjami zdolności i uzdolnień, często nie odróżniając ich od zainteresowań i osiągnięć (tabela nr 1, por. Knopik i in., 2015). Przekłada się to na proces identyfikacji i wspierania uczniów zdolnych (pojawiają się jako oczywiste pytania wprost zakotwiczone w ustaleniach terminologicznych: *Jakie kryteria zdolności są najbardziej istotne? Czy ważniejsze są potencjalne zdolności, czy przejawiane już talenty? Czy każdy uczeń jest zdolny?* Dla większości jest to osoba, która szybko uczy się, dzięki czemu dysponuje ponadprzeciętną wiedzą, co potwierdzają bardzo wysokie oceny oraz laury w konkursach i olimpiadach.



Lp.	DEFINICJA EMPIRYCZNA	PROCENT WSKAZAŃ*
1	Uczeń szybko uczący się, niemający trudności z przyswajaniem wiedzy (bardzo dobra pamięć, wysoka koncentracja i podzielność uwagi).	54%
2	Uczeń wykraczający poza program nauczania, wymagający bardziej ambitnych wyzwań.	42%
3	Uczeń zdobywający nagrody w konkursach i olimpiadach.	34%
4	Uczeń pochłonięty pasją, dla którego dana dziedzina (temat) jest najważniejsza, często kosztem lekceważenia pozostałych przedmiotów.	29%
5	Uczeń samodzielnie uczący się, niepotrzebujący pomocy z zewnątrz, „intelektualny indywidualista”.	24%
6	Uczeń zamknięty w sobie, dla którego świat wiedzy i nauki jest ważniejszy niż najbliższe otoczenie.	20%
7	Uczeń pilny, zawsze przygotowany do zajęć, bardzo aktywny, pracowity.	20%
8	Uczeń przedsiębiorczy, doskonale radzący sobie w sytuacjach społecznych, komunikatywny, wysokie umiejętności retoryczne.	16%
9	Uczeń niebojący się wyzwań, otwarty na nowości, chętny do podejmowania nowych inicjatyw.	14%
10	Uczeń twórczo myślący, lubiący niestandardowe problemy, poszukujący oryginalnych rozwiązań, innych niż proponują jego rówieśnicy.	14%

\* Suma wskazań przekracza 100% ze względu na zawieranie przez badanych w charakterystyce ucznia zdolnego wielu różnorodnych komponentów (odnoszących się do kilku specyfikacji).

Tab. 1. 10 najpopularniejszych definicji „ucznia zdolnego” sformułowanych przez nauczycieli polskich gimnazjów (N = 150 os.)

## Z PRAKTYKI:

Od ponad pięciu lat zbieram analogie twórcze, jakie tworzą nauczyciele w odniesieniu do ucznia zdolnego oraz uczniowie zdolni w stosunku do swoich nauczycieli. Konwencja ćwiczenia jest następująca: Utwórz porównanie dotyczące ucznia zdolnego/nauczyciela, wykorzystując jedno z ośmiu podanych słów: krzesło, samochód, szklanka, jabłko, żarówka, długopis, kawa, drzewo.

Wybrane analogie nauczycieli:

*Uczeń zdolny jest jak samochód, pędzi do przodu, przekraczając wszystkie dopuszczalne limity prędkości.*

*Uczeń zdolny jest jak szklanka – kruchy, delikatny, a jednocześnie przezroczysty – niczego nie ukrywa.*

*Uczeń zdolny jest jak szklanka – czeka na nauczyciela, który może coś do niej wlać.*

*Uczeń zdolny jest jak jabłko – nie jest łatwo na tle innych jabłek zauważyć to wyjątkowe, jedyne w swoim rodzaju.*

*Uczeń zdolny jest jak jabłko. Aby rosnąć, potrzebuje sadu i ogrodnika.*

*Uczeń zdolny jest jak kawa. Daje mi energię, ale czasem też wywołuje palpacje serca.*

*Uczeń zdolny to długopis, który próbuje zapisać w swoim umyśle najcenniejsze prawdy świata.*

Wybrane analogie uczniów zdolnych:

*Nauczyciel jest jak drzewo – tak wiele nam zacienia.*

*Nauczyciel jest jak długopis – kto dziś używa długopisów?*

*Nauczyciel jest jak szklanka, z której już wszystko wypito.*

*Nauczyciel jest jak krzesło – daje nam oparcie, gdy inni zawodzą.*

*Nauczyciel jest jak żarówka w czasach, kiedy żarówki są wycofane ze sprzedaży.*

*Nauczyciel jest jak kawa – pobudza nas do rozwoju i nie ma pretensji, kiedy fusy wyrzucamy do kosza.*

Ćwiczenie to, oprócz rozwijania kreatywności językowej, dostarcza cennych informacji na temat postaw uczniów zdolnych wobec nauczycieli, a także postrzegania osób zdolnych przez samych nauczycieli. Konwencja analogii uruchamia myślenie skojarzeniowe i projekcyjne, pozwalające pośrednio dotrzeć do opisu rzeczywistości szkolnej (a przynajmniej jej fragmentu).

Można zatem stwierdzić, że uczeń zdolny postrzegany na sposób szkolny to przede wszystkim osoba dysponująca ponadprzeciętnymi ogólnymi zasobami poznawczymi, które mogą, ale nie muszą być wykorzystywane w konkretnej dziedzinie („uczeń jest zdolny, ale trudno zidentyfikować jakąś domenę jego zdolności”). Warto zwrócić uwagę, że takie cechy osób zdolnych (które psychologowie uważają za obligatoryjne dla zdolności), jak twórczość i pracowitość, pojawiają się dopiero pod koniec „rankingu” definicji. Uważne ponowne przyjrzenie się tym określeniom i podjęcie próby opracowania/wskazania uniwersalnych narzędzi optymalizujących proces identyfikowania osób zdolnych doprowadza do wniosku, że w zasadzie jest to niemożliwe. Wielkość podejść i jawnych lub ukrytych oczekiwań wobec uczniów zdolnych powoduje, że grupa ta „rozmywa się”, co utrudnia ich wyodrębnienie, a następnie udzielania wsparcia. Stąd konieczna jest unifikacja pojęć z zakresu zdolności, tak aby poprawić „drożność” dyskursu szkolnego i poradnianego w tym obszarze.

## NA MARGINESIE:

Robert Sternberg, wybitny amerykański badacz zdolności, we wstępie do napisanego wspólnie z E. Grigorenko poradnika dla nauczycieli dotyczącego rozwijania inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu (*successful intelligence*) zamieścił tragiczną, choć pouczającą opowieść. Dwóch chłopców spacerowało po lesie. Byli zupełnie różni od siebie. Pierwszy uważany był przez nauczycieli i rodziców za bardzo mądrego i w rezultacie tak samo myślał o sobie. Miał znakomite wyniki w testach zdolności i osiągnięć, bardzo dobre oceny zapowiadające dalsze sukcesy w szkole. Drugi chłopiec tylko przez nielicznych uważany był za zdolnego. Jego stopnie oraz wyniki egzaminów, choć były zadowalające, nie wzbudzały specjalnej uwagi ani nauczycieli, ani rodziców. W najlepszym wypadku uważany był za sprytnego, zaradnego, ale nie zasługującego na wyróżnienie (w przeciwieństwie do swojego towarzysza).

W pewnym momencie chłopcy zauważyli nadciągającego prosto na nich srogiego i wygłodniałego niedźwiedzia grizzly. Pierwszy chłopiec szybko obliczył, że bestia dopadnie ich za 17,3 sekundy. Choć w tych warunkach wydaje się to być wyczynem, dla niego było to po prostu zastosowanie prostej formuły matematycznej pozwalającej obliczyć czas (przy dostępie do odległości i prędkości). Drugi chłopiec nie byłby w stanie tego zrobić, nawet nigdy nie podejmował takiej próby. Spanikowany „zdolny” chłopak spogląda na swojego towarzysza, który właśnie zmienia buty: z tych przeznaczonych do spacerowania na buty do biegania i zwraca się do niego: *Musisz być totalnie szalony. Nie ma przecież sposobu, aby wyprzedzić grizzly.* Na to słyszy odpowiedź: *To prawda, ale jedyne, co mogę zrobić, to wyprzedzić ciebie!* Pierwszy chłopiec niestety został potraktowany przez niedźwiedzia jako lunch, gdy tymczasem jego towarzysz mógł uciec i schronić się w bezpiecznym miejscu (Sternberg, Grigorenko, 2000, s. 5).

Sternberg przytacza tę wymyśloną opowieść, chcąc pokazać, że same zdolności analityczne nie są w stanie zapewnić człowiekowi sukcesu. Oczywiście opowieść Sternberga ma swój ciąg dalszy. Ocalały chłopak z rozwiniętą inteligencją praktyczną musiał poradzić sobie z fobią do przebywania w lesie, jakiej nabawił się po spotkaniu z grizzly. Jako osoba pragmatyczna, korzystając z terapii i nowoczesnych narzędzi radzenia sobie z lękami, wrócił zrelaksowany do lasu. Niestety, jak pisze Sternberg, o ile błyskawica dwukrotnie nie uderza w to samo miejsce, niedźwiedzie to robią. Tym razem był sam. Jedyne, co mu przyszło do głowy, to modlić się o to, aby grizzly stał się dobrą, religijną istotą tak samo jak on. Nie przewidział, że w tym samym czasie niedźwiedź dziękował swemu bogu za ofiarę, którą otrzymał. Tym razem drugi chłopiec został zjedzony przez lubującego się w ludziach grizzly. Jakkolwiek niewiarygodna wydaje się ta opowieść Sternberga, podobnie jak w każdej paroli, chodzi o morał. Badacz sugeruje nam, że oprócz inteligencji analitycznej i praktycznej potrzebna jest jeszcze twórcza, pozwalająca na generowanie wielu rozwiązań sytuacji problemowej i tym samym optymalną adaptację do otoczenia. Bez jej udziału podmiot jedynie odtwarzałyby standardowe, sprawdzone strategie postępowania, które w przypadku nowych trudności zwyczajnie zawodzą.

Spojrzenie na zdolności od strony dziedziny, choć jest konieczne, niesie ze sobą ryzyko utożsamienia typów uzdolnień z przedmiotami szkolnymi (uzdolnienia: matematyczne, językowe, przyrodnicze, muzyczne, plastyczne, techniczne itp.). W rzeczywistości uzdolnienia wykraczają poza te ramy i mogą mieć charakter dużo bardziej specjalistyczny i różnorodny, niż wskazuje na to etykieta przedmiotowa (projektowanie gier, improwizacja muzyczna, geometria, tworzenie rymów, kulinaria, planowanie podróży).

**WNIOSEK:** Identyfikowanie uzdolnień w ramach przedmiotów tworzących podstawę programową zawęża perspektywę poszukiwania uczniów uzdolnionych. Podobnie redukowanie miar uzdolnień do osiągnięć szkolnych (oceny, konkursy, olimpiady) nie pozwala zidentyfikować tych uczniów uzdolnionych, którzy mają ponadprzeciętny (a czasem wybitny) potencjał, ale z powodu różnego rodzaju trudności (np. emocjonalnych) nie ujawniają go w zachowaniu.

W związku z tym, że nawet w obiegu naukowym (psychologia różnic indywidualnych, psychopedagogika zdolności) często zamiennie stosuje się takie pojęcia, jak: zdolności, talenty, uzdolnienia, uczeń zdolny, uczeń szczególnie uzdolniony, uczeń wybitnie zdolny, choć literatura przedmiotu wskazuje jednak na istotne dystynkcje pomiędzy nimi, zasadne jest uporządkowanie znaczeń tych terminów.

**TALENT** – synonim „uzdolnienia”. Talent ma charakter kierunkowy, związany jest z konkretną dziedziną, np. plastyczny, muzyczny, sportowy. Wyrazem posiadania talentu przez ucznia są jego osiągnięcia, stąd zazwyczaj używa się pojęcia „talent” w przypadku już aktualizowanego (rozwijanego), a nie jedynie możliwego do wykorzystania potencjału podmiotu. Talent zatem to przejawiane w zachowaniu (w postaci osiągnięć w danej dziedzinie/przedmiocie) uzdolnienie.

Np. osoba utalentowana muzycznie jest w stanie zademonstrować posiadane uzdolnienia poprzez udział w koncercie, konkursie, recitalu, zaś osoba utalentowana matematycznie prezentuje niestandardowe rozwiązania problemów lub wykazuje się poziomem opanowania kompetencji matematycznych charakterystycznym dla osób starszych od niej.

**UZDOLNIENIA** – względnie stałe warunki wewnętrzne człowieka determinujące efektywność wykonywania czynności w specyficznej sferze jego działalności. Uzdolnienia mają zatem

charakter kierunkowy, związane są z konkretną dziedziną, np. plastyczne, muzyczne, sportowe, motoryczne. Synonim „talentu”, przy czym zazwyczaj „talent” używany jest w przypadku uzdolnień przejawianych w postaci osiągnięć (a nie tylko potencjalnych, ukrytych możliwości podmiotu).

Można zatem powiedzieć o uczniu, że jest uzdolniony muzycznie, pomimo tego, że do tej pory nie osiągnął ponadprzeciętnych wyników, ale może to uczynić w przyszłości.

Źródło: Strelau J. (1997). *Inteligencja człowieka*. Warszawa: Wyd. Żak.

**ZAINTERESOWANIA** – zainteresowanie związane jest ze skłonnością (postawą) do pogłębionego poznawania danego obiektu (dziedziny) i jako postawa uwzględnia zarówno wymiar: wiedzy, emocji (obiekt zainteresowania wzbudza pozytywny afekt), jak i zachowania (aktywności związane z zainteresowaniami). Wymiary zainteresowań:

- treść,
- zakres (szeroki – wąski w obszarze konkretnej dziedziny lub też jednostronny – wielostronny, tj. jedna dziedzina – wiele dziedzin),
- siła,
- trwałość.

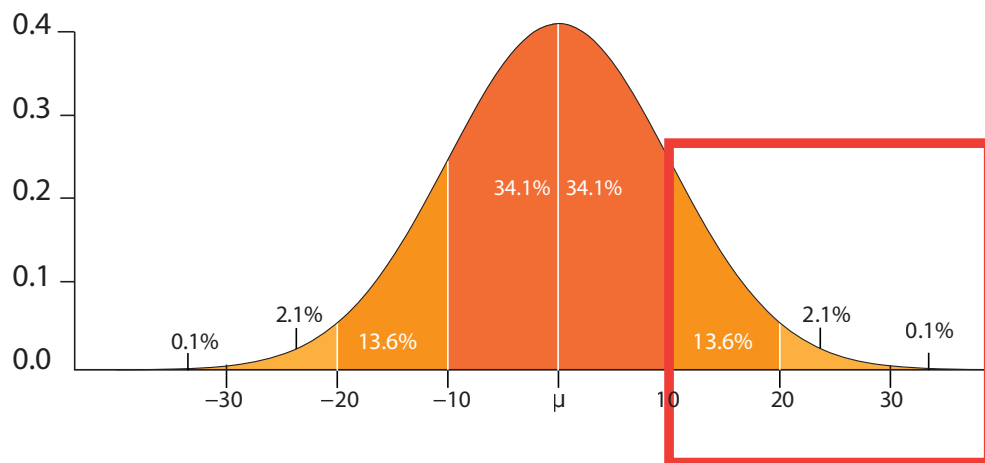
Zainteresowania są traktowane synonimicznie z pasjami. Z pewnością pasja ma charakter bardziej trwały i intensywny, bliższa jest postawie życiowej niż typowi zachowania (czynności, aktywności).

Źródło: Gąsiorowska A., Bajcar B. (2006). *Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych – nowe narzędzie dla doradcy zawodowego*. W: *Testy w poradnictwie zawodowym. Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego – zeszyt nr 37*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

ZDOLNOŚCI – ogólne zasoby poznawcze jednostki, które decydują o efektywności podejmowanych przez nią działań. Najczęściej utożsamia się zdolności z inteligencją i podstawowymi procesami poznawczymi, tj. percepcją, uwagą, pamięcią, myśleniem i wyobraźnią. Osoba zdolna to zatem osoba szybko przetwarzająca informację, szybko ucząca się, skutecznie rozwiązująca problemy, sprawnie analizująca dostępne dane. Około 16-20% populacji to osoby zdolne (z inteligencją powyżej przeciętnej), zaś ok. 2-3% to **osoby wybitne** z inteligencją wysoką i bardzo wysoką (powyżej 130).

Źródło: Limont W. (2011). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?* Sopot: GWP.

Psychologiczne podejście do zdolności, które akceptowane jest również przez pedagogikę (jako subdyscyplinę pedagogiki specjalnej), krytycznie podchodzi do stanowiska mówiącego o tym, że każdy uczeń jest zdolny (taki zapis obecny był w podstawie programowej dla I etapu edukacyjnego do 2017 r.). Niewątpliwie każdy uczeń ma mocne strony i zadaniem szkoły i nauczycieli jest ich odkrywanie, przy czym nie jest uprawnione utożsamianie tych mocnych stron z uzdolnieniami (identyfikacja zdolności odbywa się poprzez konfrontację indywidualnych możliwości z tzw. standardem wykonania – „normą”, zaś identyfikacja mocnych stron oparta jest na analizie indywidualnego profilu rozwojowego danej osoby; patrz: rys. 2 prezentujący rozkład zdolności w populacji).



Rys. 2. Uczniowie zdolni według kryterium psychologicznego (poziom inteligencji) (opracowanie własne)

Traktowanie wszystkich jako zdolnych może spowodować zbyt egalitarne (w praktyce „rozmyte”) podejście do potrzeb uczniów ponadprzeciętnych: skoro każdy jest zdolny, to każdy wymaga podobnego wsparcia. W rzeczywistości specyfika funkcjonowania uczniów zdolnych, której głównym rysem jest dysharmonia rozwojowa (brak równowagi w rozwoju sfery poznawczej i motorycznej oraz emocjonalnej i osobowościowej), implikuje charakterystyczne problemy endo- i egzogenne, w tym:

- perfekcjonizm (szczególnie perfekcjonizm neurotyczny – dążenie do ciągłego poprawiania własnych wytworów, przesadny krytycyzm wobec efektów swojej pracy uniemożliwiający czerpanie satysfakcji z podejmowanych działań; posługując się analogią do koncepcji interakcji twórczej autorstwa E. Nęcki, można stwierdzić, że perfekcjonści nie są w stanie zakończyć procesu twórczego, gdyż ich myślenie krytyczne ciągle wskazuje na niewspółmierność pomiędzy wytwarzanymi strukturami próbnymi a powziętym celem);
- nadmierny krytycyzm (kierowany zarówno pod własnym adresem, ale także otoczenia; stosowanie wobec innych osób zbyt wysokich kryteriów oceny, co powoduje, że odczytują one krytykę ze strony uczniów zdolnych jako przejaw megalomanii czy zarozumiałstwa);
- indywidualizm (poczucie silnej niezależności, odrębności; dominująca potrzeba realizacji własnych celów i dążeń często nawet na przekór przyjętym standardom i wymaganiom; indywidualizm jako sposób postępowania jest wynikiem wysokiego poziomu autonomii uczniów zdolnych i jest jedną z najczęstszych przeszkód w optymalnym przystosowaniu tej grupy osób ze SPE do środowiska szkolnego; warto jednak spojrzeć na indywidualizm również w perspektywie pozytywnej: jako szansę

na bycie kimś unikatowym, oryginalnym, mającym odwagę przekraczać granice, tj. dokonywać transgresji, Koziellecki, 2007);

- poczucie osamotnienia (szczególnie silne w sytuacji jedynego ucznia zdolnego w klasie; uczeń zdolny niemający wsparcia ze strony innych osób zdolnych odkrywa swoją inność i nieprzystawalność do grupy; w jego świadomości dokonywana jest kosztowna emocjonalnie analiza decyzyjna: być taki jak inni kosztem utraty swojej niezależności i tożsamości, czy też pozostać sobą kosztem bycia poza grupą i odrzucenia);
- nadwrażliwość: wyobraźniowa, poznawcza, emocjonalna, motoryczna (uczniowie zdolni często reagują nieadekwatnie do siły działającego bodźca, brakuje im kontroli nad własnymi zachowaniami, co da się zaobserwować przez np. nagłe wybuchy płaczu, obrażanie się na skutek niewłaściwego odczytywania neutralnych, ale nie jednoznacznie pozytywnych komunikatów, silne pobudzenie poznawcze pod wpływem wyrwanego z kontekstu hasła/terminu, nadaktywność ruchową i nieumiejętność skupiania uwagi w sytuacji działania kilku bodźców);
- wielość zainteresowań i dylemat decyzyjny (interesowanie się wieloma zagadnieniami i dziedzinami w obliczu wyboru konkretnej ścieżki edukacyjno-zawodowej wywołuje silny dyskomfort osób zdolnych – z jednej strony nie są przygotowane do rezygnacji z żadnej z dotychczasowych działalności, z drugiej zaś sam system szkolny ze względu na profilowanie wymaga od nich jasnego określenia, jaki typ zainteresowań czy uzdolnień będzie dominujący);
- stawianie sobie celów nieadekwatnych do możliwości (uczniowie zdolni czasem przeceniają swoje możliwości, podejmując się startu w kilku, a nawet kilkunastu konkursach

lub olimpiadach, co związane jest z bardzo dużym wysiłkiem emocjonalnym i poznawczym, lecz nie przekłada się na wymierne sukcesy; wówczas naturalną reakcją jest frustracja i demotywacja, destabilizacja obrazu siebie, a czasem nawet depresja o charakterze endogennym, por. Sękowski, 2000);

- idealizm aksjologiczny (uczniowie zdolni przejawiają specyficzną hierarchię wartości, w której cele poznawcze, w tym prawda i nauka, pełnią istotną rolę; takie podejście, niepodzielane przez innych, może być przyczyną niezrozumienia działań uczniów zdolnych, co skutkuje obniżeniem nastroju, czasem utratą wiary w wyznawane ideały lub rezygnacją z niektórych działań ze względu na poczucie odrzucenia lub brak zainteresowania ze strony otoczenia);
- zaburzenia neurotyczne (często będące skutkiem nadmiernego perfekcjonizmu; osoba zdolna, nie mogąc w pełni sprawować kontroli nad swoją aktywnością poznawczą czy twórczą ze względu na zbyt wyśrubowane kryteria oceny osiągnięć, poszukuje obszarów kompensacyjnych, dających jej pozorną satysfakcję, np. czynności obsesyjno-kompulsywne);
- rywalizacja (sama rywalizacja między uczniami zdolnymi jest pozytywnym zjawiskiem, motywującym, stymulującym ich rozwój, pod warunkiem jednak, że nie stanowi ona przeszkody we współpracy zespołowej i nie zaburza synergii, a więc wzajemnego czerpania z własnych pomysłów i zasobów prowadzącego do wspólnego wytworzenia wartościowych rezultatów o jakości przewyższającej sumę wartości potencjalnych jednostkowych efektów);
- utożsamienie wartości osoby zdolnej z jej osiągnięciami (zredukowanie zdolności i uzdolnień do przejawianych sukcesów; brak wyso-

kich osiągnięć powoduje deprecjonowanie ucznia zdolnego przez rodziców i/lub nauczycieli i przewartościowywanie dotychczasowych ocen w stylu: *nie jest taki zdolny, jak się zapowiadał; stracił ten błysk geniuszu; najlepsze ma już za sobą – niczego więcej już nie pokaże;*

- nadmierne oczekiwania otoczenia (uczeń zdolny, który staje się realizatorem aspiracji i potrzeb innych osób: rodziców, nauczycieli, rówieśników; jego autonomiczne wybory są hamowane przez naciski zewnętrzne związane z wyborem, a właściwie potwierdzeniem wskazanego zawodu, szkoły czy zajęć dodatkowych, por. Sękowski, 2000).

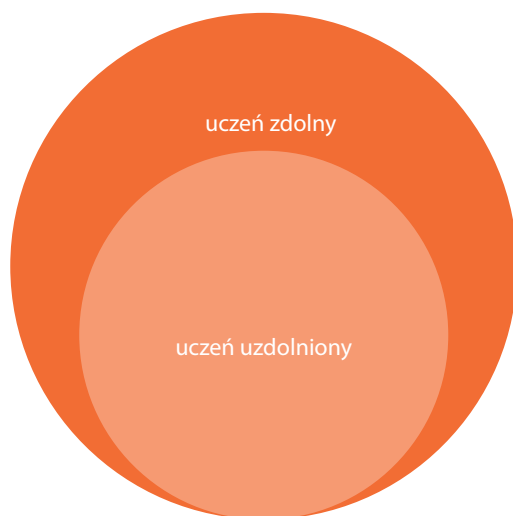
Analizując powyższe problemy, specyficzne dla uczniów zdolnych, można dojść do zaskakującego, paradoksalnego wręcz wniosku: osoby ponadprzeciętnie inteligentne nie wykorzystują inteligencji do optymalnego przystosowania, co więcej, ich zasoby poznawcze mogą stanowić swoisty balast utrudniający adaptację. Jak się okazuje, sama inteligencja, niewsparta kompetencjami emocjonalnymi, osobowymi i społecznymi, jest tylko bezproduktywnym narzędziem, które samo nie wie, w jakim celu ma być używane (podobnie jak informatyczne systemy obliczeniowe, które mogą przeprowadzać bardzo skomplikowane operacje, ale ich sens musi zaprogramować człowiek). To sama osoba zdolna musi wypracować swoją własną koncepcję rozwoju, tak aby posiadany potencjał stał się jednym z istotnych elementów jej tożsamości. W pewnym sensie funkcjonuje jak menedżer własnych zasobów – musi się nauczyć efektywnie nimi zarządzać, tak aby sprzyjać synergii i ograniczać możliwe konflikty. Proces ten wymaga jednak wsparcia ze strony otoczenia, dojrzałego i spójnego podejścia rodziców, nauczycieli i trenerów. A pośrednikami w tej relacji, swoistymi koordynatorami komunikacji na rzecz zrównoważonego rozwoju uczniów zdolnych, mogliby zostać doradcy zawodowi, którzy dodatkowo pomogliby dynamicznie odnosić sytuację konkretnej osoby do możliwości stwarzanych przez rynek edukacji i pracy.

## NA MARGINESIE:

Psycholodzy, operacjonalizując zjawisko inteligencji, odnoszą się do jej struktury (percepcja, uwaga, pamięć, myślenie, wyobraźnia), a także funkcji (najogólniej można wskazać na adaptacyjną rolę inteligencji). W diagnozie inteligencji często jednak dochodzi do rozłączenia obu perspektyw, tzn. opisuje się funkcjonowanie danej struktury bez odniesienia do doświadczenia życiowego badanej osoby (które jest najtrafniejszą empiryczną weryfikacją poziomu przystosowania). Przykładowo operacje intelektualne badane w popularnym teście matryc Ravena, określone jako edukacja relacji (dostrzeganie relacji logicznych między elementami) oraz edukacja korelatów (identyfikacja brakującego elementu z kilku proponowanych), trudno jest umieścić w kontekście rozwiązywania tzw. problemów życiowych. Oczywiście pewne ich elementy (np. dostrzeganie podobieństw i różnic) wykorzystywane są w radzeniu sobie z codziennymi trudnościami, ale nie są wystarczające do odniesienia sukcesu, którego miarą jest pełne przystosowanie (Sternberg, 1985; 1986; 1996).

Struktura inteligencji osób zdolnych oraz jej funkcje powinny być zatem analizowane łącznie tak, aby uniknąć ryzyka rozwijania inteligencji antyadaptacyjnej (zdolny, ale nie-szczęśliwy!). To pierwszy, kluczowy postulat diagnozy funkcjonalnej uczniów zdolnych.

Przywoływane już kilkakrotnie *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* włącza, jak wiemy, ucznia zdolnego do grupy uczniów ze SPE, przy czym nazywa go uczniem ze szczególnymi uzdolnieniami. Jest to prawdopodobnie terminologiczne nieporozumienie, gdyż w rzeczywistości zależy nam na uwzględnieniu potrzeb zarówno uczniów zdolnych, jak i uczniów uzdolnionych. Co więcej: uczniowie zdolni potrzebują szczególnego wsparcia w zakresie krystalizacji swoich zainteresowań i talentów (ukierunkowanie tematyczne/przedmiotowe), tak aby w ramach ścieżki swojego rozwoju przekształcili ogólne zdolności poznawcze w szczególne uzdolnienia, a następnie talenty (Rimm, 1994; Heller, Perleth, Lim, 2005). Zakres terminów *zdolny* i *uzdolniony* zaprezentowano na rys. 3.



Rys. 3. Uczeń zdolny i uczeń uzdolniony – zakresy terminów (opracowanie własne)



**Z PRAKTYKI:**

Bartek jest ponadprzeciętnie inteligentny: szybko uczy się, rozwiązuje logiczne problemy, jest mistrzem mnemotechnik, ma bardzo szeroką ogólną wiedzę o świecie. Aktualnie ma 14 lat i trudno mu określić, co go tak naprawdę interesuje i w jakiej dyscyplinie/przedmiocie mógłby się odnaleźć. Chciałby zidentyfikować swoją pasję, ale, pomimo podejmowanych prób, nie udaje się. Bartek: *Jestem dobry we wszystkim, ale w niczym bardzo dobry*. Kiedy próbuje zająć się matematyką, szybko odczuwa znużenie, choć metody stosowane przez nauczyciela, a także tatę (który sam jest matematykiem), raczej powinny go zachęcić. Próbował sił w muzyce, ale szybko okazało się, że niewiele jest w stanie w tej dziedzinie osiągnąć. Podobnie wyglądała sprawa z fotografią. Kiedy dokładnie przyjrzymy się działaniom chłopaka, wyraźnie zarysowuje się potrzeba odnoszenia sukcesu. Redukuje on cel rozwijania swoich zainteresowań do wymiernych osiągnięć i to o charakterze spektakularnym (stąd udział w bardzo wielu konkursach, ale bez nagród). Nie dostrzega przyjemności w samym akcie poświęcania uwagi danemu zagadnieniu, poszerzania wiedzy z konkretnego tematu czy pogłębiania dotychczasowych ustaleń uczyńnych. Jego dotychczasowa historia edukacyjna potwierdza, że w pierwszych klasach szkoły podstawowej zdobywał bardzo wiele nagród i wyróżnień w konkursach szkolnych, miejskich oraz wojewódzkich. Przyzwyczał się do postrzegania swoich uzdolnień i zainteresowań przez pryzmat otrzymywanych laurów. Zamiast radości poznawania świata dominowała radość wygrywania.

Rozporządzenie podkreśla, że dedykowaną dla tej grupy uczniów ze SPE formą pomocy psychologiczno-pedagogicznej są zajęcia rozwijające uzdolnienia, co sugeruje organizację zajęć kierunkowych związanych przede wszystkim z konkretnym obszarem zainteresowań (np. kółko matematyczne, szachy, laboratorium chemiczne). Oczywiście jest to niewystarczające. Dla optymalnego wsparcia osób zdolnych niezbędne jest poszerzenie wsparcia o zajęcia ukierunkowane na rozwój kompetencji emocjonalno-społecznych oraz kreatywności, przy czym należałoby zastanowić się, jak włączyć te obszary w program zajęć o charakterze poznawczym. Nie chodzi zatem o mnożenie specjalistycznych zajęć typu: trening emocjonalny dla zdolnych, warsztaty kreatywności dla zdolnych itp., ale takie prowadzenie np. kółka biologicznego, które te elementy uwzględnia.

Badania przeprowadzone przez Knopika (Sękowski, Knopik, 2014) wśród 120 uczniów zdolnych reprezentujących 15 gimnazjów z terenu województwa lubelskiego wskazały dość jednoznacznie, że badani postrzegają swe zdolności głównie jako narzędzie do realizacji kariery („Chciałbym/chciałabym, żeby posiadane zdolności umożliwiły mi przede wszystkim osiągnięcie sukcesu zawodowego”; średnia zgodność z tym stwierdzeniem – 4,34, gdzie 1 oznacza „zupełnie się nie zgadzam”, a 5 – „całkowicie się zgadzam”), nie zaś środek do poprawy rzeczywistości i niesienia pomocy innym („Sądzę, że osoby zdolne powinny czuć się odpowiedzialne za rzeczywistość społeczną” – średnia: 2,22; „Staram się wykorzystać posiadany potencjał do pomagania innym ludziom” – średnia: 2,92). Może to wskazywać z jednej strony na ich egocentryczną postawę, z drugiej zaś – na zaimplementowanie takim przekazem ze strony szkoły i rodziców, który z rozwijania talentów czyni przede wszystkim sztukę odnoszenia i pomnażania sukcesów, gwarantującą rzekomo również sukces życiowy w przyszłości. Potwierdzają to wypowiedzi nauczycieli gimnazjalistów biorących udział

w badaniu. Najczęstszą odpowiedzią na pytanie: „Co świadczy według Ciebie o kompetentnym wspieraniu przez nauczyciela rozwoju uczniów zdolnych?” była odpowiedź: „Sukcesy w konkursach i olimpiadach” (82% wskazań), najrzadszymi zaś: „Dobre funkcjonowanie ucznia zdolnego w grupie” (22%) oraz „Podejmowanie przez ucznia inicjatyw społecznych” (18%).

Prawo oświatowe stwarza specjalne warunki do kształcenia uczniów zdolnych. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki* wskazuje na dwa tryby prowadzenia kształcenia uczniów zdolnych:

1. indywidualny program

§ 1. *Uczeń realizujący indywidualny program nauki kształci się w zakresie jednego, kilku lub wszystkich obowiązujących zajęć edukacyjnych, przewidzianych w tygodniowym rozkładzie zajęć dla danej klasy, według programu dostosowanego do jego uzdolnień, zainteresowań i możliwości edukacyjnych;*

2. indywidualny tok

§ 2. pkt 1. *Uczeń realizujący indywidualny tok nauki kształci się według systemu innego niż udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, w zakresie jednego, kilku lub wszystkich obowiązujących zajęć edukacyjnych, przewidzianych w tygodniowym rozkładzie zajęć dla danej klasy. Uczeń objęty indywidualnym tokiem nauki może realizować w ciągu jednego roku szkolnego program nauczania z zakresu dwóch lub więcej klas i może być klasyfikowany i promowany w czasie całego roku szkolnego.*

Indywidualny tok umożliwia zatem przyspieszenie kształcenia np. poprzez realizację programu dwóch klas w ciągu roku.

Przyspieszenie kształcenia, choć w wielu przypadkach pozwala na optymalizację rozwoju ucznia wybitnie zdolnego, rodzi również ryzyko:

- zbytnej koncentracji na rozwoju poznawczym (kosztem troski o rozwój społeczno-emocjonalny i osobowościowy);
- wycofania społecznego (jeśli indywidualny tok realizowany jest głównie poprzez samodzielną pracę ucznia);
- pominięcia (zlekceważenia) w procesie kształcenia i wychowywania rozwoju ważnych kompetencji życiowych (np. kooperacji, odroczenia gratyfikacji w czasie, sprawności motorycznych);
- braku wykształcenia umiejętności negocjowania i dostosowywania się do reguł, co w kolejnych etapach rozwoju ma bardzo ważne znaczenie przystosowawcze (np. odnalezienie się na rynku pracy);
- braku równowagi między rozwojem poznawczym a biologicznym (fizycznym), co w przypadku np. powrotu zdolnego ucznia do standardowego trybu realizacji nauki może wiązać się z brakiem akceptacji ze strony kolegów i koleżanek z klasy (którzy są np. o dwa/trzy lata starsi).

Stąd tak istotne jest opracowanie zasad realizacji indywidualnego toku z uwzględnieniem modelu zrównoważonego rozwoju, tj. jednoczesnego rozwijania inteligencji analitycznej, twórczej i praktycznej (Sternberg, 2010).

**Z PRAKTYKI:**

Iza realizowała przez dwa lata szkoły podstawowej i całe gimnazjum indywidualny tok nauki. Pozwoliło jej to na skrócenie pierwszych dziewięciu lat edukacji o dwa lata. Zależało jej na powrocie do standardowego trybu nauki w elitarnym liceum uchodzącym za kuźnię olimpijczyków. Niestety odnalezienie się wśród osób starszych od niej było bardzo trudne. Wskutek braku regularnego kontaktu z rówieśnikami we wcześniejszych latach nie miała pojęcia, czym się interesują, jak spędzają wolny czas, o czym rozmawiają na przerwach. Była pochłonięta swoim projektem z biochemii i tylko tym żyła. Teraz wyraźnie odstawała. Była jak z innego świata – niby z większą wiedzą od innych, ale wyglądała jak dziecko, niby z rozwiniętymi kompetencjami komunikacyjnymi (prezentowała swoje prace naukowe na kilku konferencjach naukowych oraz prowadziła serwis – coś na kształt portalu społecznościowego dla pasjonatów przyrody), ale nie miała im nic do powiedzenia. Klasa już drugiego dnia nazwała ją Izunią, podkreślając jej dziecięcą jeszcze fizjonomię. Bardzo dotkliwie przeżyła to odrzucenie. Po trzech miesiącach okazało się, że znów rozpoczyna in-

dywidualny tok nauki. Tym razem nie z wyboru, ale przymusu. Rodzi się zatem pytanie: czy realizacja indywidualnego toku nauki polegająca na przyspieszeniu edukacji bez należytej troski o zrównoważony rozwój wszystkich sfer życiowych nie wiąże się ze zbyt dużym ryzykiem braku możliwości powrotu do systemu?

Analiza danych statystycznych dotyczących częstości wykorzystywania wyżej wskazanych sposobów kształcenia uczniów zdolnych (tabele 2 i 3) pozwala stwierdzić, że łącznie w roku szkolnym 2017/18 z obu form skorzystało 5996 osób, co stanowi zaledwie 0,12% wszystkich uczniów. Jeśli zestawimy tę liczbę z psychologicznymi prognozami dotyczącymi liczebności osób zdolnych w populacji, tj. ok. 2% – osoby wybitnie zdolne, ok. 16-20% – osoby zdolne (Limont, 2011), to okaże się, że z proponowanych form organizacji kształcenia (indywidualny tok lub program nauki) korzysta zaledwie co osiemnasty uczeń wybitnie zdolny. W tym kontekście szczególnie wyraźnie wybrzmiewa konkluzja badań B. Dyrdy: co druga osoba zdolna opuszcza system edukacji niezidentyfikowana jako zdolna (Dyrda, 2000).

2015/2016		2016/2017		2017/2018	
Liczba uczniów	w tym dziewczęta	Liczba uczniów	w tym dziewczęta	Liczba uczniów	w tym dziewczęta
4 811	1 933	4 725	1 965	4 112	1 662

Tab. 2. Indywidualny program nauki – liczba uczniów objętych tego typu sposobem kształcenia (na podstawie danych z SIO)

2015/2016		2016/2017		2017/2018	
Liczba uczniów	w tym dziewczęta	Liczba uczniów	w tym dziewczęta	Liczba uczniów	w tym dziewczęta
1 909	925	1 564	754	1 884	935

Tab. 3. Indywidualny tok nauki – liczba uczniów objętych tego typu sposobem kształcenia (na podstawie danych z SIO)

## Zdolności – inspiracje teoretyczne

J. Renzulli, autor najpopularniejszego modelu zdolności, uważa, że warunkiem koniecznym mówienia o wybitnych zdolnościach jest ścisły związek między „trzema pierścieniami”: ponadprzeciętnymi zdolnościami, twórczością i zaangażowaniem w pracę (Renzulli, 1986). O potencjale podmiotu nie decyduje sam stopień nasilenia poszczególnych pierścieni, ale jakość interakcji między nimi.

Ponadprzeciętne zdolności mogą być rozumiane jako ogólne zdolności poznawcze (inteligencja) oraz zdolności specyficzne przejawiane w konkretnych dziedzinach aktywności (np. muzyka, matematyka, chemia), przy czym wymagają one zakotwiczenia w zdolnościach ogólnych. Oznacza to, że uzdolnienia matematyczne wymagają zaangażowania takich ogólnych operacji, jak myślenie logiczne, myślenie przyczynowo-skutkowe, koncentracja uwagi, metapoznanie (kontrola własnych procesów poznawczych), czy wyobrażenia przestrzenna (geometria).

Przez twórczość (drugi pierścień w modelu Renzulliego) należy rozumieć postawę charakteryzującą się:

- plynnością (łatwością wytwarzania pomysłów),
- giętkością (gotowością do zmiany kierunku myślenia),
- oryginalnością (zdolnością do wytwarzania reakcji nietypowych, nietypowych i niepowtarzalnych),
- otwartością na nowości, ciekawością poznawczą,
- wnikliwością.

Warto zauważyć, że twórczość jest rozumiana jako zasób podmiotu będący na pograniczu osobowości i systemu poznawczego. W takiej integrującej perspektywie twórczość związana jest z gotowością do ponoszenia ryzyka, akceptowalnością dwuznaczności, otwartością na zmiany i nowości, zdolnością do działania w sytuacji ograniczonego dostępu do informacji i wska-

zówek. Planując wspieranie osób zdolnych, nie można zapomnieć o uwzględnieniu tych kluczowych dla rozwoju zdolności uwarunkowań.

Zaangażowanie w pracę definiuje Renzulli jako wysoką motywację do podejmowania działań przez podmiot celem aktualizowania własnego potencjału. Na motywację składają się m.in.: wytrwałość, wytrzymałość, pracowitość, pewność siebie, wysoka samoocena. Zaangażowanie może mieć charakter efemeryczny (szybko przemija) lub też długotrwały – i wówczas umożliwia rozwijanie pasji. Siłą tej motywacji jest szczególnie widoczna w rodzaju czynności, jakie podejmuje zdolny człowiek w swoim czasie wolnym. Jeśli motywowany wewnętrznie, bez żadnych nacisków z zewnątrz, poświęca się rozwijaniu swoich zainteresowań, może osiągnąć tzw. efekt *flow*, polegający na jednoczesnym odczuwaniu stanu ciekawości poznawczej, podniecenia, radości, ekscytacji – warunkującego efektywne wykonywanie dość trudnych czynności bez oznak lęku i znużenia (Csikszentmihalyi, 1996).

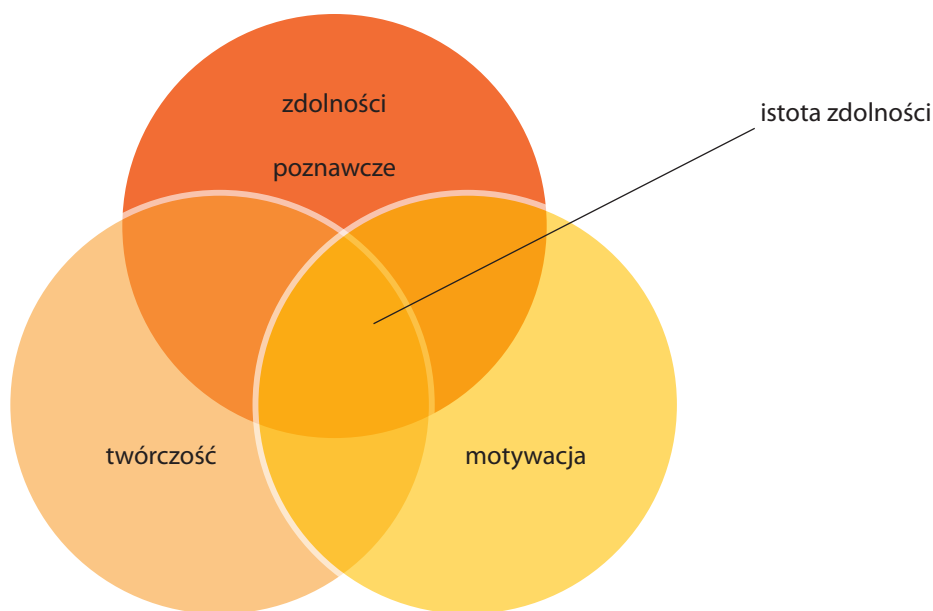
### NA MARGINESIE:

Roger Federer, wybitny tenisista, stwierdził kiedyś w rozmowie telewizyjnej, że „nie wierzy w talent”. Według niego wielu ludzi go ma, ale tylko niektórzy z nich ciężko pracują. Słowa te potwierdzają założenie modelu Renzulliego. Pracowitość jako jeden z trzech pierścieni (w ramach komponentu zaangażowanie) jest niezbędna do rozwijania sfery poznawczej i twórczości. Bez jej udziału jest tylko potencjalnością, która nie zostanie w pełni zrealizowana. W podobnym tonie wypowiedział się George Bernard Shaw w znanej sentencji: *A co ważniejsze dla sukcesu – talent czy pracowitość? – A co ważniejsze w rowerze – przednie czy tylne koło?* Kiedy rozmawiałem ze swoimi uczniami o ich rozumieniu tego zdania wybitnego irlandzkiego dramaturga, usłyszałem od jednej z dziewczyn: *Ale przecież są monocykle!* Pytanie tylko, jak daleko można na nich pojechać.

Koncepcja Renzullego zakłada, że zdolności są zjawiskiem, które dzieje się w obszarze wspólnym między trzema komponentami (por. rys. 4). W praktyce oznacza to, że osoba o wybitnym potencjale poznawczym, która nie ma rozwiniętej twórczości i motywacji do pracy, prawdopodobnie będzie miała mniejsze osiągnięcia niż osoba o niższych od niej kompetencjach intelektualnych, ale wspartych ponadprzeciętną kreatywnością i zaangażowaniem zadaniowym. Dobrze oddaje ideę tego modelu postawa innowacyjna, która wymaga od podmiotu kształtowania wszystkich trzech komponentów:

- a. zdolności poznawczych po to, aby wygenerować wyróżniający się, ponadprzeciętny pomysł i nadać mu odpowiednią, dojrzałą intelektualnie formę;
- b. twórczości po to, aby własna idea była oryginalna i aby mieć gotowość do poniesienia ryzyka związanego z jej prezentacją innym osobom;
- c. motywacji po to, aby rozwijać ten pomysł, ulepszać go, nie poddawać się, pomimo uwag krytycznych ze strony ekspertów.

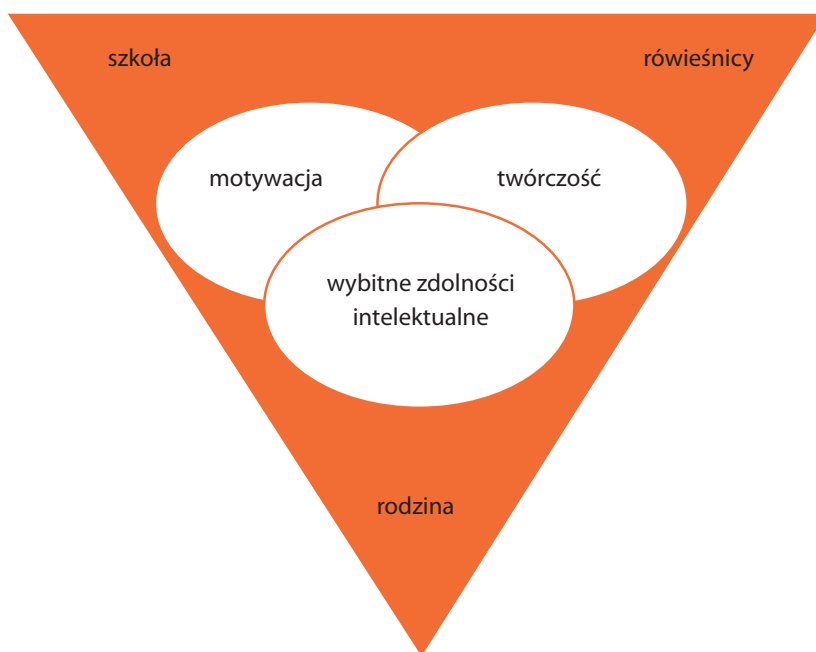
Brak któregośkolwiek komponentu skazuje daną innowację na porażkę, a tym samym nie pozwala w pełni zaktualizować potencjału podmiotu, który ją wymyślił.



Rys. 4. Interakcyjny model zdolności J. Renzullego (opracowanie własne na podst. Renzulli, 1986)

Model F. Mönksa jest rozwinięciem koncepcji Renzullego, przy czym pojęcie równowagi nasilenia komponentów (potencjału poznawczego, twórczości i motywacji do pracy) zostało uzupełnione o czynnik społeczny: wpływ rodziny, szkoły i rówieśników. Autor ten ujmuje zdolności jako zależne od zmiennych środowiskowych, co oznacza, że o tym, czy u danej osoby posiadany potencjał zostanie zaktualizowany, w dużej mierze decyduje pozytywne oddziaływanie z zewnątrz. Im bardziej konstruktywne oddziaływanie, tym bardziej efektywne rozpoznanie i wykorzystanie zdolności człowieka (Mönks, 2004). Podobnie jak w koncepcji Renzullego, istotą zdolności jest dynamiczna interakcja mię-

dzy trzema komponentami, stąd model Mönksa dotyczy w istocie roli środowiska w przebiegu i zakresie tej interakcji (np. w jaki sposób style nauczania oddziałują na wykorzystywanie myślenia twórczego w zdobywaniu nowej wiedzy i umiejętności?; na ile styl wychowawczy rodziców wpływa na rozwijanie zdolności poznawczych dzieci poprzez ich samodzielne inicjatywy i motywację wewnętrzną?; jak rówieśnicy wzmacniają lub obniżają motywację ucznia zdolnego do podejmowania dodatkowych problemów i myślenia niestandardowego?; czy szkoła dysponuje specjalnymi programami umożliwiającymi rozwój uczniów z wybitnymi talentami w danej dziedzinie?).



Rys. 5. Model zdolności F. Mönksa (2004)

Na podstawie tego modelu można zidentyfikować czynniki społeczne optymalizujące i blokujące rozwój zdolności. Ich szczegółowy wykaz o charakterze katalogu otwartego prezentuje

tabela 4. Warto w ramach oceny wsparcia udzielanego uczniowi zdolnemu przeprowadzić taką analizę uwzględniającą indywidualną sytuację konkretnej osoby w kontekście środowiskowym.

Czynniki środowiskowe	Pozytywne oddziaływanie na rozwój ucznia zdolnego	Negatywne oddziaływanie na rozwój ucznia zdolnego
Rodzina	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dostrzeganie zdolności,</li> <li>– swobodne eksplorowanie zainteresowań,</li> <li>– klimat domowy sprzyjający rozwojowi uzdolnień i pasji,</li> <li>– dostrzeganie różnorodnych potrzeb dzieci zdolnych (nie tylko poznawczych)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– lekceważenie zdolności,</li> <li>– trening od najmłodszych lat, tzw. „przestymulowanie” dziecka,</li> <li>– narzucanie dziecku własnych planów i oczekiwań bez uwzględnienia jego potrzeb i możliwości,</li> <li>– nieadekwatne oczekiwania wobec dziecka (zawyżone lub zaniżone),</li> <li>– przesadne skupianie się na osiągnięciach dziecka z pomijaniem radości płynącej z pasji (np. gry na instrumencie)</li> </ul>
Rówieśnicy	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wzajemna stymulacja,</li> <li>– zdrowa rywalizacja,</li> <li>– praca zespołowa (kooperatywne uczenie się, wspólne projekty),</li> <li>– akceptacja potrzeb ucznia zdolnego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– osamotnienie,</li> <li>– poczucie inności, izolacji,</li> <li>– brak zrozumienia dla potrzeb ucznia zdolnego (wyśmiewanie, przezywanie, etykietowanie),</li> <li>– brak stymulacji ze strony rówieśników</li> </ul>
Szkoła	<ul style="list-style-type: none"> <li>– identyfikacja zdolności i uzdolnień,</li> <li>– akceptowanie indywidualizmu ucznia zdolnego,</li> <li>– indywidualizacja nauczania,</li> <li>– nauczyciele przygotowani do pracy z uczniami zdolnymi,</li> <li>– szkolne programy rozwijania talentów,</li> <li>– kultura organizacyjna szkoły sprzyjająca kreatywności indywidualnej i grupowej,</li> <li>– współpraca z podmiotami zewnętrznymi na rzecz ucznia zdolnego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– niedostrzeganie specyficznych potrzeb uczniów zdolnych,</li> <li>– brak systemu identyfikacji zdolności i uzdolnień,</li> <li>– brak szkolnych programów wspomagania rozwoju uczniów zdolnych,</li> <li>– traktowanie uczniów zdolnych jako niewymagających specjalnej pomocy,</li> <li>– przesadna koncentracja na osiągnięciach uczniów zdolnych (olimpiady, konkursy), nadmierne eksploatowanie uczniów zdolnych poprzez zachęcanie ich do uczestnictwa w zbyt wielu konkursach bez uwzględnienia ich zainteresowań i uzdolnień</li> </ul>

Tab. 4. Rola czynników środowiskowych w rozwoju zdolności uczniów (opracowanie własne)

## Z PRAKTYKI:

Maciek jako uczeń zdolny (nauczyciele wskazali na talent matematyczny i informatyczny) brał udział w międzynarodowym projekcie edukacyjnym, którego celem było przetestowanie modelu doradztwa zawodowego skierowanego do osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podczas standaryzacji narzędzi diagnostycznych okazało się, że Maciek posiada wybitne uzdolnienia literackie. Tworzone przez niego rozbudowane metafory były przykładem naprawdę dobrej poezji, co zaskoczyło zarówno polonistę, jak i rodziców chłopaka. Eksperci realizujący badania diagnostyczne chcieli dokładniej określić, czy Maciek przejawiał wcześniej symptomy tego talentu. Okazało się, że wszyscy dostrzegali w nim urodzonego matematyka i pomijali przejawy innych uzdolnień. Co więcej, rodzice chłopca byli przekonani, że literatura nie pozwoli mu na osiągnięcie finansowego sukcesu, stąd utwierdzali go w postanowieniu rozwijania kompetencji matematycznych. Maciek jednak wyraźnie polubił literackie zabawy i coraz więcej czasu im poświęcał. Rodzice chłopca mieli ogromne pretensje do szkoły, że obudziła w nim tę nową pasję. Starali się odwieść syna od literatury. Rówieśnicy również zaczęli wyśmiewać się z jego poezji, przezywając go „Mickiewiczem na paryskim bruku”. Pomimo tych niesprzyjających czynników środowiskowych determinacja chłopca była bardzo silna. Dziś, będąc w drugiej klasie liceum, myśli o studiach polonistycznych i czeka na przesyłkę od wydawnictwa zawierającą jego debiutancki tomik wierszy. Tak jego sukces skomentowała polonistka (ta sama, która uczyła go wcześniej w gimnazjum, kiedy wykonywane były badania diagnostyczne): *W przypadku wielu uczniów mamy na oczach jakieś bielma, które każą nam patrzeć na nich jedynie w kategoriach: dobry matematyk, plastyk, sportowiec, działacz samorządu, itp. A przecież nie wiemy, co w nich tak naprawdę drzemie. I niestety za mało robimy, żeby to wybudzić...*

Przypadek Maćka pokazuje również, jaką rolę może odegrać profesjonalnie prowadzone doradztwo zawodowe, dysponujące rzetelnymi i trafnymi testami uzdolnień, uzupełniające (a czasem kontestujące) codzienne obserwacje nauczycieli o nowe spostrzeżenia, wnioski. Być może stosowanie przez nauczycieli skryptów ułatwiających codzienne funkcjonowanie w grupie dwudziestu kilku uczniów gubi to, co trudno zbadać ocenami i opisami zachowań uczniów podczas lekcji: ukryte talenty, o których istnieniu nie wiedział sam zainteresowany uczeń. Jak pisał w *Ruchomych obrazkach* T. Pratchett (2010): *Wiesz, co jest największą tragedią tego świata? Ludzie, którzy nigdy nie odkryli, co naprawdę chcą robić i do czego mają zdolności. Synowie, którzy zostają kowalami, bo ich ojcowie byli kowalami. Ludzie, którzy mogliby fantastycznie grać na flecie, ale starzej się i umierają, nie widząc żadnego instrumentu muzycznego, więc zostają oraczami. Ludzie obdarzeni talentem, którego nigdy nie poznają. A może nawet nie rodzają się w czasie, w którym mogliby go odkryć.*

Kolejną próbą kompleksowego podejścia do tematu zdolności (tj. uwzględniającego możliwie największą liczbę istotnych czynników prorozwojowych) jest Monachijski Model Zdolności opracowany przez K. Hellera i współpracowników (Heller, Perleth, 2008). Opiera się on na czterech względnie niezależnych wymiarach: czynnikach talentu (zdolnościach), obszarach działalności (dziedziny, w których przejawiane są zdolności, np. literatura, matematyka, sztuki piękne, sport), czynnikach osobowościowych i uwarunkowaniach środowiskowych. Heller, konstruując swoją koncepcję zdolności, oparł się na strukturalnym i funkcjonalnym rozróżnieniu między trzema rodzajami czynników, które roboczo nazwał: „predyktorami”, „moderatorami” i „kryteriami”.

„Predyktory” to czynniki warunkujące talent, wrodzone zdolności o charakterze potencjal-



nym, niezbędne do zdobywania osiągnięć, ale niewystarczające. Faktycznym wskaźnikiem zdolności w modelu monachijskim są osiągnięcia ujawniające się w konkretnych dziedzinach (obszarach działania) – tzw. „kryteria”. Tym, co po-

średniczy między predyktorami a kryteriami, są moderatory I rzędu (związane z indywidualnymi cechami jednostki) oraz moderatory II rzędu (czynniki środowiskowe). Szczegółową typologizację czynników prezentuje tabela 5.

Predyktory	Moderatory I rzędu	Moderatory II rzędu	Kryteria
<ul style="list-style-type: none"> <li>– zdolności intelektualne,</li> <li>– zdolności twórcze,</li> <li>– kompetencje społeczne,</li> <li>– inteligencja praktyczna,</li> <li>– zdolności artystyczne,</li> <li>– muzykalność,</li> <li>– zdolności psychomotoryczne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– radzenie sobie ze stresem,</li> <li>– motywacja osiągnięć,</li> <li>– strategie/style uczenia się,</li> <li>– lokalizacja kontroli,</li> <li>– nadzieja na sukces (w konfrontacji do strachu przed porażką),</li> <li>– głód wiedzy (ciekawość poznawcza),</li> <li>– samoocena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– klimat rodzinny,</li> <li>– liczba rodzeństwa i pozycja dziecka,</li> <li>– poziom wykształcenia rodziców,</li> <li>– stymulacja ze strony środowiska rodzinnego,</li> <li>– wymagania stawiane w domu,</li> <li>– przyjazne środowisko do nauki,</li> <li>– klimat panujący w klasie,</li> <li>– jakość i styl nauczania,</li> <li>– społeczne wzorce reakcji na sukcesy i porażki,</li> <li>– krytyczne wydarzenia życiowe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– matematyka,</li> <li>– nauki przyrodnicze,</li> <li>– technologia,</li> <li>– informatyka, nauka, sztuka,</li> <li>– sztuka (muzyka, malarstwo),</li> <li>– języki,</li> <li>– lekkoatletyka, sport,</li> <li>– relacje społeczne</li> </ul>

Tab. 5. Monachijski Model Zdolności (Heller, Perleth, 2008)

Model Monachijski w zasadzie ujmuje te wszystkie elementy, które pojawiły się w omówionych już koncepcjach, przy czym wprowadza wyraźne rozróżnienie między predyktorami (zdolnościami w zarodku) a kryteriami (osiągnięciami) oraz wskazuje, jakie czynniki mogą oddziaływać na proces skutecznej aktualizacji predyktorów w kryteria. Z pewnością lista moderatorów nie ma charakteru zamkniętego, ale uwzględnienie choćby tych

czynników, które zostały wyodrębnione przez autorów (np. podtrzymywanie stabilnej, pozytywnej samooceny oraz nadziei na sukces, wysoka motywacja osiągnięć, umiejętność radzenia sobie ze stresem), jest już wystarczająco ambitnym wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców chcących kompleksowo wspierać rozwój osób zdolnych.

Inteligencja sprzyjająca powodzeniu życiowemu autorstwa R. Sternberga to kolejna propozycja konceptualizacji zdolności człowieka z wyraźnym wyartykułowaniem celu rozwijania

inteligencji: sukces życiowy mierzony subiektywnym dobrostanem. Autor kontynuuje prace nad własnym modelem inteligencji, wychodząc od jej triarchicznej wersji (subteoria komponentów, subteoria kontekstu i subteoria doświadczenia, por. Sternberg, 1985; 1986), silnie krytykującej klasyczne psychometryczne rozumienie inteligencji jako naczelną zdolności intelektualnej (tzw. *general factor*, por. Cattell, 1971).

Według tej teorii sukces uwarunkowany jest synergią inteligencji analitycznej, praktycznej oraz twórczej. Inteligencja analityczna, budowana przez metakomponenty, komponenty nabywania wiedzy oraz składniki wykonawcze, stanowi biologiczną podstawę dla wszelkiej aktywności człowieka. Inteligencja praktyczna odpowiedzialna jest za: rozwiązywanie problemów, regulowanie relacji ze światem zewnętrznym oraz celową adaptację do realnie istniejącej rzeczywistości. Jednostka adaptuje się do otoczenia poprzez aktywne jego kształtowanie lub selekcję (opuszcza środowisko nieodpowiadające jej preferencjom). Inteligencja praktyczna funkcjonuje w koncepcji Sternberga jako mechanizm służący wzmocnieniu poczucia kontroli nad zachowaniem oraz kształtowaniu poczucia sprawstwa (silne związki inteligencji i osobowości). Jednocześnie odpowiada ona za zdolności społeczne niezbędne w osiągnięciu sukcesu zawodowego i osobistego (Sternberg, 1996). Inteligencja twórcza opisana przez takie cechy, jak: oryginalność myślenia, otwartość na problemy, tolerancja dla odmienności, podejmowanie ryzyka poznawczego, odpowiada za równowagę między procesami uczenia się (radzenia sobie z nowymi zadaniami) a automatyzacją procesów myślowych. Sternberg zwraca uwagę na rolę utrwalania informacji (jako etapu uczenia się) w wyzwaniu myślenia twórczego. Twórczość w ramach konkretnego przedmiotu (np. twórczość matematyczna czy chemiczna) nie pojawi się w sytuacji, kiedy uwaga ucznia zaprzęgnięta jest ciągłym przyswajaniem sobie nowych informacji. Jej warunkiem jest zautomatyzowanie czynności „pomocniczych” – po to, aby główna uwaga (globalna) mogła zostać zaangażowana w generowanie nowych idei.

W ostatnich latach Sternberg, poszukując jeszcze bliższych relacji między fenomenami życia psychicznego człowieka, takimi jak: zdolności, twórczość, inteligencja, prowadził wraz ze współpracownikami intensywne badania nad „nowym” konstruktem w psychologii różnic indywidualnych – mądrością (program „Edukacja dla mądrości” jest próbą weryfikacji empirycznej przyjętego przez Sternberga modelu mądrości jako równowagi w środowisku szkolnym; por. Reznitskaya, Sternberg, 2007). Efekty przeprowadzonych badań i analiz zawarte zostały m.in. w artykule Sternberga z 2010 roku pod znamienym tytułem: *Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice In School and Later Life*. WICS to akronim utworzony ze słów: mądrość (W – *wisdom*), inteligencja (I – *intelligence*), twórczość (C – *creativity*), synteza (S – *synthesized*). Pojęcia te wskazują na czynniki wybitnych uzdolnień i ich harmonijne połączenie (zsyntetyzowanie) w działaniu.

Mądrość to postawa godzenia interesów własnych z dążeniami i pragnieniami najbliższego otoczenia. Człowiek zdolny w myśl koncepcji Sternberga posiada nie tylko świadomość swego potencjału, ale przede wszystkim wie, jaki może być jego społeczny użytek (równoważy interesy własne, swojej grupy oraz interesy społeczne dotyczące ogółu – postawa proobywatelska). Jednocześnie autor ten wskazuje na bardzo ważny aspekt mądrości związany z metapoznaniem, tj. świadomość ograniczeń własnej wiedzy (sokratejskie: *wiem, że nic nie wiem*) oraz ograniczonych możliwości oddziaływania na własne życie (podmiot nie ma pełnej kontroli nad tym, co wydarza się w jego życiu). I mądry człowiek powinien to zaakceptować: *wiem, jakie są granice mojej kontroli nad rzeczywistością i w tej przestrzeni intensywnie działam, ale wiem także, że na pewne rzeczy nie mam wpływu i muszę się na to zgodzić* (losowe wypadki, niektóre choroby, zachowania i postawy moich najbliższych czy grupy odniesienia). Zdobycie tej świadomości jest kamieniem milowym w rozwoju osobowości osób zdolnych – pozwala

w dojrzały sposób zdefiniować obszary własnej aktywności bez zmagania się z przypadkowo postawionymi wyzwaniami (często stojącymi poza możliwościami podmiotu). Dlatego Sternberg podkreśla takie kompetencje, jak: umiejętność dostrzegania swoich mocnych i słabych stron, wgląd w siebie, samowiedza i samoocena (jako elementy obrazu siebie) i ich rolę w konstruktywnym planowaniu ścieżki samorozwoju.

### „Działanie” modelu WISC w praktyce prezentuje autor w zdaniu:

Kiedy ktoś wymyśli jakąś ideę, musi wykazać się:

- *twórczością, aby zagwarantować, że idea ta jest nowa;*
- *inteligencją analityczną, aby zagwarantować, że idea ta ma jakiś sens;*
- *inteligencją praktyczną, aby zagwarantować, że idea może zostać wdrożona i przekonać ludzi do jej wartości;*
- *mądrością, aby zagwarantować, że wdrożona idea spełniać będzie warunki dobra wspólnego* (Sternberg, 2010, s. 424).

### PODSUMOWANIE:

Przegląd najpopularniejszych koncepcji zdolności pozwala stwierdzić, że najbardziej efektywną strategią wspierania uczniów zdolnych jest model zrównoważonego rozwoju rozumiany jako troska o harmonię między:

- sferą poznawczą a sferą motoryczną (szczególnie istotny w pierwszej dekadzie życia),
- sferą poznawczą a emocjonalno-społeczną,
- sferą intrapersonalną a interpersonalną (równoważenie interesów własnych i innych osób, zaangażowanie prospołeczne).

### Z PRAKTYKI:

Prowadzone przeze mnie szkolenia dotyczące wdrażania modelu pracy z uczniem zdolnym podsumowujemy zazwyczaj autorskimi akronimami. Zadaniem nauczycieli jest utworzenie akronimu prezentującego istotę efektywnego wspomaganie rozwoju talentów z wykorzystaniem terminu kojarzącego im się z tą grupą uczniów. Poniżej dwa przykłady podsumowujące poznana w tym rozdziale charakterystykę ucznia zdolnego.

Akronim PERŁA:

P – pochwała pracowitości

E – eksplorowanie świata

R – rozbudzanie pasji

Ł – łączenie zdolnych (w ramach zajęć dodatkowych, wspólnych projektów)

A – aktywność twórcza.

Akronim ZAPAL:

Z – zarządzanie własnymi zasobami

A – afirmacja świata

P – pasje

A – ambicje (oby nieprzesadzone)

Ł – łut szczęścia.

Amerykańska Organizacja na rzecz Dzieci Zdolnych (*The National Association for Gifted Children*) w trosce o profesjonalne przygotowanie kadr systemu oświaty do pracy z osobami utalentowanymi sformułowała siedem postulatów-standardów niezbędnych do uwzględnienia w procesie kształcenia przyszłych i doksztalcenia czynnych już nauczycieli.

Standard 1: Wiedza na temat rozwoju ucznia zdolnego i indywidualnych różnic w uczeniu się.

Nauczyciele profesjonalnie wspierający uczniów zdolnych zdają sobie sprawę z różnic, jakie występują w sferze poznawczej jak i afektywnej między nimi a rówieśnikami, jak i wewnątrz samej tej grupy (w populacji uczniów zdolnych odtworzona zostanie krzywa Gaussa: inne potrzeby będą dotyczyły osób lekko powyżej przeciętnej, a inne osób z inteligencją wybitną). Świadomość ta jest punktem wyjścia do stosowania zindywidualizowanych strategii wsparcia.

Standard 2: Wiedza na temat środowiska nauczania i umiejętność kształtowania go.

Nauczyciele tworzą bezpieczne, otwarte i integrujące środowisko edukacyjne, dzięki któremu osoby obdarzone talentem stają się skutecznymi uczniami i rozwijają swój dobrostan społeczny i emocjonalny.

Standard 3: Wiedza o programach nauczania i umiejętność ich tworzenia/modyfikowania.

Nauczyciele tworzą własne programy nauczania będące odpowiedzią na specyficzne potrzeby uczniów zdolnych lub też dostosowują istniejące programy, uwzględniając oczekiwania i potencjalne trudności tej grupy osób ze SPE.

Standard 4: Ocena.

Nauczyciele korzystają z wielu metod oceny i z wielu źródeł danych w identyfikacji osób uzdolnionych. Metody te są oparte na dowodach i dają podstawy do scharakteryzowania zdolności (ogólny potencjał poznawczy) i uzdolnień (umiejętności kierunkowe) uczniów.

Standard 5: Strategie wsparcia.

Nauczyciele wybierają, adaptują i używają technik wsparcia opartych na dowodach, dbając

o zrównoważony rozwój uczniów zdolnych.

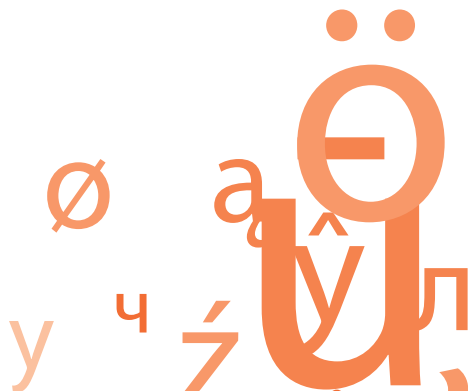
Standard 6: Chroniczne uczenie się i poszanowanie zasad etyki.

Nauczyciele uczniów zdolnych powinni ciągle rozwijać swój warsztat metodyczny. Jednocześnie, aby być partnerem dla osoby wybitnej, należy trzymać rękę na pulsie tego, co aktualnie dzieje się w świecie nauki, kultury i polityki.

Praca z uczniem zdolnym wymaga bezwzględnego poszanowania zasad etyki zawodowej. Pojawiające się czynniki ryzyka, związane m.in. z prezentowaniem przez ucznia szerszego zakresu wiedzy niż posiada nauczyciel lub zwracaniem uwagi na błędy popełniane przez prowadzącego zajęcia, powinny być zredukowane przez dużą dozę pokory ze strony nauczycieli. Postawa gotowości do autentycznego przyznania się „nie wiem” wymaga dojrzałości osobowości nauczyciela i stabilnego obrazu siebie.

Standard 7: Współpraca.

Nauczyciele współpracują z rodzinami, innymi nauczycielami i specjalistami na rzecz wspierania rozwoju uczniów zdolnych. Sukces ucznia zdolnego odniesiony na olimpiadzie, choć przydzielany bardzo często konkretnemu nauczycielowi, w istocie jest efektem działań wielu podmiotów. Przekonanie, że wspólnie (jako rada pedagogiczna) wspomagamy ucznia zdolnego, zmniejszy ryzyko zagarniania go na potrzeby osobistego zysku (np. nagroda, awans).



## Z PRAKTYKI:

Na zakończenie warsztatów dla nauczycieli zaprezentowałem im utwór własnego autorstwa, w którym opisałem typowe problemy ucznia zdolnego. Ich zadaniem było nazwanie tych problemów i określenie częstotliwości ich występowania w szkole (na podstawie ich doświadczenia i obserwacji).

*Zapoznaj się z poniższym utworem i zastanów się, jakie problemy (trudności) ucznia zdolnego zostały w nim opisane. Nazwij je i określ, czy te problemy w większym stopniu dotyczą samego ucznia, czy też jego otoczenia. Odwołując się do swoich obserwacji, wskaż częstotliwość występowania tego typu trudności w szkole.*

*Pochwała piękna umysłu*

*rozpędzone myśli kreślą nowe światy  
wyobraźnia włączyła szósty bieg  
najgęstszy stan skupienia*

*czas stanął okoniem  
otoczenie wzięte w nawias  
reszta jest milczeniem*

*chciałby w końcu to zrozumieć  
dotknąć dna problemu  
a potem odwrócić  
i przeprowadzić dowód własnej omylności*

*gdy zadaje pytania  
świat broni się milczeniem  
ratuje resztki godności  
wyrokiem społeczności szkolnej  
uznaje się go za Innego  
o jaki biedny  
nieszczęśliwy  
samotny*

*wschody i zachody słońca  
wciąż budzą podziw  
bo piękno jest w cenie  
ale tylko przewidywalne*

*nikt nie zachwyca się  
pięknem umysłu*

Wskazywane przez nauczycieli trudności:

- wysokie nasilenie ciekawości poznawczej i brak odzewu ze strony otoczenia,
- perfekcjonizm uczniów zdolnych,
- idealizm uczniów zdolnych,
- poczucie osamotnienia (izolacji, odrzucenia).

Pojawia się zatem pytanie, czy te trudności są efektem działań samego ucznia zdolnego, czy niesprzyjających czynników zewnętrznych (otoczenia)? Większość nauczycieli przyznała, że to szkoła nie jest przygotowana do zmierzenia się z uczniem zdolnym. Jak stwierdziła jedna z uczestniczek: *W życiu lubimy przewidywalne scenariusze, odpowiedzi uczniów zgodne z kluczem, który mamy w głowie. I nagle ktoś chce nam to wszystko zrujnować. Kiedyś jako początkujący nauczyciel bałam się uczniów zdolnych, bo miałam kiepskie zdanie na swój temat. Dziś uważam siebie za dobrego pedagoga z dużą wiedzą o świecie i z zakresu mojego przedmiotu (...). Czekam na ucznia zdolnego, chcę go uczyć, ale też jestem gotowa nauczyć się czegoś od niego.*

ý  
S  
ř  
a

Wybrane narzędzia  
diagnostyczne wspomagające  
pracę z uczniami zdolnymi

Rozdział

3

Poniżej zaprezentowano trzy narzędzia do wykorzystania w ramach identyfikacji potencjału dzieci i uczniów oraz oceny udzielanego im wsparcia przez nauczycieli. Mają one formę skal opisowych i skierowane są do nauczycieli i/lub rodziców.

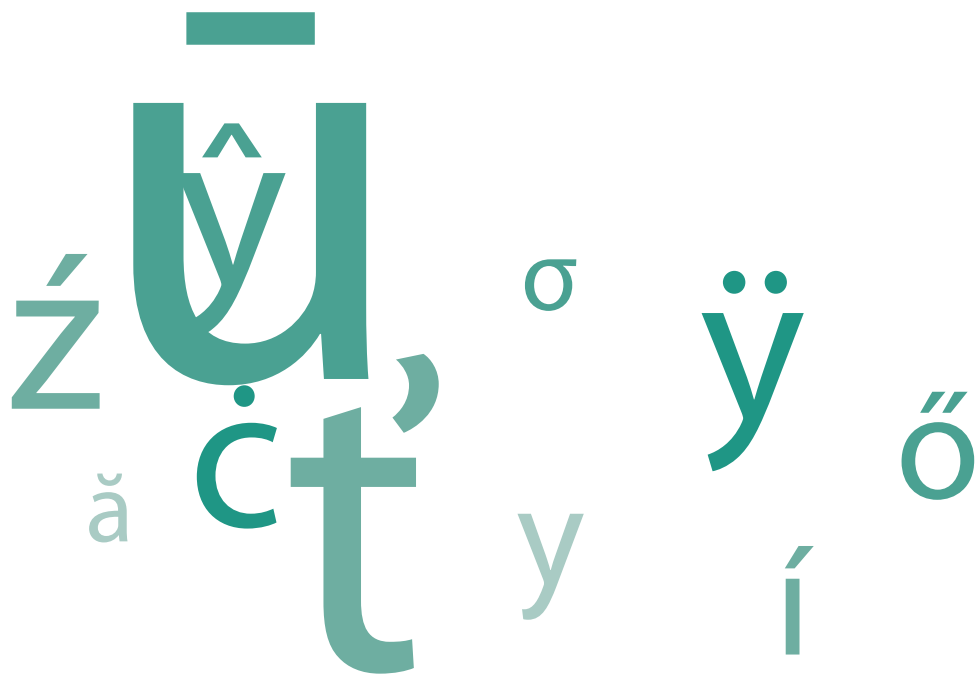
### Inwentarz Symptomów Zdolności

(opracowanie własne)

Narzędzie skonstruowane jako skala obserwacyjna może być wykorzystywane zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli. Celem narzędzia jest **identyfikacja symptomów zdolności**

(poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych, osobowościowych i społecznych) na wczesnym etapie rozwoju dziecka (od 3. do 6. roku życia). Pozwoli to na objęcie dzieci posiadających ponadprzeciętny potencjał wsparciem mającym na celu przede wszystkim redukcję czynników ryzyka rozwoju zdolności (np. asynchronia).

Drogi Rodzicu/Nauczycielu! Oceń, w jakim stopniu podane niżej twierdzenia odnoszą się do (Twojego) dziecka poprzez zaznaczenie TAK (kiedy twierdzenie odnosi się do dziecka) lub NIE (kiedy twierdzenie nie odnosi się do dziecka).



Nr	Treść twierdzenia	Ocena
1	Jest spostrzegawcze, szybko reaguje na bodźce napływające z otoczenia.	TAK – NIE
2	Improwizuje z wykorzystaniem słów lub melodii lub plastycznych środków wyrazu (bawi się słowami, dźwiękami, obrazami).	TAK – NIE
3	Jest nadwrażliwe emocjonalnie: ma problemy z kontrolą uczuć, łatwo traci równowagę emocjonalną.	TAK – NIE
4	Szybko zapamiętuje nowe treści (w tym wierszyki, teksty piosenek).	TAK – NIE
5	Ma bogaty zasób słów i stosuje je poprawnie w większości swoich wypowiedzi.	TAK – NIE
6	Lubi wykonywać czynności według swojego sposobu i uznania – jest niezależne.	TAK – NIE
7	Jest zainteresowane słowem pisanym, przejawia chęć do czytania/lub nauki czytania.	TAK – NIE
8	Zaskakuje oryginalnością swoich pomysłów.	TAK – NIE
9	Chętnie podejmuje rozmowy z osobami starszymi od siebie.	TAK – NIE
10	Nadaje przedmiotom codziennego użytku nowe funkcje, np. podczas zabawy czy eksperymentowania. Dostrzega różne możliwości wykorzystania tych przedmiotów.	TAK – NIE
11	Przejawia konkretne zainteresowania i podejmuje działania z nimi związane. Niektóre zainteresowania mogą przypominać zafiksowanie na temacie i związane są z pełnym zaangażowaniem (wówczas inne sprawy i tematy przestają istnieć).	TAK – NIE
12	Woli bawić się z dorosłymi niż z dziećmi.	TAK – NIE
13	Potrafi planować swoje działania (w tym samodzielnie organizuje sobie miejsce pracy, nauki, zabawy).	TAK – NIE
14	Używa zdań złożonych.	TAK – NIE
15	Koncentruje się na wykonywanej czynności przez dłuższy czas.	TAK – NIE
16	Poprawnie powtarza wzorce rytmiczne (np. uderzania palcami o stół).	TAK – NIE
17	Zna zasady i dąży do ich przestrzegania (czasem za wszelką cenę).	TAK – NIE
18	Zadaje wiele pytań i oczekuje na nie (wyczerpujących) odpowiedzi.	TAK – NIE
19	Cytuje wypowiedzi innych osób z bardzo dużą dokładnością.	TAK – NIE
20	Analizuje wypowiedzi i zachowania dorosłych i wyciąga z nich wnioski, wskazując np. niekonsekwencje lub kłamstwa z ich strony.	TAK – NIE

Należy zsumować odpowiedzi na TAK. Jeśli jest ich 11 i więcej, można mówić o wyraźnym przejawianiu przez dziecko symptomów uzdolnień. Warto skonfrontować oceny sformułowane przez rodziców z oceną nauczyciela w przedszkolu.

Badania walidacyjne narzędzia zostały przeprowadzone na grupie 82 dzieci. Ze względu na trwające prace psychometryczne należy traktować tę wersję jako pilotażową.



## NAUCZYCIELSKI FORMULARZ REKOMENDACJI (Eby, Smutny, 1998, s. 104-105)

Nazwisko i imię ucznia ..... Klasa .....  
 ..... Data .....  
 Rekomendujący nauczyciel .....

Ostatnie badania wykazały, że twórcze zachowania, czyli talent szkolny, to synteza trzech podstawowych cech: ponadprzeciętnej zdolności, zaangażowania zadaniowego i twórczości.

Proszę zakreślić cyfrę odpowiadającą natężeniu każdej cechy u tego ucznia w porównaniu z innymi uczniami w tym samym wieku.

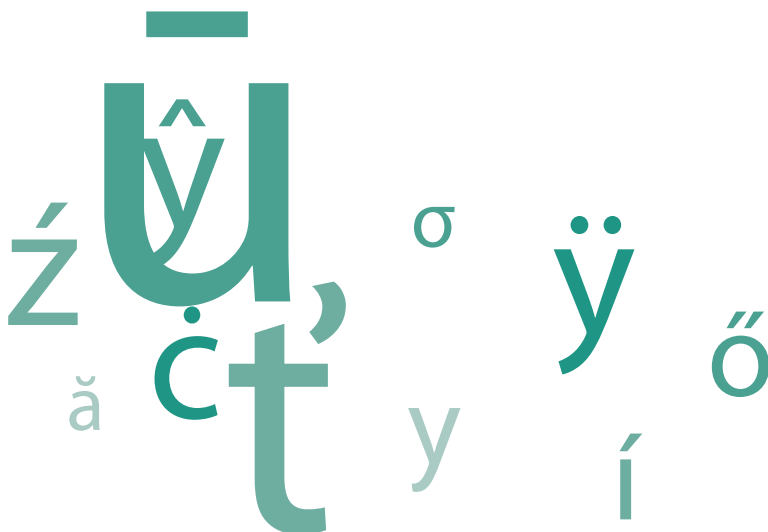
Lp.		W stopniu wybitnym	Powyżej średniej	Na poziomie średniej	Poniżej średniej
<b>ZDOLNOŚĆ</b>					
1.	Uczy się szybko, łatwo i skutecznie	4	3	2	1
2.	Poprawnie rozumie, posługuje się logiką, podejmuje rozsądne decyzje, dobrze organizuje sobie pracę	4	3	2	1
3.	Rozumie pojęcia abstrakcyjne, rozpoznaje relacje i implikacje	4	3	2	1
4.	Trafnie posługuje się dużym zasobem słów	4	3	2	1
5.	Wykonuje zadania w sposób charakterystyczny dla wyższej klasy	4	3	2	1
<b>ZAANGAŻOWANIE ZADANIOWE</b>					
1.	Sam przystępuje do pracy, wykazuje inicjatywę	4	3	2	1
2.	Jest w stanie przez długi czas skupić na czymś uwagę	4	3	2	1
3.	Wykonuje zadania w przewidywanym czasie lub wcześniej	4	3	2	1
4.	Przedmiotom, które go (ją) interesują, poświęca więcej czasu, niż jest to wymagane	4	3	2	1
5.	Ma silne zainteresowania, szuka zajęć złożonych i stawiających opór	4	3	2	1

	TWÓRCZOŚĆ				
1.	Przejawia wiele ciekawości i wyobraźni	4	3	2	1
2.	Wymyśla wiele rozwiązań tego samego problemu	4	3	2	1
3.	Podejmuje ryzyko, przejawia niezależność	4	3	2	1
4.	Jest oryginalny w pracach ustnych lub pisemnych, daje niezwykle rzadkie lub bystre odpowiedzi	4	3	2	1
5.	Inni uczniowie zwracają się do niego o pomysły i wskazówki, gdy trzeba o czymś zdecydować	4	3	2	1

### Wynik

Wyniki należy zsumować w każdym z trzech obszarów oraz obliczyć wynik ogólny (suma wszystkich odpowiedzi). Badania standaryzacyjne przeprowadzone podczas normalizacji baterii testów *Kotwice mojej kariery* (Knopik i in.,

2015) pozwoliły określić próg min. 37 punktów jako ilościowe kryterium przynależenia do grupy ok. 20% najzdolniejszych uczniów. Należy dodać, że standaryzacja ta dotyczyła uczniów w wieku gimnazjalnym (13-16 lat).



## KWESTIONARIUSZ WSPOMAGANIA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU UCZNIĄ ZDOLNEGO

(WZRUZ)

### Opracowanie własne

Proszę o zakreślenie przy każdym twierdzeniu liczby określającej częstotliwość podejmowania przez Panią/Pana wskazanych działań w pracy z uczniem zdolnym, gdzie:

Zanim zakreśli Pan/Pani odpowiednią liczbę, proszę przywołać w myślach przykłady potwierdzające podejmowanie działań ukierunkowanych na realizację danego celu.

3 – oznacza często, 2 – od czasu do czasu, 1 – rzadko, 0 – nigdy.

Zdolności poznawcze		
lp.	twierdzenie	częstotliwość stosowania
1	Usprawnianie podstawowych procesów poznawczych: percepcji, uwagi, pamięci.	3 – 2 – 1 – 0
2	Rozwijanie myślenia abstrakcyjnego (pojęciowego).	3 – 2 – 1 – 0
3	Rozwijanie wiedzy szczegółowej (specjalistycznej) z zakresu danej dyscypliny.	3 – 2 – 1 – 0
4	Rozwijanie wiedzy ogólnej o świecie.	3 – 2 – 1 – 0
5	Rozwijanie wiedzy dotyczącej preferowanych sposobów uczenia się.	3 – 2 – 1 – 0
Suma i średnia:		...../.....
Motywacja		
6	Identyfikowanie przez uczniów swoich zainteresowań i pasji.	3 – 2 – 1 – 0
7	Rozwijanie przez uczniów zidentyfikowanych zainteresowań i pasji.	3 – 2 – 1 – 0
8	Dostosowywanie poruszanych treści programowych do zainteresowań uczniów.	3 – 2 – 1 – 0
9	Uświadamianie uczniom celu/celów treści realizowanych podczas zajęć.	3 – 2 – 1 – 0
10	Zwiększanie zaangażowania uczniów poprzez danie im swobody w wyborze: ćwiczenia, tematu, metody sprawdzenia wiedzy, pracy domowej.	3 – 2 – 1 – 0
Suma i średnia:		...../.....

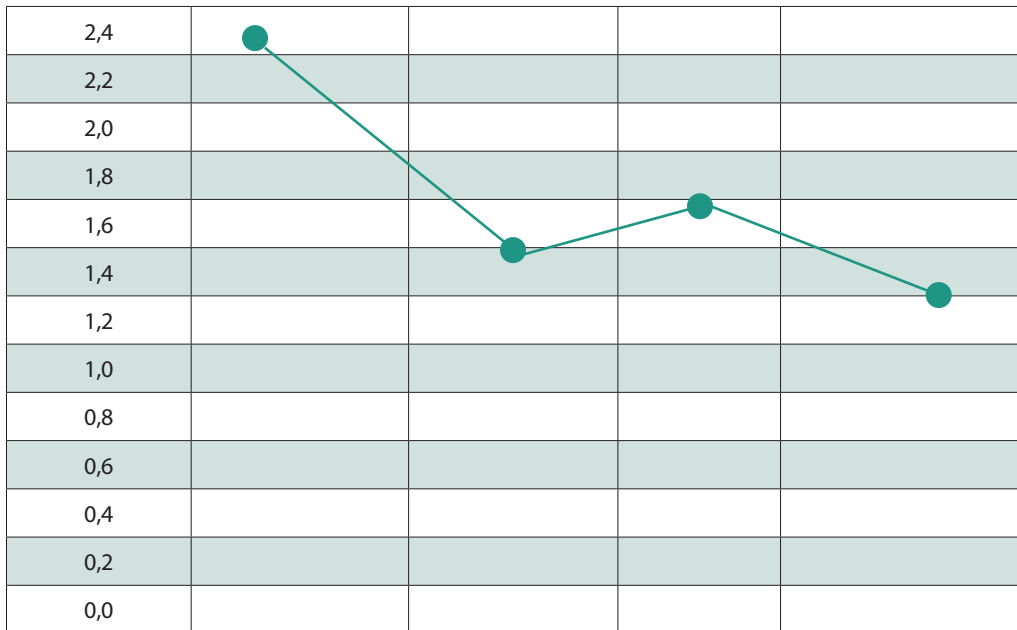
<b>Twórczość</b>		
11	Stosowanie technik twórczego myślenia (np. skojarzenia, tworzenie pytań i analogii, przekształcenia, mapy myśli).	3 – 2 – 1 – 0
12	Premiowanie niestandardowych rozwiązań.	3 – 2 – 1 – 0
13	Samodzielne stawianie i rozwiązywanie problemów przez uczniów.	3 – 2 – 1 – 0
14	Rozwijanie otwartości na nowe doświadczenia i niestandardowe sytuacje.	3 – 2 – 1 – 0
15	Czerpanie przyjemności przez uczniów z podejmowania działań twórczych.	3 – 2 – 1 – 0
Suma i średnia:		...../.....
<b>Sfera emocjonalno-społeczna</b>		
16	Umożliwianie uczniom pracy w grupach o podobnych uzdolnieniach i/lub zainteresowaniach.	3 – 2 – 1 – 0
17	Rozwijanie samowiedzy uczniów (wiedza dotycząca m.in.: uzdolnień, zainteresowań, preferowanych wartości, cech charakteru).	3 – 2 – 1 – 0
18	Rozwijanie rozumienia własnych emocji i ich kontroli.	3 – 2 – 1 – 0
19	Stwarzanie sytuacji sprzyjających uczeniu się zespołowemu (tzw. kooperatywne uczenie się).	3 – 2 – 1 – 0
20	Rozwijanie orientacji prospołecznej uczniów (empatia, altruizm, odpowiedzialność za innych).	3 – 2 – 1 – 0
Suma i średnia:		...../.....

### Profil aktualnego wspomagania rozwoju ucznia zdolnego (do uzupełnienia)

obszar	zdolności poznawcze	motywacja	twórczość	sfera emocjonalno-społeczna
liczba pkt				
ŚREDNIA				
3,0				
2,8				
2,6				
2,4				
2,2				
2,0				
1,8				
1,6				
1,4				
1,2				
1,0				
0,8				
0,6				
0,4				
0,2				
0,0				

### Przykładowy profil wspomagania rozwoju ucznia zdolnego

obszar	zdolności poznawcze	motywacja	twórczość	sfera emocjonalno-społeczna
liczba pkt	12	8	9	6
ŚREDNIA	2,4	1,6	1,8	1,2
3,0				
2,8				
2,6				



### Instrukcja:

Wykreślenie profilu pozwala ocenić, na ile prowadzone przez nauczyciela działania uwzględniają potrzeby ucznia zdolnego w sposób kompleksowy (sfera poznawcza, motywacyjna, twórcza oraz emocjonalno-społeczna). Po uzupełnieniu kwestionariusza (ważne, aby nauczyciel uwzględnił uwagę dotyczącą podawania „w myślach” przykładów potwierdzających praktykowanie danej aktywności) należy dla każdego z czterech czynników obliczyć średnią (tj. wynik podzielenia sumy przez 5) i nanieść ją na wykres. Przy interpretacji profilu warto

uwzględnić zarówno jego „stabilność” (podobny poziom w każdym obszarze), jak i stopień natężenia działań w poszczególnych sferach. Oznacza to, że wyrównane wsparcie w czterech obszarach na średnim poziomie 1,6 nie świadczy o realizowaniu idei zrównoważonego rozwoju (są to bowiem działania nieregularne o charakterze epizodycznym). Średnia mieszcząca się w przedziale  $<2;3>$  wskazuje na regularne i częste (lub bardzo częste) działania nauczyciela ukierunkowane na rozwijanie kompetencji charakterystycznych dla danego obszaru.

y  
z  
ă  
σ  
ÿ  
ó  
í  
Û  
ç  
t

ÿ ç ø ù ñ z a ä á ú Ÿ ç ě ê ó ł d ь ŝ z π ř ý

ý

S

ř

a

Na tropach motywatorów...

Rozdział

4



– Proszę Pani, ale mi się już nie chce robić kolejnych dwudziestu zadań. Ileż można?

– Pamiętaj, że tylko ćwiczenia pozwolą ci na osiągnięcie mistrzostwa. Bez nich to się nie uda.

– Ale kto powiedział, że ja chcę być mistrzem?

Jak już to zostało wielokrotnie wspomniane, nieodłącznym komponentem zdolności jest zaangażowanie zadaniowe, czyli czynnik odpowiedzialny za motywację do działania i pracowitość. Zgodnie ze sławną sentencją G.B. Shawa: – *Co ważniejsze dla sukcesu, talent czy pracowitość? – A co ważniejsze w rowerze, przednie czy tylne koło?* nie można mówić o rozwoju zdolności bez codziennego trudu wykonywania kolejnych ćwiczeń, czytania kolejnych książek, pokonywania kolejnych setek kilometrów. Zawsze można coś poprawić, udoskonalić, zaktualizować. W tym sensie osoba zdolna jest w ciągłym ruchu, nie może się zatrzymać, gdyż kolejna warstwa jej potencjału domaga się zatroszczenia i podjęcia działań rozwojowych. Jak to opisał w swojej koncepcji J. Koziellecki – istotą progresu jest dokonywanie transgresji, czyli stałe przekraczanie własnych granic (tzw. transgresje typu P – prywatne) lub granic społecznych (tzw. transgresje typu H – historyczne).

To, co odpowiada za naszą skłonność do transgresji, Koziellecki nazwał potrzebą hubrystyczną, czyli trwałym dążeniem do potwierdzenia i wzrostu własnej wartości (Koziellecki, 2007, s. 154). Motywacja hubrystyczna przybiera dwie postaci: rywalizacyjną (człowiek stara się dokonać czynu, który wyróżni go z otoczenia) oraz indywidualistyczną (dążenie do osiągnięcia mistrzostwa w danej dziedzinie według własnych standardów i aspiracji). W przypadku uczniów zdolnych mamy do czynienia z dwoma typami motywacji hubrystycznej i w zasadzie trudno jednoznacznie stwierdzić, że ten drugi typ jest lepszy od pierwszego. Rywalizacja, o ile ma charakter umiarkowany i nie blokuje współpracy oraz kooperatywnego uczenia

się osób zdolnych, przynosi pozytywne rezultaty w postaci wzajemnej stymulacji i stawiania sobie coraz bardziej ambitnych celów. Musi być ona jednak zakorzeniona w samowiedzy ucznia – zgodna z jego celami i aktualnymi aspiracjami (tak, aby chęć rywalizowania nie zdominowała strategii rozwoju – wówczas uczeń zbytnio koncentruje się na tym, co jest przedmiotem rywalizacji, nawet jeśli to go w niewielkim stopniu interesuje, lekceważąc właściwy obiekt swojej pasji).

Często zdarza się, że przyzwyczajeni do wysokich ocen i ciągłych pochwał uczniowie edukacji wczesnoszkolnej zidentyfikowani jako zdolni, przechodząc do czwartej klasy nie zauważają konieczności podjęcia dodatkowego wysiłku uczenia się, np. po zajęciach w domu. Do tej pory wystarczająca była aktywność w szkole, nie było potrzeby poświęcenia czasu wolnego na trenowanie konkretnych umiejętności czy pamięciowe opanowywanie większych zbiorów informacji. Okazuje się, że coraz trudniej radzą sobie z nowymi wyzwaniami. Nie nauczyli się, jak się uczyć, aby z jednej strony było to przyjemne, a z drugiej skuteczne. Po niekończącym się paśmie pochwał przyszedł czas na niższe oceny, konieczność dokonywania korekt, milczenie w odpowiedzi na zadane przez nauczyciela pytania. I jeśli te symptomy zostaną właściwie (z pomocą nauczycieli i rodziców) odczytane, to prawdopodobnie tacy uczniowie zaczną intensywnie analizować to, co dzieje się w obszarze ich aktywności szkolnej, i będą (znów z pomocą innych) wdrażać strategie zaradcze. Może jednak też być tak, że jeszcze bardziej zniechęcą się do tego, co dzieje się w szkole, i zdemotywowani przybiorą figurę niezaangażowanego „przeciętniaka”.

Jakie są zatem źródła motywacji uczniów zdolnych do rozwoju? W jaki sposób współczesna pedagogika i psychologia wyjaśniają klimat szkolny/klasowy sprzyjający angażowaniu się uczniów? W jakich warunkach motywacja uczniów osiąga swe apogeum? Poszukiwaniom odpowiedzi na powyższe pytania poświęcony jest ten rozdział.

## Wybrane ujęcia teoretyczne i implikacje praktyczne

Motywacja to siła, z jaką podmiot podejmuje i utrzymuje swoje działania, chcąc zrealizować powzięty cel. Taka definicja o charakterze uniwersalnym zastosowana do kontekstu edukacyjnego oznaczałaby skłonność ucznia do inicjowania i kontynuowania procesu uczenia się i można by ją określić motywacją szkolną. Teoria Forda (1992) opierająca się na taksonomii celów uporządkowanych w sześć naczelných kategorii uświadamia nauczycielom, że motywy szkolne są tylko jednymi z wielu, jakie mogą kierować zachowaniem uczniów. Nie jest bowiem tak,

że uczeń przekraczając drzwi szkoły, rezygnuje nagle ze swoich standardowych celów i skupia się tylko na tych związanych z nauką (jak pewnie oczekiwali tego od niego nauczyciele). Ciągłe jest osobą będącą pod wpływem różnorodnych, czasem przeciwstawnych motywów, z których (w zależności od sytuacji) jedne biorą górę nad pozostałymi (por. tabela 6). Istotą skutecznych działań nauczyciela jest zatem zredukowanie ryzyka niezaspokojenia możliwych do wystąpienia potrzeb, tak aby podejmowane działania w zakresie kształcenia i wychowania otwarte były na dominujące w danym momencie motywy nie tylko pojedynczego ucznia, ale całej klasy.

Kategoria	Przykładowe cele (potrzeby)	Przykładowa strategia zaspokojenia potrzeb
emocjonalne	rozrywka, spokój, zadowolenie, dobrostan fizyczny	organizowanie przerwy 10-min. podczas lekcji matematyki na grę zręcznościową
poznawcze	zaciekawienie, zdobycie wiedzy, twórczość umysłowa, pozytywna samoocena	regulowanie napięcia poznawczego podczas zajęć (zagadka – wskazówki – zmiana kierunku myślenia – wskazówki – rozwiązanie)
subiektywnej harmonii	integralność (poczucie przynależności do grupy), transcendentność (doświadczenie uczucia funkcjonowania ponad zwyczajny poziom)	posiadanie wspólnych celów do realizacji, które integrują grupę; tworzenie okazji do podejmowania niestandardowych, trudnych, ale nie nazbyt trudnych działań
podporządkowania własnym interesom	samostanowienie, niezależność, otrzymywanie dóbr, prawo decydowania	możliwość decydowania o sposobie weryfikacji wiedzy, tematach dodatkowych, przebiegu zajęć
integracji	społeczne obowiązki (wypełnianie własnych moralnych i społecznych zobowiązań), sprawiedliwość, dostarczanie innym dóbr	ustalanie zasad regulujących życie klasy; możliwość zgłaszania <i>votum</i> jako wyrażenie poczucia niesprawiedliwości
zadaniowe	mistrzostwo, oryginalność, zorganizowanie (sprawna i skuteczna realizacja codziennych zadań)	opracowywanie harmonogramu pracy; promowanie niestandardowych rozwiązań oraz problemów dywergencyjnych (wiele możliwych strategii poszukiwania rozwiązań)

Tab.6. Potrzeby ucznia – ujęcie Forda (opracowanie własne na podst. Brophy, 2004, s.20)

Przyglądając się taksonomii celów Forda, nie sposób nie zadać kluczowego pytania: czy da się tak zaprojektować działania nauczyciela, aby jednocześnie były one w stanie odpowiedzieć na wszystkie (lub przynajmniej większość) potrzeby uczniów? Pytanie to powinno stać u źródła wyboru metod i technik dydaktycznych – na ile dana metoda wpisuje się w bogaty katalog potrzeb i oczekiwań uczniów, a jednocześnie skutecznie realizuje specyficzny cel danej lekcji.

### Z PRAKTYKI:

Nauczyciel świadomie wybrał technikę „burzy pytań” do podanego w temacie zagadnienia, gdyż uznał, że jest ona w stanie ewokować takie sytuacje dydaktyczne, które przyczynią się do realizacji kilku celów: rozrywka (rywalizacja na czas), zaniepokojenie, zdobycie wiedzy, twórczość umysłowa, integralność (praca w grupach), prawo decydowania (jakie pytania uznają za najważniejsze?), oryginalność.

Nauczyciel wyświetlił na tablicy temat: *Jesteśmy Europejczykami!*

Instrukcja: *Tworzymy cztery grupy według zupełnie nowego kryterium (zaproponujcie jakiego). Następnie każda grupa w ciągu 10 min. wymyśla jak najwięcej pytań, jakie można by zadać, inspirując się podanym tematem lekcji. Po tym czasie Waszym zadaniem będzie wybranie 8 najciekawszych pytań (po dwa z każdej grupy) i opracowanie ścieżek zdobycia na nie odpowiedzi. Tymi ścieżkami będziemy poruszali się podczas następnego spotkania.*

Pytania wybrane przez uczniów do opracowania podczas kolejnych zajęć:

- *Jakie są cechy wspólne Europejczyków?*
- *Jak zostać Europejczykiem?*
- *Czy wszyscy Polacy to Europejczycy?*
- *Jakie są symbole Unii Europejskiej i co one oznaczają?*
- *Co by było, gdybyśmy nie byli w Europie?*
- *Jakie są najważniejsze wydarzenia w historii Europy?*

Najsukuteczniejsza motywacja związana jest z realizacją celów samodzielnie postawionych przez podmiot, a nie narzuconych z zewnątrz. Autodeterminacja określa właśnie taki mechanizm podejmowania aktywności przez człowieka, który jest podyktowany indywidualną strukturą jego wartości i potrzeb. Wykonywane czynności są niezbędne do tego, aby podmiot mógł poczuć się szczęśliwy, tzn. aby zrealizował postawione cele. W tym ujęciu motywacja jest naturalnym dążeniem człowieka do podtrzymywania swojej tożsamości (której komponentem są właśnie wartości).

Szkoła często jest jednak postrzegana jako instytucja autorytarna, która narzuca zarówno nauczycielom, jak i uczniom pewien system norm (podstawa programowa, prawo oświatowe, Karta Nauczyciela, statut szkoły, programy nauczania, itp.), tak szczegółowo opisany, że niewiele już pozostaje przestrzeni na autonomię, podyktowane osobistymi wartościami działania. Kluczowe jest oddzielenie od siebie dwóch kwestii: standardów postępowania określonych przez efekty i strategii realizacji tych standardów. O ile w przypadku pierwszego komponentu faktycznie możemy mówić o ograniczonej autonomii nauczycieli, o tyle odnosząc się do drugiej kwestii, mamy do czynienia z pełną niezależnością metodyczną prowadzących zajęcia i uczestniczących w nich uczniów. Metody i techniki dydaktyczne są zbiorem możliwości, swoistym repertuarem metodycznym, z którego można wybierać te pozycje, które w danym momencie uznają się za wartościowe i skuteczne. Co więcej – wskazane jest tworzenie własnych utworów i uzupełnianie tego repertuaru o nowe pozycje lub, by pójść za analogią muzyczną, o covery starych szlagierów.

Badacze, którzy skupili się na środowiskowych uwarunkowaniach motywacji wewnętrznej człowieka, tandem Deci i Ryan (1995; 2003; 2008), wskazali na trzy wrodzone fundamentalne potrzeby, których zaspokojenie przekłada się na wzrost autotelicznego zaangażowania podmiotu: potrzeby kompetencji, przynależności i autonomii.

Potrzeba kompetencji odnosi się do siły przekonania podmiotu na temat sensowności podejmowanych działań. Aby być zmotywowanym do pracy, człowiek oczekuje uzasadnienia słuszności własnego wysiłku. Ponadto zadania powinny być dostosowane do możliwości tak, aby nie budziły lęku (w przypadku zadań zbyt trudnych), ani nudy (w przypadku zadań zbyt łatwych). W praktyce szkolnej nauczyciel przyczynia się do zaspokojenia potrzeby kompetencji uczniów poprzez następujące działania:

- a. dążenie do identyfikowania przez uczniów związków między nauczany-  
mi treściami a ich codziennym życiem  
(aktualnym lub przyszłym);
- b. traktowanie procesu nabywania no-  
wych informacji jako okazji do prze-  
kraczania przez uczniów własnych  
granic (*nie byłem w stanie tego zrozu-  
mieć, a teraz potrafię*) oraz budowania  
tożsamości grupowej (*my jako grupa,  
która posiadała wspólną wiedzę, wiemy  
to, czego inni jeszcze nie wiedzą*);
- c. zadania wielopoziomowe, w których  
uczeń sam wybiera poziom trudności  
zgodnie z zasadą indywidualnego do-  
pasowania wyzwań do możliwości;
- d. uzasadnianie podejmowanych decyzji  
(dotyczących również uczniów) za-  
miast autorytarnego *nie, bo nie*.

#### Z PRAKTYKI:

Zaspokajanie potrzeby kompetencji poprzez budowanie świadomości uczniów jako podmiotów gotowych do transgresji (przekraczania własnych granic) jest jedną ze strategii umożliwiających uzasadnienie opanowywania tych umiejętności, które trudno jest bezpośrednio wykorzystać w codziennym życiu (a które są jednak potrzebne do wykonywania innych czynności). W jednej z klas udało mi się zachęcić uczniów do rozwijania myślenia logicznego za pomocą zbioru zagadek *Klub 2%*. Początkowo uczniów interesowała tylko nazwa zabawy. Kiedy wytłumaczyłem im, że 2% to zgodnie ze słowami pomysłodawcy tego typu zagadek, Alberta Einsteina, procent ludności, który jest w stanie rozwiązać je, na ich twarzach pojawiło się przerażenie (*To nie dla nas! To my na pewno sobie nie poradzimy sobie*). Pomimo pierwotnego zniechęcenia przejście przez trzy najłatwiejsze zagadki zmotywowało uczniów do kontynuacji wysiłku podczas kolejnych zajęć. Po dwutygodniowym treningu udało im się indywidualnie (lub w grupach) rozwiązać wszystkie zagadki. Duma z faktu przynależenia do 2% elity była dla nich z jednej strony motywacją do dalszego uczestnictwa w tych zajęciach, z drugiej zaś podniosła ich samoocenę, co przełożyło się na zakres podejmowanych działań i poziom satysfakcji czerpanej z własnej aktywności szkolnej.

ÿäçø ùnżá áíúÿçěêółđтбšçπñý

Potrzeba przynależności to pragnienie bycia w zespole, a więc grupie, która dzieli wspólne cele i wartości. Ta potrzeba jest szczególnie ważna w przypadku kształtowania się motywacji uczniów zdolnych. Często wskazuje się na ich niskie zaangażowanie w działania grupowe, tłumacząc to wysokim poziomem indywidualizmu, megalomanią lub ryzykiem niedostosowania społecznego. Tymczasem w rzeczywistości jest to reakcja na brak zespołu, czyli grupy innych uczniów zdolnych, którzy mają podobne zainteresowania, tak samo dojmujące problemy natury poznawczej, którzy są otwarci na dyskusje na niestandardowe tematy (np. poprawności politycznej, efektu cieplarnianego czy efektów globalizacji). Gdy uczniowie ci znajdą adekwatne środowisko do rozwoju, ich pozorne aspołeczne inklinacje już nie są zauważalne w zachowaniu. Często jest wręcz odwrotnie: zaczynają odkrywać w sobie bogate pokłady empatii i gotowości do współpracy, gdyż wreszcie znaleźli się w otoczeniu im sprzyjającym, w którym mogą być sobą, bez ukrywania swoich uzdolnień i pasji. Zaspokajaniu potrzeby przynależności sprzyja:

- tworzenie w szkole grup uczniów o podobnych zainteresowaniach i/ lub uzdolnieniach (według kryterium rozwojowego, a nie wieku biologicznego);
- wdrażanie i pielęgnowanie wspólnych rytuałów (patron klasy, „okrzyk bojowy”, wspólne powitanie, pytania dnia/ tygodnia, godzina dyskusji, itp.);
- praca metodą projektu (z uwzględnieniem etapu autentycznej pracy grupowej, a nie równoległej, kiedy każdy osobno pracuje nad jakimś zagadnieniem, a potem następuje połączenie materiału);

- kooperatywne uczenie się uczniów zdolnych (np. uzdolniony polonista i utalentowany matematyk wspólnie opanowują zagadnienia z obu przedmiotów – daje im to szansę na wzajemną stymulację, a także zaakceptowanie swoich słabszych stron przy równoległej kompensacji za pomocą talentów).

#### Z PRAKTYKI:

Potrzeba przynależności zasadza się na naturalnej społecznej inklinacji człowieka. Podkreśla ona jednak, że to osadzenie w grupie nie może być przypadkowe. Aby sprawiało podmiotowi satysfakcję, wymaga spoiwa. Podobnie jest w klasie: trzeba podjąć odpowiednie działania, aby z przypadkowo powstałej grupy powstał zespół. Oto działania podjęte przez jedną z nauczycielek w klasie piątej.

Uczniowie wybrali patrona klasy – Aslana – bohatera *Opowieści z Narnii*. Samodzielnie ułożyli hasło powitalne: *Każdą trudność usuniemy, jeśli razem spróbujemy!* Dzień rozpoczynali od myśli przewodniej (motta), np. *Uśmiech to najgłośniejsze dziękuję za to, że jesteś razem ze mną*. Ustalili również cotygodniowy rytuał: wrzucenie do pudełka najciekawszego (ewentualnie najtrudniejszego) pytania, jakie udało im się zadać w ciągu minionego tygodnia zajęć.

Potrzeba autonomii dotyczy pragnienia człowieka do samostanowienia, współdecydowania o sprawach, które go bezpośrednio dotyczą, możliwości angażowania się w proces decyzyjny. W praktyce szkolnej jest bardzo wiele okazji, w których uczniowie mogliby wyrazić swoje zdanie, ale niestety nikt ich o to nie pyta. Wysokie poczucie autonomii jest szczególnym rysem osobowości uczniów zdolnych (Knopik i in., 2015), stąd troska o stworzenie korzystnych warunków do jego zaspokojenia powinna stać się jednym z ważniejszych elementów strategii wspomagania tej grupy osób ze SPE. W praktyce może to być realizowane m.in. przez:

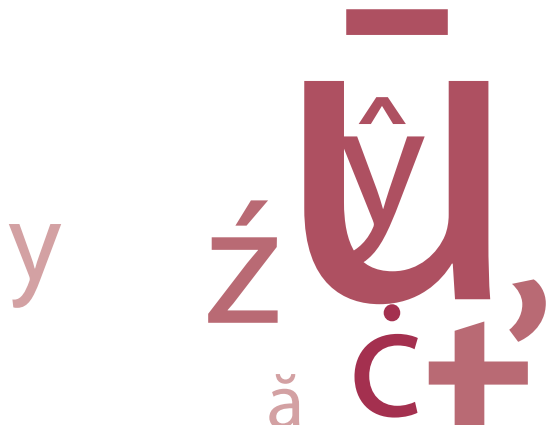
- a. wybór przez uczniów szczegółowych zagadnień, jakie mogą być poruszane podczas następnych zajęć;
- b. współdecydowanie o sposobie sprawdzania wiedzy i kryteriach oceny;
- c. możliwość chwilowego nieuczestniczenia w zajęciach;
- d. posiadanie alternatyw podczas pracy samodzielnej w klasie (zadania/polecenia do wyboru – podobnie, jak w strategiach zaspokajania potrzeby kompetencji, przydatne będą również zadania wielopoziomowe);
- e. stosowanie zadań otwartych, do których uczniowie sami projektują polecenia.

## Z PRAKTYKI:

Potrzeba autonomii w warstwie poznawczej może dotyczyć między innymi stosowania swobodnych strategii analizowania i porządkowania materiału. W sytuacji, w której uczniowie samodzielnie stawiają problemy do rozwiązania, zwiększa się stopień ich odpowiedzialności za udzielone odpowiedzi. Historycy, którzy rozwijali krytyczne nastawienie uczniów do źródeł, zaproponowali, aby podczas jednej z lekcji zmienić konwencję i zamiast gotowych poleceń do tekstów uczniowie sami zaprojektowali sobie listę pytań/problemów do rozwiązania. Ich bezpośrednie zaangażowanie w tworzenie poleceń zaowocowało większym zaangażowaniem podczas poszukiwania odpowiedzi na pytania oraz, co szczególnie istotne, nie wywołało standardowych pretensji do nauczyciela („za trudne!”, „niezrozumiałe!”, „wieloznaczne”).

Stworzenie optymalnych warunków do uruchomienia motywacji wewnętrznej może doprowadzić do sytuacji całkowitego pochłonięcia jakimś zagadnieniem, którą wybitny psycholog twórczości Csikszentmihalyi (1993; 2001) nazywał stanem uniesienia – *flow*. Scharakteryzował to zjawisko za pomocą ośmiu właściwości:

1. Działanie ukierunkowane jest na konkretny cel i daje natychmiastową informację zwrotną o jego skuteczności (ze względu na cel).
2. Umiejętności podmiotu są dostosowane do trudności zadania.
3. Działania i świadomość nakładają się: podmiot doświadcza umysłu na jednym obiekcie.
4. Koncentracja na wykonywanym zadaniu powoduje zawieszenie wszelkich zmartwień i trosk.



5. Podmiot ma poczucie sprawowania kontroli nad sytuacją.
6. Podmiot zatracza samoświadomość, przekracza siebie, ma poczucie stawiania się częścią jakiejś większej całości.
7. Zmiana percepcji czasu, zatracenie w czasie, niedostrzeganie jego upływu.
8. Motywacja autoteliczna – działania są wartościowe same w sobie (Brophy, 2004, s. 22).

### Motywacja do twórczego myślenia – podejście Ellisa Torrance’a

E. Torrance przez lata zajmował się poznawaniem aktywności twórczej człowieka, ale szczególnie uwagę skupiał na badaniu optymalnych warunków do rozwijania kreatywności uczniów (por. Torrance, Sisk, 1997). Sformułował 20 zasad, których wdrożenie przyczynia się do stworzenia klimatu kreatywnego w środowisku szkolnym, a tym samym umożliwia uczniom „połknięcie bakcyli kreatywności”. Jak wiemy, twórczość jest jednym z kluczowych komponentów zdolności, pozwalającym na wykorzystanie zasobów poznawczych do stawiania i rozwiązywania nowych problemów, dających źródło innowacjom. Wdrożenie zatem zasad edukacji ku kreatywności przyczyni się zarówno do optymalizacji warunków rozwoju uczniów zdolnych, jak i ich rówieśników.

### Oto te zasady (Knopik, 2015):

1. **Ceń myślenie twórcze.** Nauczyciel powinien uważnie wsłuchiwać się w pomysły uczniów i nagradzać wszelkie ich wysiłki samodzielnego zmierzania się z danym problemem. Wybieranie niestandardowych ścieżek, choć czasem wymaga zaangażowania czasu i z pozoru wydaje się nieekonomiczne (szczególnie w warunkach 45-min. lekcji), jest okazją do testowania siebie jako twórcy i oceny, czy to jest opłacalne, czy wręcz odwrotnie – lepiej poruszać się już wydeptanymi ścieżkami.
2. **Uwrażliwiał uczniów na bodźce istniejące w otoczeniu.** Źródłem twórczości może być właściwie każdy bodziec, zależy to tylko od reaktywności (wrażliwości) podmiotu. Stymulacja polisensoryczna, umożliwiająca postrzeganie świata z wielu perspektyw, zwiększa wrażliwość uczniów, a także uczy dostrzegania wyjątkowości w tym, co pozornie wydaje się zupełnie przeciętne/standardowe. Docenianie uczniowskich zdziwień, które manifestują się poprzez zadawanie pytań, polega nie tylko na wysłuchaniu, ale też sensownym zareagowaniu w postaci adekwatnego komentarza, wyjaśnienia, wskazówki. Dokładna obserwacja zachowań uczniów podczas zajęć pozwala stwierdzić, że wiele ich wartościowych pytań ginie. Czasem dlatego, że w ogóle nie docierają do nauczyciela, a czasem dlatego, że prowadzący zajęcia celowo je lekceważy, nie mając pomysłu na trafną reakcję.
3. **Zachęcaj do manipulowania przedmiotami i ideami.** Należy wzmacniać tendencję uczniów (szczególnie tych młodszych) do operowania przedmiotami, pojęciami i ideami. To operowanie polega na dowolnym, czasem całkowicie przypadkowym, łączeniu przedmiotów i pojęć, umieszczaniu ich w nowych kontekstach i funkcjach (np. do czego może służyć młynek do pieprzu poza mieleniem?; czy rośliny mogą trochę zczyć się o siebie?).
4. **Ucz sposobów systematycznej analizy i oceny każdego pomysłu.** Generowanie pomysłów i nowych idei związane jest z koniecznością dokonania oceny własnych wytworów. Z jednej strony twórca może być za mało krytyczny i przyjmować jako wyjątkowe i oryginalne to, co nie zasługuje na taką ocenę. Z drugiej zaś może zbyt krytycznie

oceniać swoje pomysły (charakterystyczny perfekcjonizm uczniów zdolnych), co powoduje odrzucenie produktów wartościowych, a czasem w ogóle zaniechanie dalszego tworzenia. Rolą nauczycieli uczniów zdolnych jest przygotowanie ich do trafnego oceniania efektów swoich działań. Ma to kluczowe znaczenie dla ukształtowania się metapoznania (tj. wiedzy na temat własnych procesów poznawczych, w tym funkcjonowania pamięci, uwagi, przebiegu myślenia), jak i samooceny.

5. **Ucz tolerancji wobec nowych idei.** Szkoła powinna być przestrzenią swobodnej wymiany pomysłów między uczniami i nauczycielami, tak aby uniformizacja i standaryzacja realizowania i oceniania procesu dydaktycznego nie przesłoniła oryginalności i wyjątkowości każdej osoby. Kształtowanie postawy otwartości i szacunku wobec tego, co inne, nowe, czasem dziwne, daje uczniom możliwość bezpiecznej ekspresji siebie bez obaw o bycie wyśmianym, odrzuconym. Należy pamiętać, że jedną z najważniejszych barier procesu twórczego jest lęk przed oceną społeczną własnych wytworów.
6. **Strzeż się przed narzucaniem sztywnych schematów.** Autonomia, swoboda działania, możliwość dokonywania wyboru – to fundamentalne uwarunkowania pracy twórczej. Należy stronić przed prezentowaniem uczniom tylko jednego oczekiwanego rozwiązania danego problemu. W miarę możliwości należy spojrzeć na ten problem z różnych perspektyw, co pozwoli dostrzec nowe sposoby poradzenia sobie z nim lub też doprowadzi do jego całkowitego przeformułowania.
7. **Twórz i utrwalaj w grupie dzieci twórczą atmosferę.** Dbanie od pierwszych dni w szkole o dobrą atmosferę podczas twórczej aktywności dzieci umożliwi zwiększenie

ich otwartości i poczucia bezpieczeństwa. „Kąpiel twórcza”, polegająca na swobodnej ekspresji siebie za pomocą dowolnych środków artystycznych, niepodlegająca ocenie zewnętrznej, stanowi dobry punkt wyjścia do budowania klimatu kreatywnego szkoły.

8. **Ucz uczniów, aby cenili swe myślenie twórcze.** Warto, aby uczeń nie lekcewał swoich twórczych pomysłów, gdyż zazwyczaj do nich już nie wróci i nie będzie mógł wykorzystać ich w procesie samodoskonalenia. Niektóre wytwory wymagają modyfikacji, zaś sama modyfikacja czasu (odpoczynku lub odpowiedniego doświadczenia życiowego). Stąd ważne jest uwiecznienie pomysłów uczniów np. w postaci samodzielnego prowadzonego portfolio.
9. **Wyrabiaj w uczniach umiejętność unikania sankcji ze strony kolegów.** Uczniowie zdolni często spotykają się ze społecznym odrzuceniem z powodu swojego specyficznego zachowania: pochłonięcia jakimś problemem bez uwzględnienia okoliczności zewnętrznych, operowania kodem rozwiniętym i myśleniem abstrakcyjnym (nieodstępnym jeszcze w takiej postaci ich rówieśnikom), emanowaniem swoją wyższością nad innymi. Optymalną postawą ułatwiającą swobodny rozwój kreatywności w klasie jest kształtowanie w uczniach wybitnie twórczych odwagi do wyrażania własnych poglądów i idei z jednoczesnym poszanowaniem innych (złoty środek między indywidualizmem a unifikacją; między megalomanią a zakompleksieniem).
10. **Dostarczaj informacji dotyczących procesu twórczego.** Uczniowie powinni posiadać wiedzę na temat przebiegu procesu twórczego, gdyż dzięki niej będą lepiej kontrolować i rozumieć swoje działania kreatywne. Świadomość konieczności odpoczynku,



znajomość technik i strategii myślenia twórczego, umiejętność redukowania barier kreatywności to kluczowe czynniki decydujące o efektywności twórczości i podejmowaniu wysiłku jej kontynuacji (pomimo chwilowych niezadowolających efektów pracy lub negatywnych informacji zwrotnych ze strony otoczenia).

**11. Rozwiewaj obawy, których źródłem są arcydzieła.**

Nauczyciel powinien uświadomić uczniom, że rolą myślenia twórczego nie jest tworzenie arcydzieł, ale przede wszystkim praktyczne rozwiązywanie problemów. Ponadto uczniowie aspirujący do bycia twórcami (w znaczeniu elitarnym) muszą na podstawie biografii sławnych osób poznać proces stawania się mistrzem w jakiejś dziedzinie (połączenie talentu i pracowitości, regularnego treningu), tak aby zrozumieć rolę zaangażowania zadaniowego i motywacji w aktualizowaniu własnego potencjału.

**12. Wspieraj i oceniaj uczenie się inicjowane przez samych uczniów.**

Zadaniem nauczyciela jest podtrzymywanie ciekawości uczniów i inicjatywy w zdobywaniu przez nich wiedzy. Właściwą postawą, szczególnie w I etapie edukacyjnym, jest responsywność rozumiana jako gotowość reagowania adekwatnego do potrzeb ucznia.

**13. „Zabijaj uczniom ćwieka”.**

Źródłem twórczości jest zdziwienie, stąd zadaniem nauczyciela jest stymulowanie ciekawości poznawczej uczniów poprzez zadawanie niestandardowych pytań, informowanie ich o aktualnych odkryciach i zaskakujących zjawiskach w świecie przyrodniczym i społecznym.

**14. Stwarzaj sytuacje wymagające twórczego myślenia.**

Nauczyciel powinien stwarzać uczniom sytuacje wymagające twórczego myślenia, stawiając przed nimi nieszablo-

nowe problemy do rozwiązania. Zamiast zwyczajnego pytania: *kto jest bohaterem opowiadania?*, może zadać pytanie: *jakiego bohatera/kogo najbardziej wam brakowało w opowiadaniu?* Samo włączenie negacji w treść pytania zmienia kierunek myślenia podczas poszukiwania na nie odpowiedzi. Należy pamiętać, że problemy do rozwiązania przez uczniów powinny być dostosowane do poziomu ich możliwości, gdyż stawianie zadań zbyt trudnych blokuje proces twórczy i rodzi frustrację.

**15. Zapewnij uczniom zarówno okresy wzmożonej aktywności, jak i względnego spokoju.**

Intensywne okresy pracy twórczej powinny być przerywane odpoczynkiem. Wówczas dochodzi do tzw. inkubacji, tj. pozaświadomego dojrzewania pomysłu i ewentualnych rozwiązań problemu. Przesadna eksploatacja potencjału twórczego uczniów może doprowadzić do przemęczenia i znużenia działalności kreatywną, a twórczość bez przyjemności osobistej ze strony twórcy traci rację bytu. Warto spojrzeć na wszelkie działania twórcze jako okazję do czerpania radości, poprawiania swojego nastroju. Zamiast przesadnej orientacji na efektach w przypadku przedmiotów artystycznych należy skupić się na wzbudzeniu samej przyjemności tworzenia.

**16. Udostępniaj środki niezbędne do realizacji pomysłów.**

Kluczowe znaczenie dla rozwoju twórczości ma to, że wartościowe pomysły można przynajmniej w jakimś stopniu zrealizować. Nauczyciel powinien być swoistym mentorem, który w przypadku dostrzeżenia przez ucznia trudności we wdrażaniu pomysłu doradzi mu, w jaki sposób mógłby je pokonać. Ważne jest wskazywanie nie konkretnych kroków, ale wielu możliwości, które uczeń samodzielnie skonfrontuje ze swoimi aktualnymi potrzebami (zamiast gotowych rozwiązań – propozycja

kilku ścieżek, które pomogą znaleźć optymalne rozwiązanie).

**17. Utrwalaj zwyczaj pełnej realizacji pomysłów.** Czasami uczniom brakuje determinacji w realizowaniu swoich całkiem dobrych pomysłów. Ważne jest, aby na podstawie przykładów z nauki, historii sztuki, biografii wybitnych postaci zrozumieli konieczność sprawdzenia idei w praktyce i wytworzyli w swoim działaniu skrypt „materialnej obróbki” pomysłu. Uświadomienie sobie długości drogi, jaka jest do przebycia między ideą a jej wcieleniem w życie, może być ogólną perspektywą edukacyjną, właściwie kształtującą motywację do rozwoju i stawiania sobie kolejnych celów do realizacji.

**18. Rozwijaj konstruktywny krytycyzm.** Konstruktywna krytyka nie polega tylko na pokazaniu braków i słabych stron wytworu. Wskazuje ona konkretne środki i kroki, jakie należy podjąć, aby jakość ocenianego dzieła uległa polepszeniu.

**19. Zachęcaj do zdobywania wiedzy z różnych dziedzin.** Najbardziej twórcze pomysły rodzą się na styku różnych dziedzin. Zbyt jednostronne (specjalistyczne) podejście do tematu może zablokować możliwość zredefiniowania problemu i odkrycia jego właściwej istoty. Swobodne manipulowanie ideami i pojęciami, łączenie ich w ramach wielu dyscyplin i przedmiotów może doprowadzić do wytworzenia zupełnie nowej jakości, często o charakterze innowacji.

**20. Rozpalaj twórczość w innych nauczycielach.** Tworzenie środowiska kreatywnego w szkole wymaga zaangażowania wielu podmiotów i osób. Jeden kreatywny nauczyciel, choć może wiele zrobić w ramach swoich zajęć, nie zmieni ogólnej atmosfery szkoły. Współpraca pedagogów w zakresie rozwijania myślenia twórczego

uczniów przy odpowiedniej motywacji każdej z osób może przyczynić się do powstania tzw. efektu synergii (wartość sumy efektów pracy zespołowej jest większa niż suma efektów pracy jednostek).

### **Motywacja wielokierunkowa, czyli wielość zainteresowań**

Uczniowie zdolni przejawiają ciekawość poznawczą ukierunkowaną na różne zagadnienia i tematy, czasem dotyczące zupełnie odmiennych dziedzin. Nierzadko można spotkać zadowolonego matematyka z polonistycznym i artystycznym zamiłowaniem, czy też chemika z muzycznymi ambicjami. O ile pielęgnowanie tych pasji na co dzień wymaga umiejętnego zarządzania czasem wolnym (tak, aby tydzień mógł pomieścić w sobie te wszystkie aktywności), o tyle decydowanie o dalszej edukacji i powiązanie jej z zainteresowaniami bywa problematyczne, a czasem przypomina wręcz antyczny dylemat. Młody zdolny człowiek widzi tę sytuację decyzyjną jako nierozwiązywalną, wymagającą bez względu na dokonany wybór poniesienia straty i rezygnacji z tego, co wartościowe i przynoszące radość. Co ciekawe, dla osób z zewnątrz ta sytuacja postrzegana jest jako pozytywna – lepiej mieć wiele możliwości niż tylko jedną, która kwestionuje samą logikę wyboru.

Wydaje się, że faktycznie wielość zainteresowań może stanowić dla młodych ludzi potencjalną trudność, która jednak nabiera nieco bardziej pozytywnego charakteru, kiedy wskaże się zalety tego zjawiska. Choć system edukacji wymaga od niegotowych jeszcze do poważnych decyzji uczniów określenia, jaki typ szkoły i profil wybierają, to przecież można to swobodnie połączyć z dalszym poszerzaniem wiedzy i kompetencji związanych z pozostałymi przedmiotami/dyscyplinami (nawet jeśli nie ujmuje ich profil klasy). Trudno byłoby jednoznacznie stwierdzić w diagnozie zasobów podmiotu, który typ uzdolnień czy zainteresowań przeważa, gdyż zazwyczaj mamy do czynienia ze złożoną ich kon-

figuracją bez jasnej dominacji konkretnego typu (choć oczywiście są uczniowie z wyraźną przewagą danego uzdolnienia lub pasji – zazwyczaj jednak nie mają oni do czynienia z dylematem wynikającym z wielości zainteresowań ze względu na centralną pozycję jednego obszaru/zagadnienia). Wobec tego lepiej zastanowić się, w jaki sposób można połączyć te różne uzdolnienia i pasje, i potraktować tę różnorodność jako potencjał, a nie balast w dalszym rozwoju. Specjalizowanie się w bardzo wąskich dyscyplinach, choć z racji postępu nauki jest niezbędne, nie może wykluczać interdyscyplinarnego podejścia do przedmiotu poznania.

Warto wspomnieć, że innowacje bardzo często rodzą się na styku tego, co różnorodne. Są efektem konfrontacji odmiennych perspektyw ujmowania danego problemu, zlania się różnych punktów widzenia. Osoby posiadające wiele zainteresowań i uzdolnień, dysponujące wiedzą i kompetencjami z kilku obszarów i paradygmatów, są w stanie dostrzec nowe aspekty danego zjawiska, które nie były dostrzegane przez osoby od lat zakotwiczone w jednej tylko dyscyplinie (wąska specjalizacja jako bariera myślenia twórczego, por. Dobrołowicz, 1993).

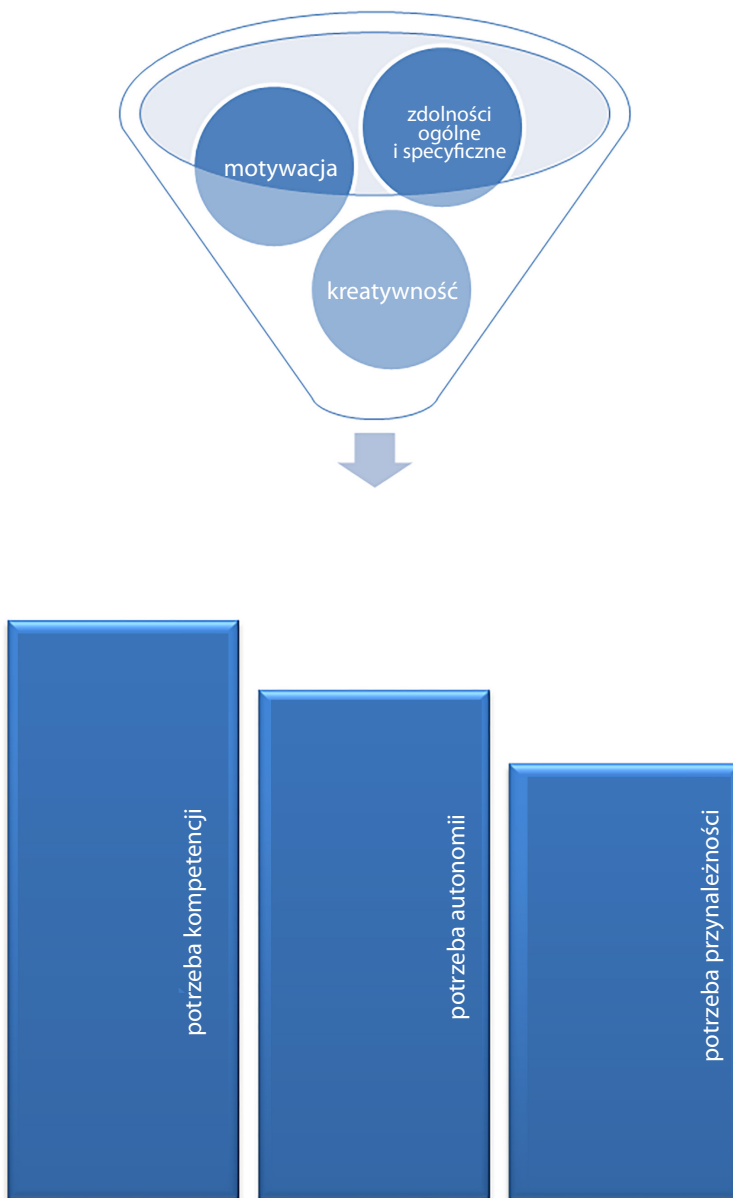
dań znacznie wykraczają poza standard czwartej klasy. Przez najbliższe dwa lata dziewczyna rozwijała się w każdym z tych obszarów, podobnie w gimnazjum. Nagrodom w konkursach tanecznych towarzyszyły nagrody i wyróżnienia w konkursach przedmiotowych na szczeblu powiatowym i wojewódzkim. Każda z rozwijanych pasji dawała jej olbrzymią frajdę i nie chciała z żadnej zrezygnować. Decyzja o pójściu do klasy o profilu matematyczno-fizycznym, poprzedzona długą i skomplikowaną analizą decyzyjną, okazała się trafna. Przez całe liceum Ewelina trenowała taniec oraz prowadziła koło literatów. Wybrała studia matematyczno-informatyczne. Dziś projektuje programy muzyczne stymulujące trening tancerzy. Jest przekonana, że jej praca nie byłaby tak efektywna i twórcza, gdyby nie mogła czerpać ze swoich życiowych pasji: matematyki, tańca i literatury. Jak sama twierdzi: *Dopiero zaangażowanie wielu dyscyplin i zainteresowań daje człowiekowi szansę na prawdziwą twórczość. Cieszę się, że nikt nie namawiał mnie do rezygnacji z czegokolwiek. Gdybym po gimnazjum zrezygnowała z którejś z moich pasji, dziś na pewno byłabym w zupełnie innym miejscu. I ta wizja zupełnie mi się nie podoba.*

#### Z PRAKTYKI:

Ewelina zawsze kochała taniec towarzyski. Nie wyobrażała sobie choć jednego dnia bez co najmniej godziny spędzonej na parkiecie. Trenowała od czwartego roku życia. Wiedziała, że jedyne, co może robić w życiu, to być zawodową tancerką. W czwartej klasie nauczycielka polskiego rozpoznała u Eweliny ponadprzeciętne zdolności literackie. Dziewczyna tworzyła bardzo dojrzałe opowiadania oraz artykuły. Polonistka nie miała wątpliwości – to diament, który zdecydowanie powinien rozwijać się w tej dziedzinie. Równoległe okazało się, że Ewelina jest świetną matematyczką, której propozycje rozwiązań za-

#### Podsumowanie

Motywacja, obok inteligencji i kreatywności, jest kluczowym komponentem zdolności (rys. 6). Zarówno sami uczniowie zdolni, jak i identyfikujący ich nauczyciele nie doceniają jej znaczenia w procesie rozwijania potencjału. Samo kształtowanie zaangażowania zadaniowego nie jest przedmiotem wsparcia, a przeciwieństwo wymaga takiej samej pomocy jak rozwijanie kompetencji matematycznych czy językowych. Z pewnością w wielu wypadkach to właśnie niewykształcona motywacja jest przyczyną niezrealizowania ponadprzeciętnych właściwości podmiotu i braku krystalizacji ogólnych zdolności w talentach.



Rys. 6. Kluczowe potrzeby uczniów zdolnych (opracowanie własne)

y Ź Ů, ě t, ů ö í

ÿ ç ø ù ñ ž a ě í ů Ů č ě ê ö ő ł d ь š з п ř ý

ý

š

ř

á

## Rozwijanie mądrości uczniów

Rozdział

# 5

Jedną z ciekawszych współczesnych propozycji kompleksowego ujęcia rozwoju człowieka, głęboko zakotwiczoną w antropologii, jest psychologia mądrości. Koncepcja ta wywodzi się z filozoficznej idei równowagi jako stanu pomiędzy skrajnościami (Arystoteles), w którym podmiot ma świadomość ograniczeń własnej wiedzy i wpływu na to, co się mu przydarza w życiu, ale działa to na niego motywująco, a nie destruktywnie (może stawiać sobie cele adekwatne do możliwości, co chroni go przed frustracjami). Mądrość odnosi się również do społecznej odpowiedzialności podmiotu – nie realizuje on tylko swoich własnych celów, ale powinien też zaangażować się w działania na rzecz tzw. dobra wspólnego. Najbardziej popularne aktualnie koncepcje mądrości, które jednocześnie mają bardzo duży potencjał aplikacyjny, to model berliński autorstwa Paula Baltesa i współpracowników oraz teoria mądrości jako równowagi Roberta Sternberga.

Wychodząc z założenia, że mądrość jest wiedzą o charakterze elitarnym, w Berlińskim Paradymacie Mądrości konceptualizuje się ją jako znanstwo w zakresie sensu i sposobu życia (Baltes, Staudinger, 1993). Owo znanstwo dotyczące tzw. pragmatyki życiowej obejmuje: praktyczną znajomość warunków, zróżnicowania i zmian ontogenetycznych i historycznego charakteru ludzkiego rozwoju, rozumienie życiowych obowiązków i celów, praktyczną znajomość wpływu czynników społecznych i sytuacyjnych na ludzkie życie oraz świadomość skończoności ludzkiego życia i naturalnych ograniczeń posiadanej wiedzy. Osoba mądra zatem dostrzega problemy natury egzystencjalnej i stawia im czoło poprzez opracowanie szczegółowej strategii rozwiązania z jednoczesną świadomością zawodności podjętych środków (dojrzałość wkalkulowania we własne działania fiaska, co umożliwia dokonywanie bardziej pozytywnego bilansu własnego życia, por. Oleś, 2011).

Mądrość definiowaną jako znanstwo w dziedzinie pragmatyki życiowej należałoby raczej po-

strzegać jako ciągły proces przebiegający pod wpływem różnorodnych czynników zewnętrznych i wewnętrznych niż konkretny rezultat znajdujący się w obszarze posiadania przez jednostkę. Mądrość ma strukturę dynamiczną, gdyż każda zmiana o charakterze osobowościowym, światopoglądowym lub aksjologicznym (preferowana hierarchia wartości) bezpośrednio oddziałuje na jej strukturę, wprowadza nową jakość, wymaga ponownego dookreślenia, redefiniowania. Ciągłe aktualizowany związek mądrości ze strumieniem życia jest w istocie współzależnością: egzystencja będąca przedmiotem zainteresowania mądrości modyfikuje ją, mądrość zaś pełni wobec egzystencji rolę regulującą. Autorzy modelu wymieniają trzy grupy czynników warunkujących nabywanie mądrości:

1. związane z kontekstem (wiek, wykształcenie, rodzicielstwo, uprawianie zawodu wymagającego potwierdzenia inteligencji społeczno-emocjonalnej, znajomość literatury pięknej oraz rozumienie okresów historycznych różnych od bieżącego),
2. związane z wiedzą ekspercką (doświadczenie życiowe, terminowanie u mistrza, posiadanie mentorów, autorytety, szkolenia zawodowe, czynniki motywacyjne),
3. związane z osobą (inteligencja, twórczość, style poznawcze, otwartość na doświadczenia, siła ego).

Oczywiście czynników tych nie należy traktować rozłącznie, w praktyce mamy do czynienia z ich współwystępowaniem i wzajemnym oddziaływaniem. Zastanawiające jest umieszczenie przez Baltesa i współpracowników czynników motywacyjnych w grupie zmiennych związanych z wiedzą ekspercką, a nie w zmiennych osobowych. Świadczyć to może o specyficznym rozumieniu przez psychologów niemieckich motywacji jako swoistej ciekawości poznawczej, inklinacji jednostki ku doskonałości w obrębie

danej dziedziny szczegółowej lub też ogólnej wiedzy na temat pragmatyki życiowej (Baltes, Glück, Kunzmann, 2002). Jednocześnie motywacja może być efektem inspirującego wpływu otoczenia (autorytetów i mentorów) lub wymagań związanych z zajmowanym stanowiskiem pracy czy określoną pozycją społeczną.

Mądrość jako system wiedzy eksperckiej podlega ocenie. Berliński Paradygmat Mądrości wyodrębnia pięć podstawowych jakościowych kryteriów tej oceny:

1. bogata wiedza deklaratywna dotycząca pragmatyki życiowej,
2. bogata wiedza proceduralna dotycząca pragmatyki życiowej,
3. wiedza kontekstualna zdobyta w trakcie życia,
4. relatywizm wartości i tolerancja,
5. świadomość braku pewności wiedzy i umiejętność radzenia sobie z nią.

Pierwsze dwa kryteria dotyczą zasobów jednostki nabytych dzięki doświadczeniu służących rozwiązywaniu problemów egzystencjalnych. Według Baltesa wiedza deklaratywna i proceduralna odnosząca się do pragmatyki życiowej musi być zakorzeniona w uznawanej przez podmiot hierarchii wartości (Baltes, Smith, 2008). Nie jest możliwe rozwiązywanie dylematów życiowych bez uwzględnienia zasad moralnych i norm społecznych. To obligatoryjne odniesienie propozycji rozwiązań sytuacji problemowych do wartości umieszcza Berliński Paradygmat Mądrości w nurcie psychologii pozytywnej zorientowanej eudajmonistycznie: jednostka ma prawo realizować swoje cele pod warunkiem uwzględnienia potrzeb i motywacji środowiska, w którym funkcjonuje. Aksjologiczny wymiar edukacji uczniów zdolnych był wielokrotnie podkreślany w polskich badaniach prowadzonych przez Sękowski i Łubiankę (2016). Badacze ci szczegółowo analizują profile hierarchii wartości dominujące wśród osób zdolnych, pokazując ich potencjał rozwojowy, ale także ryzyko związane ze społecznym odrzuceniem na skutek niezgodności indywidualnych preferencji z dominującym wzorcem grupowym.



Rys. 7. Komponenty mądrości według modelu berlińskiego (opracowanie własne na podst. Baltes, Smith, 2008)



Pozostałe trzy kryteria autorzy nazywają metakryteriami, podkreślając w ten sposób ich regulującą funkcję wobec dwóch pozostałych, tj. wiedzy deklaratywnej i proceduralnej dotyczącej pragmatyki życiowej. Wiedza kontekstualna odnosi się do refleksji nad rozwojem relacji podmiotu ze światem w toku życia (pod wpływem kolejnych wyzwań rozwojowych). Jest ona wynikiem krytycznego namysłu nad ewolucją własnych poglądów, wyznawanymi wartościami, podejmowanymi działaniami i wypracowanymi rezultatami. Relatywizm wartości i tolerancja odnoszą się do postawy akceptacji wielości światopoglądów, uznawanych hierarchii wartości, różnorodności realizowanych przez ludzi celów. Osoba mądra ma otwarty umysł, a więc jest wrażliwa na opinie i sądy innych osób, nawet jeśli nie są zgodne z jej mentalnością (ta wrażliwość jest konsekwencją zrozumienia pluralizmu – przekonania, że każde zjawisko można ujmować w wielu perspektywach, odwołując się do różnych stanowisk i doświadczeń).

Świadomość braku pewności i radzenie sobie z nim odnosi się do wiedzy o ludzkich ograniczeniach w zakresie przetwarzania informacji oraz o niskiej przewidywalności zdarzeń i ich następstw (Baltes, Glück, Kunzmann, 2002). Osoba mądra akceptuje incydentalność pewnych sytuacji życiowych, brak poczucia absolutnego wpływu na rzeczywistość. Nie oznacza to jednak przyjęcia postawy deterministycznej czy fatalistycznej, poczucia niskiej sprawczości własnych działań. Chodzi o świadomość możliwości wystąpienia zdarzeń (typu: choroba, wypadek), na które nie mamy bezpośredniego wpływu, a które w sposób diametralny mogą odmienić nasze życie. Mądrość to również wiedza na temat granic wiedzy, barier poznania zarówno w wymiarze ludzkiego umysłu, jak i mojej indywidualnej świadomości.

Kolejną próbą psychologicznego ujęcia mądrości jest podejście R. Sternberga. Opracowana koncepcja jest w istocie podsumowaniem jego

długoletnich prac nad optymalnym modelem inteligencji (ewolucja koncepcji przebiegała następująco: triarchiczna teoria inteligencji – teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu – teoria mądrości jako równowagi), w którym przez adaptację rozumie się formę przystosowania będącą złotym środkiem między realizacją własnych celów i pragnień a interesami otoczenia (Sternberg, 1985; 1986; 1996). Sternberg definiuje mądrość jako:

*zastosowanie ukrytej, jak również jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku przez równoważenie interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych w krótkim i długim okresie, służące osiągnięciu równowagi między adaptacją do istniejącego środowiska, modyfikacją istniejącego środowiska oraz wyborem nowego środowiska (Reznitskaya, Sternberg, 2007, s. 133).*

W koncepcji tej mądrość jest zatem równowagą w podwójnym sensie, tzn. odnosi się do godzenia interesów własnych z interesami innych ludzi celem osiągnięcia dobra wspólnego, a także do harmonii w zakresie subteorii kontekstu (inteligencja praktyczna), tj. wypracowania kompromisu między indywidualną adaptacją do środowiska, aktywną modyfikacją tego środowiska oraz jego selekcją (Sternberg, 1986). Podejście Sternberga jest skrajnie pragmatyczne: mądry człowiek nie może być niewolnikiem sytuacji i kontekstu, w których się znalazł (zewnątrzna lokalizacja kontroli). Jako byt inteligentny ma prawo podjąć kroki służące zmianie otoczenia (poprzez np. propagowanie społecznej inicjatywy dbania o porządek osiedla) lub też, w przypadku braku efektu tych działań, powinien wybrać nowe środowisko (w którym dbanie o porządek będzie standardem).

Nie oznacza to jednak, że brak możliwości wprowadzenia modyfikacji w najbliższym otoczeniu jest równoznaczny z jego opuszczeniem. Mądrość jako równowaga wskazuje na konieczność znalezienia złotego środka między tymi podejściami, tak aby zachowanie człowieka nie

było zbyt pochopne i aby nie służyło jedynie realizacji własnych celów życiowych. Stąd kluczowym komponentem mądrości są wartości (Sternberg, 2001). Pozwalają one odnieść aktualny proces decyzyjny do kategorii dobra wspólnego i wówczas jednostka może kontynuować swoje starania o zmianę w otoczeniu (zamiast jego zamiany) w przekonaniu, że ostatecznie uda się jej osiągnąć cel stanowiący korzyść dla wszystkich (wracając do powyższego przykładu, przez zrównoważone rozwiązanie rozumielibyśmy ponawianie starań o porządkowanie osiedla poprzez wykorzystanie wszelkich możliwych sposobów, aż do osiągnięcia celu w postaci wspólnej korzyści dla mieszkańców osiedla). Takie podejście stanowi w opinii autora koncepcji stylów myślenia punkt wyjścia do budowania nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego, dlatego trening mądrości proponuje on obligatoryjnie umieścić w szkolnych programach nauczania (Sternberg, 2010).

Sternberg, opisując fenomen mądrości, wskazuje na trzy rodzaje myślenia odpowiedzialne za wypracowywanie przez podmiot stanu równowagi:

1. myślenie refleksyjne – obejmuje: metapoznawanie, kontrolę emocjonalną, monitoring własnego stanu psychicznego oraz stanów psychicznych innych ludzi, świadomość wyznawanych przez siebie wartości, skuteczne kontrolowanie konfliktowych interesów (konflikt na linii: ja – inni), zdolność do uzyskiwania wglądu w subtelności danej sytuacji oraz wykorzystywanie tego wglądu do opracowania skutecznej strategii rozwiązania konfliktu;
2. myślenie dialogiczne – polega na stosowaniu różnorodnych systemów odniesienia podczas rozwiązywania problemów celem uchwycenia wielu punktów widzenia i perspektyw; zamiast monologiczności polegającej na przywiązaniu do wła-

snego zdania i doświadczenia, Sternberg proponuje dialogiczność, tj. prowadzenie wewnętrznej dyskusji z samym sobą, dzięki której możliwe jest zauważenie tych aspektów sprawy, których wcześniej nie byliśmy w stanie wyodrębnić; *osoby myślące muszą słyszeć różne głosy w swoich głowach, które reprezentują różne perspektywy w spojrzeniu na dany problem* (Reznitskaya, Sternberg, 2007, s. 143);

3. myślenie dialektyczne – podkreśla dynamiczną integrację perspektyw przeciwnych zgodnie ze schematem rozwoju myśli w ujęciu heglowskim: teza – antyteza – synteza (por. Hegel, 1963); postępowanie według tego algorytmu pozwala zrozumieć relatywność ludzkiej wiedzy oraz kryteriów prawdy, zaś akceptacja ambiwalencji w zakresie tez o świecie (np. „Istnieje jeden Bóg”, „Człowiek posiada duszę”, „Dusza jest nieśmiertelna”) jest warunkiem koniecznym mądrości; myślenie dialektyczne przesuwają źródło wiedzy z autorytetu na Ja, to podmiot staje wobec różnych interpretacji i stanowisk i ma na ich bazie wykształcić własny pogląd będący syntezą czasem zupełnie przeciwstawnych sobie podejść (Sternberg, 2001).

Współczesne koncepcje mądrości postrzegają ją jako pewien typ dojrzałości człowieka – szczytowy punkt rozwoju jego osobowości. Można by zatem za Olesiem (2011) wymienić cechy dojrzałej osobowości, stanowiącej zwieńczenie promądrościowych strategii regulowania samorozwoju podmiotu:

- a. zwiększenie kontroli impulsywności i wzrost impulsywności,
- b. dominacja w zachowaniu procesów świadomych i racjonalnych,
- c. zmniejszenie roli procesów automatycznych, mimowolnych,
- d. wzrost racjonalności podejmowanych decyzji, który przejawia się m.in.

- e. rozeznaniem następstw planowanych działań,
- f. umiejętność wspierania innych i troski o otoczenie,
- g. reagowanie i działanie adekwatne do sytuacji,
- h. wybór celów zgodnie z preferowanym systemem wartości,
- i. osiąganie wyznaczonych celów przy użyciu adekwatnych środków,
- j. umiejętność tworzenia spójnej i zintegrowanej historii życia,
- k. klarowna i stabilna tożsamość,
- l. jasne określenie sensu życia.

Podana charakterystyka dojrzałej osobowości powinna stanowić dystalną perspektywę myślenia o celach kształcenia i wychowania uczniów zdolnych. Jeśli inteligencja ma służyć optymalnemu przystosowaniu, to jego ukoronowaniem jest dojrzała adaptacja, w której podmiot w sposób zrównoważony realizuje swoje własne cele w zgodzie z interesami innych osób również w imię dobra wspólnego.

### Przykładowe ćwiczenia do wykorzystania w ramach treningu mądrości

#### Dylematy

Uczniowie opracowują swoją własną strategię rozwiązania opisanych problemów, starając się uwzględnić jak najwięcej punktów widzenia (zgodnie z ideą myślenia dialogicznego).

1. Twoi dwaj najbliżsi koledzy startują w wyborach na przewodniczącego samorządu szkolnego. Możesz oddać tylko jeden głos. Na kogo zgłasujesz? Na jakiej podstawie podejmiesz decyzję?
2. Możesz wybrać tylko jedną osobę w klasie, której przyznasz nagrodę – nowoczesny zestaw komputerowy. Kogo wybierzesz? Jakie kryteria weźmiesz pod uwagę?

3. W szkole powtarzają się kradzieże. Pewnego dnia widzisz w szatni, że to Twoja przyjaciółka podbiera pieniądze z plecaków. Co robisz?
4. Sąsiad zaczął naukę gry na skrzypcach. Ciągłe słyszysz odgłosy tego instrumentu. Wiesz od jego mamy, że ma wyjątkowy talent. Coraz trudniej jednak mieszka ci się we własnym domu. Co robisz?

#### Innymi słowami

Zadaniem uczniów jest przekształcenie podanego zdania tak, aby było dostosowane (jako komunikat) do możliwości i oczekiwań odbiorcy.

*Twoje zachowanie nie jest adekwatne do norm panujących w tej grupie.*

Jak by mogło brzmieć to zdanie, gdyby jego odbiorcą był:

- trzyletni chłopiec,
- rodzic,
- szef,
- nauczyciel,
- przyjaciel/kolega,
- sąsiadka o 30 lat starsza od nas.

#### Dialektyka

Zadaniem uczniów jest przedstawienie toku argumentowania prowadzącego od podanej tezy przez antytezę do syntezy (zgodnie z ideą myślenia dialektycznego Sternberga).

Przykładowe twierdzenia:

*Każdy znajdzie dziś pracę.*

*Szkoła musi być nudna.*

*Matematyka jest trudna.*

Przebieg argumentacji:

*Szkoła musi być nudna.*

*Dla bardzo wielu osób jest nudna, ale nie dla wszystkich.*

*Szkoła potrafi porywać.*

*Niektóre zajęcia są ciekawe i mogłyby być realizowane częściej.*

*Jeśli większość zajęć byłaby zgodna z tym, co interesuje uczniów, to nikt nie uważałby szkoły za nudną.*

*Nudne są niektóre lekcje, ale sama szkoła raczej nie nudzi.*

### **List do Europy**

Podczas słoweńskiego festiwalu *Dni poezji i wina* znani europejscy poeci piszą listy do Europy. Zwracają w nich uwagę na to, co według nich jest aktualnie największą trudnością starego kontynentu, nie omijając także jego mocnych stron. Listy te są wyrazem bardzo osobistej postawy wobec rodzimego kontynentu oraz głosem współodpowiedzialności za jego kondycję.

A gdybyś to Ty miał napisać taki list do Europy? Spróbuj!

*Mój list do Europy*

*Europo!*

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### **Z PRAKTYKI:**

Uczniowie I klasy liceum spróbowali podczas zajęć dodatkowych w ramach programu *Edukacja ku mądrości* napisać taki list. Ocenili zadanie jako bardzo trudne. Pisanie listów poprzedzili dyskusją na temat współczesnych problemów Europy. Zarysowały się różnorodne stanowiska, poruszone zostały kontrowersyjne kwestie (polityka emigracyjna, Brexit, dążenie do autonomii państw, opozycja: Unia Europejska – reszta Europy, itp.), dające świadectwo dość silnie już zarysowanych poglądów politycznych uczniów. Prace nad listami trwały przez dwa kolejne spotkania. Nie wszyscy zdecydowali się upublicznić swój list. Poniżej fragment listu, który wywołał wśród uczestników zajęć największy ferment.

*Europo!*

*Sam nie wiem, czy jesteś dla mnie jak matka, przyjaciółka, czy wróg. Kiedyś było łatwiej. Dziecięcy umysł zachwycał się opisami znalezionymi w podręczniku: wspólnota, integracja, solidarność. Tak, to te hasła kojarzyły mi się z moją Europą (...)*

*Czym zachwycać się dziś? Choć jesteśmy od siebie daleko, ciągle jest szansa na zbliżenie. Trzeba tylko porzucić zaszczości, kompleksy i inne omamy wielkości (...). To chyba wymaga pokory. Trochę jak wtedy, kiedy podnoszę papierek na szkolnym boisku, podobno niezauważony przez rzesze wcześniej tamtędy przechodzących. Odrobię zabrać sobie, żeby ogłowi było lepiej. Nie tracisz na tym, choć początkowo tak myślisz... Powoli zaczynasz dostrzegać zyski: jest czyściej, ładniej, cieszy oko. Twoje poświęcenie procentuje. Trzeba tylko zwolnić w pogoni za własnym ogonem. Inni się też liczą!*

*Bo Ty Europo – nie jesteś kontynentem ani matką, ani przyjaciółką, ani wrogiem. Jesteś spotkaniem... gdzie dwóch nieznanym chce się poznać, bez uprzedzeń i obaw; gdzie ludzie pomagają sobie, bo czują, że to uskrzydla; gdzie słowa nie są rzucane na wiatr, tylko zawsze coś znaczą; gdzie nie podnosisz ręki na bliźniego swego, tylko go kochasz. (...)*

*Europo! Ty nie jesteś, Ty się wydarzasz. Dziś wiem, że to ja mogę być Twoim ojcem.*

Technika listu dostarcza bardzo ciekawego materiału diagnostycznego, szczególnie w odniesieniu do rozwoju emocjonalnego i społecznego uczniów zdolnych. Na podstawie przytoczonego listu można zaobserwować wysoki poziom wrażliwości i empatii autora oraz silną orientację prospołeczną. Nie bez znaczenia jest również wyraźne, ale w pełni kontrolowane afektywne zabarwienie tekstu, świadczące o dojrzałym rozumieniu emocji własnych i innych osób. Poza tym poruszane przez autora wątki dają nauczycielowi wgląd w aktualne problemy, które zaprzętają uwagę uczniów – wskazane zatem byłoby ich poruszenie podczas zajęć.

### Mentoring

Uczniowie zdolni cenią sobie kontakty z osobami starszymi od nich. Wynika to między innymi z ich ponadprzeciętnych kompetencji poznawczych, charakterystycznych dla kolejnego okresu rozwojowego. Z samej struktury ilorazu inteligencji, rozumianego według klasycznej idei W. Sterna jako stosunek wieku umysłowego do wieku biologicznego (pomnożonego przez 100), można wnioskować, że rówieśnikiem ucznia zdolnego jest osoba starsza od niego. W związku z tym – ciekawym i niezwykle efektywnym pomysłem jest zaangażowanie zdolnych uczniów szkół ponadpodstawowych i studentów w pomoc kierowaną do ich młodszych zdolnych kolegów i koleżanek w ramach tzw. mentoringu.

Starszy, bardziej doświadczony kolega staje się mentorem, a więc przewodnikiem i partnerem w jednej osobie, który stwarza swojemu podopiecznemu jak najwięcej okazji do samorozwoju. Nie oznacza to, że mentor wyręcza go w rozwiązywaniu napotykanych trudności. Jego rolą jest udzielanie wskazówek, porad, konkretnych propozycji, ale zawsze w poszanowaniu autonomii podopiecznego (zgodnie z psychologiczną ideą mądrości). Wdrożenie mentoringu wymaga zatem przeszkolenia potencjalnych mentorów w zakresie

optymalnego realizowania swoich zadań, tak aby relacja ta służyła optymalnemu i zrównoważonemu rozwojowi obu jej podmiotów.

Zalety mentoringu:

- stałe inspirowanie i motywowanie uczniów do rozwoju,
- zaspokajanie potrzeby przynależności przez uczniów zdolnych (dzięki nawiązywaniu dojrzałych relacji społecznych),
- wsparcie poznawcze uczniów zdolnych,
- kooperatywne uczenie się dzięki nawiązaniu relacji między osobami zdolnymi reprezentującymi różne pokolenia,
- przygotowanie uczniów do kolejnego etapu edukacyjnego (dzięki informacjom sukcesywnie uzyskiwanym od mentora).

### Myśli nieuczesane

Poniżej znajdują się zakończenia wypowiedzi czterech osób. Wybierz dwie z nich i postaraj się uzupełnić je tak (minimum 10 zdań), aby były zgodne z zakończeniami.

– *Teraz wiem, że nie warto się starać. Cokolwiek będę robiła, świat tego nie doceni.*

– *To nic. Będę próbował do skutku. Niepoddawanie się – to odróżnia ludzi sukcesu od tych, którzy o sukcesie tylko marzą.*

– *Spotkania z takimi ludźmi zmieniają nas całkowicie. Szkoda, że to już koniec – tyle spraw można by jeszcze poruszyć.*

– *Rywalizacja jest bez sensu. Szkoda, że tego nie wiedziałem trzy lata temu. Może dzisiaj byłbym szczęśliwszy.*

Uczniowie konfrontują różne pomysły na wypowiedzi wyobrażonych osób. Dostrzegają, że to samo zakończenie ewokuje zupełnie inne skojarzenia, co w odmienny sposób kształtuje ton i treść wypowiedzi. Pozwala to uświadomić sobie wieloznaczność stanów emocjonalnych, a tym samym otwiera na podejmowanie prób zrozumienia innych ludzi (zamiast stosowania utartych schematów i domysłów).

Przykładowe dwie wypowiedzi z takim samym zakończeniem:

– *Chciałam, żeby w szkole coś się zmieniło. Miałam dość tych zakazów, nakazów, regulaminów i kontraktów. Wszyscy mówili nam, że szkoła też jest nasza i dla nas, ale jakoś nikt nie brał nas pod uwagę. Kiedy pojawił się pomysł założenia szkolnego radio, bardzo się napaliłam. Pani od polaka też. Zaczęłyśmy szukać ludzi do współpracy. Na początku zgłosiło się ponad 10 osób. Jak przyszło do pracy, to zostałyśmy same. Powiedzieli nam, że szkoda im czasu po lekcjach. I jak oni chcą cokolwiek zmienić? Teraz wiem, że nie warto się starać. Cokolwiek będę robiła, świat tego nie doceni.*

– *Uczyłem się do tego konkursu ponad dwa miesiące. Przeczytałem chyba ze trzydzieści książek, zrezygnowałem z treningów, wstawałem codziennie o piątej. Ryłem jak głupi. Mój nauczyciel mówił, że jestem przygotowany perfekcyjnie. Był przekonany, że wygram. Jak przeczytałem pytania, to szczena mi opadła. Poza dwoma zadaniami wszystkie dotyczyły praktycznych doświadczeń, zero teorii. Po co się tego uczyłem? Oczywiście doświadczeń nie ćwiczyłem. Nawet nie znalazłem się w pierwszej piątce. Teraz wiem, że nie warto się starać. Cokolwiek będę robił, świat tego nie doceni.*

### **Dziennik dobrych uczynków**

Uczniowie prowadzą przez miesiąc notatki dotyczące działań podejmowanych na rzecz in-

nych osób. Opisują konkretne czynności, jakie wykonali, i wskazują na osiągnięte efekty. Po miesiącu prezentują (chętni) krótkie sprawozdanie ze swojej prospołecznej działalności. Opisują swoje uczucia. Odpowiadają na pytania:

– *Co daje pomaganie innym?*

– *Czy w wystarczającym stopniu pomagałam/pomagałem innym?*

– *Czy ktoś w tym czasie pomógł mi? W jaki sposób?*

– *Jak rozumiesz hasło: „dobro powraca”? Czy musi powracać, żeby chcieć pomagać?*

### **Dziennik zadanych i niezadanych pytań**

Analogicznie do poprzedniej propozycji uczniowie prowadzą dziennik, w którym zapisują pytania, jakie zadali w ciągu dnia lub które pojawiły się w ich świadomości, ale nie zostały głośno wypowiedziane.

Po miesiącu próbują uporządkować zapisane pytania, tworząc własne kategorie, np.: pytania dotyczące wiedzy, pytania dotyczące relacji z innymi, pytania, na które nie ma odpowiedzi. Analizują, na ile pytań udało się sformułować odpowiedzi, oraz próbują wyjaśnić powody nieudzielenia odpowiedzi na pozostałe pytania.

Przykładowe kategorie pytań utworzone przez ucznia drugiej klasy liceum wraz z przykładami:

I. Pytania na żaden temat: *Czy Radom mówi radom tak czy nie? Po co nam cztery pory roku?*

II. Pytania tendencyjne: *Dlaczego musimy chodzić do szkoły? Dlaczego oczekujemy wdzięczności za udzieloną innym pomoc?*

III. Pytania polityczne: *Kto wygra w naszym mieście wybory samorządowe? Czy demokracja jest sprawiedliwa? Czy większość faktycznie ma rację?*

IV. Pytania o uczucia: *Czy każdy musi się zakochać? Jak wybaczać?*

V. Pytania zadane rodzicom, choć niewysłuchane przez nich: *Czy oceny faktycznie świadczą o mojej inteligencji? Dlaczego udajecie, że mnie podziwiacie? Kim mam być – skoro już wiecie, powiedzcie?*

Rozmowa dotycząca zapisków w dzienniku powinna odbywać się w odpowiedniej atmosferze, respektującej prawo do intymności i to uczniowie sami decydują, czy chcą swój dziennik (lub wybrane jego fragmenty) upublicznić na forum, czy też wolą zachować to dla siebie lub podzielić się z nauczycielem „w cztery oczy”.

Ćwiczenie daje uczniom wgląd we własne przeżycia i wątpliwości. Z dystansu umożliwia zmierzenie się z nimi w nowej perspektywie. Analiza częstotliwości uzyskania odpowiedzi na te pytania dostarcza również istotnych informacji w zakresie własnej dociekliwości poznawczej i umiejętności dziwienia się temu, co z pozoru banalne i oczywiste.

### Lista Spraw Najważniejszych

Zadaniem uczniów jest oglądanie/słuchanie serwisów informacyjnych (np. przez tydzień) i notowanie najbardziej palących problemów współczesnego świata, jakie wyłaniają się z mediów. Następnie wspólnie tworzą *Listę Spraw Najważniejszych*. Każda para wybiera jedną pozycję z tej listy i zastanawia się, co sami mogą zrobić, aby choć w niewielkim stopniu zredukować dany problem. Nauczyciel zwraca uwagę na efekt skali:

– *A jaki będzie efekt Waszych działań, jeśli zachęcicie do nich całą klasę/szkołę/miasto/kraj?*

Celem ćwiczenia jest uświadomienie uczniom, że przyglądanie się problemom współczesnego świata z perspektywy „widza w fotelu” zbyt często zwalnia nas z odpowiedzialności za te pro-

blemy. Dominuje przekonanie, że pojedynczy człowiek nic nie jest w stanie zrobić, gdy w rzeczywistości pomoc zawsze zaczyna się od pomysłu i działań jednostki, która jest w stanie swoją postawą przekonać do aktywności innych.

Podczas podsumowania tego ćwiczenia uczniowie konstruowali hasła zachęcające innych do pomagania i niebycia obojętnym na problemy, które dzieją się nieco dalej niż na własnym podwórku. Na podstawie tych haseł zorganizowali kampanię prospołeczną w swoim mieście, co pokazało też sprawczy wymiar zajęć (nie tylko teoretyzujemy, ale działamy). Przykładowe hasła wymyślone przez uczniów z I i II klasy liceum:

*Świat zależy też od Ciebie! Nie odwracaj się!*

*Zainspiruj innych pomaganiem!*

*Nie chodzi o zbawianie świata, ale pomaganie ludziom wokół Ciebie.*

*Spójrz cierpieniu prosto w oczy i zareaguj. Miliony ludzi czekają na Ciebie.*

### Przysłowia mądrością narodów

Zadaniem uczniów jest znalezienie przykładowych przysłów pochodzących z innych niż Polska państw (przynajmniej pięciu). Następnie uczniowie próbują wyjaśnić znaczenie tych przysłów. Zastanawiają się, czy mogłyby stanowić również zasoby polskiej mądrości narodów. Starają się nakreślić kontekst kulturowy przysłów.

Przykładowe przysłowia:

*Upadaj siedem razy, podnoś się osiem* (przysłowie japońskie).

*Niebo nigdy nie zamyka wszystkich drzwi* (przysłowie chińskie).

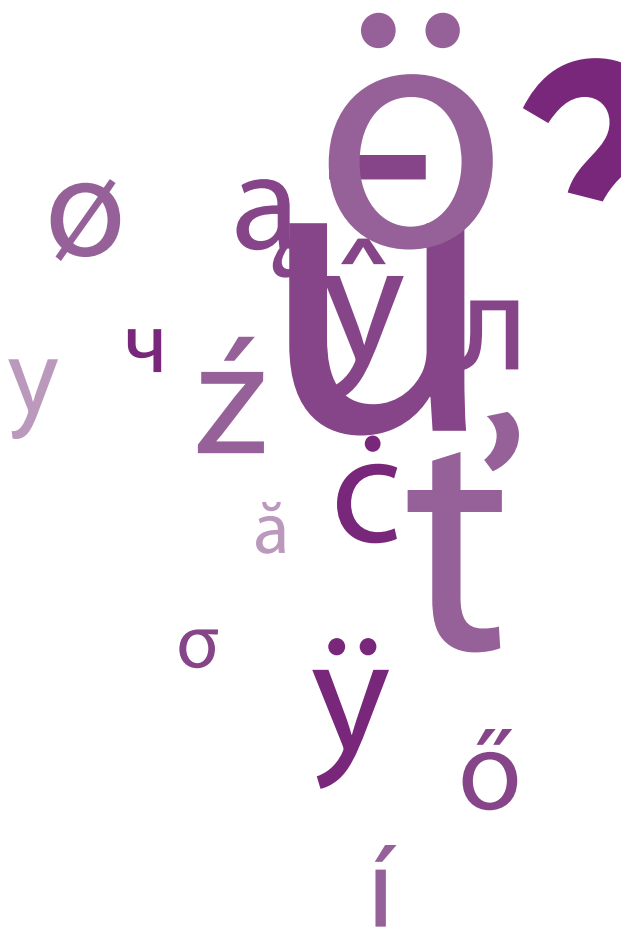
*Ze słów mostu nie zbudujesz – do tego potrzebujesz drewna* (przysłowie fińskie).

*Dla głuchych dwa razy nie biją dzwony* (przysłowie gruzińskie).

*Każdy wie najlepiej, gdzie go but uciska* (przysłowie niemieckie).

Uczniowie mogą również uruchomić myślenie twórcze i wymyślić krótką historię z pointą w postaci wybranego powiedzenia. Przykładowo:

*Wiktor ćwiczył przed lustrem kolejny układ taneczny. Był z siebie bardzo zadowolony – w ciągu ostatniego roku zrobił niesamowity postęp. Jedyny problem to strach przed występami publicznymi. Wiktor wie, że taniec tylko dla siebie bez publiczności nie ma sensu. W jego mieście za tydzień odbędzie się przegląd tanecznych talentów. Chciałby wziąć w nim udział, ale się boi. Wie jednak, że dla głuchych dwa razy nie biją dzwony.*



ÿ ä ø ù ñ ž ä í ů ŷ ç ě ê ö ł d ь š z π ř ý



y ž ů ě t  
ă ě t  
σ ŷ ö ö  
í

ÿ ç ø ù ñ ž a á ú ŷ ě ê ö ł đ ь š з п ř ý

ý  
S  
ř  
a

Pobudzić zainteresowanie tematem...  
W stronę konstruktywnej nauki

Rozdział

6

– Proszę Pani, czy my naprawdę musimy się tego uczyć?

– Tak, Maćku. Taka jest podstawa programowa i nie mamy wyboru.

– Czyli Pani też uważa, że to bez sensu?

– Tego przecież nie powiedziałam.

– Ale zasugerowała pani... Nie mamy wyboru...

– Zamiast filozofowania otwórz lepiej podręcznik.

– Ale mnie to nie interesuje! Taki jest mój gust i nie mam wyboru.

W rozdziale tym zaprezentowane zostaną sprawdzone strategie i metody pobudzania zainteresowania uczniów danym tematem/zagadnieniem. Oczywiście trudno mówić od razu o budzeniu pasji, choć z pewnością fascynująca lekcja może stać się przyczynkiem do niej. Najistotniejsze jest nawiązanie żywego dialogu z uczniami, nawet tymi, którzy podchodzą do danego przedmiotu w najlepszym wypadku obojętnie. Każde z omówionych ćwiczeń ukierunkowane jest na poszerzenie wiedzy, ale przy okazji rozwija zasoby transferowalne, niezbędne wszystkim uczniom bez względu na ich indywidualne predylekcje, tj. współpracę zespołową, kooperatywne uczenie się, myślenie twórcze i asocjacyjne, uwagę, pamięć i wyobraźnię.

Chodzi zatem o to, aby czas spędzony w szkole został optymalnie wykorzystany. Zamiast utwierdzania przekonania, że coś musi być nudne (z natury), warto podjąć starania, aby przynajmniej forma wzbudziła zainteresowanie uczniów. Być może na początku tylko chwilowe, które jednak z czasem może przerodzić się w trwałe zamiłowanie. Pamiętajmy, że szkoła podstawowa to czas swobodnej eksploracji wiedzy, umiejętności i zainteresowań. Im więcej okazji do inspiracji i przetestowania siebie w nowej sytuacji, tym lepiej. Poza tym traktujemy podstawę programową jako pewien kanon, którego opanowanie daje nam szansę jako społeczeństwu porozumieć się (możemy operować

terminami o ustalonym znaczeniu, odwołujemy się do powszechnie akceptowanych praw nauki, itp.). Wszystkim nam zatem powinno zależeć, aby jak najskuteczniej treści tego kanonu przekazywać uczniom, nawet jeśli początkowo nie ewokuje to ich entuzjazmu. Chodzi zatem o konstruktywne uczenie się. Nie dla ocen, nie dla innych, ale po to, by przekraczać swoje własne granice (*Nie wiedziałem tego i już wiem. Fajnie jest wiedzieć więcej*).

### Pomysłowe tytuły

Ćwiczenie można przeprowadzić w parze, a także między dwoma lub większą liczbą grup uczniów. Każda drużyna (osoba) wybiera tytuł znanej książki (filmu, bajki). Następnie układa pięć tytułów alternatywnych, odnosząc się do samego brzmienia oryginalnego tytułu lub treści książki. Ostatnim etapem ćwiczenia jest uszeregowanie wymyślonych tytułów od najmniej do najbardziej naprowadzającego. Po sukcesywnym odczytywaniu kolejnych tytułów przedstawiciele pozostałych drużyn próbują odgadnąć ten właściwy.

Przykłady:

Wybrany tytuł książki: *Mały Książę*

1. Oblicza samotności
2. W poszukiwaniu przyjaźni
3. O oswojaniu
4. Podróż między planetami
5. Władca nie za duży

Wybrany tytuł filmu: *Cudowny chłopak*

1. Przyjaźń jest najważniejsza
2. Trud tolerancji
3. Rozpacz odrzuconego
4. Piękny duchem
5. Niezwykły młody mężczyzna

**UWAGA METODYCZNA:** Ćwiczenie rozwija kreatywność i współpracę zespołową. Afektywne przetwarzanie treści tekstów literackich pozwala utrwalić je w pamięci, a także na nowo odczytać ich znaczenie (reinterpretacja). Podejmowanie prób odgadnięcia właściwego tytułu wymaga skupienia uwagi oraz uruchomienia myślenia asocjacyjnego. Dla nauczyciela ćwiczenie to jest okazją do rozeznania, jakie elementy/motywy/postaci są dla uczniów najważniejsze. Pozwala to zaobserwować ich wrażliwość, a także preferencje literackie/filmowe.

### Zaszyfrowane słowem

Ćwiczenie można przeprowadzić w parze, a także między dwoma lub większą liczbą grup uczniów. Każda drużyna (osoba) wybiera sobie jakiś wyraz (lub wyrażenie) i zastępuje go innym. Następnie układa pięć zdań zawierających szyfrowany wyraz, używając słowa/wyrażenia-zastępnika. Na zakończenie porządkują zdania według stopnia łatwości skojarzenia (od najtrudniejszego do najłatwiejszego). Po sukcesywnym odczytywaniu kolejnych zdań przedstawiciele pozostałych drużyn próbują odgadnąć szyfrowane słowo/wyrażenie.

Przykłady:

1. Dla wielu mężczyzn kawa z mlekiem jest najważniejsza.
2. Kawa z mlekiem jest tak droga, że trzeba brać na nią kredyt.
3. W kawie z mlekiem najważniejszy jest rocznik.
4. Najlepsze są sezonowe wyprzedaże kawy z mlekiem.
5. Przy zakupie kawy z mlekiem warto sprawdzić jej spalanie.

*Kawa z mlekiem* szyfrowała słowo *samochód*.

1. Rysunki wykonane majerankiem mają mroczny klimat.
2. Symbolem Śląska jest majeranek.

3. Majeranek jest bardzo drogi.
4. Bez majeranku byłoby bardzo zimno.
5. Piece na majeranek nie są ekologiczne.

*Majeranek* szyfrował słowo *węgiel*.

**UWAGA METODYCZNA:** Ćwiczenie ukierunkowane jest na rozwijanie giętkości myślenia oraz koncentracji uwagi. Dzięki oryginalnym zestawieniom słów pozwala bawić się językiem (humor językowy) oraz poznawać frazeologizmy.

Ćwiczenie, ewokując różnorodne skojarzenia, utrwala posiadane informacje, w związku z tym można wykorzystać je np. do powtórek materiału (zaszyfrowana nazwa skały, imię króla lub nazwa państwa). Przykładowo:

1. Nie tylko Kazimierz Dolny dużo zawdzięcza Lwu morskemu.
2. Podobno to lew morski ufundował Akademię Krakowską.
3. O lwie morskim mówią, że zastał Polskę drewnianą, a zostawił murowaną.
4. Ojcem Lwa morskiego był Łokietek.
5. Lew morski – ostatni z Piastów.

*Lew morski* szyfrował *Kazimierza Wielkiego*.

Oczywiście można poszerzyć liczbę zdań-podpowiedzi, np. do siedmiu lub ośmiu, jak również ograniczyć, np. do trzech lub czterech (klasy młodsze). Ważne jest, aby podpowiedzi były uszeregowane od najmniej do najbardziej naprowadzających (według subiektywnego rozeznania członków grupy), dzięki czemu obie strony zabawy (zadający zagadkę i odgadujący ją) mieli dobrą zabawę.

Taka forma ćwiczeń powtórzeniowych z pewnością zainteresuje uczniów (naturalny komizm językowy przyciąga ich uwagę) oraz przyczyni się do bardziej efektywnego opanowania treści dotyczących danego zagadnienia (aby ułożyć pięć zdań, trzeba wcześniej dokonać dość szczegółowej analizy możliwych kontekstów występowania danego terminu).



## Alter ego

Ćwiczenie to wymaga wcielenia się przez ucznia w postać z fotografii przedstawiającej czas miniony. Jego zadaniem jest opisanie swojej domniemanej sytuacji życiowej, problemów, uczuć i doświadczeń, jakie mogą mu towarzyszyć. Pytania pomocnicze:

- Jak masz na imię? Jaka jest historia Twojego imienia?
- Co robisz na co dzień? Czym się interesujesz?
- Kim są Twoi rodzice, przyjaciele/koledzy?
- Jak się czujesz w momencie wykonywania tego zdjęcia? Dlaczego?

- Jakie są twoje plany, marzenia, cele do realizacji?
- Co myślisz o osobach, które towarzyszą Ci na zdjęciu? Kim są?
- Jakiej rady udzieliłbyś swoim rówieśnikom?

Poniżej zaprezentowano zdjęcie ukazujące bohaterów strajku dzieci we Wrześni w latach 1901-1902. Zadaniem uczniów było wcielenie się w wybraną postać i przygotowanie krótkiej narracji pierwszoosobowej, stanowiącej swoistą autoprezentację bohatera.



Źródło zdjęcia: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Strajk\\_dzieci\\_wrzesni%C5%84skich#/media/File:Wrzesnia.jpg](https://pl.wikipedia.org/wiki/Strajk_dzieci_wrzesni%C5%84skich#/media/File:Wrzesnia.jpg)

Pobrano: 13.08.2018 r.

Przykładowa wypowiedź 13-letniej uczennicy:

*Jestem tą dziewczyną w pierwszym rządzie, drugą od lewej strony. Mam na imię Helena, po mojej babci, która była nauczycielką i krzewiła polską mowę i kulturę w zaborze pruskim. Kobiety w naszej rodzinie od zawsze były dumne i waleczne. Domagały się szacunku dla swoich praw, zarówno jako kobiet, jak i Polek. Nie można spędzić całego życia w więzieniu! Chcę wolności dla siebie, swojej rodziny, całego narodu. Nasz strajk to obrona tego, co w nas zostało i z czego nigdy nie zostaniemy ograbieni. Miłości do Polski. Marzę o tym, że kiedyś moja córka nie będzie już musiała pytać, gdzie była Polska i dlaczego przestała istnieć. To będzie piękny, wolny kraj! Nie mogę czekać z założonymi rękami. Przecież nikt tego za nas nie zrobi!*

**UWAGA METODYCZNA:** Ćwiczenie pozwala na osobiste spojrzenie na minione zdarzenia, które zazwyczaj rozpatrywane są np. podczas lekcji historii z poziomu wielkiej narracji o dziejach Polski i świata. Utożsamienie się z konkretną postacią ze zdjęcia (ryciny) umożliwia nie tylko zderzyć realia historyczne (o których uczniowie dowiadują się podczas zajęć) z uczuciami i doświadczeniami jednostki, ale także rozwija empatię, myślenie dialogiczne oraz kompetencje interpersonalne. Podnosi to efektywność uczenia się, przy okazji kształtując wyobraźnię i kreatywność. Badania podłużne prowadzone przez T. Knopikę wśród 92 gimnazjalistów w okresie 2016-2018 potwierdzają skuteczność tej metody przyswajania wiedzy. Tematy z historii, które były omawiane z wykorzystaniem tej techniki, wzbudziły zainteresowanie ponad 70% badanej grupy, a transfer informacji do pamięci długotrwałej dotyczył ok. 82% omówionych wiadomości.

Tego typu ćwiczenia bezpośrednio odnoszące się do sfery intrapersonalnej człowieka są szczególnie rekomendowane dla uczniów z trudnościami emocjonalno-społecznymi, w tym zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Wcielanie się

w postaci i tworzenie jej odautorskiej charakterystyki pozwala poszerzyć perspektywę interpretowania codziennych zdarzeń, co przekłada się na lepsze rozumienie innych osób, a także własnych stanów afektywnych.

### Najtrafniejsze pytania świata

Zadaniem każdej z drużyn (osób) jest wygenerowanie w danym przedziale czasowym (np. 5 min.) jak największej liczby pytań, na które najbardziej trafną odpowiedzią będzie słowo podane przez prowadzącego. Mogą to być liczby, postaci historyczne lub literackie, nazwiska artystów, naukowców.

Podczas oceny wymyślonych przez drużyny pytań brane są pod uwagę: trafność (pytanie wskazuje faktycznie tylko na jedną odpowiedź), oryginalność (niepowtarzalność na tle pytań konkurencyjnych), płynność (liczba pytań).

Przykład:

Podane słowo: liczba 1000

1. Ile lat to millenium?
2. Co oznacza rzymski znak M?
3. W którym roku był zjazd w Gnieźnie?
4. Ile złotych trzeba zapłacić za pięć gier PC po 200 zł każda?
5. Czego brakuje w tytule znanej powieści J. Verne'a: *Dwadzieścia... mil podmorskiej żeglugi*?
6. Jaka liczba należy jednocześnie do dwóch trójek pitagorejskich?
7. Ilu Filistynów zabił osłą szczęką Samson?
8. Ile 1 ma promili?



Podane słowo: Cezar.

1. Jak nazywa się najważniejsza francuska nagroda filmowa?
2. Jaka sałatka ma w swoim składzie kurczaka, parmezan i grzanki?
3. Jakie jest drugie imię Juliusza – rzymskiego polityka panującego w I w p.n.e.?
4. Kto zawarł I triumwirat z konsulami: Pompeuszem i Krassusem?
5. Kto powiedział: *Kości zostały rzucone*?
6. Jak brzmi imię rzymskiego władcy ukryte w słowie ERZAC?

**UWAGA METODYCZNA:** Ćwiczenie w zależności od podanego bodźca ewokującego pytania może być ukierunkowane na szczegółowe zapoznanie się z podanym zagadnieniem (np. Cezar w odniesieniu do Juliusza Cezara) lub rozwijanie myślenia twórczego (np. liczba dwanaście). Wyśilek włożony w generowanie pytań pozwala na utrwalenie nowych informacji, a ponadto dzięki zmianie formuły podawania wiadomości (zamiast orzekania – pytamy) dochodzi do bardziej świadomej strukturyzacji i interioryzacji wiedzy.

### Skojarzeniowe trójkąty

Zadaniem ucznia jest znalezienie czwartego słowa, które w największym stopniu kojarzy się z trzema podanymi. Mogą to być konkretne pojęcia poznawane podczas zajęć, a także nazwy miast, państw lub tytuły utworów literackich czy filmów. Ćwiczenie opiera się na idei tribondów, zwanych inaczej próbami Mednicka (por. Nęcka, 2010).

PLANETA – RÓŻA – BAOBAB (Mały Książę)  
 ZEGAREK – CZEKOLADA – KANTON (Szwajcaria)  
 STÓŁ – KRAWIEC – PIÓRNIK (nożyczki)  
 CHRZEST – ZJAZD – WŁADCA (Bolesław Chrobry)

ŻUŁAWY – KRAKÓW – KORYTO (Wisła)  
 PROMETEUSZ – GRILL – STRAŻAK (ogień)  
 PANDORA – GROSZEK – FARBA (puszka)  
 LEW – SZAFA – BÓBR (Opowieści z Narnii)  
 KOZIOŁEK – CEBULARZ – CZARCIA ŁAPA (Lublin)  
 MITOCHONDRIUM – PIWNICA – EXCEL (komórka)  
 PREAMBUŁA – TRYBUNAŁ – ZASADY (konstytucja)  
 ROWER – OBRAZ – BALET (rama)

Bardzo dobrym ćwiczeniem dla uczniów jest układanie autorskich tribondów, a także uzupełnianie słów wyjściowych zgodnie z samodzielnie wygenerowanym potencjalnym rozwiązaniem. Umożliwi to znaczną elastyczność rozwiązań między osobami w grupie/klasie. Przykładowo:

ZIEMIA – ŻÓŁW – \_\_\_\_\_

Uczeń sam uzupełnia podpowiedź, planując pasujące do podanych już dwóch słów rozwiązanie. W przykładzie może to być jajko (do rozwiązania: skorupa) lub ulewa (do rozwiązania: błoto).

**UWAGA METODYCZNA:** Ćwiczenie pozwala na utrwalenie wiadomości oraz tworzenie twórczych asocjacji. Stanowić może również element treningu uwagi, a także ciekawe wprowadzenie w tematykę zajęć (pod postacią zagadki). Tribondy mogą również stanowić oryginalną formę sprawdzianu.

### Akwizytor wiedzy

Zadaniem uczniów (w ramach pracy indywidualnej lub grupowej) jest przygotowanie kilku chwytliwych haseł reklamowych promujących daną postać, termin, zjawisko (stanowiące motyw przewodni danej lekcji).

Przykładowo:

Uczniowie poznają na zajęciach twierdzenie Pitagorasa: W dowolnym trójkącie prostokątnym suma kwadratów długości przyprostokątnych jest równa kwadratowi długości przeciwprostokątnej tego trójkąta.

Po wykonaniu kilku zadań utrwalają poznane twierdzenie, przygotowując jego kampanię reklamową:

Zapoznaj się z Pitagorasem – matematyka wciąż ga czasem!

*Opanujesz Pitagorasa twierdzenie,  
U dziewczyn zyskasz powodzenie!*

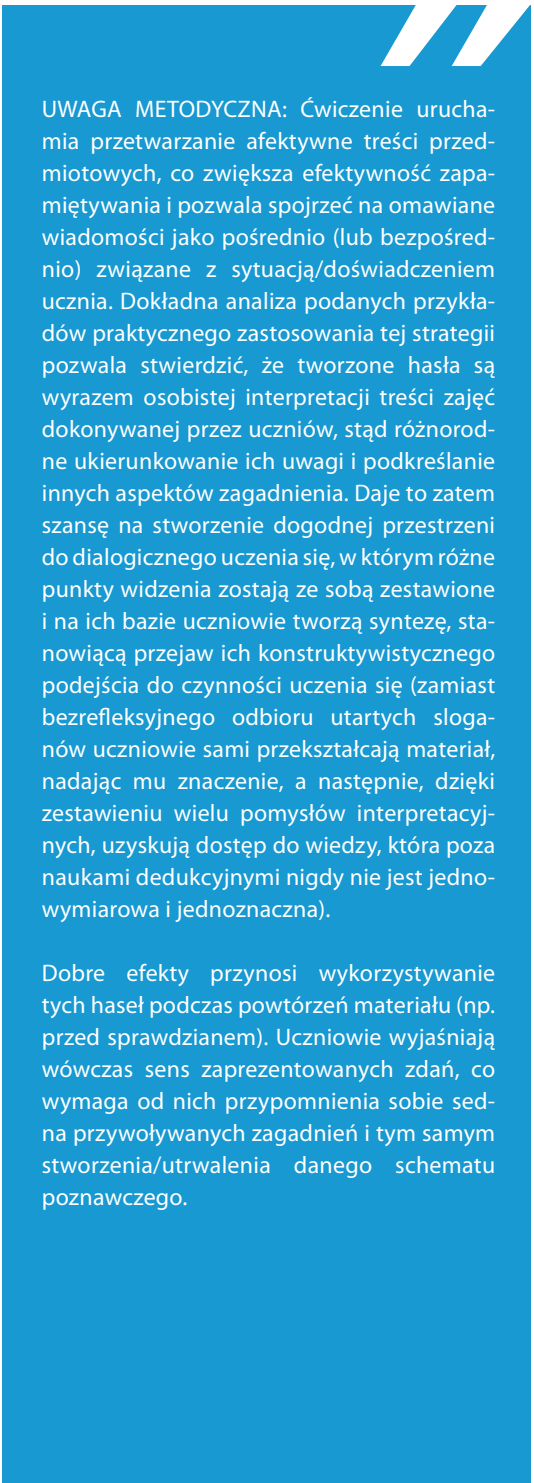
*Zbuduj kwadraty na trójkącie,  
Sztuka tkwi w prostym kącie!*

*Architektowi to się przydaje,  
Twierdzenie Pitagorasa zatem poznaje!*

Uczniowie omawiają na lekcji historii wielkie wędrówki ludów na przełomie starożytności i średniowiecza. W ramach podsumowania każda grupa prezentuje hasło oddające to, co według niej było najważniejsze z zagadnień poruszanych podczas zajęć.

*Podróże kształcą i tworzą narody!  
Od ucieczki przed Hunami do Unii Europejskiej!  
Coś się kończy, coś zaczyna! Zmierzch cesarstwa zachodniego, początek Europy.  
Wielka wędrówka ludów – w poszukiwaniu bezpiecznej przestrzeni do rozwoju.  
To wtedy zaczęła się Unia Europejska!  
Hunowie ojcami nowożytnej Europy?*

Dobłą praktyką są prezentacje tych haseł w jednym miejscu (np. wyświetlone hasła na tablicy multimedialnej lub minibanery reklamowe przyklejone do tablicy/ściany). Dzięki temu uczniowie dostrzegają wielość podejść do omawianych zagadnień, a sam nauczyciel może ocenić sposób odbioru treści i poziom ich zrozumienia przez uczniów.



UWAGA METODYCZNA: Ćwiczenie uruchamia przetwarzanie afektywne treści przedmiotowych, co zwiększa efektywność zapamiętywania i pozwala spojrzeć na omawiane wiadomości jako pośrednio (lub bezpośrednio) związane z sytuacją/doświadczeniem ucznia. Dokładna analiza podanych przykładów praktycznego zastosowania tej strategii pozwala stwierdzić, że tworzone hasła są wyrazem osobistej interpretacji treści zajęć dokonywanej przez uczniów, stąd różnorodne ukierunkowanie ich uwagi i podkreślanie innych aspektów zagadnienia. Daje to zatem szansę na stworzenie dogodnej przestrzeni do dialogicznego uczenia się, w którym różne punkty widzenia zostają ze sobą zestawione i na ich bazie uczniowie tworzą syntezę, stanowiącą przejaw ich konstruktywistycznego podejścia do czynności uczenia się (zamiast bezrefleksyjnego odbioru utartych sloganów uczniowie sami przekształcają materiał, nadając mu znaczenie, a następnie, dzięki zestawieniu wielu pomysłów interpretacyjnych, uzyskują dostęp do wiedzy, która poza naukami dedukcyjnymi nigdy nie jest jednoznaczna).

Dobre efekty przynosi wykorzystywanie tych haseł podczas powtórzeń materiału (np. przed sprawdzianem). Uczniowie wyjaśniają wówczas sens zaprezentowanych zdań, co wymaga od nich przypomnienia sobie sedna przywoływanych zagadnień i tym samym stworzenia/utrwalenia danego schematu poznawczego.



## Cytat tygodnia

Ćwiczenie wymaga dobrej komunikacji między uczniami w klasie (np. poprzez media społecznościowe, sms, tablicę ogłoszeń). Na początku każdego tygodnia jeden z uczniów (można przyjąć kolejność według listy w dzienniku) proponuje myśl (cytat) tygodnia, która ma stać się mottem działań całej klasy. Ostatniego dnia uczniowie spotykają się podczas lekcji wychowawczej (lub na przerwie) i omawiają, jakie ich zachowania świadczą o stosowaniu się do cytatu tygodnia. Można również to sprawozdanie wykonać w przestrzeni wirtualnej (uczniowie budują w chmurze tygodniową mapę działań – każdy dodaje swój osobisty element).

Przykładowe cytaty/myśli zaproponowane przez uczniów:

*Za dużo mówimy o zmianie świata, a za mało go zmieniamy.* (J. Ziarenko)

*Szczerość to najpiękniejsza forma głupoty.* (Sokar)

*Branie czegoś na serio przez długi czas utrudnia życie.* (A. Gide)

*Prawdziwe szczęście jest rzeczą wysiłku, odwagi i pracy.* (H. de Balzac)

*Nie wrzucaj wszystkiego do jednego worka – nie udźwigniesz.* (S.J. Lec)

**UWAGA METODYCZNA:** Ustalanie motta tygodnia jest elementem tworzenia tożsamości klasy. Jednocześnie pełni ważną rolę wychowawczą, pod warunkiem że proponowana myśl nie narusza zasad etycznych i nie jest narażona na zbyt wielostronne interpretacje. Warto zatem, aby wychowawca poświęcił 15-20 min. zajęć prowadzonych przez siebie na rozmowę wokół możliwych

znaczeń danego cytatu. W przypadku młodszych klas jest to etap konieczny (wówczas można ustalić cytaty miesiąca i wyznaczać pary/trójki, które taki cytat zaproponują). W przypadku zaś klas starszych (siódma, ósma, szkoły ponadpodstawowe) pożądane jest ustalenie na samym początku roku zasad akceptowanych przez wszystkich, tak aby proponowane myśli nie ewokowały zachowań niepożądanych, które zamiast integrować klasę, będą rodziły dodatkowe konflikty. Ciekawym pomysłem jest umożliwienie uczniom tworzenia swoich autorskich myśli tygodnia (zamiast czerpania z cytatów). Przykładowe sentencje samodzielnie sformułowane przez uczniów:

*Trzeba zgody próbować, by się na trwale zakolegować.*

*Otwórz się na radość!*

*Zakočaj się w matematyce! Tylko w tym miesiącu gwarancja odwzajemnienia!*

Można zawęzić obszar cytatów do tych związanych z nauką. W jednej z klas wprowadziliśmy miesięczny tryb zmiany motta. W związku z czym myśli motywujące do konstruktywnego uczenia się zebrane dla całego roku szkolnego prezentowały się następująco:

*Należy być optymistą na początku pracy, a krytycznym na końcu.* (L. Hirsfeld)

*Prawdziwa szkoła to warsztat pracy.* (P. Proudhon)

*Jaka robota, taka zapłata.* (M. Rej)

*Wiedza jest drugim słońcem dla ludzi.* (Platon)

*Nie znać historii to być zawsze dzieckiem.* (Cyceron)

*Prawdziwa wiedza to znajomość przyczyn.* (Arystoteles)

*Wiem, że nic nie wiem.* (Sokrates)

*Prawdę trzeba wyrażać prostymi słowami.*  
(Ajschylos)

*Mądry człowiek nie czeka na okazje. Sam je stwarza.* (F. Bacon)

*Nigdy innym nie każ robić, co sam możesz i powinieneś zrobić.* (T. Jefferson)

*Nie masz naturalniejszej wiedzy, jak żądza poznania.* (M. Montaigne)

Każdy miesiąc kończył się podsumowaniem, co udało się zrealizować w ramach szczegółowo omawianego przesłania danej sentencji, a co pozostaje do wykonania w najbliższej przyszłości.

## Po co? Niezbędny krok każdego nauczyciela

Kolejne ćwiczenie to propozycja zarówno dla nauczyciela, jak i uczniów. Dla nauczyciela do wykonania przed zajęciami, zaś dla uczniów jako podsumowanie (lub praca domowa) na samo ich zakończenie. Celem ćwiczenia jest refleksja nad sensem realizowanych treści programowych i możliwościami ich powiązania z pragmatyką życiową. Poniżej zaprezentowano tabelę z wybranymi zapisami z podstawy programowej z matematyki dla klas IV-VIII szkoły podstawowej (można ją dowolnie modyfikować w zależności od przedmiotu i etapu nauczania). W środkowej kolumnie należy uzupełnić zasoby transferowalne, które będą rozwijane podczas realizacji danego zagadnienia (np. współpraca zespołowa, komunikatywność, poczucie sprawczości, motywacja wewnętrzna, zarządzanie czasem), zaś w ostatniej – konkretne sposoby korzystania z danych informacji i/lub umiejętności w życiu (aktualnym i przyszłym), w tym życiu zawodowym.

Zapis z podstawy	Zasoby transferowalne rozwijane podczas zajęć	Potencjalne związki z pragmatyką życiową (użyteczność)
Uczeń rozpoznaje siatki graniastosłupów prostych i ostrosłupów		
Uczeń stosuje jednostki pola: mm <sup>2</sup> , cm <sup>2</sup> , dm <sup>2</sup> , m <sup>2</sup> , km <sup>2</sup> , ar, hektar		
Uczeń zna i stosuje twierdzenie o równości kątów wierzchołkowych (z wykorzystaniem zależności między kątami przyległymi)		
Uczeń przedstawia na płaszczyźnie dwie proste w różnych położeniach względem siebie, w szczególności proste prostopadłe i proste równoległe		
Uczeń korzysta z własności prostych równoległych, w szczególności stosuje równość kątów odpowiadających i naprzemianległych		
Uczeń zna i stosuje cechy przystawiania trójkątów		
Uczeń zna i stosuje własności trójkątów równoramiennych (równość kątów przy podstawie)		

**UWAGA METODYCZNA:** Ćwiczenie to określa zasadność prowadzonych przez nauczyciela działań edukacyjnych. Stanowi swoisty test autentyczności podstawy programowej – jej osadzenia w pragmatyce życiowej. Oczywiście nie należy redukować wartości treści programowych jedynie do ich praktycznej użyteczności. Dlatego też w tabeli podkreślono zasoby transferowalne, jakie rozwijane są przy okazji opanowywania jakichś wiadomości, które mogą wydawać się zbyt abstrakcyjne i teoretyczne, aby znaleźć ich bezpośredni związek z życiem.

Ćwiczenie określane jest przez wielu nauczycieli jako trudne, wymagające wsparcia ze strony innych pedagogów, a przede wszystkim środowiskowego przedyskutowania. 61% badanych nauczycieli matematyki i historii (N=54) miało problem z uzupełnieniem analogicznej tabelki odnoszącej się do zaledwie 8 wybranych przypadkowo treści z podstawy programowej. Można zatem zadać w tym kontekście jakże kontrowersyjne pytanie: *To po co właściwie uczeń się uczy?* Zanim zainteresujemy go danym przedmiotem, musimy wcześniej sformułować wyczerpującą odpowiedź na to pytanie.

Uzupełnienie tabelki przez uczniów jest bardzo dobrą formą walidacji zajęć. Ponadto buduje w samym uczniu przekonanie, że szkoła przygotowuje go do czujących na niego wyzwań i warto w proponowane przez nią działania w pełni się zaangażować.

### A może projekt?

W celu wzmocnienia zasobów transferowalnych (zarządzanie czasem i zmianą, umiejętność planowania i oceny własnych działań, współpraca z innymi, kooperatywne uczenie się) warto sięgnąć po bardzo popularną metodę projektu, która niestety w wielu wypadkach tylko z nazwy przypomina założenia ojca tej strategii nabywania i porządkowania doświadczeń – wybitnego amerykańskiego filozofa pragmatyzmu J. Deweya.

Projekt jest metodą aktywizującą polegającą na poznawaniu przez uczniów wybranego zagadnienia w ramach pracy zespołowej, zazwyczaj w sposób interdyscyplinarny (uwzględniający wiele dziedzin wiedzy), z zachowaniem bardzo wysokiego poziomu ich autonomii. Rola nauczyciela podczas realizacji projektu jest znacznie ograniczona: towarzyszy działaniom swoich podopiecznych i interweniuje dopiero wtedy, kiedy faktycznie podejmowane przez uczniów próby poradzenia sobie z problemem nie przynoszą oczekiwanego rezultatu (nauczyciel dba o optymalny poziom frustracji – zbyt wysokie jej nasilenie powoduje rezygnację z autentycznego zaangażowania się w projekt i przyjmowanie raczej strategii unikowych niż konstruktywnych).

Zadaniem uczniów jest sformułowanie tematu, interesujących ich pytań o charakterze badawczym, wyznaczenie metod poszukiwania odpowiedzi i sposobów ich prezentacji oraz oceny. Projekt stanowi zatem proces kooperatywnego rozwiązywania problemu, w którym kluczowe kierunki postępowania nie są wyznaczane przez nauczyciela (ani dyktowane przez instrukcje z podręczników), ale przez samych uczniów. Na tym właśnie polega ponoszenie odpowiedzialności za własny rozwój, które jako postawa może być swobodnie transferowane ze sfery edukacji do sfery zawodowej lub osobistej.

Zazwyczaj wyodrębnia się następujące elementy składowe projektu:

- a. tytuł lub temat projektu,
- b. pytania, na które projekt ma odpowiedzieć, ewentualnie cel projektu,
- c. termin realizacji,
- d. sposoby realizacji – metody, techniki, środki,
- e. harmonogram prac,
- f. sposoby prezentacji wyników,
- g. techniki walidacji rezultatów.

Przykład:

Uczniowie klasy I liceum zainspirowani ulotką znaną w kinie, opisującą historię kulinarną banana, postanowili zrealizować projekt, który zatytułowali: „Banana rządzi!”. Korzystając ze związków frazeologicznych wykorzystujących wyraz „banana”, wyodrębnili cztery kluczowe zagadnienia projektu, wiążąc je z konkretnymi dyscyplinami, pytaniami i metodami poszukiwania informacji:

1. republiki bananowe (pytania: Jakie są warunki uprawy bananów? Gdzie uprawia się banany? Jak przebiega podróż przykładowego banana, zanim trafi na sklepową półkę? Kto i ile na tym zarabia?);
2. wojny bananowe (pytanie: Jakie kraje były zaangażowane w konflikt? Jaka była geneza konfliktu? Jak wygląda polityka międzynarodowa tych krajów dziś?);
3. bananowa młodzież (pytania: Kim byli ludzie tak nazywani? Jaka jest geneza tej nazwy? Czego słuchała i jak ubierała się bananowa młodzież?);
4. mieć banana na twarzy (pytania: Dlaczego człowiek się uśmiecha? Czy są żarty uniwersalne, śmieszne bez względu na kontekst kulturowy? Jaka jest rola śmiania się w życiu człowieka/grupy/narodu?).

Uczniowie po dwóch miesiącach intensywnych prac zaprezentowali ich efekty podczas wystawy połączonej z minikonferencją naukową (*I Konferencja Wielbicieli Bananów*). Spotkanie było wzbogacone poczęstunkiem wykonanym głównie z bananów, kabaretem (*Łowcy Prostych Bananów*) oraz zawodami sportowymi, których kluczowymi akcesoriami były banany. Odpowiedzialny za wydarzenie nauczyciel przeprowadził po siedmiu tygodniach od zakończenia realizacji projektu badania dotyczące stopnia zapamię-

tania informacji podanych podczas prezentacji (i zdobytych w czasie jej przygotowania). Średni poziom odtworzenia informacji wyniósł 65%, co stanowi bardzo dobry wynik, potwierdzający efektywność stosowania tej metody w pracy z uczniami na każdym etapie edukacji. Istotną wartość dodała, niezwalidowaną niestety przez nauczyciela w przywoływanych badaniach, stanowią zapewne: rozwinięte kompetencje interpersonalne, zdolności organizacyjne oraz zaciekawienie wiedzą.

Niesłusznie uważa się, że metoda projektu może być stosowana tylko w klasach starszych. Równie efektywne są zajęcia oparte na tej strategii nauczania w edukacji wczesnoszkolnej. Można się o tym przekonać przeglądając stosowane przez nauczycieli autorskie programy nauczania dla klas I-III. Przykładowy scenariusz zaproponowany w ramach innowacyjnego programu pt. *Twórcze umysły. Edukacja ku kreatywności* zaprezentowano poniżej.

Tytuł projektu: *Wiem, co jem!*

Przebieg zajęć:

### **Wprowadzenie**

Nauczyciel rysuje na papierze z flipcharta ogromny worek. Informuje uczniów, iż worek ten symbolizuje żołądek człowieka, który trawi wszystkie produkty, jakie mu są dostarczane w pożywieniu. Nauczyciel zadaje uczniom pytanie: *Co zjedliście dziś do tej pory? Zastanówcie się przez chwilę, a następnie namalujcie spożyte przez Was produkty i przyklejcie je we wnętrzu żołądka.*

Po przyklejeniu produktów nauczyciel wspólnie z uczniami klasyfikuje produkty według grup: najczęściej spożywane – najrzadziej spożywane. Podczas wyciągania wniosków końcowych (co dominuje / co jest najmniej popularne i dlaczego tak jest?) warto podjąć z uczniami temat: *Czy według Was wymienione produkty są zdrowe? Na jakiej podstawie tak sądzicie?*



### Przygotowanie siatki tematycznej projektu

Nauczyciel informuje uczniów, że temat, którym będą się dziś zajmować, brzmi: „Wiem, co jem”. W oparciu o tak sformułowane zagadnienie na-

uczyciel stara się podczas swobodnej rozmowy z uczniami zdiagnozować obszary, które mogą ich w sposób szczególny zainteresować lub też nie są właściwie przez nich poznane (niska wiedza w danej dziedzinie, zakresie).



Rys. 8. Sieć tematyczna projektu (opracowanie własne)

Przykładową sieć tematyczną dla projektu edukacyjnego przedstawia rysunek 8.

Po wyodrębnieniu tematów kluczowych dla danego zagadnienia nauczyciel prezentuje uczniom przygotowaną wspólnie siatkę tematyczną. Warto raz jeszcze zapytać o to, czy któreś z pytań jest dla uczniów szczególnie interesujące. **Nauczyciel powinien pamiętać, że projekt jest metodą stawiającą przede wszystkim na samodzielność uczniów od momentu samego wyboru tematu** aż po procedurę oceny efektów własnych działań.

## FAZY REALIZACJI PROJEKTU

### 1. Ustalenie reguł realizacji projektu

Nauczyciel wspólnie z uczniami ustala temat lub tematy projektu, np. w formie pytań. Następnie uczniowie dzielą się na grupy tematyczne. Tematy powinny zostać przydzielone samodzielnie przez uczniów (nauczyciel ogranicza swoje interwencje do minimum). Dobrym pomysłem jest wykorzystanie najbardziej popularnych tematów z siatki tematycznej do określenia przedmiotów zainteresowania poszczególnych zespołów, np. „potrawy regionalne” lub „substancje chemiczne budujące

jedzenie”. Ważne jest, aby uczniowie zrozumieli, że istotą projektu jest ich własna aktywność jako grupy (współpraca), a nie aktywność nauczyciela. Warto określić termin realizacji projektu (np. do połowy następnego miesiąca) oraz sposoby prezentacji efektów pracy (wystawa, gazetka szkolna, prezentacja multimedialna, apel itp.).

### 2. Analiza siatki tematycznej i dobór źródeł wiedzy

Uczniowie w poszczególnych zespołach powinni przeanalizować utworzoną we wstępnej fazie projektu siatkę tematyczną, tak aby dokładnie określić relacje między ich tematem (pytaniem) a pozostałymi (celem wyraźnego określenia przedmiotu własnych poszukiwań i odróżnienia go od innych zaproponowanych).

Następnie zadaniem uczniów jest opracowanie strategii dojścia do odpowiedzi na interesujące ich pytanie. Nauczyciel może stosować pytania wspomagające typu:

1. Gdzie poszukasz informacji na ten temat?
2. Kogo zapytasz o interesujące Cię zagadnienie?
3. W jaki sposób sprawdzisz, czy tak faktycznie jest?
4. Co o tym wiedzą inni ludzie?

Przykładowe propozycje uczniów zamieszczono w tabeli poniżej:

Obszar tematyczny	Źródła wiedzy
Funkcje jedzenia	Atlas fizjologii człowieka, wywiad z lekarzem, strony www
Z czego jest produkowane?	Etykiety na żywności, wywiad z ekspedientką, piekarzem, cukiernikiem, chemikiem; strony www
Jakie jedzenie jest zdrowe?	Spotkanie z dietetykiem, analiza wybranych diet w oparciu o tygodniki kolorowe
Potrawy regionalne	Strony www polskich krain geograficznych, wizyta w lokalnej restauracji, wywiad z rodzicami, dziadkami
Jak jedzono kiedyś, a jak jada się dziś?	Wywiady z dziadkami, teksty literackie, filmy historyczne, wizyta w muzeach regionalnych, wioskach tematycznych



Realizacja projektu – faza właściwaW oparciu o wspólnie opracowany harmonogram uczniowie realizują projekt zgodnie z podjętymi obszarami tematycznymi. Nauczyciel na kolejnych zajęciach proponuje uczniom konsultacje, pyta o postępy w realizacji projektu, o występujące trudności i niedogodności podczas zbierania danych.

Ważne, aby wykorzystać interdyscyplinarny charakter projektu. Przykłady podano poniżej:

**Komponowanie menu w ramach tematu „Które jedzenie jest zdrowe?”** – Można wykorzystać dodawanie i odejmowanie w zakresie 100 przy wyliczaniu wagi poszczególnych składników danych posiłków lub też efektów diety (np. *Pan Maciej ważył 100 kilogramów. Po odstawieniu słodyczy w ciągu miesiąca schudł 4 kilogramy. Ile aktualnie waży?*).

Można wykorzystać znajomość liczb w zakresie do 1000 przy ważeniu poszczególnych składników na wadze: 250 g mąki, 100 g masła, 100 g cukru itp.

**Substancje chemiczne zawarte w jedzeniu** – Można wykorzystać dowolną techniką plastyczną podczas wizualizacji, jak wyglądają białka/węglowodany/tłuszcze (po usłyszeniu opisu naukowego).

Prezentacja efektów pracyUczniowie mogą zaprezentować efekty swojej pracy we wspólnej formie (np. apelu lub gazetce), ale także w zupełnie różnych (w ramach poszczególnych grup tematycznych). Przykładowe propozycje uczniów zamieszczono w tabeli poniżej:

Obszar tematyczny	Sposób prezentacji
Funkcje jedzenia	Gazetka ścienna, audycja dla radia szkolnego
Z czego jest produkowane?	Prezentacja multimedialna, broszura/ulotka
Które jedzenie jest zdrowe?	Apel, przygotowanie broszury/ulotki
Potrawy regionalne	Degustacja potraw, wystawa lokalna, warsztaty z zakresu przygotowania potraw

### 3. Ewaluacja

Ocena zajęć, jak i efektów własnej pracy powinna umożliwić uczniom krytyczne spojrzenie na osiągnięcia swoje, grupy oraz pozostałych osób. Dobrym sposobem jest „test niedokończonych zdań”, który uczniowie wypełniają samodzielnie na kartce wg schematu:

- I. *Myślę, że metoda projektu jest ...*
- II. *Praca w grupie jest ...*
- III. *Dowiedziałem się podczas zajęć, że...*

IV. *Chciałbym, żeby ...*

V. *Trudnym momentem zajęć było ...*

Źródło: <http://sawg.pl/projekty/maly-czlowiek-dobry-start-wielka-przyszlosc>;

pobrano: 27.08.2018.



**UWAGA METODYCZNA:** Metoda projektu, dzięki otwartości na aktualne potrzeby i pomysły uczniów, pozytywnie oddziałuje również na ich kompetencje emocjonalno-społeczne, w tym poczucie sprawczości. Uczniowie mają możliwość wcielenia swoich idei w życie i ponieść w pełni konsekwencje mniej lub bardziej udanych rezultatów. Dostarczanie w codzienności szkolnej okazji do odkrycia związku między wykonywanymi czynnościami a własnymi preferencjami, wartościami jest kluczową strategią redukującą ryzyko wyczerpanej bezradności (por. Sędek, 1995).

Istotne pozostałe umiejętności kształtowane podczas pracy metodą projektu:

- samodzielne poszukiwanie informacji i źródeł informacji;
- umiejętność weryfikacji rzetelności zdobytych danych;
- metapoznanie (kształtowanie mechanizmów kontroli własnych procesów poznawczych, np. właściwe lokowanie zasobów uwagi, wybór odpowiedniej strategii wykonawczej, odbiór i ocena wskazówek płynących z otoczenia; por. Sternberg, 2010);
- troska o komunikatywny sposób przekazywania zdobytych informacji (bardzo ważny zasób, niezbędny do rozwijania konstruktywnych relacji interpersonalnych).

Przykładowe sposoby realizacji projektów w powiązaniu z zagadnieniami preorientacji i orientacji zawodowej oraz doradztwa zawodowego na każdym etapie edukacji można znaleźć w publikacjach opracowanych przez ekspertów projektu pozakonkursowego *Efektywne doradztwo edukacyjno-zawodowe dla dzieci, młodzieży i dorosłych*. Link do bezpłatnych zasobów: <https://doradztwo.ore.edu.pl/programy-i-wsdz/>.

## Kluczowe pytania

Technika ta pozwala na aktywne czytanie tekstu i trwale zapamiętywanie najważniejszych jego treści. W pierwszym etapie uczeń czyta tekst w całości. Następnie generuje pięć pytań odnoszących się według niego do najważniejszych treści zawartych w tekście. Ostatni etap polega na przygotowaniu odpowiedzi na pytania na podstawie ponownej uważnej lektury.

Przykład:

*W każdym państwie istnieją trzy rodzaje władz: władza prawodawcza, władza wykonawcza co do rzeczy zależnych od prawa narodów oraz władza wykonawcza co do rzeczy zależnych od prawa cywilnego. Na mocy pierwszej panujący lub urzędnik stanowi prawa na przeciąg pewnego czasu lub na stałe, tudzież poprawia lub znosi prawa istniejące. Na mocy drugiej rozstrzyga o wojnie lub pokoju, wyprawia lub przyjmuje poselstwa, strzeże bezpieczeństwa, zapobiega najazdom. Na mocy trzeciej karze zbrodnie lub sędzi spory pomiędzy poszczególnymi jednostkami. Tę ostatnią władzę nazwiemy władzą sądowniczą, drugą zaś po prostu władzą wykonawczą państwa. Wolność polityczna obywatela zasadza się na spokojności umysłu, wynikającej z przeświadczenia o własnym bezpieczeństwie, by zaś cieszyć się tą wolnością, na to potrzeba takiej formy rządu, przy której jeden obywatel nie mógłby się obawiać drugiego. Gdzie w jednej osobie lub w jednym ciele urzędowym władza prawodawcza łączy się z władzą wykonawczą, tam nie masz wolności, albowiem istnieje obawa, że ten sam monarcha lub ten sam senat stanowiąc będzie prawa tyrańskie, by je wykonywać po tyrańsku. Nie masz również wolności, skoro władza sądownicza nie jest oddzielną od prawodawczej i wykonawczej. Jeśli złączona jest z władzą prawodawczą, powstaje samowolność w stosunku do życia i wolności obywatela, albowiem sędzia będzie zarazem prawodawcą. Jeśli jest złączona z władzą wykonawczą, sędzia posiadając będzie siłą ujarzmiiciela. Wszystko przeпадnie,*



*jeżeli ten sam człowiek lub to samo ciało, ciało najmniejszych, szlachty lub ludu, wykonywać będzie wszystkie trzy władze: stanowienia praw, wykonywania uchwał publicznych i sądzenia zbrodni lub sporów prywatnych.*

Źródło: Monteskiusz (2003). *O duchu praw*. Źródło: <https://www.epodreczniki.pl>.

Pytania zadane przez ucznia po lekturze powyższego tekstu:

1. Jakie trzy typy władzy opisuje Monteskiusz?
2. Na czym polega wolność polityczna obywatela?
3. Jakie są przykłady łamania wolności obywatelskiej?
4. Czy można sprawować trzy typy władzy jednocześnie? Co się wówczas dzieje?
5. Z którym fragmentem tekstu w największym stopniu nie zgadzam się, a z którym w pełni zgadzam?

Inne pytania, które pojawiły się podczas zajęć:

- Czy mogą być prawa na stałe?
- Jakie mogą być przykłady praw tyrańskich?
- Czy dzieci są wolne?

Same pytania pokazują już, w jaki sposób analizuje i interpretuje ten tekst uczeń, co dla nauczyciela jest kluczową wskazówką ukierunkującą dalszy przebieg zajęć. Okazuje się również, że podczas wykonywania tego ćwiczenia uczeń co najmniej trzy razy analizuje tekst (oczywiście na różnym poziomie szczegółowości), co przekłada się na efektywność jego zapamiętywania.

**UWAGA METODYCZNA:** Technika pytań kluczowych jest przydatna zarówno uczniom, jak i ich nauczycielom. Wszyscy żyjemy w czasach postępującego deficytu uwagi. Bombardowani przez różnorodne bodźce tracimy umiejętność ich selekcyonowania i nasza uwaga zamiast skupiać się, jest ciągle w stanie podzielności. Warto wdoro-

żyć do codziennej praktyki tendencją do generowania minimum pięciu pytań po zakończonej lekturze tekstu. Bardzo szybko zauważymy, że o wiele więcej zapamiętujemy i szybciej przypominamy sobie treści niezbędne w danym kontekście (np. nazwisko pisarki, nazwa miasta lub rzeki). Istnieją różne strategie opracowywania pytań kluczowych. Polecam zbiór uniwersalnych pytań, które można odnieść do każdego tekstu:

- A. *Jaki jest główny cel artykułu/tekstu?*
- B. *Jakie pojęcie/pojęcia ujmują sedno artykułu?*
- C. *Z czym się nie zgadzam?*
- D. *Co mnie najbardziej zaniepokoiło?*
- E. *Czego mi zabrakło w tym tekście?*

Przykładowa wypowiedź 14-letniej uczennicy po przeczytaniu artykułu dotyczącego konfliktu między pokoleniami:

A. Wyjaśnienie źródeł konfliktów pokoleniowych: przeszłych, aktualnych i przyszłych. Ważnym celem jest też przestroga przed konfliktem i opisanie możliwych działań zapobiegawczych.

B. Prokrastynacja, czyli odwlekanie, przekładanie ważnych spraw, zadań na później. To coraz częściej występuje wśród młodych ludzi.

C. Nie zgadzam się ze zdaniem, że konflikty pokoleniowe będą narastały. Uważam, że bardziej partnerskie zachowania między dziećmi i rodzicami raczej poprawią wzajemne stosunki. Choć autor twierdzi, że im dłużej dziecko mieszka z rodzicami (a to w Polsce jest coraz częstsze), tym gorzej dla nich i ich uczuć.

D. Konflikty w ujęciu międzynarodowym. Inaczej to wygląda w Polsce, a inaczej we Włoszech lub Hiszpanii. Trochę też nas łączy, np. nauczanie młodych typu „wspomnij moje słowa”.

E. Odniesienia do konkretnych danych liczbowych. Wszystkie wnioski oparte były na przypadkach, które mogą różnić się między sobą.

## Teatr wiedzy

Technika ta pozwala na uczynienie z tekstu popularnonaukowego lub naukowego dynamicznego tekstu dramatycznego. Zadaniem uczniów jest przygotowanie na bazie fragmentu podręcznika lub artykułu scenariusza do odegrania podczas zajęć z podziałem na role.

Przykład scenariusza „teatru geologicznego” – efekt dostosowania przez uczniów fragmentów artykułu naukowego dotyczącego typów minerałów i skał.

Narrator: Skorupa ziemska zbudowana jest z tu obecnych przed Państwem skał, które składają się z mniejszych elementów zwanych minerałami (tylko spójrzcie, jak są oni zbudowani – dech zapiera!). Zastanawiacie się pewnie, czym jest minerał? Oto i on.

Minerał: Jestem naturalnym, jednorodnym składnikiem skorupy ziemskiej, w którego skład wchodzi jeden bądź więcej pierwiastków chemicznych. Wśród moich koleżków są obiekty z naprawdę wysokiej półki, tzw. kamienie szlachetne. Kto nie marzy o diamentach, szafirach lub rubinach? Mniej cenni i pożądanymi koleżkami to kamienie półszlachetne: agat, turkus, opal. My – minerały – lubimy się łączyć. Sami rozumiecie – siła w grupie! I z tej naszej przyjaźni rodzi się skała. Jesteśmy zatem bardzo ważni. Takie VIP minerały – zaledwie 250 spośród nas to minerały skałotwórcze.

Narrator: A skały, Szanowni Państwo, też są różne. Za chwilę je ujrzycie. Zwróćcie uwagę na ich strukturę, teksturę i skład mineralny. Oto one. Przed Państwem skała magmowa, kolejna to skała osadowa, ostaną zaś skała metamorficzna.

Skała magmowa: Skorupa ziemska w zdecydowanej większości zbudowana jest ze skał mojego pokroju. Powstajemy w wyniku zastygania magmy – oj, było gorąco! Ja na przykład jestem granitem, czyli skałą magmową głębinową, pseudo-plutoniczna. Ja i moje siostry głębinowe wykształciłyśmy się w wyniku powolnego krzepnięcia magmy

pod wpływem wysokiego ciśnienia oraz wysokiej temperatury, przekraczającej 500°C. Można we mnie bez trudu rozpoznać i odróżnić poszczególne minerały. To zasługa właśnie wolnego krzepnięcia. A gdzie miałam się spieszyć? No ale wróćmy do tematu. W rodzinie też mamy skały, które tworzą się na powierzchni – ksywa: wylewne albo wulkaniczne. W rzeczywistości nie są takie wylewne, raczej milczą. Skały wylewne powstają w wyniku szybkiego zastygnięcia lawy, no i nie mają dużych kryształków. Ale mi przykro... Hi, hi. Taki jest właśnie bazalt. O, właśnie biegnie do Was.

Bazalt: Spójrzcie – oto moje czarne piękno. Spójrzcie na mnie, opiszcie mnie i zakochajcie się (wizualnie opisując trzymaną w ręku skałę).

Narrator: Skały magmowe, a oto Wasza konkurencja. Drodzy Państwo – na scenę wkraczają skały osadowe.

Piasek: Tak, wiem. Pospolitość skrzeczy. Jestem skałą osadową okruczową luźną. Jak się połączymy, to stajemy się zwięzłe i tworzymy piaskowiec.

**UWAGA METODYCZNA:** Technika ta umożliwia uruchomienie przetwarzania afektywnego podczas odczytywania tekstu naukowego (niewzbudzającego zazwyczaj emocji). Czas spędzony na aranżacji tekstu pozytywnie oddziałuje na efektywność zapamiętywania. Jednocześnie zaprojektowane interakcje między poszczególnymi bohaterami sztuki ułatwiają zrozumienie związków przyczynowych między pojęciami i zjawiskami opisanymi w danym tekście. W zasadzie nie ma ograniczeń przedmiotowych do stosowania tej techniki. Równie skutecznie można zmodyfikować fragment podręcznika do historii, matematyki, jak i biologii. Ważne jest przeznaczenie na to ćwiczenie wystarczającej ilości czasu, tak aby uczniowie w skupieniu mogli zaprojektować swoje role. Zbyt szybka czynność dostosowywania artykułu do wymogów przedstawienia, z pominięciem ważnych relacji między bohaterami, nie pozwala na wykorzystanie najważniejszych walorów tej strategii nauczania.



## Białe-czarne

Nauczyciel wyświetla na tablicy interaktywnej wyrazy. Wyjaśnia uczniom zasady ćwiczenia:

– *Jeżeli wyświetlone na tablicy słowo będzie zgodne z podaną zasadą, należy podnieść białą kartkę. Jeśli nie jest zgodne, podnieście kartkę czarną.*

Przykładowa zasada: państwa Ameryki Południowej

Słowa do wyświetlenia:

Brazylia

Belize

Urugwaj

Meksyk

Jamajka

Bogota

Inne zasady (do wykorzystania w ramach różnych przedmiotów i na różnych etapach edukacji):

- królowie Polski;
- rośliny chronione;
- wyrazy czterosylabowe;
- figury przestrzenne;
- czasowniki dokonane;
- rzeki Europy;
- stolice państw;
- reżyserzy filmowi;
- sportowcy;
- dyscypliny olimpijskie.

## UWAGA METODYCZNA:

Technika ta wymaga silnej koncentracji uwagi, co pozwala zarówno utrwalić wiedzę z konkretnego tematu, jak i rozwijać ogólne zasoby poznawcze (uwaga, pamięć). Można wykorzystać ją w konwencji rywalizacji między grupami (wówczas przedstawiciel drużyny podnosi kartkę w imieniu wszystkich jej członków), a także zachęcania do „wypowiedzi” uczniów nieśmiałych (którzy zazwyczaj są uprzedzani podczas odpowiedzi na pytania zadane przez nauczyciela przez osoby bardziej pewne siebie).

Sama forma udziału uczniów w zajęciach ze względu na niestandardowość wypowiedzi zwiększa zainteresowanie tematem i czyni z poruszanych treści zagadnienie o charakterze osobistym (ze względu na konieczność dokonania samodzielnej oceny każdego potencjalnego wyboru).

## Gorące krzesła wiedzy

Uczniowie tworzą dwie drużyny. Prowadzący zajęcia ustawia dwa krzesła obok siebie: jedno krzesło oznaczone jest napisem TAK, drugie zaś napisem NIE. Przed krzesłami ustawia się para uczniów – po jednym przedstawicielu z obu drużyn. Prowadzący odczytuje zdanie. Zadaniem uczniów jest jak najszybsze zajęcie odpowiedniego krzesła (z napisem TAK, jeśli zdanie jest prawdziwe; z napisem NIE, jeśli zdanie jest fałszywe). Punkt zdobywa osoba, która jako pierwsza usiadła na właściwym krześle. Przed krzesłami pojawia się kolejna para. W przypadku zajęcia niewłaściwego krzesła drużyna otrzymuje punkt ujemny (choć w przypadku silnej rywalizacji między drużynami lepiej zrezygnować z punktów ujemnych – zmniejszy to potencjalne pretensje grupy do zawodnika, który zajął nieodpowiednie miejsce). Twierdzenia odczytywane

ne kolejno przez prowadzącego mogą dotyczyć dowolnej dziedziny/tematu.

Przykładowe twierdzenia wykorzystane przez nauczyciela geografii:

1. Stolicą Grecji są Saloniki.
2. Morze Bałtyckie jest większe od Morza Śródziemnego.
3. Polska ma mniejszą liczbę ludności niż Niemcy.
4. Największym państwem Azji są Chiny.
5. Baleary należą do Portugalii.
6. Andora jest enklawą.
7. Polska graniczy z Rosją.
8. Niemcy mają dostęp tylko do jednego morza.
9. Bukareszt jest stolicą Węgier.
10. Paryż leży nad Loarą.

#### UWAGA METODYCZNA:

Ćwiczenie rozwija współpracę grupową oraz utrwala wiedzę. Jest skuteczną formą sprawdzenia informacji, gdyż dzięki wprowadzeniu elementu rywalizacji angażuje emocjonalnie uczniów. Zastosowanie tej techniki utrwalania wiedzy może przy okazji przyczynić się do zainteresowania danym zagadnieniem.

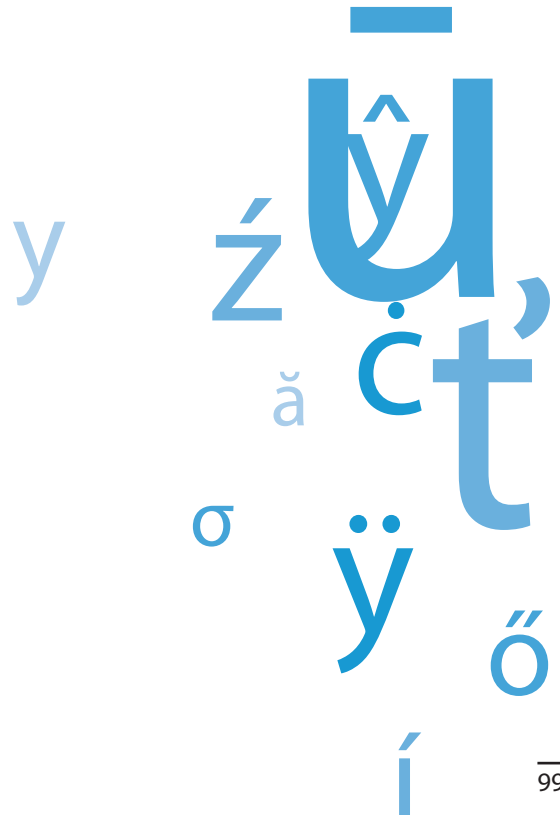
Ćwiczenie dobrze sprawdza się również wśród uczniów młodszych. Poniżej zestaw twierdzeń przygotowanych dla uczniów zdolnych z klasy III szkoły podstawowej:

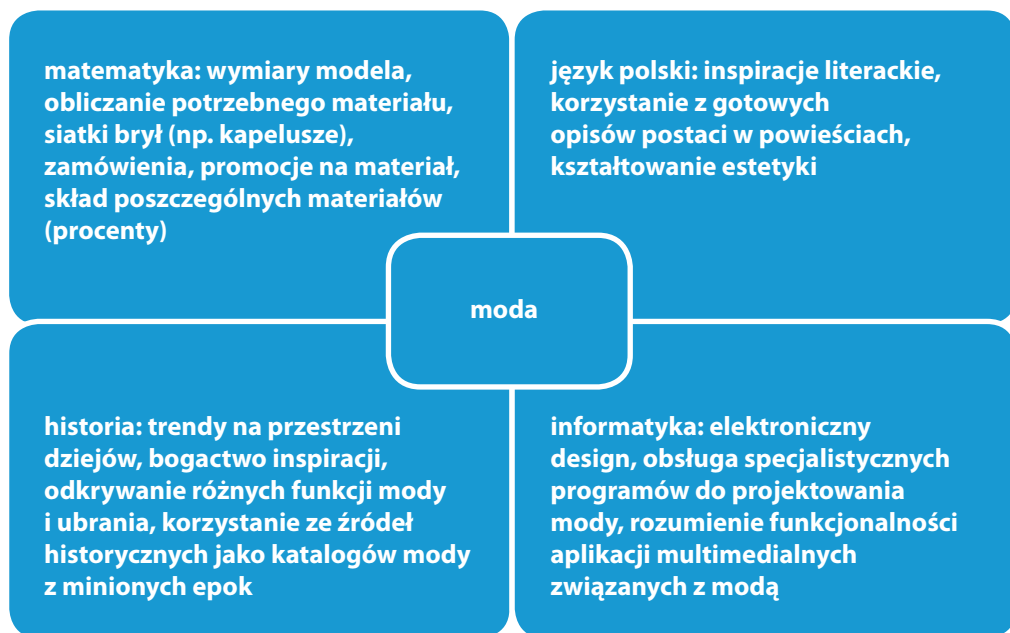
11. Słońce jest gwiazdą.
12. Każdy prostokąt jest kwadratem.
13. Najstarszą dynastią panującą w Polsce są Wazowie.
14. Sześciąt jest figura płaska.
15. Człowiek należy do ssaków naczelnych.
16. Trias to okres ery mezozoicznej.
17. Brazylijczycy mówią po hiszpańsku.
18. Obwód kwadratu o boku 5 cm wynosi 20 cm kwadratowych.
19. Podstawowym budulcem organizmu są tłuszcze.
20. Rok 1890 to XIX wiek.

#### Niedaleko pada temat od tematu

Celem ćwiczenia jest odnajdywanie przez uczniów możliwych związków podanego zagadnienia z różnymi przedmiotami szkolnymi (ewentualnie dyscyplinami naukowymi) ze wskazaniem istoty tego związku.

Uczeń losuje dane zagadnienie (ważne, aby były one związane z tym, co aktualnie najbardziej interesuje uczniów) i buduje sieć interdyscyplinarnych skojarzeń. Oczywiście można również przyjąć taką konwencję, w której uczniowie pracują tylko nad zagadnieniem, które ich bezpośrednio interesuje, lub w parach (wówczas uczniowie pracują nad dwoma zagadnieniami i wzajemnie uzupełniają swoje pomysły). Przykładowe zagadnienia (wybrane na podstawie klasowego sondażu zainteresowań): balet, piłka nożna, moda, sztuczna inteligencja, ekologia, historia II wojny światowej, robotyka, taniec towarzyski.





Rys. 9. Mapa interdyscyplinarnych skojarzeń dla terminu *moda* (opracowanie własne)

Można by dodać jeszcze związki z chemią (np. skład i właściwości materiałów), muzyką i plastyką (artystyczne inspiracje, historia mody jako

element historii sztuki), biologią (inspiracje ze świata flory i fauny, dopasowanie ubrania do potrzeb biologicznych człowieka).

ÿ ä ç ø ù ñ ž a á ú Ÿ ç ě ê ő ł d ь ŝ з π ř ů

## UWAGA METODYCZNA:

Technika ta umożliwia dostrzeżenie przez uczniów powiązań między poszczególnymi treściami, co wykształca w nich interdyscyplinarne podejście w rozwijaniu swoich zainteresowań. Matematyka okazuje się potrzebna zarówno dla zadeklarowanych literatów, jak i informatyków czy sportowców. Podobnie sprawność językowa znajduje zastosowanie w informatyce, grze zespołowej, jak i podczas badań historycznych. Każda informacja zaczyna być postrzegana jako ważna również w innym kontekście, co poszerza zakres zainteresowań i wykształca bardziej pozytywną postawę do realizowanych treści nauczania (które nie kojarzą się wprost z obiektem pasji i zbyt często są lekceważone).

Alternatywna wersja tego ćwiczenia polega na losowaniu przez ucznia zagadnienia/tematu oraz przedmiotu szkolnego/dyscypliny. Zadaniem ucznia jest znalezienie minimum dwóch związków tego tematu z wylosowanym przedmiotem. Wówczas akcent położony jest na rozwijanie płynności i giętkości myślenia – komponentów kreatywności.

Przykładowo:

*obieg wody w przyrodzie – język polski*

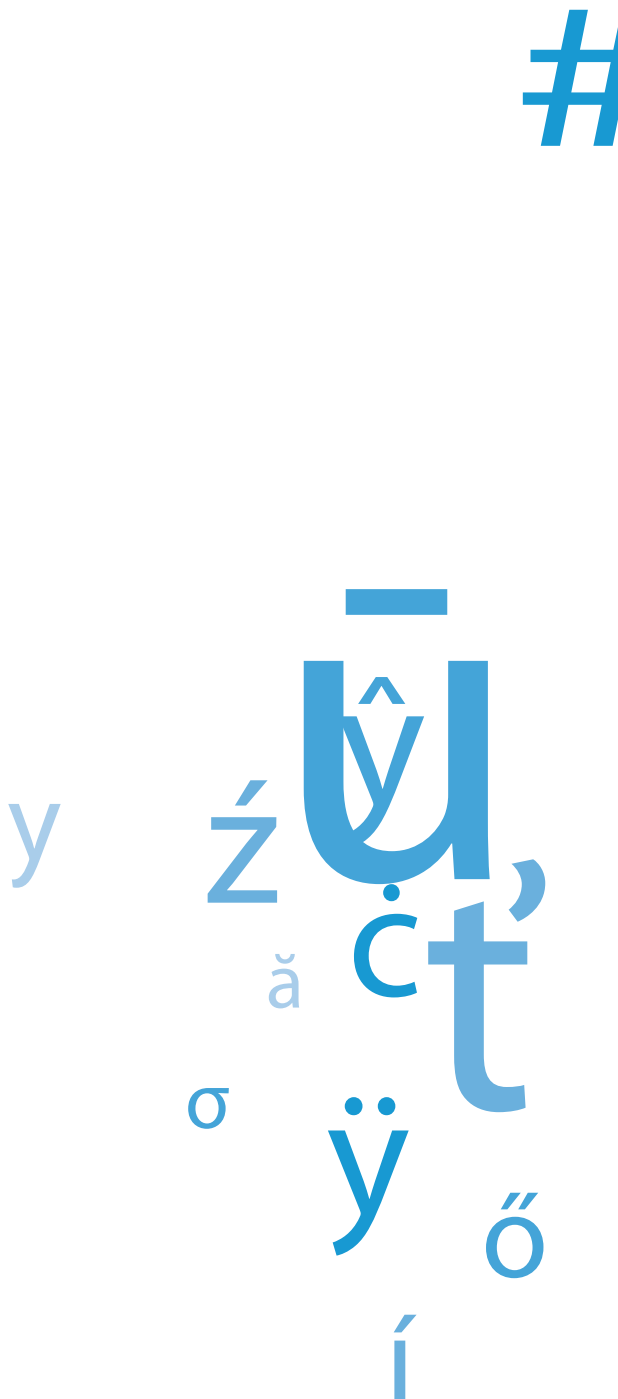
związki: budowanie zgodnych z wiedzą metafor w utworach, rozumienie związków frazeologicznych

*bitwa pod Grunwaldem – matematyka*

związki: wnioskowanie przyczynowo-skutkowe, plan przestrzenny działań wojsk

*podział polityczny Europy – sport*

związki: narodowość piłkarzy, lokalizacja najslawniejszych boisk piłkarskich, ranking najlepszych reprezentacji



y ž ů ě č t' ť ŷ ö ó í

ÿ ç ø ù ñ ž a á ú ŷ ç ě ê ő ł d' b' s' p' ř ŷ

ý  
S  
ř  
a

**Pobudzić pasję...  
W stronę trwałych zainteresowań**

Rozdział

**7**



- Co jest Twoją pasją?
- No na pewno czytanie książek.
- A jaki rodzaj książek najbardziej Ci odpowiada?
- Przygodowe.
- A co ostatnio przeczytałeś?
- Nic, od dwóch lat nie mam na to czasu.

Na jednym z treningów twórczości 12-letni uzdolniony matematyk ułożył taką oto analogię: *Pasja jest jak kawa, która pobudza twój talent do życia. Nie zapomnij jednak o stałych dolewkach!* To bardzo zgrabne porównanie oddaje istotę pasji: jest ona źródłem motywacji, ale jeśli nie będzie rozwijana i podsycana nowymi wyzwaniem i inspiracjami, wypali się i zamiast budzić zaangażowanie, będzie je hamować. Wbrew temu, co niektórzy uważają za najważniejszą cechę funkcjonalną pasji, tj. sprawianie przyjemności, zjawisko to wymaga olbrzymiej pracowitości. Sławna maksyma, podobno autorstwa Konfucjusza, mówi, że jeśli wybierzemy zawód, który kochamy, to nie przepracujemy ani jednego dnia. Wydaje się, że to, co kochamy, wymaga szczególnej troski

i zaangażowania – trudno zatem o konkluzję, że nie będziemy musieli na rzecz pasji pracować. Na pewno nie będzie to taka praca, jaka kojarzy się nam z rutynowymi, często niedającymi nam satysfakcji czynnościami, ale raczej kolejne, fascynujące etapy zgłębiania danego obszaru wiedzy lub umiejętności, wymagające jednak dużych nakładów czasu i energii.

Trzeba również pamiętać, że jeśli nasza praca jest jednocześnie naszą pasją, to i tak dla równowagi potrzebujemy jakiejś odskoczni. Chodzi zarówno o komfort psychiczny, ale także możliwość przyjrzenia się sprawom ściśle związanym z naszą kluczową pasją (i pracą) z innej perspektywy. Ta zmiana punktu widzenia, zainspirowanie się inną dyscypliną, skonfrontowanie swoich praktyk i standardów z tym, co nowe, zakotwiczone w zupełnie innym porządku i konwencji, są niezbędne do zachowania twórczego umysłu i wyrwania się z „naszej małej stabilizacji”.

W tej części poradnika zaprezentowane zostaną wybrane sposoby identyfikowania dominujących zainteresowań uczniów, a także strategie ich rozwijania z uwzględnieniem pielęgnowania, tak ważnego dla pasji, świeżego, twórczego spojrzenia.



## Metafory zainteresowań

Uczniowie klasy VII mieli za zadanie stworzyć metafory opisujące ich zainteresowania. Dodatkowa trudność polegała na konieczności użycia w wypowiedzi przynajmniej pięciu (dowolnych) słów.

Jakie zainteresowania mogą kryć się według Ciebie pod opisanymi poniżej metaforami?

Metafora	Zainteresowanie
Przekopywanie milionów liczbowych tuneli dostępu	
Zapisywanie kartek w sercach i umysłach najmłodszych	
Udowadnianie, że bez płetw też można, i to szybciej	
Codziennie przerywanie ciszy napinaniem strun własnego instrumentu	
Troska o wzbudzenie zdziwienia/zachwytu samą obecnością	
Nieustająca walka z naszą biologią, po prostu na śmierć i życie	
Budowanie na papierze, a nie w rzeczywistości	

Sprawdź, jakie pomysły mają Twoi koledzy i koleżanki. Pamiętaj, że cechą metafory jest jej wieloznaczność, stąd różne interpretacje są wręcz wskazane.

A jaką metaforą opisałbyś/opisałabyś swoje zainteresowania?

Przykłady propozycji uczniów:

*Gonienie okrągłego króliczka*

*Komunikowanie się z sercami innych przez żółtki*

*Sztuka łączenia szmatek*

*Gadu-gadu z centrum wydarzeń*

## Nowe zawody

Ostatnio na rynku zawodów pojawiły się zupełnie nowe profesje o tajemniczo brzmiących nazwach. W pierwszej części ćwiczenia postaraj się, korzystając z własnych skojarzeń, a także z dostępnej ci wiedzy, opisać, czym mogą zajmować się osoby wykonujące te zawody. Następnie sprawdź w zasobach internetowych, czy Twoje skojarzenia były trafne, i uzupełnij tabelkę poprawnymi informacjami.

Korzystając ze skojarzeń i dostępnych ci informacji, napisz, czym mogą zajmować się osoby wykonujące wymienione zawody.



Nazwa zawodu	Wykonywane czynności
groomer	
broker informacji	
analityk big data	
coolhunter	
pielęgniarka alpinista	
shopper	
fundraiser	

### Zainteresowania w dwóch odsłonach

Przeczytaj uważnie poniższe zdania i zastanów się, czy słowo „zainteresowany” w każdym z nich ma to samo znaczenie.

*Jestem zainteresowany kursem dolara, ponieważ zostało mi jeszcze kilkaset z wakacji w USA.*

*Czy ktoś w tej klasie jest zainteresowany poezją japońską?*

*Jestem zainteresowana tym, co się dzieje w Grecji. Za tydzień będę przecież w Atenach.*

*Chłopcy w Vb są zainteresowani lekkoatletyką i wszyscy zapisali się na dodatkowy wf.*

Jakie dostrzegasz różnice w użyciu słowa „zainteresowany”, „zainteresowana”? Ułóż cztery zdania, których treść odnosi się do Twojej osoby, aby pokazać różne użycie tego słowa.

Czy bycie zainteresowanym tym, co aktualnie dzieje się w Grecji (np. ze względu na plany wa-

kacyjne), może przerodzić się w trwałe zainteresowanie tym państwem (np. jego kulturą, historią, geografią)? Uzasadnij swoje stanowisko.

### Menu dla talentu

Wyobraź sobie, że Twój talent to organizm żywy, który ma określone potrzeby. Narysuj na środku kartki, jak mógłby wyglądać Twój talent i napisz, czego potrzebuje do przetrwania, a czego do rozwoju (w końcu nie chodzi tylko o to, aby przetrwać). Zastanów się, w jaki sposób zaspokajasz te potrzeby, uzupełniając poniższą tabelkę.

Uczniowie mogą również zwizualizować swój talent, a następnie za pomocą poprowadzonych linii dopisać jego potrzeby. Sam sposób przedstawienia własnego talentu dostarcza cennych informacji diagnostycznych. Domagała-Zyśk i in. (2017) w poradniku *Jak rozwijać wśród uczniów pozytywny obraz siebie? proponują przy okazji podobnego ćwiczenia dodatkowo analizę wsparcia, jakie otrzymuje uczeń zdolny poprzez pytanie: Kto pomaga ci zaspokoić potrzeby Twojego talentu? W jaki sposób?*

Potrzeby mojego talentu	Sposoby ich zaspokajania

#### UWAGA METODYCZNA:

Zdarza się, że uczniowie mają kilka talentów, stąd powinni wówczas wykonać kilka prac plastycznych i uzupełnić kilka tabel. Można jednak przy okazji tego ćwiczenia dokonać próby walo-ryzacji własnych talentów i określić, który z nich jest najważniejszy lub najbardziej związany z za-interesowaniami. Wielość uzdolnień, choć z po-zoru wydaje się być ogromnym przywilejem, bywa również barierą, szczególnie w kluczo-wych momentach decyzyjnych (wybór szkoły, profilu, olimpiady, zajęć dodatkowych, kierunku studiów). Nie oznacza to, że koniecznie trzeba rezygnować z rozwijania któregoś z talentów, ale być może da się je połączyć, co korzystnie wpłynie na ich dalszy rozwój (np. poprzez zna-lezienie obszaru łączącego dane dyscypliny/tematy).

#### Pączkowanie

Nazwa tej strategii nauczania opiera się na meta-forze sposobu rozmnażania się drożdży. Praktyka cukiernicza wskazuje, że odrobina zaczynu po-zwala na wyrośnięcie dużej porcji ciasta. Podobnie nauczyciel może potraktować zainteresowania uczniów: na bazie konkretnego zamiłowania moż-na zbudować dość pokaźny korpus wiedzy. Strate-gia bazuje na naturalnej motywacji ucznia do sa-morozwoju płynącej z potrzeby pogłębiania swojej pasji. Sprytny nauczyciel przy okazji „przemycia” tre-ści nieco luźniej związane z obiektem pasji, ale ewi-dentnie uczniowi kojarzące się z nim. Pączkowanie warto wykorzystać w pracy z uczniami zdolnymi, którzy od początku są przekonani, że powinni roz-wijać się tylko w jednej dziedzinie i dość lekcewa-żąc podchodzą do pozostałych treści z podstawy programowej. Technika ta pomoże im zmierzyć się z tymi „mniej ważnymi” zagadnieniami, co z pewno-ścią zaowocuje zarówno bogatszą wiedzą ogólną, jak i szerszą perspektywą ujmowania zagadnień bezpośrednio składających się na obiekt pasji.

Przykład zastosowania pączkowania w praktyce:

Michał – uczeń szkoły podstawowej, uzdolniony sportowo, ponadprzeciętny potencjał kreatywny, uzdolnienia matematyczne i językowe, niska motywacja do pracy przekładająca się na niskie oceny; dominujące zainteresowanie: piłka nożna.

Wokół piłki nożnej zbudowano indywidualną ścieżkę rozwoju Michała. Przykładowe zagadnienia z zakresu podstawy programowej celowo skojarzone z pasją:

- *Copa América – państwa Ameryki Południowej, stolice państw, warunki życia, gospodarka, podstawowe fakty z historii tych państw, języki, waluty – potencjalny opis codziennego życia piłkarzy, np. w Kolumbii czy Brazylii;*
- 100 najważniejszych klubów piłkarskich świata – samodzielny ranking przygotowany przez chłopca, umiejscowienie klubów na mapie; co mogą zobaczyć w tych miastach piłkarze?;
- matematyka: wartości transferowe piłkarzy, zadania dotyczące wymiarów boiska, procenty (celność, kontakt z piłką, itp.);

– fizyka: dynamika ruchu piłki, trajektoria lotu piłki, siła kopnięcia, itp.;

– biologia: kondycja fizyczna piłkarzy, w tym budowa mięśni, kości, dieta (składniki odżywcze, minerały).

Przy okazji poruszano kwestie pracowitości i radzenia sobie z trudnościami, które podczas analizy piłkarskich biografii wysuwały się na plan pierwszy.

### Bingo zainteresowań

Zadanie polega na wypełnieniu całej tabelki, a więc znalezieniu osób, które lubią wykonywać wskazane czynności (po cztery osoby dla każdej czynności). Jeśli uczeń uzyska pozytywną odpowiedź od kolegi/koleżanki, wstawia sobie plus w odpowiedniej kratce (a więc do zdobycia ma 20 plusów). Wygrywa osoba, która jako pierwsza wypełni całą tabelę. Wówczas głośno wypowiada nazwę gry: BINGO! Można również określić maksymalny czas na zabawę, np. 25 min. Po tym czasie uczniowie sumują zdobyte plusy. Należy podkreślić, że poszukiwania dotyczą osób, które lubią wykonywać daną czynność, czyli nie muszą być jej wielbicielami.

Przykładowa tabela dla uczniów młodszych:

Czynność	Pierwsza osoba	Druga osoba	Trzecia osoba	Czwarta osoba
słuchanie muzyki				
pływanie				
czytanie				
gra na konsoli				
malowanie				

Przykładowa tabela dla uczniów klas starszych (warto, aby nauczyciel uwzględnił aktywności popularne wśród uczniów danej klasy):

Czynność	Pierwsza osoba	Druga osoba	Trzecia osoba	Czwarta osoba
programowanie				
gry terenowe				
szachy				
wolontariat				
gra na instrumencie				

#### UWAGA METODYCZNA:

Ćwiczenie jest dobrą okazją do zorientowania się, jakie zainteresowania cieszą się największą popularnością w klasie. Dla uczniów zdobyte informacje mogą okazać się zaskakujące (*Nigdy nie pomyślałbym, że Anka lubi jazdę konną lub pisze programy komputerowe*). Pozwalają jednak na lepsze poznanie się i włączenie w dyskurs klasowy tematyki zainteresowań i sposobów spędzania czasu wolnego. Ponadto szukanie cech wspólnych łączących uczniów (ulubione czynności) jest elementem strategii budowania tożsamości klasy.

#### Alfabet zainteresowań/uzdolnień

Ćwiczenie przeznaczone zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Po wypisaniu kolejnych liter alfabetu należy uzupełnić je nazwami zainteresowań lub uzdolnień. Ćwiczenie poszerza perspektywę myślenia o uzdolnieniach (nie tylko bezpośrednio związane z przedmiotami szkolnymi: matematyczne, polonistyczne, sportowe), wskazując na dziedziny, które na pierwszy rzut oka nie kojarzyły się z domeną zdolności (lub pasji). Choć technika ta wydaje się przede wszystkim rozwijać myślenie twórcze, w rzeczywistości zmienia skrypt redukowania całego bogactwa ludzkich talentów do szkolnego ogródka.



Przykładowy alfabet uzdolnień:

A jak analizowanie	B jak bukieciarstwo	C jak cukiernictwo
D jak drążenie tematów	E jak epistolografia mailowa	F jak fundraising
G jak gra na harfie	H jak hip hop	I jak inicjowanie
J jak jodłowanie	K jak kulinaria	L jak lalkarstwo
Ł jak łącznictwo	M jak moda	N jak nauczanie innych
O jak ogrodnictwo	P jak poetyzowanie	R jak rajdy rowerowe
S jak słuchanie	T jak tresowanie	U jak udawanie
W jak wodzirejstwo	Z jak zadawanie mądrych pytań	Ż jak żonglowanie

### Biografia pełna sukcesów

Uczniowie odtwarzają swoją własną biografię poprzez przywołanie dwóch najważniejszych sukcesów osiągniętych na poszczególnych etapach rozwojowych (tabela poniżej). Nauczyciel wspiera uczniów w identyfikowaniu sukcesów (gdyby wystąpiła trudność) poprzez pytania pomocnicze:

– Czy udało Ci się nauczyć czegoś, czego wcześniej nie potrafiłeś?

– Być może zrobiłeś coś, co bardzo pomogło innym ludziom?

– A może bałeś się czegoś i w końcu udało Ci się ten strach opanować?

Okres życia	Moje dwa sukcesy
Do 2 roku życia	
Od 3 do 6 roku życia	
Od 7 do 10 roku życia	
Od 11 do 15 roku życia	
Powyżej 15 roku życia	

## Z PRAKTYKI:

Poniżej zaprezentowano tabelkę sukcesów jednej z uczestniczek zajęć dla uczniów zdolnych. Warto zwrócić uwagę, że utworzony katalog sukcesów jest wartościowym materiałem diagnostycznym, pośrednio wskazującym na poziom samowiedzy i samooceny badanych.

Okres życia	Moje dwa sukcesy
Do 2 roku życia	– nauczyłam się mówić i chodzić – nauczyłam się kochać innych
Od 3 do 6 roku życia	– pokochałam taniec i to trwa do dzisiaj – zostałam starszą siostrą i to zdefiniowało moje dzieciństwo
Od 7 do 10 roku życia	– wygrałam pierwszy przegląd tańca towarzyskiego – byłam na wymarzonej wycieczce w Londynie
Od 11 do 15 roku życia	– spotkałam panią Annę i zakochałam się w teatrze – pochłonął mnie – napisałam pierwszą sztukę teatralną
Powyżej 15 roku życia	– wiem już, że będę reżyserką teatralną (i ta wiedza to mój sukces; wcześniej myślałam, że nigdy nie będę zdecydowana na cokolwiek) – przeżyłam kryzys dojrzewania i dużo o sobie wiem – lubię siebie

## Wielość zainteresowań

Zadaniem uczniów jest wskazanie różnych potencjalnych obszarów aktywności osób o wskazanych zainteresowaniach i uzdolnieniach. Należy zwrócić uwagę na możliwość łączenia w danej aktywności/temacie podanych pasji.

**Piotrek:** uzdolnienia matematyczne, zafascynowany sportem wyczynowym, uwielbia projektować komiksy.

**Euzebiusz:** uzdolnienia muzyczne i sportowe, zainteresowany historią Japonii i Chin, jego pa-

sją jest projektowanie gier komputerowych oraz architektura wnętrz.

**Magda:** uzdolnienia literackie, kocha modę współczesną, interesuje się astronomią.

**Iwona:** wybitny talent językowy, aktualnie uczy się równocześnie czterech języków (chiński, hiszpański, angielski, niemiecki), kocha gotować, ale najchętniej spędza czas w laboratorium chemicznym.



Przykładowe pomysły uczniów:

Piotrek mógłby projektować ciekawe komiksy zawierające jakieś ciekawostki lub zadania matematyczne. Dla wielu osób to byłoby bardzo pomocne. Dla mnie na pewno. Mógłby też połączyć swoje matematyczne uzdolnienia z symulowaniem ze względu na różne parametry zachowań sportowców i określaniem różnych strategii osiągnięcia efektów w sporcie.

Magda mogłaby zaprojektować modę inspirowaną kosmosem albo napisać ciekawą powieść opowiadającą o losach zagubionych gwiazd między galaktykami. Na pewno jej wiedza astronomiczna dałaby jej wiele okazji do oryginalności i w modzie, i w literaturze.

### Do czego kreatywność?

Uczniowie sami tworzą wspólną definicję kreatywności, a następnie kolejno losują nazwę zawodu. Tworzą wypowiedź według schematu:

*Kreatywność jest potrzebna (tutaj pada nazwa wylosowanego zawodu w celowniku), ponieważ...*

Proponowane zawody do losowania:

lekarz, hydraulik, policjant, naukowiec, nauczyciel, sprzedawca, kierowca, kurier, informatyk, ogrodnik, mechanik samochodowy, muzyk.

Przykładowe wypowiedzi uczniów:

Kreatywność jest potrzebna nauczycielowi, ponieważ ciągle musi szukać sposobów zaciekawienia uczniów nudnymi tematami.

*Kreatywność jest potrzebna policjantowi, żeby przechytrzyć złodziejasków oraz podczas prowadzenia śledztw.*

*Kreatywność jest potrzebna muzykowi, żeby w lawie nowej muzyki mógł stworzyć coś nowego (co będzie świeże, a nie wtórne).*

Alternatywnie (lub jako dopełnienie ćwiczenia) warto zaproponować uczniom ułożenie (np. w ramach pracy w parach) krótkich historyjek prezentujących rolę kreatywności w wylosowanym zawodzie. Przykładowa historia wymyślona przez uczniów VII klasy:

Mariusz – sprzedawca z wieloletnim stażem – zmuszony był zamknąć swój sklep. Kiedy żegnał się ze swoimi nielicznymi już klientami, usłyszał od jednej z pań, że „teraz to każdy chciałby wiedzieć, co je, a u niego te produkty to jakieś takie byle jakie”. Wziął sobie te słowa do serca i całą noc obmyślał plan ratunkowy. Postanowił nazwać swój sklep „I wszystko jasne!”. Każdy artykuł będzie posiadał etykietę informującą o procesie powstawania (produkcji), użytych środkach chemicznych i przebytej odległości, by trafić na sklepową półkę. Dodatkowo zaproponował zestawy produktów, których zakup wystarczy do przygotowania kilku wybranych dań serwowanych w sklepie (lub zaprezentowanych apetycznie na plakacie). Klientom spodobała się taka formuła. Dziś sklep Mariusza ma się całkiem nieźle – obroty wzrosły o ponad 100% i z każdym dniem „I wszystko jasne!” przyciąga nowe osoby.

# Troska o sferę emocjonalno-społeczną

Rozdział

8

Bardzo ważnym obszarem rozwoju uczniów zdolnych, który w praktyce szkolnej nie jest wystarczająco wspierany, jest sfera emocjonalno-społeczna. Z jednej strony jej rola polega na konstruktywnym kształtowaniu relacji z otoczeniem, w których podmiot może zachować swoją tożsamość i nie musi dokonywać na siłę podporządkowania „pod grupę” (co często zdarza się w przypadku uczniów zdolnych), z drugiej zaś na takim regulowaniu poziomu własnego indywidualizmu (cecha charakterystyczna uczniów zdolnych), aby nie stał się dystraktorem w nawiązywaniu jakichkolwiek relacji z rówieśnikami w szkole lub poza nią. Znowu zatem wracamy do idei zrównoważonego rozwoju, wedle której interesy (tj. potrzeby, oczekiwania, możliwości) intrapersonalne, interpersonalne, grupowe i społeczne należy zbalansować tak, aby żadne z nich nie dominowały i nie redukowały przez to aktywności człowieka nastawionej na samorozwój lub pomnażanie tzw. dobra wspólnego.

### Z PRAKTYKI:

W ostatnich latach coraz częściej można zaobserwować wśród zdolnych dzieci zjawisko asynchronii rozwojowej polegającej na braku równowagi między rozwojem sfery poznawczej (przyspieszonym) a rozwojem sfery motorycznej (ruchowej) lub emocjonalno-społecznej. Szczególną intensyfikację zauważa się w odniesieniu do drugiego typu asynchronii, w którym procesy rozumienia i regulowania stanów afektywnych nie nadążają za wiedzą i kompetencjami poznawczymi uczniów. Uczeń dysponuje ogromem faktów i pojęć, ale trudno jest mu je powiązać bez pełnego ich zrozumienia, co możliwe jest dopiero przy odpowiednim poziomie dojrzałości emocjonalno-społecznej. Typowymi problemami, które pojawiają się w tym obszarze, są (por. Sękowski, 2000; Webb, 1993):

- trudność z zaakceptowaniem wielu poglądów/stanowisk w tej samej sprawie (Ale kto ma rację?);
- oderwanie przyswajanych informacji od doświadczenia ucznia, co uniemożliwia wykształcenie pełnego schematu i odnajdywanie związków między informacjami;
- nadwrażliwość emocjonalna manifestująca się reakcjami nieadekwatnymi do siły bodźca (nawet neutralne sytuacje mogą być odbierane bardzo osobiście);
- idealizm aksjologiczny (konsekwentna wiara w ideały bez względu na okoliczności życiowe, choć z pozoru wydaje się pozytywną cechą, w przypadku uczniów zdolnych jest bardzo często połączona z przekonaniem, że własne stanowisko powinno być poglądem obowiązującym wszystkich ludzi; brak gotowości do zrozumienia perspektywy innych osób rodzi frustrację i często rezygnację z troski o relacje społeczne).

Dodatkowo należy pamiętać, że nie w każdej klasie panuje klimat sprzyjający optymalnemu rozwojowi uczniów zdolnych. Jeśli okaże się, że tylko jedna osoba w klasie jest wybitnie zdolna i nie ma wśród rówieśników wsparcia, to bardzo szybko alienuje się lub też rezygnuje ze swojej indywidualności („dziwności” względem innych, tj. specyficznego poczucia humoru, wnikliwości w rozwiązywaniu problemów, zadawania wielu pytań, samodzielnego wymyślenia dodatkowych zadań i projektów). Potrzeba dostosowania się po to, aby zyskać przynależność do grupy, w wielu przypadkach jest czynnikiem destruktywnym, który powoduje, że ponadprzeciętny potencjał postrzegany jest przez ucznia jako balast, a nie zasób do wykorzystania w szkole i poza nią. Znamiennie brzmią w tym kontekście zdania wypowiedziane już przez dorosłego wybitnie zdolnego mężczyznę, który przez lata „ukrywał się” ze swoimi talentami:

*To naturalne, że każdy chce być akceptowany. Nikt nie lubi łatki kujona i pupilka nauczycieli. Szkoda, że nauczyciele nie myślą o tym, kiedy nadają dziecku zdolnemu etykietę prymusa. Lepiej, żeby to czynili w swoich myślach i po prostu dali mu wsparcie, a nie narażali na klasowy ostracyzm (...). Dopiero w liceum mogłem pokazać innym, kim jestem. Walka z samym sobą, śmianie się z żartów, które były żenujące, nieodpowiadanie na pytania pomimo znajomości zagadnienia, niewychylanie się z dodatkowymi pracami, żeby nie dostać po głowie od innych, to codzienność osamotnionego zdolnego dziecka w klasie przeciętniaków. W zasadzie w ósmej klasie to ja już zapomniałem, że mam jakieś uzdolnienia. Moi rodzice powtarzali tylko to, co usłyszeli od nauczycielki: Tak dobrze się zapowiadał... Tylko przypadek sprawił, że na nowo odkryłem siebie w liceum. Trafiłem (przez błąd mojego taty podczas zapisów) do klasy o profilu humanistycznym, choć zawsze bardziej interesowałem się światem przyrody. Okazało się jednak, że w tej klasie jest kilka osób w pełni pochłoniętych historią i dziennikarstwem. Przypomniałem sobie, jak to kiedyś dawno temu było... Też taki chciałem być. Dołączyłem się do ich projektów, razem stworzyliśmy w pełni profesjonalne czasopismo historyków współczesności. Młodzi gniewni – tak o nas mówiono. Piękny czas... Bezценne doświadczenie, najważniejsze dla mojej przyszłej kariery naukowej.*

Narzędziem, które może wspomóc zarówno psychologów, jak i pedagogów w identyfikowaniu aktualnego rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych, jest pakiet materiałów diagnostycznych i postdiagnostycznych TROS-KA. Zestaw od maja 2017 r. jest dostępny w każdej poradni psychologiczno-pedagogicznej w Polsce, w związku z tym osoby zainteresowane korzystaniem z niego powinny zwrócić się z prośbą o udostępnienie narzędzia do najbliższej placówki.

W podejściu autorów modelu teoretycznego, stojącego u podstaw pakietu TROS-KA, iden-

tyfikowane zasoby emocjonalno-społeczne (celowo nie oddzielono sfery emocjonalnej od społecznej, uznając, że podstawową rolą emocji jest regulowanie relacji podmiotu z otoczeniem) mają charakter transferowalny, tzn. wykorzystywane są w różnych kontekstach życiowych. Stanowią zatem bazę czynności rozumianych jako aktywności nakierowane na cel (Domagała-Zyśk i in., 2017). Autorzy podkreślili, że sztuczne separowanie procesów poznawczych, osobowościowych, emocjonalnych i społecznych, choć jest przydatne na gruncie nauki (choć sami naukowcy też zdają się coraz częściej krytykować takie podejście, por. Ledzińska, 2004), nie ma zastosowania w praktyce szkolnej. Zachowanie ucznia w każdym obszarze jest efektem współdziałania tych wszystkich procesów, na co nie zwracano do tej pory należytej uwagi. Jeśli analizujemy proces zapamiętywania przez ucznia wiersza, to nie powinniśmy odnosić go jedynie do mechanizmów uwagi, myślenia i pamięci, ale także aspektów emocjonalno-motywacyjnych (Czy sam utwór jest interesujący? Czy uczeń lubi język polski? Czy uczeń dostrzega w tym utworze elementy bliskie jego wrażliwości, doświadczeniom?), społecznych (Jakie jest wsparcie ze strony nauczyciela/rodziców/rówieśników? Jakie są ewentualne społeczne koszty nienauczenia się wiersza lub zyski związane z możliwie najlepszym przygotowaniem?).

Koncepcją, która ustanowiła ramy teoretyczne dla baterii testów TROS-KA, było ujęcie rozwoju psychospołecznego jako procesu radzenia sobie z konfliktami autorstwa Erika Eriksona (1997, 2004). Grupą wiekową, do której skierowano te narzędzia, są uczniowie w wieku 9-13 lat (środkowy wiek szkolny). Ich głównym zadaniem rozwojowym jest wykształcenie względnie trwałego poczucia kompetencji umożliwiającego radzenie sobie z wyzwaniami w poczuciu, że podmiot jest w stanie podjąć skuteczne działania („to ode mnie zależy”, „mam na to wpływ”). Osiągnięcie to, o charakterze uniwersalnym (tj.

niezbędnym dla każdego człowieka, do wykorzystania w każdej sytuacji), będzie z jednej strony stanowiło zasób wspomagający podczas zbliżającego się kryzysu tożsamości, z drugiej zaś określi zakres i jakość zaangażowania podmiotu w poszczególne przyszłe działania. Z tego punktu widzenia dalszy rozwój ucznia (zarówno w sferze poznawczej, emocjonalno-społecznej, jak i osobowości) warunkowany jest bardzo silnie poziomem poczucia kompetencji. Autorzy modelu, analizując standardowe strategie terapeutyczno-rozwojowe mające na celu wspieranie uczniów ze SPE, dostrzegli wyraźne deficyty w obszarze zaplanowanych i uporządkowanych działań nakierowanych na kształtowanie poczucia kompetencji tych osób (por. Domagała-Zyśk i in., 2018). Głównym polem aktywności jest kompensowanie lub usuwanie deficytów (efekt negatywności) z pominięciem pozytywnej strategii konstruowania zasobów transferalnych, które powinny stanowić bazę dla wszelkich podejmowanych czynności.

#### NA MARGINESIE:

W Stanach Zjednoczonych od ponad dekady wdrażany jest w wybranych szkołach podstawowych program *Sukces dla każdego* (SFA – *Success for All*). Polega on na maksymalnym wspieraniu uczniów klas początkowych w odnoszeniu sukcesów edukacyjnych. Dzięki pozytywnemu ustosunkowaniu się dzieci do nauki i środowiska szkolnego oraz nabyciu przekonania na temat własnej sprawczości jako ucznia dużo skuteczniej przebiega edukacja na kolejnych etapach (Slavin, Madden, 2007). Stwarzanie możliwości natychmiastowego kompensowania i/lub rozwiązywania napotykanymi trudności i redukcja zidentyfikowanych zaległości odbywa się poprzez pracę „pomocników”, czyli wykwalifikowanych nauczycieli pracujących „jeden na jednego”. Nauczanie prowadzone przez „pomocników” jest skoordynowane ze standardowymi zajęciami w ramach edukacji wczesnoszkolnej i trwa ok. 20 minut każdego dnia. Dodatkowo w szkole funkcjonują zespoły wsparcia wyspecjalizowane w niesieniu pomocy uczniom i ich rodzicowskich latach szkoły.

ÿäçø ùпžá áíú Ÿçě êółđъš ѕπñý

W celu bardziej szczegółowego opisu poczucia kompetencji autorzy TROS-KI sięgnęli po teorię inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu Sternberga (2003) oraz koncepcję autodeterminacji Richarda Ryana i Edwarda Deciego (2004). W ten sposób określono poczucie kom-

petencji jako zbiór następujących umiejętności podmiotu (kompetencji):

- radzenie sobie z trudnościami – T,
- relacje społeczne – R,
- obraz siebie – O,
- poczucie sprawczości – S,
- kontrola afektu – KA.

Na podstawie liter określających poszczególne kompetencje powstał akronim – nazwa pakietu TROS-KA. Szczegółowy opis poszczególnych kompetencji zawarto w tabeli poniżej.

Skala/kompetencja	Wymiary kompetencji
T – radzenie sobie z trudnościami	stosowanie strategii zaradczych uczenie się na podstawie doświadczenia stawianie sobie wyzwań w odpowiedzi na doświadczane trudności
R – relacje społeczne	zakres i jakość relacji rozumienie i kontrola emocji współpraca z innymi
O – obraz siebie	samowiedza (zdolności, zainteresowania, mocne/słabe strony) samocena – emocjonalny stosunek do własnej osoby
S – poczucie sprawczości	motywacja wewnętrzna przekonanie o wewnętrznej lokalizacji kontroli
KA – kontrola afektu	ogół kompetencji emocjonalno-społecznych regulujących relacje podmiotu z otoczeniem – skala przesiewowa utworzona z najmocniejszych twierdzeń TROS

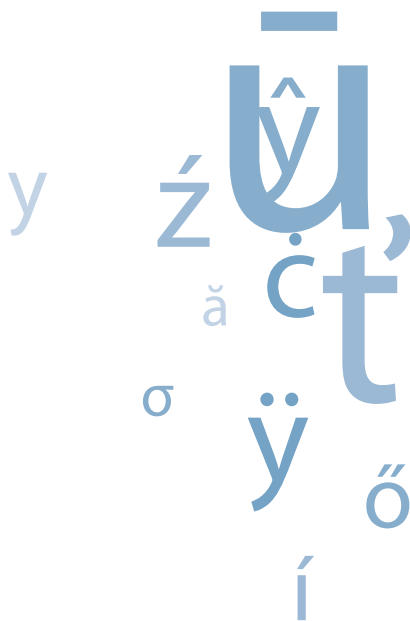
Tab. 7. Charakterystyka wymiarów TROS-KA (Domagała-Zyśk i in., 2017)



Zalety pakietu diagnostycznego TROS-KA w diagnozie uczniów zdolnych:

- a. opracowane materiały uwzględniają trzy etapy diagnozy funkcjonalnej: diagnozy konstatającej fakty (identyfikacja zasobów i trudności oraz ich uwarunkowań z uwzględnieniem kontekstu środowiskowego), projektującej (planowanie wsparcia w odpowiedzi na zidentyfikowane trudności i zasoby ucznia) i weryfikującej (ocena efektywności udzielanego wsparcia, rekomendowanie nowych metod, strategii działania); pomoc uczniom zdolnym to zatem nie tylko identyfikacja ich potencjału, ale zaprojektowanie ścieżki wsparcia i ocena jej skuteczności pozwalająca na wprowadzenie odpowiednich zmian zwiększających efektywność podejmowanych działań;
- b. umożliwia ocenę stopnia sprawczości podmiotu niezbędną do właściwej interpretacji wyników uzyskanych np. w testach zdolnościowych (zyskujemy odpowiedź na pytanie: czy uczeń jest w stanie w ogóle zmierzyć się z nowymi problemami?; czy wynik testu to faktycznie ocena komponentu poznawczego, czy raczej emocjonalnego zdolności? Oznacza to, że uzupełnienie diagnozy poznawczej o aspekt emocjonalno-społeczny podnosi trafność tej diagnozy: badacz identyfikuje to, co w zamyśle chciał zdiagnozować);
- c. wieloaspektowość ujęcia poczucia kompetencji (radzenie sobie z trudnościami, relacje społeczne, obraz siebie, sprawczość) pozwala na bardziej trafną analizę zachowania uczniów zdolnych, którzy np. mogą radzić sobie z wyzwaniem szkolnymi (wysoki wynik w skali T), co nie przekłada się na uogólnione poczucie sprawczości (skala S); podobnie obraz siebie odnoszący się do samowiedzy i samooceny ucznia umożliwia określenie stopnia adekwatności obu komponentów (jaką wartość nadaje uczeń zdolny posiadanym talentom?, czy adekwatnie waloryzuje swoje uzdolnienia i zainteresowania?);
- d. pogłębienie oceny zachowania ucznia zdolnego o ocenę otoczenia (rodziców, nauczycieli) – model oceny 270 stopni (jest to szczególnie ważne w przypadku zaobserwowania u ucznia zdolnego braku zainteresowania budowaniem i podtrzymywaniem relacji rówieńniczych w klasie; konfrontacja tego zachowania z czynnościami podejmowanymi przez ucznia poza szkołą pozwala zidentyfikować ewentualne ryzyko niedostosowania społecznego);
- e. zastosowanie zasady uniwersalnego projektowania podczas tworzenia pozycji testowych i materiałów postdiagnostycznych z dokładnym opisem zakresu możliwych modyfikacji ze względu na specjalne potrzeby badanych uczniów (np. uczniów podwójnie wyjątkowych: uczeń zdolny niedowidzący, uczeń zdolny z dysleksją, uczeń zdolny z zespołem Aspergera);
- f. procesualne rozumienie postępowania postdiagnostycznego – zamieszczone w pakiecie TROS-KA materiały przeznaczone są na cykl zajęć, a nie epizodyczne spotkania zorientowane wokół niepowiązanych ze sobą treści (scenariusze spotkań dotyczą tych samych komponentów co skale pomiarowe);

- g. przygotowane materiały przeznaczone są zarówno do zajęć indywidualnych, jak i grupowych (część z nich można bezpośrednio zastosować w ramach doradztwa zawodowego dla uczniów zdolnych, w szczególności materiały zawarte w poradniku *Jak kształtować pozytywny obraz siebie wśród uczniów?*); załączone wskazówki metodyczne pozwalają dostosowywać scenariusze do treści podstawy programowej oraz modyfikować poziom trudności (w zależności od aktualnego poziomu rozwojowego ucznia/uczniów);
- h. zestaw narzędzi diagnostycznych pozwala psychologom i pedagogom na elastyczne i zróżnicowane konfiguracje wykorzystywanych testów (nie jest wskazane badanie uczniów całym pakietem – można wybrać, zważywszy na informacje uzyskane ze szkoły w ramach tzw. rozpoznania potrzeb, tylko jeden test, np. skala O lub dwa, np. skala T i R – ze względu na uzyskane informacje dotyczące poczucia osamotnienia ucznia);
- i. proponowane sytuacje dydaktyczne ukierunkowane są nie tylko na kształtowanie kompetencji emocjonalno-społecznych, ale również rozwijanie kreatywności, innowacyjności, myślenia naukowego i kooperatywnego uczenia się (diagnoza funkcjonalna zakłada obligatoryjnie wychodzenie w procesie terapeutycznym poza sam obszar problemowy);
- j. większość materiałów postdiagnostycznych umożliwia również prowadzenie ciągłej obserwacji zachowania ucznia/uczniów – proponowane sytuacje dydaktyczne mogą być zatem od-
- czytywane również jako sytuacje diagnostyczne (np. wizualizacja potrzeb własnego talentu, drzewa decyzyjne, wcielanie się w postać doradcy – aplikacja „Biuro porad”);
- k. większość zaprojektowanych sytuacji dydaktycznych stanowi uniwersalny punkt podparcia dla prowadzonych działań i to od indywidualnych potrzeb ucznia, jak i specyfiki kontekstu środowiskowego zależy, w jaki sposób prowadzący zajęcia zmodyfikuje/rozwinie te sytuacje;
- l. pakiet TROS-KA przeznaczony jest zarówno dla psychologów, jak i pedagogów; ponadto umożliwia systemową współpracę pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych ze szkołami (stąd kreska rozdzielająca akronim TROS-KA: TROS – narzędzia dla pracowników poradni, KA – narzędzie dla wychowawców).





Szczegółowy opis zawartości pakietu TROS-KA z uwzględnieniem trzech etapów diagnozy funkcjonalnej zamieszczono w tabeli poniżej.

Etap diagnozy	Elementy pakietu	Funkcja wskazanego elementu
Konstatująca fakty	Skala T (radzenie sobie z trudnościami) – wersja elektroniczna lub papierowa	Diagnoza specjalistyczna w poradni psychologiczno-pedagogicznej mająca na celu ocenę kompetencji radzenia sobie z trudnościami; skala 18-itemowa, czas badania: ok. 25-30 min.
	Skala R (relacje społeczne) – wersja elektroniczna lub papierowa	Diagnoza specjalistyczna w poradni psychologiczno-pedagogicznej mająca na celu ocenę zakresu i jakości relacji społecznych; skala 18-itemowa, czas badania: ok. 25-30 min.
	Skala O (obraz siebie) – wersja elektroniczna lub papierowa	Diagnoza specjalistyczna w poradni psychologiczno-pedagogicznej mająca na celu identyfikację obrazu siebie badanego (samowiedza i samoocena); skala 20-itemowa, czas badania: ok. 25-30 min.
	Skala S (poczucie sprawczości) – wersja elektroniczna lub papierowa	Diagnoza specjalistyczna w poradni psychologiczno-pedagogicznej mająca na celu identyfikację obrazu siebie badanego (samowiedza i samoocena); skala 20-itemowa, czas badania: ok. 25-30 min
	Skala KA (kontrola afektu) – wersja elektroniczna lub papierowa	Badanie przesiewowe przeprowadzane przez wychowawcę, pedagoga/psychologa szkolnego w klasie służące rozpoznaniu potrzeb uczniów; ponadto skala ta może być wykorzystana w modelu oceny 270 stopni (ten sam materiał ocenia uczeń, rodzic i wychowawca, a uzyskane wyniki są konfrontowane celem identyfikacji zgodności/rozbieżności)
	Skala PREiS (profil rozwoju emocjonalnego i społecznego) – wersja papierowa	Skala obserwacyjna zbudowana ze 100 twierdzeń odnoszących się do 14 kluczowych aspektów kompetencji emocjonalno-społecznych wyodrębnionych w modelu TROS-KA. Skala wypełniana jest przez nauczyciela po skonsultowaniu niektórych twierdzeń z rodzicami/opiekunami ucznia. Dopuszcza się również wariant samodzielnego wypełniania skali przez wychowawcę i rodzica/rodziców i wspólne skonfrontowanie i omówienie wyników. Efektem jest aktualny profil rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych ucznia. Profil pozwala na wizualizację obszarów deficytowych i szczególnie rozwiniętych w odniesieniu do całego obszaru emocjonalno-społecznego badanej osoby. Wypełnienie skali przez wychowawcę w ramach procedury rozpoznawania problemu w szkole poszerza zasób informacji, z których może skorzystać specjalista w poradni psychologiczno-pedagogicznej, a także ukierunkowuje proces diagnostyczny, np. niskie wyniki w sferach: samowiedza i samoocena uzyskane w skali PREiS sugerują konieczność wykonania badania skalą O.

Etap diagnozy	Elementy pakietu	Funkcja wskazanego elementu
Projektująca	Scenariusze zajęć	Scenariusze zajęć zebrane w formie czterech poradników multimedialnych odnoszą się do pięciu diagnozowanych obszarów: TROS-KA (każdy poradnik do innego obszaru). Zawierają propozycje sytuacji dydaktycznych możliwych do wykorzystania w procesie rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów z dodatkowymi wskazówkami w zakresie modyfikacji w przypadku specjalnych potrzeb edukacyjnych.
	Prezentacje multimedialne	Zbiór 20 prezentacji multimedialnych wspomagających proces rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów poprzez: <ul style="list-style-type: none"> <li>– bezpośrednie działania prowadzone z uczniami (scenariusze zajęć w formie gotowych prezentacji oraz materiały samokształceniowe dla uczniów);</li> <li>– pracę z rodzicami (scenariusze spotkań z rodzicami);</li> <li>– szkolenia rad pedagogicznych (prezentacje dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych).</li> </ul>
	Gry i zabawy	Rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych w ramach zajęć grupowych wspomagane jest przez atrakcyjne gry i zabawy mogące stanowić stały element standardowych zajęć edukacyjnych (np. w ramach lekcji języka polskiego, historii czy matematyki). Proponowane gry pozwalają uczniom zmierzyć się z presją oceny grupy, lepiej poznać się, a także zaranżować sytuacje wspomagające aktualną i przyszłą kooperację.
Weryfikująca	Skala KA – posttest	Pomiar kompetencji emocjonalno-społecznych po upływie 8-12 m-cy od pierwszego badania. Konfrontacja wyników pozwala na ocenę efektywności udzielonego wsparcia.
	Skala PREiS	Prowadzenie regularnej obserwacji pozwala na opracowanie co 8-12 m-cy aktualnego profilu rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów. Profil przygotowany dla każdego ucznia ukierunkowuje spersonalizowane działania terapeutyczne i rozwojowe.

Tab. 8. Zawartość pakietu TROS-KA (Domagała-Zyśk i in., 2017)

## Z PRAKTYKI:

W przypadku diagnozowania kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów zdolnych należy szczególnie uważnie przyrzeć się obszarowi *obraz siebie* (skala O w pakiecie TROS-KA). Uwzględnia on dwa komponenty: samowiedzę i samoocenę. Samowiedza dotyczy tego, co uczeń wie na swój własny temat, i zawiera odpowiedzi m.in. na następujące pytania:

- *jakie mam uzdolnienia i zainteresowania?*
- *jakie mam cechy wyglądu?*
- *jakie mam cechy charakteru?*
- *jaki jest stan mojego zdrowia?*

Samoocena zaś to subiektywna wartość, jaką nadaje człowiek poszczególnym elementom posiadanej samowiedzy. Można zatem wyobrazić sobie sytuację, w której uczeń wie, że ma trudności motoryczne, ale nie nadaje temu dużego znaczenia, lub też zdaje sobie sprawę z posiadanego talentu muzycznego, ale, konfrontując się z innymi wybitnymi muzykami, uważa się za bardzo słabego. Paradoksalnie jego uzdolnienia są przyczyną kompleksów i destruktywnie oddziałują na procesy motywacyjne.

12-letni Paweł jest przykładem uzdolnionej osoby z nieadekwatną (w stosunku do samowiedzy) samooceną. Posiada talent matematyczny, z czego zdaje sobie sprawę, wprost deklarując go jako swoją mocną stronę. Aktualnie przygotowuje się do konkursu kuratorskiego. Jednocześnie bardzo często traci motywację do pracy, gdyż uważa, że nigdy nie będzie tak wybitny jak najwięksi matematycy pokroju Banacha, Cantora lub Tarskiego. Stąd zawsze na pochwały rodziców i nauczycieli odpowiada, że to „nie jest prawdziwy talent i zastanawia się, czy w ogóle warto tracić na tę matematykę czas”. O samym konkursie mówi, że to „śmiech na sali”, choć nie wszystkie zadania z poprzednich edycji udało mu się poprawnie wykonać. Nauczycielka matematyki uważa, że problemem chłopca jest nieumiejętność stawiania sobie celów adekwatnych do możliwości. Zapomina, że mały Banach też zaczynał od

matematyki szkolnej, jak pewnie większość innych wybitnych umysłów. Paweł potrzebuje wsparcia w zakresie rozumienia trajektorii rozwoju zdolności: bardzo rzadko nabywa się jakichś umiejętności ot tak po prostu. Poprzedza je żmudna codzienna harówka, która po latach przynosi oczekiwane, a czasem zaskakujące efekty.

W pracy z uczniami zdolnymi warto wykorzystać skalę PREiS do obserwacji i monitorowania ich rozwoju emocjonalno-społecznego. Wychowawca po konsultacjach z innymi nauczycielami uzupełnia skalę, dokonując dwóch pomiarów w roku (na początku i na zakończenie). Uzyskane wyniki sumaryczne nanosi na załączoną tabelę i wykreśla profil aktualnego rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych poszczególnych uczniów (umieszczenie dwóch pomiarów na wykresie pozwala ocenić progres vs. regres w obszarze emocjonalno-społecznym).

Skala uwzględnia kluczowe obszary odpowiedzialne za aktualizowanie potencjału osoby zdolnej, w tym: wsparcie społeczne, samowiedza, samoocena, motywacja wewnętrzna, lokalizacja kontroli, ale także radzenie sobie z oceną, czy stosowanie strategii zaradczych (w przypadku występowania trudności). Otrzymane dane powinny posłużyć jako punkt wyjścia do opracowania indywidualnego programu wsparcia zrównoważonego rozwoju zdolności (IPWZRZ). Materiały postdiagnostyczne zawarte w pakiecie TROS-KA zawierają konkretne ćwiczenia i scenariusze zajęć możliwe do wykorzystania w pracy indywidualnej lub grupowej m.in. z uczniami zdolnymi.

W aneksie zamieszczono skalę PREiS oraz matrycę do wpisywania wyników i kreślenia profilu, a także przykładowy profil dotyczący rozwoju emocjonalno-społecznego ucznia zdolnego. Dotychczasowe doświadczenia diagnostyczne z użyciem tej skali pokazują, że wychowawca powinien przeznaczyć (wraz z konsultacjami z innymi nauczycielami) łącznie około 2,5 godziny na wykonanie badania.

Oznacza to, że metoda jest dość pracochłonna, przy czym zastosowanie jej umożliwiłoby kompleksowy opis sfery emocjonalno-społecznej ucznia, co zmniejsza ryzyko niezauważenia ewentualnej trudności lub ogólnej dyskredytacji znaczenia tego obszaru na skutek zbytowego zafiksowania na kompetencjach poznawczych.

### NA MARGINESIE:

Skala PREIS w związku z kontynuowaniem prac standaryzacyjnych została wykorzystana do przebadania 85 uczniów zdolnych w wieku 9-13 lat, w tym 32 uczniów wybitnie zdolnych. Zebrane dane pozwalają wskazać na trzy najsilniej i najslabiej rozwinięte obszary funkcjonowania emocjonalno-społecznego tych osób.

Do tych pierwszych (+) należą:

- asertywność;
- bardzo niski poziom zachowań aspołecznych;
- samoocena.

Do tych drugich (-) zaś:

- motywacja wewnętrzna;
- samowiedza;
- strategie poradcze.

Badania te pokazują, że uczniowie zdolni czerpią satysfakcję z aktualnych relacji społecznych, przy czym dotyczy to głównie relacji pozaszkolnych (wysoka ocena twierdzenia: *Ma satysfakcjonujące relacje społeczne poza szkołą* –  $M = 3,02$ ; dużo niższa ocena twierdzenia: *Dobrze czuje się w swojej klasie* –  $M = 2,13$ ). Okazuje się zatem, że głównym problemem w obszarze społecznym jest brak grupy rówieśniczej dla ucznia zdolnego w jego szkole. Można w tym kontekście zapytać: kim jest rówieśnik ucznia zdolnego? Zazwyczaj nie jest to osoba w tym samym wieku, ale na tym samym poziomie rozwoju poznawczego. Oznacza to, że organizowane koła zainteresowań dla konkretnej klasy nie zawsze

pełnią swoją funkcję i istnieje potrzeba dobierania ich uczestników bardziej w oparciu o aktualny poziom kompetencyjny niż wiek biologiczny.

Poniżej zamieszczono przykład ćwiczenia, które może stanowić wprowadzenie do pracy z uczniami zdolnymi w obszarze emocjonalno-społecznym. Pełni ono zarówno funkcję diagnostyczną (rozpoznanie własnych trudności poprzez identyfikację problemów autorów analizowanych wypowiedzi), jak i *quasi*-terapeutyczną (uświadomienie sobie, że inni uczniowie zdolni mają podobne trudności i można zaproponować konkretne wskazówki w celu przynajmniej częściowego ich rozwiązania).

### Dobre rady

Zapoznaj się z poniższymi wypowiedziami pięciu osób i zastanów się, co jest źródłem ich trudności. Na czym według Ciebie polegają ich problemy i jak można by sobie z nimi poradzić? Sformułuj porady dla każdej z osób.

Gosia (13 lat): Znów się nie udało. Tak bardzo mi zależało, aby przynajmniej w tym konkursie recytatorskim zająć pierwsze miejsce. Zawsze jestem trzecia, czasem druga, ale nigdy najlepsza. Sama już nie wiem, do czego się nadaję. Kiedyś myślałam, że teatr to jedyna dziedzina, w której się odnajdę. Łudziłam się, że mam talent, który będę mogła rozwijać. Szybko zrozumiałam, że są ode mnie lepsi. Pora szukać czegoś nowego. Ale przecież ja tak kocham teatr... Moja mama mówi, że trzeba znaleźć sobie takie zajęcie, w którym będzie się najlepszym. A jeśli takich zajęć nie ma?



problem	
porada	

Igor (14 lat): Dzisiaj byłem lepszy od Adama – on rozwiązał tylko 12 zadań, a ja 15, w tym to ostatnie z dwoma gwiazdkami. Nauczycielka pochwaliła mnie, w końcu utarłem mu nosa. Już nie mogę doczekać się, jak powiem o tym tacie. Będzie ze mnie taki dumny. Zawsze pyta, który z nas był

lepszy. Zazwyczaj to Adam wygrywa w naszym pojedynku, a dzisiaj takie zaskoczenie. Szkoda tylko, że przez to konkurowanie nie spotykamy się już razem po szkole, tak jak jeszcze rok temu. Kiedyś był moim najlepszym kolegą, a dzisiaj traktujemy się jak przeciwnicy. Brakuje mi tych spotkań.

problem	
porada	

Marysia (12 lat): Wczoraj konkurs historyczny, dzisiaj zawody matematyczne, pojutrze przedstawienie teatralne. Chyba już jestem zmęczona, bo już nic mnie nie interesuje tak bardzo jak kiedyś. Wiem, że jestem w stanie nauczyć się tego, co jest potrzebne na konkurs, ale potem szybko to zapominam. W ogóle nie ciekawi mnie to... Nauczyciele mówią, że z moimi talentami, nie

mogę się ukrywać i dlatego zapisują mnie na wszystkie możliwe konkursy. Wszyscy dookoła są ze mnie dumni, sama też się cieszę z tej mojej sławy. To bardzo fajne uczucie – wygrywać, przyjmować gratulacje, widzieć uśmiechniętych nauczycieli. Nawet moje koleżanki i koledzy z klasy mówią o mnie „Marysia Skłodowska”.

problem	
porada	

Mariusz (15 lat): Rodzice mówili, że powinienem zmienić szkołę, że w tej marnuję się i hamuję rozwój swoich zdolności. Bałem się zmiany, bo pamiętam, że w podstawówce wszyscy dokuczali mi, wyzywając od kujonów i Einsteinów. Jak poszedłem do gimnazjum, to robiłem wszystko, aby się nie wyróżniać, być taki sam jak inni. I chyba udało się, bo tylko kilku nauczycie-

li przebąkiwało coś o wyjątkowym potencjale. Uczniowie jednak mieli mnie za normalnego. To mi pasowało, bo nikt nie lubi być traktowany jako dziwak. Czasem jednak czuję, że powinienem być sobą, powiedzieć głośno, co myślę o tych wszystkich beznadziejnych żartach i pomysłach ściąganych z netu. Jak długo będę musiał się ukrywać?

problem	
porada	

Bartek (14 lat): Jak można być tak beznadziejnym? Tyle czasu poświęciłem na ten projekt, a wyszło jak zwykle, dobrze, ale nie świetnie. Facet od architektury mówi, że praca jest fantastyczna i nie spodziewał się, że czternastoletni uczeń może zaprojektować tak profesjonalnie centrum handlowe. Chwali mnie za zmysł es-

tetyczny i orientację w najnowszych trendach światowych. No wszystko ok, ale wiadomo, że mogło to być dużo lepsze. Wiem, że on tak mówi, żeby mi motywacja nie siadła. Ale ja wiem, że projekt jest do chrzanu. Miało być nowoczesnie i światowo, a wyszło prowincjonalnie i tandetnie. Do czego ja się nadaję?

problem	
porada	

A czy Ty miałaś/miałeś podobne problemy, co autorzy przytoczonych wypowiedzi? W jaki sposób sobie z nimi poradziłaś/poradziłeś? Czy

są osoby wokół Ciebie, które mogłyby Cię wesprzeć w trudnych sytuacjach?



y ž ů ě t  
ă č  
σ ÿ ó  
í

ÿ ç ø ù ñ ž a á ú Ÿ č ě ê ő ł d ь ŝ з п ř ý

ý  
S  
a  
r

## Inspiratorium I

Rozdział

9



Działania zmierzające do zainteresowania uczniów danym tematem i rozwijania ich pasji nie powinny mieć charakteru epizodycznego (raz na jakiś czas, jedynie w ramach dodatkowych zajęć). Troska o choćby chwilowe zaciekanie omawianym zagadnieniem lub uczynienie z niego obiektu bardziej trwałej predylekcji to stała perspektywa prowadzenia efektywnych zajęć na każdym etapie edukacji.

Istotnym aspektem rozwijania uzdolnień uczniów jest wspomaganie ich w podtrzymywaniu wysokiej motywacji do stawiania i rozwiązywania nowych problemów. Chodzi o to, aby ich działania nie były ograniczone pułapem ocen szkolnych i zewnętrznych osiągnięć (*mam najlepsze oceny w klasie, to już więcej nic nie muszę robić*), ale wynikały z naturalnej potrzeby zgłębienia tematu i samorozwoju. Im wcześniej uda się stworzyć taką atmosferę zaciekania światem, w której dzieci ciągle inspirowane są do przekraczania własnych granic (zgodnie z modelem psychotransgresjonizmu Kozieleckiego, por. Kozielecki, 1987; 2007), tym większa szansa na ukształtowanie przez nie konstruktywnej postawy wobec szkoły i nauki (uczeń jako aktywny podmiot uczący się, a nie jedynie nauczany przez innych odbiorca wzmocnień).

Dlatego też w tej części poradnika zamieszczono wybrane ćwiczenia wspomagające rozwój uczniów zdolnych od pierwszych szkolnych doświadczeń. To właśnie edukacja wczesnoszkolna, stanowiąca okres generowania przez podmiot uogólnionego stosunku do edukacji, powinna stanowić etap szczególnej intensyfikacji działań zmierzających do zrównoważonego aktualizowania potencjału uczniów. I nie chodzi tutaj o powtarzane „im wcześniej, tym lepiej” (bo nie zawsze, jak wskazuje na to kilka z przytoczonych w poradniku historii, tak intensywna stymulacja poznawcza dziecka jest adekwatna do jego wieku), ale przede wszystkim o to, „żeby nie było za późno”. O ile czas rozpoznawania i rozwijania talentów przypada również na późniejszą

edukację, o tyle krytyczny czas dla definiowania (wprost lub *implicite*) swojej postawy wobec szkoły jako instytucji i uczenia się jako procesu, nad którym podmiot sprawuje kontrolę, następuje właśnie w klasach I-III.

Wszystkie zaprezentowane techniki i ćwiczenia zostały zwalidowane w praktyce w ramach zajęć prowadzonych dla całych klas, do których uczęszczali również uczniowie zdolni (tylko niektóre propozycje były przetestowane podczas zajęć dodatkowych skierowanych wyłącznie dla uczniów nominowanych jako zdolni). Stanowią one zatem przykład tego, jak można indywidualizować nauczanie poprzez nieznaczne modyfikowanie treści poszczególnych ćwiczeń po to, by adekwatnie odpowiedzieć na aktualne potrzeby i możliwości możliwie największej liczby uczniów w klasie.

### Akronim tygodnia

Po zrealizowanym tygodniu zajęć uczniowie wymieniają najważniejsze według nich umiejętności i informacje, które zdobyli. Nauczyciel zapisuje je na tablicy. Następnie wspólnie układają akronim podsumowujący mijający tydzień. Odwołanie się do hasła pozwala uporządkować nowe wiadomości i utrwalić je. Dla uczniów o wysokim poziomie myślenia twórczego zaleca się generowanie akronimów w postaci zdania/ równoważnika zdania, a nie tylko wymieniania wyrazów.

Przykładowo:

KRUK: kwadraty – Rosja – Ustrzyki – kodowanie

lub: Kwadraty Rosjanie w Ustrzykach kodują,  
lub: Kwadratową Rosję Ustrzyki kodują.

WENA – Warszawa – elipsa – nuda – antracyt

Lub: Warszawskie elipsy = nudy antracyt

## Bez ciebie

Uczniowie siedzą w kręgu. Nauczyciel przygotowuje kilkanaście karteczek z nazwami lub rysunkami przedmiotów codziennego użytku (w tym także owoców i warzyw). Nauczyciel losuje karteczkę i przekazuje ją pierwszemu uczniowi. Jego zadaniem jest dokończenie trzech zdań, odnosząc je do wylosowanego obiektu:

- *Możesz sprawić problem, jeśli...*
- *Bez ciebie nie... – Zachwycasz, kiedy...*

Po uzupełnieniu zdań uczeń losuje karteczkę i przekazuje ją kolejnej osobie. Ćwiczenie rozwija koncentrację uwagi i kreatywność – kluczowy komponent zdolności.

Przykład:

Wylosowany obiekt: skarpetka.

- *Możesz sprawić problem, jeśli ktoś będzie cię nośił kilka dni.*
- *Bez ciebie nie wyobrażam sobie wędrowek górskich.*
- *Zachwycasz, kiedy jesteś ciepła i miękka podczas zimowych mrozów.*

Wylosowany obiekt: kompas.

- *Możesz sprawić problem, jeśli rozbijesz się na pełnym morzu.*
- *Bez ciebie nie byłoby wielu odkryć geograficznych.*
- *Zachwycasz, kiedy ktoś potrafi się właściwie tobą posługiwać.*

Ćwiczenie to warto wykorzystać jako podsumowanie np. eksperymentów. Przykładowo podczas zajęć omawiany był obieg wody w przyrodzie. Wykorzystano kilka prostych doświadczeń demonstrujących właściwości wody w trzech stanach skupienia. Jedna z uczennic na zakończenie zajęć wymyśliła takie trzy zdania:

- *Możesz sprawić problem, gdy zamarzniesz w butelce.*
- *Bez ciebie nie byłoby żadnej żywej komórki.*
- *Zachwycasz, kiedy sublimujesz.*

## Ciasteczka językowe

Ćwiczenie to opiera się na idei wykorzystania homonimów w generowaniu żartów językowych, które zostały nazwane przez uczniów „ciasteczkami językowymi” (analogia do częstowania innych żartami – podobnie jak ciasteczkami). Żart językowy zbudowany jest z pytania oraz odpowiedzi wyjaśniającej lub wskazującej dwuznaczność. Zanim uczniowie usłyszą odpowiedź, spekulują, jak mogłaby ona brzmieć (rozwijanie myślenia asocjacyjnego). Po podaniu kilku przykładów przez nauczyciela uczniowie samodzielnie próbują swoich sił w „pieczeniu ciasteczek”.

Przykładowe ciasteczka:

- *Ulubiony język fryzjerów?*
- *Włoski.*
- *Co broni spodni?*
- *Zamek.*
- *Co świadczy o władzy stomatologa?*
- *Korona.*
- *Najbardziej nowoczesna część organizmu?*
- *Komórka.*
- *Niezrealizowane w więzieniu?*
- *Cele.*
- *Buty w lesie.*
- *Kozaki.*

Ćwiczenie to wprowadziło swoistą modę wśród uczniów na pieczenie ciasteczek. Każdy dzień rozpoczynał się od skosztowania świeżego wypieku. Uczniowie w pełni angażowali się w układanie i rozwiązywanie zagadek, co znacząco oddziaływało na ich poczucie sprawczości i kompetencji.

## Co się zmieniło?

Uczniowie siedzą w kręgu. Nauczyciel układa przed nimi 5/6/7 przedmiotów. Zadaniem ucznia jest zapamiętanie wszystkich elementów. Po chwili uczniowie odwracają się plecami do nauczyciela, a ten przekłada 1 lub 2 przedmioty. Uczniowie odpowiadają na pytanie: *Co się zmieniło?*, a wybrana osoba odtwarza pierwotne ułożenie. Technika ta pomaga rozwijać umiejętność skupiania uwagi i pamięć świeżą. Można ją wykorzystać również do odtwarzania kolejności zdarzeń w usłyszanym opowiadaniu. Każdy uczeń dysponuje obrazkami demonstrującymi

kolejne epizody odczytywanej przez nauczyciela historii. Po wysłuchaniu opowieści układa obrazki zgodnie z chronologią zdarzeń. Następnie nauczyciel opowiada historię w nieco zmienionej kolejności. Uczniowie identyfikują zmiany i wprowadzają „nowy” porządek w obrazkach. Przykładowa opowieść podzielona na epizody. Zamiast obrazków zamieszczono krótkie zdania podsumowujące epizod (uczniowie otrzymują tylko karteczki ze zdaniami podsumowującymi).

1. Samochód dostawczy zatrzymał się na ulicy tuż przy sklepie ze zdrową żywnością. Zablockował przejazd innym samochodom. Na ulicy powstał korek. Odgłosy trąbienia wybudziły ze snu śpiących mieszkańców miasta.	Samochód dostawczy zakorkował przejazd.
2. Kucharz Feliks był bardzo zdenerwowany. Marzył o tym, żeby w końcu się wyspać. Nic z tego. Spojrzał na zegarek – za trzy godziny znowu trzeba iść do pracy. Jego złość sięgnęła zenitu.	Zdenerwowanie kucharza Feliksa.
3. W restauracji od południa kłębiły się tłumy. Tyle głodnych osób czekało na obiadek mistrza Feliksa. Nikt z nich nie myślał nawet, że obiadu dzisiaj nie będzie. Kucharz Feliks nie pojawił się w pracy i nie wiadomo było, co się z nim stało.	Niepojawienie się kucharza Feliksa w pracy.
4. Auto zatrzymało się ponownie. Feliks próbował naprawić swój dwudziestoletni samochód. Znowu spojrzął na zegarek i zrozumiał, że już jest spóźniony. Na dodatek zapomniał wziąć komórki. „Już po mnie!” – pomyślał i podjął ostatni wysiłek uruchomienia silnika.	Awaria samochodu Feliksa.
5. Goście byli bardzo niezadowoleni. Właściciel restauracji dzwonił do Feliksa, ale bezskutecznie. Postanowił, że jak tylko jego pracownik pojawi się w restauracji, zwolni go. Wcześniej musi jednak ktoś przygotować zamówione dania. A może kupię obiady w restauracji obok i podam jako własne? – ta myśl wpadła właścicielowi do głowy jako jedyny możliwy ratunek.	Właściciel restauracji próbuje rozwiązać problem.
6. Samochód dostawczy odjechał. Korek powoli zmniejszał się. Nastroje mieszkańców poprawiły się. Uśmiech wrócił na twarz niejednego kierowcy.	Poprawa nastrojów kierowców.

Proponowane wersje opowieści:

– 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6;

– 1 – 6 – 2 – 3 – 4 – 5;

– 3 – 4 – 5 – 1 – 2 – 6.

### Dobre rady

Uczniowie pracują w parach. Wybierają sobie dwa zwierzęta z kilku opisanych przez nauczyciela. Następnie każda osoba przygotowuje list do doradcy, w którym opisuje (wczuwając się w jedno z wybranych zwierząt) problem, z jakim nie potrafi sobie poradzić. Po przeczytaniu listów uczniowie przygotowują odpowiedź z dobrą radą.

Przykładowe opisy zwierząt:

- a. W ciągu jednego dnia mrówkojad zjada aż 30 000 mrówek! Jednym machnięciem swego długiego, lepkiego języka może zebrać nawet 500 mrówek. Mrówkojady nie przeżuwiają jedzenia, bo nie mają zębów. Połykają mrówki w całości.
- b. Słonie afrykańskie mają uszy wielkie jak prześcieradła – największe uszy na świecie! Dzięki nim mają bardzo dobry słuch. Uszy służą im także do chłodzenia – mogą się nimi wachlować niczym wielkimi wachlarzami.
- c. Skunks to najbardziej śmierdzące stworzenie na świecie. Jeśli nieprzyjaciel popełni błąd i zbliży się za bardzo do skunka, ten opryska go cuchnącą cieczą. Straszliwy smród może utrzymywać się nawet przez tydzień.
- d. Jaszczurki mogą gubić swój ogon, kiedy są atakowane. Porzucony ogon po-

rusza się, zaskakując napastnika i dając jaszczurce czas na ucieczkę. Nowy ogon wyrasta w ciągu kilku tygodni.

- e. Samica żółwia zielonego składa ponad tysiąc jaj w dołkach, które sama wykopuje. Potem może być pewna, że choć część jej młodych przeżyje. Mewy, krawce, szczury, lisy – wszystkie one polują na małe żółwie. Tylko jeden żółw na tysiąc osiąga dojrzałość.

### Dyktando graficzne

Zadaniem uczniów jest wykonanie rysunku zgodnie z podanym opisem. Ćwiczenie kształtuje koncentrację uwagi, wyobraźnię oraz umiejętność planowania (tak, aby wizualizacja była zgodna z zależnościami między elementami zawartymi w opisie).

Przykładowe opisy:

- a. Rysunek prezentuje łącznie 20 figur w czterech różnych kształtach w pięciu różnych kolorach, po tyle samo w każdym kolorze. Najwięcej jest kwadratów, a najmniej prostokątów.
- b. Rysunek prezentuje łącznie 28 figur w dwóch różnych kształtach i w dwóch różnych kolorach. Wiadomo, że czerwonych trójkątów jest o dwa więcej niż figur w pozostałym kolorze.

Kontynuacja dyktanda: Czy tylko jeden obrazek odpowiada każdemu opisowi? Może masz pomysły na inne rysunki zgodne z podanymi opisami?

Inny tekst dyktanda:

*Położcie kartkę tak, aby dłuższy jej bok był równoległy do krawędzi ławki. Podzielcie kartkę na 4 równe części. W prawej dolnej ćwiartce narysujcie 5 trójkątów różnej wielkości. Każdy powinien być w innym kolorze (zielonym, niebieskim, brzo-*

wym, czerwonym, żółtym), przy czym czerwony trójkąt nie może być większy ani od zielonego, ani od żółtego. W lewej górnej ćwiartce narysujcie 8 równych kół i zamalujcie je dwoma kolorami: czerwonym i zielonym. Pamiętajcie, że kół czerwonych musi być o 4 więcej niż zielonych. W lewej dolnej ćwiartce narysujcie 4 kwadraty obok siebie tak, aby każdy kolejny był większy od poprzedniego. Użyjcie do tego tylko jednej kredki: czerwonej. W pozostałej pustej ćwiartce napiszcie wynik odjęcia od 50 wszystkich narysowanych przez Was na kartce figur w kolorze czerwonym.

### Gry podwórkowe

Nauczyciel prezentuje uczniom przedmioty codziennego użytku. Przykładowo: deska do krojenia, czapka, klamerki, poduszki, reklamówki. Zadaniem uczniów jest wymyślenie konkurencji lub zabawy dla pozostałych osób. Następnie nazywają daną zabawę i prezentują kolegom, w jaki sposób i na czym polega uczestnictwo w niej.

Przykład:

*Zabawa nazwana została przez uczniów „Siadana deska”. Dwie drużyny ustawiają się w dwóch szeregach. Kolejne pary przenoszą deskę z jabłkiem od startu do drzewa i z powrotem, wykonując przy każdym kamieniu wspólny przysiad (tak, aby jabłko nie upadło). Udany przysiad to 1 pkt. Utrata jabłka na każdym etapie marszu to punkt ujemny. Wygrywa drużyna z największą liczbą punktów na koniec rozgrywek (kiedy wszystkie pary zaliczą zadanie).*

### Jak najwięcej

Zadaniem ucznia jest wypowiedzenie (lub napisanie) jak największej liczby nazw (lub opisów) obiektów zgodnych z podanymi kryteriami:

- brzydkie i smaczne,
- małe i ostre,
- sprawiedliwe,

- wąskie i długie,
- pachnące i trujące,
- wysokie, zachwycające i drogie.

W ramach konkretnej tematyki można zaproponować podanie jak największej liczby:

- trzysylabowych nazw polskich miast,
- nazw pasm górskich,
- nazw państw nieleżących w Europie,
- nazw rzek kończących się literą A,
- nazw stolic europejskich,
- dwuczłonowych nazw miast.

### Jakim jestem zwierzęciem?

Uczniowie pracują w parach lub w grupach. Jedna osoba (grupa) wybiera zwierzę, w które wciela się (kontrolnie zapisuje nazwę zwierzęcia na kartce, ale tak, aby druga osoba tego nie zobaczyła), zaś druga zadaje maksymalnie siedem pytań rozstrzygnięcia (Czy...?), dzięki którym zidentyfikuje, kim/czym jest partner/druga grupa.

Przykład:

Czy jesteś ssakiem? TAK  
 Czy jesteś większy od pralki? NIE  
 Czy występujesz w Polsce? TAK  
 Czy jesteś niebezpieczny dla człowieka? TAK  
 Czy jesteś pod ochroną? TAK  
 Czy mieszkasz w lesie? TAK  
 Czy fruwasz? TAK  
*Jesteś nietoperzem.*

W przypadku trudności z odgadnięciem nazwy zwierzęcia można dodać 2-3 pytania lub przekazać naprowadzającą wskazówkę.

### Kaligram

Kaligram to wiersz naśladowujący swoją strukturą (układem słów) jakiś kształt. Napisz kaligram w dowolnym kształcie. Zwróć uwagę na związek treści z formą.

Wiersz pt. *Morze* zapisany w formie statku:  
*Fala falę goni,  
Biegnie stado morskich koni.  
Piana im z pyska kapie,*

*A statek wiatr w żagle łapie.  
Morze jak rozlane mleko,  
Odplywamy hen daleko!*

### Klucz w kilku odśłonach

Co może powstać z klucza? Narysuj to i nadaj tytuły obrazkom.



### Kosmiczne problemy

Zadaniem uczniów jest podjęcie próby opracowania strategii działań służących znalezieniu odpowiedzi na poniższe pytania:

1. Jak zmierzyć wodę w morzu łyżeczką?
2. Jak najszybciej policzyć liczbę drzew w lesie?
3. Jak policzyć liczbę ziaren piasku w piaskownicy?
4. Jak policzyć liczbę ziaren ryżu w kilogramowym opakowaniu?
5. Jak policzyć liczbę kryształków cukru w torbie 5-kilogramowej?

### Krzyżówki wyrazowe

Ułóż jak najwięcej słów – nazw zawodów, wykorzystując litery zamieszczone w poniższym kwadracie. Słowa można układać z liter sąsiadujących ze sobą (w pionie, poziomie, po skosie).

Można również zrezygnować ze wskazywania konkretnego rodzaju nazw. Instrukcja brzmiałaby wówczas: *Ułóż jak najwięcej słów.*

M	A	L	A
D	E	K	R
R	O	T	Z
F	D	P	I

## Mapa Europy

Uczniowie pracują w grupach. Każda grupa dysponuje mapą Europy i wyznacza trasę opisaną przez Marka:

Mam na imię Marek. Jak już dobrze wiecie, moją pasją są podróże. Chciałbym Wam opowiedzieć o mojej ostatniej wycieczce, podczas której zwiedziłem kilka przepięknych miast europejskich. Swoją podróż rozpocząłem od stolicy Szwecji, w której było wyjątkowo deszczowo. Podobnie zresztą jak w Kopenhadze, w której uroczą syrenka przypominała mi o naszej stolicy. Następnie poleciałem do Londynu, a stamtąd do Lizbony. Stolica Portugalii zapiera dech w piersiach, podobnie zresztą jak hiszpańska Barcelona ze znakomitymi budowlami zaprojektowanymi przez genialnego Gaudiego. Na zakończenie poleciałem do Berlina. To miasto jest pełne zabytków, a każdy zabytek przypomina o ważnych faktach z historii Europy. Ach! Jak cudowanie jest podróżować!

## Matematyczne ruchy

Uczniowie ustalają wspólnie z nauczycielem zasady zabawy:

- jeśli podane działanie jest większe od 50, wykonujecie przysiad (figura do ustalenia);
- jeśli podane działanie jest mniejsze od 50, wykonujecie podskok (figura do ustalenia);
- jeśli wynik działania jest równy 50, wykonujecie pajacyka (figura do ustalenia).

Działania:

$$12 \times 4 =$$

$$56 - 6 =$$

$$45 + 9 =$$

$$45 - 9 =$$

$$3 \times 7 =$$

$$4 \times 10 =$$

$$59 - 9 =$$

$$35 + 17 =$$

$$18 + 14 =$$

$$34 + 18 =$$

$$23 + 18 =$$

## Matematyczne Stacje Badawcze (MSB)

Jest to metoda aktywizująca, demonstrująca interdyscyplinarne zastosowania matematyki (por. Fechner-Sędzicka, 2012). Stacje badawcze wymagają odpowiedniego zaaranżowania przestrzeni w klasie poprzez stworzenie z ławek-boksów dla każdej grupy (proponowana wielkość grup: cztery-sześć osób). Uczniowie otrzymują przygotowane przez nauczyciela zestawy zadań i poleceń powiązanych tematycznie, np. „Bryły”, „Matematyka a architektura”, „Matematyka na zakupach”. Po zapoznaniu się z zadaniami uczniowie sami nadają nazwę swojej stacji badawczej, przygotowują plakat reklamujący ich stację, a następnie rozwiązują zadania. Po zakończeniu pracy prezentują najciekawsze lub wymagające największego zaangażowania zadania. Dodatkowo nauczyciel zachęca uczniów do zbierania informacji, zadań, ciekawostek dotyczących tematu danej stacji badawczej. Podczas kolejnych zajęć z wykorzystaniem MSB (można wprowadzić zwyczaj organizacji tego typu zajęć np. raz w miesiącu) uczniowie prezentują efekty swoich poszukiwań. Nauczyciel przedstawia im nowe zadania i polecenia do wykonania lub sami uczniowie układają je dla siebie nawzajem. MSB czynią z zagadnień matematycznych przyczynę do zdobywania wiedzy z zakresu innych dziedzin. W ten sposób trafnie oddają ideę integracji treści nauczania.

## Mniej czy więcej

Ćwiczenie do wykonania w parach lub w dwóch małych grupach. Uczniowie sami przygotowują informacje dotyczące liczbowej charakterystyki wybranych obiektów geograficznych (np. powierzchnia kraju, liczba



ludności, liczba wysp w archipelagu lub długość rzeki) lub otrzymują gotowe karteczki od nauczyciela. Jedna osoba z pary losuje kartkę z hasłem do matematycznego szacowania, np. wysokość Mont Blanc. Podaje jakąś liczbę, a kolega/koleżanka z pary udziela informacji zwrotnej: wyższy/niższy lub mniejszy/większy (w zależności od wylosowanego obiektu). Osoba, która odpowiedzialna jest za naprowadzenie na właściwą odpowiedź, korzysta z dostępnych źródeł wiedzy (encyklopedia, zasoby multimedialne) w celu sprawdzenia, jaka odpowiedź jest poprawna.

Ćwiczenie pozwala na rozwijanie umiejętności szacowania, szczególnie w zakresie liczbowym przekraczającym próg 1000, ale także zdobycia cennych informacji geograficznych. Praktyka pokazuje, że sama fascynacja wielkimi liczbami, charakterystyczna dla uczniów w młodszym wieku, jest dobrym motywatorem do zgłębiania tajemnic globu. Ponadto tego typu ćwiczenia kształcą sprawność uczniów w poruszaniu się na osi liczbowej i ułatwiają w przyszłości właściwą percepcję podawanych miar wielkości.

Przykładowe hasła z wielkościami do oszacowania:

- wysokość wszystkich szczytów tworzących koronę ziemi,
- długość Amazonki,
- liczba ludności w USA,
- odległość księżycy od Ziemi,
- powierzchnia Oceanu Spokojnego.

W przypadku kiedy odpowiedzi ucznia są bardzo odległe, można stosować dodatkowe wskazówki: dużo dalej, kilkanaście razy więcej, zdecydowanie za dużo. Szacowanie nie oznacza wskazania dokładnej liczby, w związku z tym dana runda trwa do podania przez ucznia względnie zbliżonej odpowiedzi.

Przykładowo:

Wylosowane hasło: liczba wysp w Indonezji

Uczeń 1: 200

Uczeń 2: Więcej.

Uczeń 1: 300.

Uczeń 2: Zdecydowanie więcej.

Uczeń 1: 1000.

Uczeń 2: Kilkanaście razy więcej.

Uczeń 1: 15 000.

Uczeń 2: Więcej.

Uczeń 1: 17 000.

Uczeń 2: Blisko, ale więcej.

Uczeń 1: 18 000.

Uczeń 2: Brawo! 18 307 wysp należy do Indonezji.

### Nadaj wiadomość

Uczniowie tworzą trzy grupy i stają w trzech rzędach naprzeciwko siebie. Jedna z grup obmyśla hasło, które będzie przekazywała osobom z ostatniego rzędu. Pomiędzy nimi znajdują się uczniowie z trzeciej grupy (tzw. „dystraktory”), których zadaniem jest zakłócanie komunikacji między rzędami poprzez krzyczenie, szybkie poruszanie się, itp. Uczniowie zamieniają się rolami. Każda grupa powinna wystąpić zarówno w roli nadających, odbierających, jak i zakłócających.

Źródło ćwiczenia: M. Jąder (2008). *Krok... w kierunku kreatywności*. Kraków: Impuls, s. 15.

## Naj...

Zadaniem uczniów jest opracowanie rankingów danego obiektu według proponowanych kryteriów.

1. faza ćwiczenia: uczniowie wybierają obiekt będący przedmiotem rankingu (np. miasto).
2. faza ćwiczenia: uczniowie podają pięć kryteriów przygotowania rankingu (np. powierzchnia miasta, liczba ludności, poziom bezpieczeństwa, liczba zabytków, liczba linii metra).
3. faza ćwiczenia: uczniowie opracowują wybrane dwa lub trzy rankingi, korzystając z możliwie wielu źródeł i pomocy nauczyciela (praca w grupach 3-4-osobowych).

Oczywiście niektóre przyjęte kryteria rankingu mogą okazać się całkowicie subiektywne (np. najlepsze miasta do życia). Ważne, aby grupa potrafiła uzasadnić metodykę przygotowania rankingu i przydzieloną kolejność poszczególnym obiektom na liście. Ćwiczenie rekomendowane do pracy z uczniami zdolnymi pod koniec edukacji wczesnoszkolnej i na późniejszych etapach – wymaga posiadania dość rozległej wiedzy ogólnej, stanowiącej punkt wyjścia do szczegółowych weryfikacji z wykorzystaniem źródeł (aby ocenić jakość życia w poszczególnych miastach, muszę już mieć jakieś wcześniejsze przekonania, jakie w ogóle miasta brać pod uwagę). Ćwiczenie jest okazją do prowadzenia ciekawych i rozwijających dyskusji w ramach grupy. Wymiana informacji pozwala na synergii i uzupełnianie wiedzy przez członków zespołów (kooperatywne uczenie się). Przygotowany ranking powinien zostać omówiony na forum. Wówczas również jest okazją do dyskusji już na poziomie całej klasy (grupy – w przypadku realizacji w ramach zajęć pozalekcyjnych).

Przykładowy ranking:

Obiekt: zawód

Kryteria rankingów:

najlepiej płatny,  
najbardziej odpowiedzialny,  
z najlepszymi perspektywami na przyszłość,  
najbardziej zdalny,  
najbardziej brakujące (a doradca zawodowy powiedziałby „deficytowe”).

Rankingi:

Ad 2.

Lekarz, pielęgniarka, strażak, policjant, nauczyciel, kontroler lotów, pilot, maszynista, kierowca autobusów, kucharz.

Ad 4.

Informatyk, pisarz, dziennikarz, naukowiec, specjalista ds. mediów społecznościowych, scenarzysta.

## Nowy język

Nauczyciel informuje uczniów, że dostał dziwny list od robota BOBO, który dopiero co przybył do Polski i uczy się tego języka. Nauczyciel odczytuje fragment listu:

*Wtjc! Mł ws wdźć! Mc brdz dzwn jzk!*

Wskazówka: Czy Bobo używa w ogóle samogłosek?

Zadaniem uczniów jest odkrycie sposobu budowania wyrazów przez BOBO. Następnie wymyślają inne wyrazy w języku BOBO (korzystając z odkrytej reguły lub ustalając nowe zasady).

## Odpowiedź w pytaniu zawarta

Uczniowie pracują w parach. Jedna osoba zadaje pytania (na dowolny temat), zaś druga odpowiada na nie pytaniem z zawartą w nim właściwą odpowiedzią.

Przykładowo:

*Osoba A: Gdzie chciałbyś spędzić wakacje?*

*Osoba B: A gdzie leży Grecja?*

*Osoba A: Ile to kosztuje?*

*Osoba B: Czy osiem złotych zmieści się w tym automacie?*

*Osoba A: Kim chciałbyś zostać w przyszłości?*

*Osoba B: Jakie studia należy skończyć, aby zostać maklerem giełdowym?*

*Osoba A: Jakie miasto jest stolicą Czech?*

*Osoba B: Czy Praga jest ładniejsza od Warszawy?*

### Pary matematyczne

Każdy uczeń otrzymuje kartkę z liczbą z przedziału  $<20;50>$  (nie wszystkie liczby z tego przedziału są wykorzystane). Kartki powinny być przyklejone podobnie jak wizytówki, tak aby każdy uczeń widział, jaką liczbą jest kolega/koleżanka. Uczniowie dobierają się w pary według instrukcji nauczyciela:

- utwórzcie pary tak, aby różnica między liczbami tworzącymi parę była jak najmniejsza;
- utwórzcie pary tak, aby różnica między liczbami tworzącymi parę była jak największa;
- utwórzcie pary tak, aby suma między liczbami tworzącymi parę była jak największa;
- utwórzcie pary tak, aby suma między liczbami tworzącymi parę była jak najmniejsza.

Po utworzeniu par nauczyciel wspólnie z uczniami omawia optymalne rozwiązania poleceń.

Następnie uczniowie dobierają się w trójki, potem w czwórki. Polecenia są analogiczne do poprzednich.

### Piłka parzy

Uczniowie stoją w kręgu. Nauczyciel rzuca piłkę do uczniów (nie według kolejności ustawienia, ale w sposób przypadkowy – podtrzymywanie koncentracji uczniów). Zanim rzuci piłkę, wypowiada na głos twierdzenie. Jeśli uczeń uważa, że jest ono prawdziwe, łapie piłkę, w przeciwnym razie – lekceważy ją (nauczyciel powinien odpowiednio kontrolować czas między wypowiedzeniem twierdzenia a rzutem, dając uczniowi chwilę na namysł).

Przykładowe twierdzenia (dotyczące wiedzy ogólnej uczniów):

– *Konik morski jest rybą.*

– *Największym oceanem jest Ocean Indyjski.*

– *Żaby są ssakami.*

– *Kwadrat ma wszystkie kąty równe.*

– *Tygrys żyje w Afryce.*

– *Wyraz ziemniak zbudowany jest z trzech sylab.*

### Portfolio

Technika gromadzenia prac uczniów pozwala jąca na samodzielną ocenę własnych osiągnięć. Zazwyczaj polega na zbieraniu efektów działań uczniowskich (rysunków, prac pisemnych, zdjęć, sprawdzianów) w teczkę, której zawartość co jakiś czas (np. co semestr) jest analizowana i porządkowana ze względu na ustalone kryterium, np. najtrudniejsza praca, prace, z których jestem najbardziej dumny. Te najwyżej ocenione prace powinny trafić do osobnej teczki sukcesu. Teczka sukcesu – jedna na cały okres edukacji wczesnoszkolnej pozwala uczniowi dostrzec własny progres i jednocześnie w sytuacjach kryzysa-

wych (utrata wiary we własne możliwości, niska motywacja do pracy) działa mobilizująco.

### Powiedzenia w opowieści zamknięte

Nauczyciel wyświetla na tablicy interaktywnej powiedzenia:

- *Kto pod kim dołki kopie, ten sam w nie wpada.*
- *Nie taki diabeł straszny, jak go malują.*
- *Nie chwał dnia przed zachodem słońca.*

Zadaniem uczniów jest ułożenie krótkiej historii, w której zostaną wykorzystane wszystkie trzy powiedzenia.

Przykład:

Wystraszony pasażer samolotu do Nowego Jorku usłyszał od stewardesy: *Proszę się nie martwić. Nie taki diabeł straszny, jak go malują.* Takie porady nie działają. Niestety osoba siedząca obok ciągle opowiadała o wypadkach lotniczych, chcąc jeszcze bardziej zdenerwować naszego pasażera. W końcu denerwujący sąsiad stracił głos. Można powiedzieć: *Kto pod kim dołki kopie, ten sam w nie wpada.* Powoli prerażenie lotem mijało. Nasz pasażer nawet pomyślał, że latanie da się lubić. I w tym momencie samolot znalazł się w strefie turbulencji. No tak – *nie należy chwalić dnia przed zachodem słońca...*

### Pytacz

Uczniowie siedzą w kręgu. Nauczyciel wypowiada głośno jedno ze słów:

- STÓŁ
- KROWA
- BANAN
- WODA.

Uczniowie kolejno zadają pytania, tak aby dany wyraz stanowił najlepszą odpowiedź na nie. Starają się unikać powtórzeń.

Przykładowo:

- *Co zwykle stoi obok krzesła?*
- *Co może być drewniane i okrągłe?*
- *Przy jakim meblu zazwyczaj jemy posiłki?*
- *Jaki mebel jest potrzebny do gry w ping-ponga?*
- *Jaki mebel miał się nakryć w jednej z bajek?*
- *Jakie polskie słowo kryje się pod angielskim wyrazem „table”?*
- *Jak nazywa się główny mebel jadalni?*
- *Jaki mebel występuje w nazwie pasma Sudetów?*
- *Od jakiego wyrazu pochodzi zdrobnienie stołeczek?*
- *Jaki wyraz brzmi wspak łóts?*

Ćwiczenie to warto przeprowadzić w mniejszych grupach. Zazwyczaj uczniowie są w stanie wygenerować od 8 do 12 różnych pytań. W związku z tym układanie pytań przez całą klasę mogłoby okazać się niemożliwe do zrealizowania.

### Ruch twórczy

Uczniowie swobodnie rozstawiają się po sali. Nauczyciel prosi ich o oddanie za pomocą ciała, odpowiednich gestów i ruchów następujących postaci lub zjawisk:

- uciekająca przed lwem antylopa,
- spadające jabłko Newtona,

- mrówka przenosząca liść,
- tornado nad pustynią,
- upał powyżej 40 stopni,
- alpinista zdobywający najwyższy szczyt świata.

### Rzuty do jeziora

Uczniowie rysują kredą lub tworzą obwódkę z materiału, imitując kształty trzech jezior. Nauczyciel ustala wspólnie z dziećmi zasady. Przykładowo:

- do jeziora znajdującego się po lewej stronie rzucamy woreczki wtedy, gdy wynik podanego działania jest większy od 30, ale mniejszy od 50;
- do jeziora znajdującego się w środku rzucamy woreczki wtedy, gdy wynik podanego działania jest większy lub równy 50, ale mniejszy od 100;
- do jeziora znajdującego się po prawej stronie rzucamy woreczki wtedy, gdy wynik podanego działania jest równy lub większy od 100.

Uczniowie tworzą dwie drużyny. W odległości ok. 2 metrów od jezior ustawia się przedstawiciel każdej grupy. Trzyma w ręku worek. Nauczyciel podaje głośno działanie (lub uczniowie losują karteczki z zapisanymi działaniami), np.  $67 + 30$ ,  $23 + 71$ ,  $98 + 4$ ,  $23 + 19$ . Zadaniem zawodników jest wrzucenie worka do właściwego jeziora. Punkt zdobywa drużyna, której zawodnik umieścił celnie worek we właściwym jeziorze (nie wystarczy właściwie wybrać jezioro, rzut musi być celny). Jeśli obaj zawodnicy wykonają zadanie poprawnie, obie drużyny otrzymują punkt. Zawody trwają do momentu, kiedy każdy uczeń będzie miał okazję wykonać rzut.

### Spekulacje matematyczne

Jaką jestem liczbą, skoro wiesz, że:

- jestem podzielna bez reszty przez 6;

- jestem mniejsza od 100;
- suma moich cyfr jest mniejsza od 10, ale większa od 8;
- jestem podzielna bez reszty przez 8.

Nazwa tego dnia nie zawiera litery T. Dzień ten nie jest ani przedwczoraj, ani pojutrzem dla poniedziałku. Nazwa tego dnia ukrywa w sobie więcej niż trzy sylaby.

Urodziłem się pewnego dnia w marcu. Liczba wskazująca na ten dzień jest podzielna bez reszty przez 5, ale nie jest parzysta. Suma cyfr tej liczby jest wynikiem podzielenia kopy przez liczbę lat w dekadzie. Którego dnia marca urodziłem się?

### Tribondy z pasjami w roli głównej

Podaj nazwę zainteresowania najbardziej kojarzącego Ci się z podanymi trzema słowami.

klucz – harmonia – interwał

pole – silnia – moduł

gała – jedenastka – kiwka

blazar – faza – karzeł

antrakt – emploi – kadr

sonda – skalpel – epikryza

pas – pointa – drążek

Uczniowie mogą wspomagać swoje poszukiwania, korzystając z encyklopedii, słowników lub zasobów multimedialnych.

### Wsadzić kij w mrowisko

Powiedzenie *wsadzić kij w mrowisko* opisuje sytuację wywołania nagłego poruszenia. Niby wszystkim

ko zostało już ustalone i wyjaśnione, a tymczasem jeden z uczestników spotkania wypowiedział myśl, która wyrwała wszystkim z dobrego samopoczucia, przynajmniej w warstwie intelektualnej. Podobnie uczniowie każdego dnia powinni mieć okazję, aby z takim „kijem” się zmierzyć. Autorzy innowacyjnego programu nauczania *Doświadczam, rozumiem, wiem* (Domagała-Zysk i in., 2015) uczynili z wsadzania prawdziwego kija w ulepione przez dzieci mrowisko codzienny rytuał rozpoczynający zajęcia. Z mrowiska wyjmowana była kartka z zagadką dnia, mottem, pytaniem badawczym. Najcenniejsze były chwile oczekiwania uczniów na głośne odczytanie zawartości kartki. O takie napięcie emocjonalne i poznawcze właśnie chodzi. W przypadku pytań o charakterze badawczym warto nakłonić uczniów do samodzielnego stawiania hipotez, które dzięki wiadomościom zdobytym podczas zajęć zostaną na zakończenie dnia zweryfikowane. To z pewnością jedna ze skuteczniejszych metod wdrażania najmłodszych do myślenia naukowego.

Przykładowe „zapisy” – kije wsadzone w mrowisko:

- Co to jest aminokwas?
- Kto zasypia gruski w popiele?
- Czy mrówki mieszkają na całej kuli ziemskiej?
- Czy wszyscy ludzie na ziemi chodzą spać nocą i wstają w dzień?
- Wiem, że nic nie wiem.
- Czym oddychamy?
- Czy rośliny oddychają?

### Wycieczka szkolna

Zwyczajna godzinna wycieczka w pobliżu szkoły jest bogatym zbiorem sytuacji dydaktycznych, które można wykorzystać w ramach codziennego rozwijania zainteresowań uczniów. Takie spojrzenie na zwiedzanie miejsc z pozoru dobrze znanych kształtuje naturalne zaciekawienie otoczeniem i eksploracyjną postawę wobec rzeczywistości.

Proponowany przebieg wycieczki:

#### 1. Ulice słowami zapisane

Podczas wycieczki uczniowie zapisują w swoich notesach słowa, które pojawiają się najczęściej na banerach, szyldach i posterach reklamowych. Zbierają w ten sposób materiał do analizy po powrocie do szkoły.

#### 2. Zagadki nauczyciela

Podczas wycieczki nauczyciel zadaje uczniom zagadki związane z mijanymi obiektami. Przykładowo:

- *Budynek ten gromadzi w niedzielę wiernych. Ma dzwonnice i góruje nad całym miastem.*
- *Ten obiekt jest blisko nas. Służy do przesyłania energii elektrycznej.*
- *To budynek z panią w okienku.*
- *Najważniejszy pokaz światła na drodze.*
- *Budynek, w którym zdaje się maturę.*
- *Drzewo to tworzy szpaler znajdujący się naprzeciwko nas.*

#### 3. Patroni ulic

Uczniowie podczas wycieczki zapisują nazwy ulic. Warto, aby trasa wycieczki obejmowała ulice, których patronami są znane postaci (zarówno o zasięgu międzynarodowym, ogólnopolskim, jak i lokalnym). Po powrocie do klasy uczniowie przygotowują krótką prezentację na temat osób.

#### 4. Zagadki krokowe

Uczniowie podczas wycieczki zmierzają się również z zagadkami związanymi z szacowaniem odległości. Wspólnie z nauczycielem określają jakiś dystans (np. z tego miejsca, gdzie stoimy do budynku poczty) i stawiają hipotezy, ile kroków on wynosi. Następnie hipotezy są weryfikowane w praktyce.

#### 5. Analiza zebranych obserwacji

Uczniowie w grupach analizują zebrane infor-

macje. Wspólnie tworzą ranking najczęściej pojawiających się na ulicach słów. Przygotowują krótkie prezentacje na temat patronów ulic, którymi spacerowali.

#### 6. Tytuły wycieczki

Uczniowie w ramach podsumowania układają tytuły, które można by nadać odbytej wycieczce.

### Zachęta

Każde zajęcia powinny kończyć się w taki sposób, aby jednocześnie podsumować to, co udało się podczas nich poznać i zrozumieć, a także w ciekawy sposób zapowiedzieć następne spotkanie. W ten sposób nauczyciel kreuje klimat zaciekawienia i uczniowie oczekują kolejnych zajęć, tak aby zaspokoić potrzebę poznawczego domknięcia.

Przykłady:

*Dzisiaj poznaliśmy, czym jest tabliczka mnożenia. Jutro pokażę Wam sztuczki, jakich możecie użyć, aby zostać mistrzami mnożenia. To będzie prawdziwa magia liczb!*

*Poznaliśmy obieg wody w przyrodzie. Wkrótce wykorzystamy tę wiedzę do przygotowania domowego systemu ratowania wody. Jeśli tylko będziecie uważnie uczestniczyli w kolejnych zajęciach, odznaka „Ratownika H<sub>2</sub>O” będzie Wasza!*

*Stworzyliśmy dzisiaj plany miast przyszłości. A co by się stało, gdybyśmy pobudowali drogi, które połączą te miasta? Czym będziemy jeździli po tych drogach? Z tymi pytaniami zmierzmy się już jutro!*

*Dzisiaj naszą bohaterką była litera „ó” i jej wyjątkowe wyrazy. Ale nie tylko ona jest taka wyjątkowa. Wkrótce poznamy zadziwiające przypadki liter ch i h. Przygotujcie się na chaos i harmider w Waszych głowach. Humor też się przyda, a pewnie i chusteczka... Po co? Sami się przekonacie.*

### Zadanie wielopoziomowe

*Pewien ogrodnik spod Radomia chciał sprawdzić, która odmiana truskawek daje najwięcej owoców. Stwierdził, że na jego prostokątnej działce o wymiarach: długość – 24 metry, szerokość – 18 metrów da się wydzielić sześć identycznych działeczek. Ogrodnik postanowił ogrodzić każdą małą działeczkę. Następnie zasadził na każdym poletku różne odmiany truskawek. Nie mógł doczekać się zbiorów. Po dokładnym ważeniu przez cały miesiąc owoców okazało się, że zbiory z każdego kolejnego poletka były o 2 kilogramy większe od zbiorów z poletka sąsiedniego. Wiadomo, że łącznie ogrodnik zebrał 90 kilogramów owoców.*

Zadania:

1. Przygotuj rysunek przedstawiający działkę i działeczki.
2. Ile metrów siatki potrzeba do ogrodzenia całej działki?
3. Ile metrów siatki potrzeba do ogrodzenia jednej małej działeczki?
4. Ile metrów potrzeba do ogrodzenia wszystkich małych działeczek?
5. Po ile kilogramów truskawek zebrał ogrodnik z każdej działeczki?
6. Czy jest tylko jedno rozwiązanie tego zadania?

*Jednym z naszych sąsiadów są Niemcy. Państwo to oficjalnie nazywa się Republika Federalna Niemiec i tworzy je 16 krajów związkowych, tzw. landów. Powierzchnia Niemiec wynosi 357 168 km<sup>2</sup>, zaś liczba ludności ponad 82 miliony.*

Zadania:

1. Z jakimi sąsiadami graniczą Niemcy? Wykrytaj mapę i wypisz nazwy tych państw.

2. Jak nazywa się stolica Niemiec? Czy to jest największe miasto tego kraju?
3. Podaj nazwy przynajmniej czterech landów.
4. Wymień minimum trzy nazwy niemieckich klubów piłkarskich.
5. Do jakich mórz mają dostęp Niemcy?
6. Czy liczba ludności Niemiec jest większa od liczby ludności Polski? O ile jest większa/mniejsza?
7. Czy powierzchnia Niemiec jest większa od powierzchni Polski? O ile jest większa/mniejsza?
8. Podaj nazwy przynajmniej trzech rzek płynących w Niemczech.
9. Jakie atrakcje turystyczne możemy znaleźć w Niemczech?
10. Jakim hasłem można by zareklamować podróż do Niemiec?

Idea zadań wielopoziomowych opiera się na indywidualizacji nauczania, tzn. w danym przedziale czasowym (np. 20 min.) uczniowie samodzielnie pracują nad przygotowanymi przez nauczyciela poleceniami, dostosowując je do swoich możliwości i zainteresowań. Uczeń z trudnościami lub wolniejszym tempem pracy wykona 3-4 części zadania, uczeń zdolny zaś może poradzić sobie z większością lub nawet ze wszystkimi poleceniami. Ważne, aby żaden uczeń nie odczuwał dyskomfortu związanego z niedostosowaniem poziomu trudności zadania do jego możliwości: uczeń z trudnościami nie odczuwał lęku, zaś uczeń zdolny demotywującej nudy.

W oparciu o powyższe założenia można konstruować zadania wielopoziomowe z edukacji

przyrodniczej (np. wieloetapowy eksperyment), polonistycznej (np. wyjaśnianie znaczenia słów, poszukiwanie synonimów, antonimów, tworzenie neologizmów, projektowanie ich znaczeń) czy plastycznej.

### Zagadki liczbowe

#### Zagadka 1

Liczba ta jest ostatnią liczą dwucyfrową podzieloną przez 4.

#### Zagadka 2

Liczba ta wskazuje na ilość liczb parzystych w przedziale od 0 do 50.

#### Zagadka 3

Liczba ta wskazuje na ilość liczb nieparzystych w przedziale od 40 do 70.

#### Zagadka 4

Liczba ta wskazuje na ilość dni w ostatnim kwartale roku.

#### Zagadka 5

Liczba ta wskazuje na wynik mnożenia ilości kwartałów przez ilość miesięcy w roku.

### Zagadki literowe

#### Zagadka 1

W pewnym mieście raz w tygodniu nie używa się litery P. Słowa wypowiedane są i zapisywane z pominięciem litery P. Odszyfruj, jak brzmiałyby te słowa w pozostałe dni tygodnia. Przy każdym zapisie znajduje się informacja, ile liter P zostało pominiętych w danym wyrazie.

araet (2)

stoa (1)

koa (1)

urura (2)



ocorn (2)

aeteria (2)

omonik (2)

### Zagadka 2

Litera ta występuje zarówno w wyrazie KOMPUTER, jak i KASKADER. Nie występuje jednak w wyrazach: WIATR i KOS. O jaką literę chodzi?

### Zagadka 3

Litera ta występuje w wyrazach: SIANO, PIANINO i SOSNA. Nie występuje zaś w wyrazie PIANKA.

O jaką literę chodzi?

### Zagadka 4

Litera ta występuje w wyrazach: JABŁKO, JEDNA i AKTOR. Co to za litera?

## Zagadki przyrodnicze

Nauczyciel rozpoczyna zajęcia zagadką, której rozwiązanie wskazuje na główny temat/obiekt zajęć. Uczniowie (w przypadku trudności) mogą poczękać z rozwiązaniem zagadki na zakończenie zajęć. Sformułowanie treści zagadki w pierwszej osobie pozwala na bardziej emocjonalne zaangażowanie uczniów podczas przetwarzania informacji.

### Zagadka 1

Pochodzę z Andów, w których to górach zaczęto mnie uprawiać ok. 8 tys. lat temu. Do Europy trafiłem w XVI wieku i szybko stałem się jedną z najpopularniejszych roślin uprawnych. Dziś jestem obok pszenicy, ryżu i kukurydzy największym źródłem pokarmu dla ludzi. Jestem jadalny w postaci bulwy, lubią mnie stonki, a najbardziej ci, którzy nie wyobrażają sobie dnia bez frytek. Niestety nie jest to najzdrowsza forma podania mnie na talerzu, wolę wersję odchudzoną – w postaci ugotowanej wraz z koperkiem lub szczypiorkiem. Kim jestem, wiecie już?

### Zagadka 2

Jestem gatunkiem byliny należącym do rodziny amarylkowatych. Jestem warzywem, przyprawą i rośliną leczniczą. Mówią o mnie: naturalny antybiotyk. Rzadko dają się zjeść w surowej postaci, choć są i tacy odważni, dla których to żaden wyczyn. Na pewno wyczynem dla ich otoczenia jest zniesienie zapachu, który pozostawiam w jamie ustnej. No to kim jestem, wiecie już?

### Zagadka 3

Są to jedyne zdolne do lotu ssaki. Są aktywne głównie nocą. Wszystkie gatunki są w Polsce chronione. Poznają świat dzięki echolokacji.

## Zaskakujące zakończenie

Wymyśl historię, którą zakończysz wybranym zdaniem z podanych niżej:

- *I od tego zdarzenia żadna już mysz nie boi się kota.*
- *Dlatego śliwki te nazwano węgierkami.*

Alternatywą dla tego ćwiczenia jest układanie opowieści, które pokazują ścieżkę dojścia głównego bohatera do opisanego wyboru:

- *Dlatego też wybrał zawód policjanta.*
- *I postanowił zostać kucharzem.*
- *Już wtedy wiedziała, że na pewno będzie leczyć ludzi.*
- *Tak, teraz to wiem już na pewno: Nigdy nie zostaną nauczycielką!*

## Znaki emocjonalnie zaangażowane

Nauczyciel prezentuje uczniom wybrane znaki drogowe. Wspólnie przypominają sobie ich znaczenie oraz ogólną ideę znaku – przekazywanie w skrótovej formie ważnych treści/komunikatu. Zadaniem uczniów jest zaprojektowanie w formie wizualnej następujących znaków:

- ZAKAZ NUDZENIA SIĘ
- OBOWIĄZEK CHWALENIA

- ZAKAZ PRZECHWALANIA SIĘ
- UWAGA! DZIŚ NIE NARZEKAMY!
- STREFA DOBRYCH EMOCJI
- JEDEN ZA WSZYSTKICH, WSZYSCY ZA JEDNEGO

Uczniowie prezentują swoje znaki. Wspólnie wybierają najciekawsze propozycje.

### Z tezą

Uczniowie pracują w małych grupach. Ich zadaniem jest zdobycie informacji, które potwierdzą lub zaprzeczą sformułowanej przez nauczyciela tezie. Ćwiczenie uczy argumentacji, samodzielnego poszukiwania wiadomości i korzystania ze źródeł, a także współpracy zespołowej. Uczniowie mają 30 min. na przygotowanie swojego stanowiska wraz z uzasadnieniem.

Przykładowe tezy do pracy z uczniami zdolnymi (zwalidowane podczas zajęć dodatkowych dla klas III):

*Banany to najbardziej odżywcze owoce.*

*Polska należy do krajów z największą liczbą sąsiadów.*

*Umieszczanie roślin w sypialni jest groźne dla zdrowia człowieka.*

*Ze wszystkich języków obcych chiński jest najtrudniejszy.*

*Muzyka łagodzi obyczaje.*

### Zyski na „giełdzie”

Uczniowie pracują w parach. Jedna osoba wcieliła się w postać inwestora, a druga doradcy finansowego. Inwestor losuje kartkę z opisem jakiejś umiejętności lub zagadnienia. To, co może zainwestować, to swój czas w opanowanie tej

umiejętności. Doradca próbuje przekonać klienta do inwestycji, wskazując mu jak najwięcej potencjalnych zysków. Inwestor stara się wskazać ewentualne inne możliwości pozyskania wskazanych korzyści. Potem następuje zamiana ról.

Przykład:

Wylosowana kartka: *znajomość tabliczki mnożenia.*

Inwestor: Nie wiem, czy warto inwestować w tę umiejętność. To chyba nie jest nikomu potrzebne.

Doradca: Proszę pana, tabliczka mnożenia to same zyski. Skraca pan sobie obliczenia w wielu sytuacjach w swoim życiu.

Inwestor: Ciekawe w jakich?

Doradca: No np. jogurty w promocji. Kupiłby pan jak najwięcej, ale nie wiadomo, czy starczy kasy. Dodawać można by w nieskończoność, a tu pan mnoży sobie np. 20 sztuk po 2 zł i od razu pan wie, ile zabuili... Albo bilety na basen w promocji – 9. gratis, ale ile kosztuje 8 biletów? Znasz pan tabliczkę i od razu wiadomo, ile to wyjdzie. Bez tabliczki ani rusz!

Inwestor: Ale można policzyć to na kalkulatorze!

Doradca: Wstyd i hańba! Od razu zorientują się, że można pana oszukać. A poza tym czasem telefon z kalkulatorem nie działa i co wtedy... Słabo, prawda?

Inwestor: Ale proszę pana, to wymaga kilku dni nauki!

Doradca: Nieprawda. Dziś promocja. Ja w cenie pokażę panu takie sztuczki, że w dzień pan to opanuje. Gwarantuję!

Inwestor: Biorę to!



ý  
S  
ř  
a

## Inspiratorium II

Rozdział  
**10**

Na zakończenie poradnika zaprezentowano przykładowy zestaw wybranych ćwiczeń i tematów zrealizowanych w ośmioosobowej grupie uczniów zdolnych z VII klasy szkoły podstawowej oraz II i III klasy gimnazjum. Ćwiczenia uporządkowano w rozkładzie miesięcznym (10 miesięcy x średnio 5 ćwiczeń w miesiącu = 50 propozycji). Zajęcia odbywały się w ramach cyklu zatytułowanego Tropiciele inspiracji w wymiarze jednej godziny w tygodniu. Założeniem programu było kontynuowanie wspólnych aktywności również poza spotkaniami stacjonarnymi, stąd wiele propozycji zadań domowych, w tym projektów, artykułów, badań terenowych.

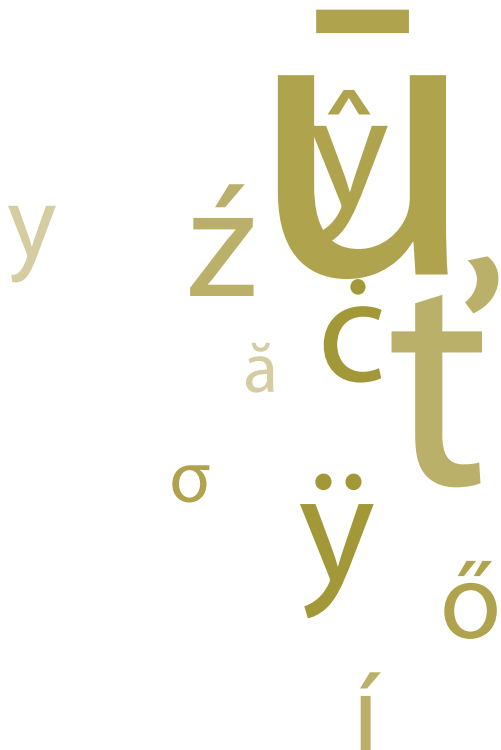
Kryteriami doboru uczestników zajęć były:

- a) wysoki potencjał poznawczy (skala zdolności analitycznych z pakietu „Kotwice mojej kariery”);
- b) sprecyzowane i rozwijane zainteresowania (wywiad z uczniem + portfolio);
- c) wysoka jakość autorskiego pomysłu do zrealizowania podczas zajęć (np. konspekt projektu, pomysł debaty lub koncepcja ćwiczeń do przeprowadzenia podczas spotkań grupy).

Ćwiczenia były ukierunkowane przede wszystkim na rozwój motywacji wewnętrznej oraz kreatywności uczniów (oryginalności, płynności i giętkości myślenia, otwartości na nowe doświadczenia, elastyczności w rozwiązywaniu problemów). Większość z nich odnosiła się również do wiedzy o charakterze erudycyjnym (nie chodziło tylko o przytaczanie faktów, ale rozumienie ich, samodzielne interpretowanie, konfrontowanie z innymi punktami widzenia i stanowiskami). Ważnym aspektem zajęć była możliwość współpracy i stworzenia swoistej

platformy działań (i znajomości) podejmowanych przez zdolnych uczniów, co zaspokoilo ich potrzebę przynależności i kompetencji. Niektóre tematy i ćwiczenia zostały oparte na pomysłach uczniów, które zostały zgłoszone podczas rekrutacji do programu. Zwiększyło to ich zaangażowanie i zakres ponoszonej odpowiedzialności za przebieg zajęć (zgodnie z przedstawioną w poradniku koncepcją autodeterminacji).

W niektórych opisach ćwiczeń podano przykładowe rozwiązania i pomysły autorstwa uczniów zdolnych. Pozwala to szerzej spojrzeć na znaczenie tych zajęć i zakres kompetencji dzięki nim rozwijanych. Podane propozycje ćwiczeń łatwo poddać modyfikacjom w zależności od oczekiwań i możliwości danej grupy (przeformułowanie pytań, sięgnięcie po inne cytaty/sentencje, zmiana środków wyrazu, itp.).



Miesiąc	Opis ćwiczeń
wrzesień	<ol style="list-style-type: none"> <li>Wisława Szymborska napisała w jednym ze swoich utworów: Tyle wiemy o sobie, ile nas sprawdzono. Jak rozumiesz tę myśl? Co już wiesz o sobie? Czego chciałbyś/chciałabyś się dowiedzieć? Jak to sprawdzono? Czy my sami możemy się sprawdzić, czy to tylko inni mogą nas sprawdzać?</li> <li>Stwórzcie Wasz przepis na skuteczne rozwijanie TALENTÓW. Pracujcie w oparciu o akronim TALENT. Przykładowo: Trudności analizując, lekko eksploruję niejeden temat. Tylko absolutne lewitowanie, nastraja talent. Inne akronimy do wyboru: PASJA, PERŁA, SUKCES. Jeden z uczestników przygotował następujący akronim (z dopowiedzeniem w nawiasie): PASJA – Pytaj! Afirmuj! Szukaj! Jak amator! (bo potem się kończy pasja).</li> <li>Jakie cele wyznaczasz sobie w tym roku? Jakie strategie pomogą Ci je osiągnąć? Kto i co może Cię wesprzeć? Komu i jak Ty możesz pomóc? Uporządkuj te informacje w formie tabeli.</li> <li>Co udało Ci zrobić dla swojego talentu podczas wakacji? Opracuj wakacyjną listę dobrych uczynków dla swojego talentu. Pamiętaj swoje przedwakacyjne postanowienia? Czy jesteś z siebie zadowolony/zadowolona?</li> <li>Pomyśl o osobie (żyjącej lub zmarłej, fikcyjnej lub autentycznej), która mogłaby zainspirować Cię w tym roku. Jakie jej cechy/myśli/doświadczenia uważasz za warte naśladowania? Dlaczego? Czego jednak nie chciałbyś/chciałabyś powieścić? Dlaczego?</li> </ol>
październik	<ol style="list-style-type: none"> <li>Ile czasu poświęcasz na realizację swojej pasji? Prowadź przez miesiąc obserwację, zapisując czas przeznaczony na aktywności związane z Twoimi głównymi zainteresowaniami. Co myślisz o wyniku, który otrzymałeś/otrzymałaś?</li> <li>Co nam daje pasja? Wymyślcie kampanię reklamową PASJI jako wymiaru stylu życia.</li> <li>Spotkanie z pisarzem. O co chcielibyście go zapytać? Czego chcielibyście się dowiedzieć?</li> <li>Znajdźcie jak najwięcej powiedzeń dotyczących pracy. Następnie przedyskutujcie, czy ich znaczenie jest ciągle aktualne. Na zakończenie wymyślcie zdania, które mogłyby według Was pełnić funkcję powiedzeń (w odniesieniu do pracy).</li> <li>Projekt: Mniej i bardziej dyskretne oblicza papieru. Rola papieru w historii ludzkości.</li> </ol>

ÿ ä ç ø ù ñ ž a á ú Ÿ ç ě ê ő ł d ь s з π ñ ý

Miesiąc	Opis ćwiczeń
listopad	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="349 338 812 365">1. Ranking najdziwniejszych zainteresowań.  Są ludzie, którzy interesują się polityką, jeszcze inni matematyką lub sportem. Ale z pewnością są też tacy, których zainteresowania przekraczają standardowe ramy i już z samej nazwy wzbudzają zadziwienie. Przygotujcie swój ranking najdziwniejszych zainteresowań. Przykładowo mój kolega interesuje się odruchami prospołecznymi roślin. Przyznajcie sami, że brzmi intrygująco...</li> <li data-bbox="349 587 1141 901">2. Badania socjologiczne: Czy ludzie wokół nas są szczęśliwi? Szczegółowe badania badawcze (samodzielnie sformułowane przez uczniów):  – <i>Jakie są źródła szczęścia?</i>  – <i>Czy istnieją różnice między kobietami a mężczyznami w poziomie odczuwanego szczęścia?</i>  – <i>Czy pieniądze dają szczęście?</i>  – <i>Czy na pewno zawsze można być jeszcze bardziej szczęśliwym niż się jest aktualnie („zawsze można być szczęśliwszym”)?</i></li> <li data-bbox="349 920 1141 1012">3. Czego warto się uczyć? Debata z udziałem zaproszonych gości. Po zakończeniu debaty każdy uczeń przygotowuje notatkę ze spotkania, w której udziela swojej własnej odpowiedzi na to pytanie.</li> <li data-bbox="349 1031 1141 1086">4. <i>Lepiej być niezadowolonym Sokratesem niż szczęśliwym głupcem.</i> Czy John Stuart Mill – autor tej sentencji – miał rację?</li> <li data-bbox="349 1105 1141 1197">5. Wymyślcie co najmniej 20 pytań, na które odpowiedź będzie brzmiała <i>woda/wody/wodą</i>. Postaraj się, aby pytania były oryginalne i dotyczyły różnych dyscyplin.</li> </ol>

ÿ ä ç ø ù ñ ž a á ú Ÿ ç ě ê ő ł d ь š з π ř ŷ

Miesiąc	Opis ćwiczeń
grudzień	<ol style="list-style-type: none"> <li>Sztuczna inteligencja – szansa czy zagrożenie? Projekt badawczy.</li> <li>Twórczość przyjemna. Które codzienne czynności można by wykonywać w bardziej twórczy sposób? Jak przełamać rutynę codzienności? Czy codzienne czynności mogą służyć rozwojowi zainteresowań? O związkach historii, geografii i biologii z gotowaniem, sprzątaniami i zakupami.</li> <li>Według Olgi Tokarczuk: <i>Jest czytelnik gąbka, czytelnik lejek, czytelnik cedzidło i czytelnik sito. Gąbka wchłania w siebie wszystko, jak leci, jasne jest, że potem dużo z tego pamięta, lecz nie umie wydobyć najważniejszego. Lijek – przyjmuje jednym końcem, drugim zaś wszystko, co przeczytane, z niego wylatuje. Cedzak przepuszcza wino, a zatrzymuje winny osad; ten w ogóle nie powinien czytać i lepiej, żeby zajął się rzemiosłem. Sito zaś oddziela plewy, żeby otrzymać najlepsze ziarno. A jakim Ty jesteś czytelnikiem?</i></li> <li>Wybierzcie sobie jedno z wydarzeń z ostatniego miesiąca. Prześledźcie serwisy informacyjne, artykuły w gazetach, notatki w internecie dotyczące tego zdarzenia. Przygotujcie 5-min. opis zdarzenia, który będzie spójny i jednocześnie uwzględni możliwie najwięcej źródeł. Spisujcie napotykaną trudności, wątpliwości, spostrzeżenia. Pytanie pomocnicze: czy są nagie fakty?</li> <li>5 pytań do nieznanego. Gdybyś chciał/chciała poznać drugiego człowieka, zadając mu tylko 5 pytań, to jakie pytania by padły? Propozycje uczniów: – <i>W co wierzysz? Kim będziesz za 10 lat? Jakie jest Twoje motto życiowe? Czego się boisz? Kto jest Twoim mistrzem?</i> – <i>Tytuł najważniejszej książki, jaką przeczytałeś do tej pory? Czy pomagasz żebrakowi? Bez czego nie wyobrażasz sobie swojego życia? O co nie zapytałbyś nigdy drugiego człowieka? W jakim państwie zamieszkałbyś, gdybyś musiał wyprowadzić się z Polski?</i></li> </ol>

ÿ ä ç ø ù ñ ž a á ĩ ů Ÿ č ě ê ő ł d ņ š s π ŋ ŷ



Miesiąc	Opis ćwiczeń
styczeń	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="338 343 1138 402">1. Pułapka nowego roku. Noworoczne postanowienia czy złudzenia, które pozwalają nam żyć. Dyskusja.</li> <li data-bbox="338 413 1138 473">2. Czy istnieje język uniwersalny? Spotkanie z myślą prof. Anny Wierzbickiej. Na tropach metafizyka.</li> <li data-bbox="338 484 1138 761">3. Wymyśl pięć zawodów, które jeszcze nie istnieją. Jak się nazywają i na czym polegają? Przykłady uczniów: <i>Cybercerber – osoba stojąca na bramce do alternatywnych światów.</i> <i>Floriatra – specjalista od oceny i poprawy stanów afektywnych roślin.</i> <i>Mentalista – artysta projektujący algorytmy ludzkich myśli.</i> <i>Liofistrator – kucharz wykonujący potrawy z produktów liofilizowanych adekwatnie do osobowości klientów.</i></li> <li data-bbox="338 772 1138 975">4. Gdybyście mieli wypromować nasz kraj na świecie, to jaka byłaby Wasza strategia? Jedno z haseł zaproponowanych przez uczniów: <i>Na granicy dwóch światów.</i> <i>Tu żadna rzecz nie jest pospolita!</i> Inna propozycja: <i>Pniemy się w górę</i> (w tle mapa Polski z wyrastającymi drzewami z obrazkami opatentowanych wynalazków zamiast korony).</li> <li data-bbox="338 986 1138 1045">5. Ferie to czas odpoczynku. Od czego tak naprawdę odpoczywacie? Przygotujcie odpowiedź w formie plakatu.</li> </ol>

ÿ ä ç ø ù ñ ž a á í ů Ÿ č ě ê ő ł d ь š з π ř ů

Miesiąc	Opis ćwiczeń
luty	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wartości w moim życiu.  Diagnozujemy swoją hierarchię wartości (za pomocą techniki Q-sort – wybieramy najważniejsze wartości, dokonując selekcji kartek z pojęciami określającymi różnorodne cele i wartości).  Czy są wartości ponadczasowe?  Jak często postępujemy wbrew wyznawanym wartościom? Jakie są tego skutki?</li> <li>2. Wartości a miejsce pracy. Czym są kotwice kariery? Jaka jest ich rola? Jakie są moje kotwice kariery? Diagnoza z wykorzystaniem aplikacji multimedialnej.</li> <li>3. Zdolny, ale po co? 80 powodów rozwijania zdolności – trening płynności i giętkości myślenia. Każdy uczestnik zajęć podaje po 10 powodów rozwijania zdolności. Propozycje omawiane są na forum. Na zakończenie każdy uczeń wybiera swoje powody rozwijania zdolności.</li> <li>4. <i>Rozwijanie wiedzy to również wyciąganie wniosków wynikających z błędów, pomyłek i niepowodzeń. Wiedza płynąca z negatywnych doświadczeń (wiedza negatywna) może być ważniejsza niż pozytywna, często bowiem z niepowodzeń wyciąga się bardziej konstruktywne wnioski niż z sukcesu (Penc, 2003).</i>  Jak rozumiecie te słowa? Jakie Wasze doświadczenia potwierdzają je (lub im przeczą)?</li> <li>5. Tytuły na nowo.  Uczniowie wspólnie przygotowują listę książek przeczytanych w ostatnich dwóch latach. Wybierają te, które zostały przeczytane przynajmniej przez 5 osób w grupie. Następnie indywidualnie określają, co dla nich było najważniejsze w tych tekstach i w oparciu o to konstruują nowe tytuły. Zadaniem pozostałych osób jest odgadnięcie oryginalnych odpowiedników.</li> </ol>

ÿäçø ùпžá áíü Ÿçčêöłdъšзпñý

Miesiąc	Opis ćwiczeń
marzec	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Twórczy ferment. Dlaczego Nowy Jork to miasto z najlepszym klimatem sprzyjającym innowacjom? Studium przypadku miasta.</li> <li>2. Debata: Czym jest sprawiedliwość społeczna? Teza do debaty podana przez uczniów: – Sprawiedliwość jest utopią.</li> <li>3. Gombrowicz tak zrecenzował pewną książkę w swoim <i>Dzienniku: Tekst sprawia dziwne wrażenie. Absolutnej powagi i absolutnego dzieciństwa. Absolutnej szczerości i absolutnego fałszu. Absolutnej wiedzy o rzeczywistości i absolutnej niewiedzy</i> (Gombrowicz, s. 117). Jak według Was mógłby prezentować się tak zrecenzowany tekst? Przygotujcie pracę 2-3-stronicową.</li> <li>4. Wyrafinowany humor. Przegląd najbardziej inteligentnych dowcipów własnego autorstwa. Przykład: – <i>Co łączy bakterie i teatr?</i> – <i>Kultura.</i></li> <li>5. Podróż w odkrywaniu siebie. Opracuj plan rocznej podróży, która w największym stopniu przyczyni się do Twojego rozwoju. Budżet nie ma znaczenia. Przygotuj 10-min. prezentację, w której przekonasz zarówno samego siebie, jak i nas, że ta podróż faktycznie spełni postawione cele.</li> </ol>



Miesiąc	Opis ćwiczeń
kwiecień	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Portret psychologiczny geniusza.  Waszym zadaniem (w parach) jest rekonstrukcja portretu psychologicznego wybranej osoby, która uważana jest za geniusza. Korzystajcie z dostępnych materiałów (biografii, autobiografii, wywiadów, listów, filmów), analizujcie, dyskutujcie, wyciągajcie wnioski. Będziecie mieli 20 min. na zaprezentowanie efektów swojej pracy.  Podsumowanie: Czy da się wyodrębnić jakieś wspólne cechy osób genialnych? Co łączy zaprezentowane postaci?</li> <li>2. P jak pracowitość. 20 biografii potwierdzających, że talent nie wystarcza do tego, aby osiągnąć sukces. Uczniowie pracują w dwóch zespołach, poszukując przykładów znanych postaci, których życie potwierdza, że obligatoryjnym komponentem zdolności jest zaangażowanie zadaniowe i ciężka praca.</li> <li>3. Zabawa z wierszem <i>Abecadło</i> Juliana Tuwima. Zadaniem uczniów jest napisanie nowej wersji znanego utworu z zachowaniem tego samego wprowadzenia:  <i>Abecadło z pieca spadło,  O ziemię się hukło,  Rozsypało się po kątach,  Strasznie się potłukło:</i>  ...  Należy użyć przynajmniej 8 liter. Przykładowo (dla dwóch liter: Z i Ż):  <i>Z – zgubiło wszystkie kreseczki i zniknęło,  Ż – rzewnie ziewnęło i się zagięło.</i></li> <li>4. Taki film chciałbym zobaczyć...  Projektujemy scenariusz długo wyczekiwanego filmu.</li> <li>5. Strategie twórczego inwestowania według Sternberga i Lubarta: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) analiza fundamentalna (sięgam po tematy o nieprzemijającej wartości społecznej; zawsze aktualne);</li> <li>b) analiza techniczna (śledzę trendy i wybieram to, co może w najbliższej przyszłości stać się bardzo popularne);</li> <li>c) zróżnicowanie portfela inwestycyjnego (sięgam po tematy z kilku obszarów, dywersyfikuję ryzyko niepowodzenia w jednej dziedzinie poprzez zaangażowanie w kilka dyscyplin).</li> </ol> Która strategia jest najbardziej efektywna? Jaką strategię stosował Mozart, jaką Picasso, a jaką Sienkiewicz? A jaka jest według Ciebie najbardziej korzystna przy rozwijaniu Twojego talentu?</li> </ol>

Miesiąc	Opis ćwiczeń
maj	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Maja – Święto Pracy. Jaka jest geneza tego święta? Czy dziś jest sens świętowania 1 Maja? Jakie dziś mogłyby być hasła przewodnie towarzyszące temu świętu?          Propozycje zgłoszone przez uczniów:  <i>Tylko praca z godziwą zapłatą uszlachetnia!</i>  <i>Nie samą pracą żyje człowiek!</i>  <i>Szanuj pracownika swego!</i>  <i>Zmień pracę na pasję! Pracuj z flow!</i>  <i>Pracownicy wszystkich zakładów pracy, ceńcie się! Piłka jest po Waszej stronie!</i> </li> <li>Kim jest człowiek, który mógł wypowiedzieć te słowa: <i>Czekanie to subtelna forma przemocy?</i> W jakiej sytuacji mógł to wypowiedzieć? Czy Ty byłeś/byłaś w podobnej sytuacji? Co wtedy czułeś/czułaś?</li> <li>Dokończcie poniższą historię według ukrytej reguły: <i>Anna była cicią Dominiki. Eh,...</i></li> <li>Pan Marek interesuje się historią Bizancjum. Twierdzi, że pozwala mu to poznać cały świat: przeszły, aktualny i przyszły. Co może mieć na myśli? Jak Ty to rozumiesz?          Przykładowy fragment wypowiedzi uczennicy:  <i>Historia Bizancjum pokazuje, że wszystko, co rozkwita, kiedyś też więdnie i po prostu umiera. Mechanizmy te można zaobserwować w każdej dziedzinie i w każdej cywilizacji. Wiemy, że czeka nas upadek. Pytanie tylko, jak go spowolnić?</i> </li> <li>Kupcie dowolny tygodnik opinii i wybierzcie sobie pięć artykułów. Uważnie przeczytajcie je, a następnie wypiszcie Wasze największe zdziwienia/zaskoczenia. Co Was zdziwiło i dlaczego?          Wróćcie myślami po dwóch tygodniach do tych artykułów. Co zapamiętaliście? Czy to Was zdziwiło/zaskoczyło?       </li> </ol>

ÿ ä ç ø ù ñ ž a á í ů Ÿ č ě ê ő ł d ь š з π ř ů

Miesiąc	Opis ćwiczeń
czerwiec	<ol style="list-style-type: none"> <li>Ułóż opowieść, w której przedstawisz losy talentu „błąkającego się” przez ostatnie dziesięć miesięcy na naszych zajęciach. Nadaj tytuł swojej opowieści. Tytuły opowieści wymyślonych przez uczniów: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Męka odkrywania nieoczywistości;</i></li> <li>– <i>W poszukiwaniu straconych lat;</i></li> <li>– <i>Reanimacja;</i></li> <li>– <i>Talent – reaktywacja.</i></li> </ul> </li> <li>Jakie cele wyznaczasz sobie na każdy tydzień wakacji? Opisz je precyzyjnie zgodnie z poznaną zasadą SMART (cel: konkretny – mierzalny – osiągalny – istotny – określony w czasie). Wskaż działania zmierzające do realizacji każdego z tych celów. Przeprowadź kalkulację ryzyka niepowodzenia. Jakie strategie można wykorzystać, aby zmniejszyć to ryzyko?</li> <li>Podaj 10 argumentów na rzecz tezy: <i>Warto rozmawiać.</i> Podaj 10 argumentów na rzecz tezy: <i>Warto milczeć.</i> Analizując te zdania, zastanów się nad wnioskami. Czy da się pogodzić te tezy zgodnie z omówionym na zajęciach schematem: <i>teza – antyteza – synteza.</i></li> <li>Niektórzy robią sobie wakacje od myślenia. Co o tym myślisz? Na czym mogłyby polegać takie wakacje? Czy potrzebujesz takich wakacji?</li> <li>Ułóżcie jak najciekawsze zadanie z treścią, wykorzystując dane liczbowe: 22, 31, 40 i 1258. Przykład uczniowskiego zadania: <i>Pewna para policzyła, że w ciągu dnia wymieniają między sobą średnio 1258 słów. Liczba ta zaskoczyła ich (tak dużo?). Poszperali w sieci i dotarli do badań mówiących, że niestety z każdym rokiem dzienna ilość słów wypowiedzianych w związku maleje średnio o 22. Z przerażenia zaczęli obliczać, ile słów dziennie będą używali za 31 lat, a ile za 40 lat? Do jakich wniosków doszli?</i></li> </ol>

ÿäçø ùпžą áíú Ÿçě êółđъš зпñý

Po pierwszym roku realizacji programu przeprowadzono ankietę ewaluacyjną wśród uczniów oceniającą zajęcia. Zamiast standardowych pytań zastosowano technikę myślenia twórczego pozwalającą zamknąć w postaci metafory swój emocjonalny stosunek do zajęć. Uczniowie tworzyli porównania (minimum dwa) według schematu:

*Zajęcia były jak...* (wybierali jedno ze słów wymienionych poniżej), ... *(dlaczego? wyjaśnienie sensu podobieństwa).*

Lista słów do wyboru: szklanka, termometr, ołówek, cukier, cytryna, metro.

Przykładowe porównania wygenerowane przez uczniów:

*Zajęcia były szybkie jak metro, nie raz pominąłem właściwą stację.*

*Zajęcia były jak metro, nowoczesne i bardzo dynamiczne, ale nigdy nie wiedzieliśmy, gdzie nasz pociąg się zatrzyma.*

*Zajęcia były jak termometr, stworzona atmosfera dawała szansę pokazać, ile stopni mają nasze uczucia i myśli.*

*Zajęcia były (a raczej bywały) jak cukier, każdemu słodziliśmy, ale chyba nikomu to nie zaszkodziło.*

*Zajęcia były jak cytryna, z każdego wyciśnięto ostatnie soki. Czasem to bolało.*

*Zajęcia były jak ołówek bez gumki, bo niczego nie można było wymazać. A czasem można było powiedzieć za dużo.*

*Zajęcia były jak szklanka, raz do połowy pełne, a raz do połowy puste.*

*Zajęcia były jak szklanka – przezroczyste, pozwoliły w pełni zobaczyć zawartość naszych talentów. Na szczęście to były pełne szklanki, a z niektórych to nawet się przelewało...*

*Zajęcia były jak cukier – krzepiły, dodawały siły i motywacji do działania.*

Stworzone porównania są dla prowadzącego zajęcia bardzo wartościowym materiałem pokazującym zarówno korzyści, jakie uczniowie odnieśli dzięki uczestnictwu w programie, jak również obszary ryzyka, na które trzeba zwrócić uwagę podczas kolejnych edycji (zmęczenie, za duża dynamika, przekraczanie granic prywatności, brak zainteresowania wszystkich uczestników).



ý  
S  
ř  
a

Zakończenie

Rozdział

11



Prezentowany poradnik ma na celu zwrócenie uwagi na kluczową rolę wspomagania uczniów w rozwijaniu własnych talentów i zainteresowań w procesie kształcenia i wychowania na każdym etapie edukacji. Oparcie sposobu realizacji treści programowych na tym, co aktualnie interesuje uczniów, jest według klasyka myśli pragmatycznej J. Deweya sednem skutecznego procesu nauczania, w którym to nauczana osoba staje się aktywnym, gotowym do samokontroli podmiotem uczącym się.

Oczywiście samo zainteresowanie, tak jak zostało to zoperacjonalizowane przez autora niniejszej publikacji, może dotyczyć dwóch podobnych, ale nie tożsamyh zjawisk: zaciekawienia poznawczego o charakterze przemijającym („tak, to brzmi ciekawie”) i pasji („wszystko, co dotyczy polityki, jest dla mnie fascynujące”). W zasadzie najbardziej pożądana byłaby taka sytuacja, w której uczeń w szkole rozpoznaje i rozwija swoją pasję i jednocześnie jest zaciekawiony innymi tematami, co pozwala mu na budowanie podstawowej wiedzy o świecie bez ryzyka pojawiania się luk wskutek skupiania się tylko na jednym obszarze (co często zdarza się w przypadku indywidualnego toku nauczania u uczniów zdolnych). Dlatego też celowo te dwa typy zainteresowań i działań pozwalających je rozwijać zostały w poradniku rozdzielone (rozdziały: *Pobudzić zainteresowanie tematem vs. Pobudzić pasję*), choć pragmatyka szkolna raczej dostarczy argumentów na rzecz umowności tej dystynkcji. Istotą tego zabiegu było zwrócenie uwagi na inny poziom i typ motywacji niezbędnych do uruchomienia przez uczniów w przypadku zainteresowania tematem *ad hoc* i pasji. Ponadto w przypadku pasji występuje dość silny związek zainteresowań z uzdolnieniami uczniów, co dodatkowo wymaga zwrócenia uwagi na zasoby poznawcze i wspomagające je kompetencje emocjonalno-społeczne (dokładnie omówiona w części teoretycznej poradnika idea zrównoważonego rozwoju uczniów zdolnych).

Korzystanie z poradnika wymaga krytycznego podejścia do założeń, jakie poczynił w odniesieniu do szkoły jego autor. Szkoła potraktowana została jako laboratorium kompetencji transferowalnych, służących optymalnej adaptacji uczniów do otoczenia dziś, jutro, jak i w odległej, zupełnie nieznannej nam przyszłości. Realizacja podstawy programowej służąca opanowaniu przez przyszłych dorosłych i odpowiedzialnych obywateli kanonu wiedzy – po to, aby mogli się konstruktywnie komunikować i odnosić do wspólnych pojęć, postaci i wydarzeń – ma jeszcze jedną kluczową funkcję. Jest mianowicie okazją do kształtowania umiejętności możliwych do zastosowania w innych niż sama szkoła kontekstach: życiu towarzyskim, zawodowym, społecznym. Uczenie się rozwiązywania zadań z jedną niewiadomą, choć jest ważne z punktu widzenia wiedzy matematycznej, okaże się ważniejsze przez rozwijanie takich kompetencji życiowo użytecznych, jak: analizowanie danych, dostrzeganie związków między informacjami, radzenie sobie z porażkami, gotowość do odroczenia gratyfikacji w czasie, itp. Może zatem być tak, że cierpliwość w zmaganiu się z problemem, która wyróżnia przykładowo Marka – menedżera zespołu, jest efektem zmagania się z zadaniami na lekcjach matematyki i fizyki i procentuje nie tylko w pracy, ale również podczas pokonywania coraz dłuższych dystansów biegowych i tłumaczenia ze stoickim spokojem kolejności wykonywania działań własnym dzieciom.

Zamiast zatem skupiać uwagę na mniej lub bardziej precyzyjnym systemie oceniania, który w założeniu ma motywować naszych podopiecznych do pracy, lepsze jest sięgnięcie do ich wewnętrznych zasobów i zidentyfikowanie dominujących potrzeb, zarówno poznawczych, jak i emocjonalnych lub społecznych. Jeśli uczniowie są pod wrażeniem wspólnie obejrzanego filmu, to warto zastanowić się, czy na kanwie tego filmu nie można by ułożyć zadań matematycznych lub pouczyć się języków obcych. A może przygotować esej, w którym bohater właśnie

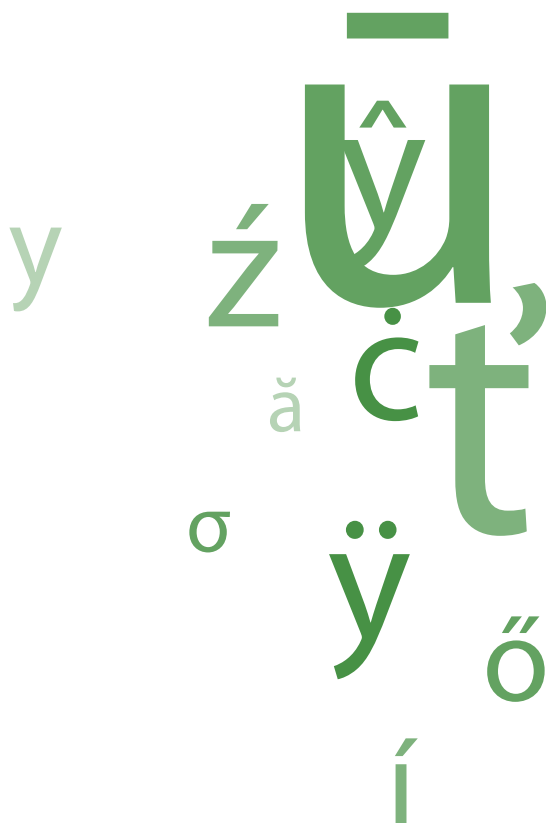
omawianej na języku polskim lektury wychodzi razem z nami z kina i nie dowierza, że taki może być świat... Kiedy słyszymy poruszenie uczniów na przerwie wywołane ostatnimi wiadomościami na temat postępów w tworzeniu sztucznej inteligencji, należy wykorzystać je do zmodyfikowania własnych zajęć tak, aby powiązać je z tym, co aktualnie zaprzęta uwagę ich uczestników (przykładowe treści: tworzenie algorytmów, parametry życia, bezpieczeństwo, prawa człowieka czy prawa maszyny, itp.). Nie lekceważmy wydarzeń lokalnych, którymi żyją sami uczniowie, a także ich rodziny. Szkoła powinna być dla uczniów również miejscem wymiany myśli, wątpliwości, obaw. To one są naturalnym źródłem poznania. Co więcej – zatroskanie o nie zwiększa poczucie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży (brak zrozumienia zjawisk rodzi niepokój, zaś poznawcza ich eksploracja zmniejsza odczuwany dyskomfort i redukuje przyszłe tendencje unikowe – „nie rozumiem, więc udaję, że mnie to nie dotyczy”).

Istotą kompetentnego wspierania talentów i zainteresowań uczniów jest responsywność nauczyciela, czyli gotowość do elastycznego reagowania w zależności od pojawiających się potrzeb i oczekiwań uczniów. Zamiast zamkniętego planu zajęć, którego wykonanie ma świadczyć o skutecznej edukacji, mamy do czynienia z zarysem możliwych do wystąpienia sytuacji dydaktycznych, otwartych na różnorodne prze-modelowania w zależności od zaangażowania tworzących ją uczestników. Tak też należy podejść do materiałów zaprezentowanych w tej publikacji: jako inspiracji do projektowania własnych, otwartych na ciągłe zmiany i poprawki strategii kreowania sytuacji dydaktycznych. Traktowanie ćwiczeń jako w pełni gotowych elementów zajęć (bez uwzględnienia specyfiki grupy, jej aktualnej kondycji i dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych) może skutkować sytuacją odwrotną do oczekiwanej: jeszcze większym znużeniem uczniów i zamiast wzrostu zaangażowania – narastającą demotywowacją.

Wróćmy do opowieści ze Wstępu. Raz jeszcze wyobraźmy sobie osobę zdolną jako posiadacza ciężkiego worka ze złotem. Dzięki własnej pracy i doświadczeniu oraz wsparciu otoczenia dowiedziała się, jak dźwigać worek, aby jej nie przytłaczał. Ponadto wymyśliła sposób pomnażania bogactwa, dzięki czemu może dzielić się nim z ludźmi, którzy go potrzebują. Ten człowiek tak przyzwyczaił się do dźwigania worka, że nie wyobraża sobie bez tego życia – podobnie zresztą jak bez swoich przyjaciół, pływania i podróży (Knopik, 2017).

Życzę Państwu niesłabnącej pasji do rozpoznawania i rozwijania pasji u innych. Łączmy siły w naszej koalicji na rzecz niemarnowania polskich talentów!

Tomasz Knopik



## ANEKS

## PREIS

(skala obserwacyjna)

T. Knopik, U. Oszwa, E. Domagała-Zyśk, 2017

imię badanego: \_\_\_\_\_, wiek: \_\_\_\_\_, data badania: \_\_\_\_\_ badający: \_\_\_\_\_

Odnieś poniższe twierdzenia do badanego ucznia/uczennicy i zaznacz na ile pasują/nie pasują do jego/jej zachowania/postawy. Zastosuj skalę 0-4, gdzie:

- zupełnie nie pasuje
- pasuje w niewielkim stopniu
- pasuje umiarkowanie
- w dużym stopniu pasuje
- całkowicie pasuje

W przypadku braku możliwości dokonania oceny (np. z powodu niewystarczającej wiedzy o uczniu/uczennicy) pozostaw dane twierdzenie nieuzupełnione i wróć do wypełniania arkusza diagnostycznego po zdobyciu stosownych informacji.

Podczas sumowania punktów w każdym obszarze zwróć uwagę na twierdzenia **z odwróconą punktacją** (wskazane w nawiasach przy SUMA PUNKTÓW dla każdego obszaru). Oceń je według wzoru:

Zakreślona ocena	Ocena po „odwróceniu”
0	4
1	3
2	2
3	1
4	0

**Odporność emocjonalna na porażki (OE):**

1. Pracuje wytrwale, aż skończy zadanie. 0 1 2 3 4
2. Napotymane trudności nie zrażają go. 0 1 2 3 4
3. Po poniesieniu porażki ponownie podejmuje wykonywanie zadania. 0 1 2 3 4

4. Radzi sobie z przegrywaniem podczas gier/zabaw. 0 1 2 3 4
5. Nie koncentruje się przesadnie na porażce. 0 1 2 3 4

SUMA PUNKTÓW: \_\_\_\_\_

**Strategie zaradcze (SZ):**

6. W przypadku trudności od razu prosi o pomoc zamiast samodzielnie zmierzyć się z problemem. 0 1 2 3 4
7. Stara się samodzielnie pokonywać napotykane trudności. 0 1 2 3 4
8. Potrafi korzystać z pomocy innych. 0 1 2 3 4
9. Wykonuje jedynie te czynności, które sprawiają mu przyjemność. 0 1 2 3 4
10. Gdy nie rozumie polecenia, woli nie rozwiązywać zadania niż poprosić o pomoc czy wyjaśnienie. 0 1 2 3 4
11. Radzi sobie z odroczeniem (odłożeniem) nagrody w czasie. 0 1 2 3 4
12. Radzi sobie ze stresem. 0 1 2 3 4
13. Analizuje popełnione przez siebie błędy w celu uniknięcia podobnych w przyszłości. 0 1 2 3 4
14. Wykorzystuje zdobyte doświadczenia w rozwiązywaniu takich samych lub podobnych problemów. 0 1 2 3 4
15. Stosuje otrzymane wskazówki w działaniu. 0 1 2 3 4
16. Korzysta z doświadczeń praktycznych (pozaszkolnych) w nauce szkolnej. 0 1 2 3 4
17. Stosuje wiedzę zdobytą w szkole w codziennym życiu. 0 1 2 3 4

SUMA PUNKTÓW (6, 9, 10): \_\_\_\_\_

**Radzenie sobie z oceną (RzO):**

18. Jest zbyt wrażliwy/a na oceny zewnętrzne. 0 1 2 3 4
19. Manifestuje przesadne/nasilone niezadowolenie, kiedy dostaje ocenę niższą niż oczekiwana. 0 1 2 3 4
20. Pochwały stanowią dla niego/niej motywację do działania. 0 1 2 3 4
21. Nadmiernie zależy mu/jej na ocenie/opinii rówieśników. 0 1 2 3 4
22. Podejmowane działania uzależnia od akceptacji otoczenia. 0 1 2 3 4
23. Potrafi przyjąć krytykę na swój temat. 0 1 2 3 4

SUMA PUNKTÓW (18, 19, 21, 22): \_\_\_\_\_

**Zakres i jakość relacji społecznych (RS):**

24. Ma szeroką sieć wsparcia społecznego ze strony osób dorosłych. 0 1 2 3 4
25. Ma szeroką sieć wsparcia społecznego ze strony rówieśników. 0 1 2 3 4
26. Jest izolowany/a przez klasę. 0 1 2 3 4
27. Dobrze czuje się w swojej klasie. 0 1 2 3 4
28. Rozwiązuje konflikty z rówieśnikami bez uciekania się do agresji. 0 1 2 3 4
29. Ma satysfakcjonujące relacje społeczne poza szkołą. 0 1 2 3 4

SUMA PUNKTÓW (26): \_\_\_\_\_

**Jak działa w grupie? (GR):**

30. Szanuje pomysły i wypowiedzi członków grupy. 0 1 2 3 4
31. Proponuje sposoby rozwiązania zadań, nad którymi pracuje grupa. 0 1 2 3 4
32. Stara się przekonać grupę do swoich pomysłów. 0 1 2 3 4
33. Potrafi zrezygnować z własnych pomysłów, jeśli jest przekonany/a, że inne propozycje są lepsze. 0 1 2 3 4
34. Podejmuje działania łagodzące nieporozumienia w grupie. 0 1 2 3 4
35. Dbą o dobrą atmosferę pracy w grupie. 0 1 2 3 4
36. Chętnie współpracuje z rówieśnikami. 0 1 2 3 4
37. Nie dyskryminuje rówieśników. 0 1 2 3 4
38. Wyraża się życzliwie o osobach pochodzących z innych krajów/kultur. 0 1 2 3 4

SUMA PUNKTÓW : \_\_\_\_\_

**Relacje rodzinne (RR):**

39. Otrzymuje wsparcie emocjonalne od rodziców/opiekunów. 0 1 2 3 4
40. Ma poczucie, że może liczyć na rodziców/opiekunów w sytuacjach trudnych. 0 1 2 3 4
41. Odnosi się z szacunkiem do rodziców/bliskich. 0 1 2 3 4
42. Twierdzi, że nie spełnia oczekiwań rodziców/opiekunów. 0 1 2 3 4
43. Boi się reakcji rodziców. 0 1 2 3 4

SUMA PUNKTÓW (42, 43) : \_\_\_\_\_

**Rozumienie emocji własnych i innych (RE):**

44. Zbyt szybko ocenia innych, nie starając się znaleźć właściwych powodów ich zachowań. 0 1 2 3 4
45. Rozumie źródła i przejawy własnych emocji. 0 1 2 3 4
46. Rozpoznaje emocje innych. 0 1 2 3 4
47. Wyjaśnia emocje innych. 0 1 2 3 4
48. Wyjaśnia zachowania bohaterów filmów i książek. 0 1 2 3 4
49. Opisuje swoje samopoczucie. 0 1 2 3 4
50. Wykazuje się empatią. 0 1 2 3 4
51. Poprawia swój nastrój w aprobowany społecznie sposób. 0 1 2 3 4

SUMA PUNKTÓW (44) : \_\_\_\_\_

**Kontrola emocjonalna (KE):**

52. Krzyczy na innych, kiedy się z nim/z nią nie zgadzają. 0 1 2 3 4
53. Łatwo obraża się. 0 1 2 3 4
54. Jest porywczy i szybko wpada w złość. 0 1 2 3 4
55. Odczuwa nadmierny niepokój w sytuacjach szkolnych. 0 1 2 3 4
56. Czeka cierpliwie, kiedy stoi w kolejce (na stołówce, w sklepiku szkolnym, na lekcji wf.). 0 1 2 3 4
57. Obraża innych w sytuacjach napięcia emocjonalnego. 0 1 2 3 4

SUMA PUNKTÓW (52, 53, 54, 55, 57) : \_\_\_\_\_

**Asertywność (A):**

58. Nie ulega nadmiernie wpływowi grupy. 0 1 2 3 4
59. Odmawia, kiedy dana czynność nie sprawia mu/jej przyjemności. 0 1 2 3 4
60. W jednakowym stopniu szanuje prawa swoje i innych. 0 1 2 3 4
61. Rezygnuje z działania niezgodnego z jego/jej zasadami. 0 1 2 3 4
62. Broni swojego zdania w grupie. 0 1 2 3 4

SUMA PUNKTÓW: \_\_\_\_\_

**Zachowania społeczne (ZA)**

63. Kłamie, aby uniknąć konsekwencji niepożądanych zachowań. 0 1 2 3 4
64. Rozładowuje złość na przedmiotach, kiedy coś nie jest po jego myśli. 0 1 2 3 4
65. W stanach pobudzenia emocjonalnego jest wulgarny/a. 0 1 2 3 4
66. Wdaje się w bójki lub awantury. 0 1 2 3 4
67. Dokucza innym. 0 1 2 3 4
68. Naśmiewa się z innych. 0 1 2 3 4
69. Korzysta z mediów społecznościowych tak często, że to przeszkadza w jego/jej funkcjonowaniu w domu i szkole (np. śpi zbyt krótko, nie ma czasu na odrabianie lekcji czy spotkania z kolegami). 0 1 2 3 4
70. Nie jest uzależniony/a (np. od mediów elektronicznych, papierosów itp.). 0 1 2 3 4
71. Zachowuje się agresywnie fizycznie wobec rówieśników. 0 1 2 3 4
72. Zachowuje się agresywnie werbalnie wobec rówieśników. 0 1 2 3 4
73. Zachowuje się agresywnie fizycznie wobec osób dorosłych. 0 1 2 3 4
74. Zachowuje się agresywnie werbalnie wobec osób dorosłych. 0 1 2 3 4
75. Frustracje wyładowuje na słabszych lub przypadkowych osobach. 0 1 2 3 4
76. Nie okazuje żalu, kiedy sprawia komuś przykrość. 0 1 2 3 4

SUMA PUNKTÓW (70) : \_\_\_\_\_

### Samowiedza (SW)

77. Wymienia swoje mocne i słabe strony. 0 1 2 3 4
78. Określa swoje uzdolnienia. 0 1 2 3 4
79. Opisuje swoje zainteresowania. 0 1 2 3 4
80. Podejmuje zadania powyżej swoich możliwości. 0 1 2 3 4
81. Zastanawia się nad swoim zachowaniem. 0 1 2 3 4
82. Wie, co jest dla niego ważne w życiu. 0 1 2 3 4
83. Wie, w czym jest dobry/a. 0 1 2 3 4

SUMA PUNKTÓW (80) : \_\_\_\_\_

### Samoocena (SO)

84. Akceptuje swój wygląd. 0 1 2 3 4
85. Przesadnie dba o swój wygląd. 0 1 2 3 4
86. Nie wierzy w swoje możliwości. 0 1 2 3 4
87. Jest zadowolony/a z siebie. 0 1 2 3 4
88. Czerpie satysfakcję z relacji z rówieśnikami. 0 1 2 3 4
89. Ma poczucie, że radzi sobie z obowiązkami szkolnymi. 0 1 2 3 4

SUMA PUNKTÓW (85, 86) : \_\_\_\_\_

### Motywacja wewnętrzna (MW)

90. Poświęca czas na rozwijanie swoich zainteresowań. 0 1 2 3 4

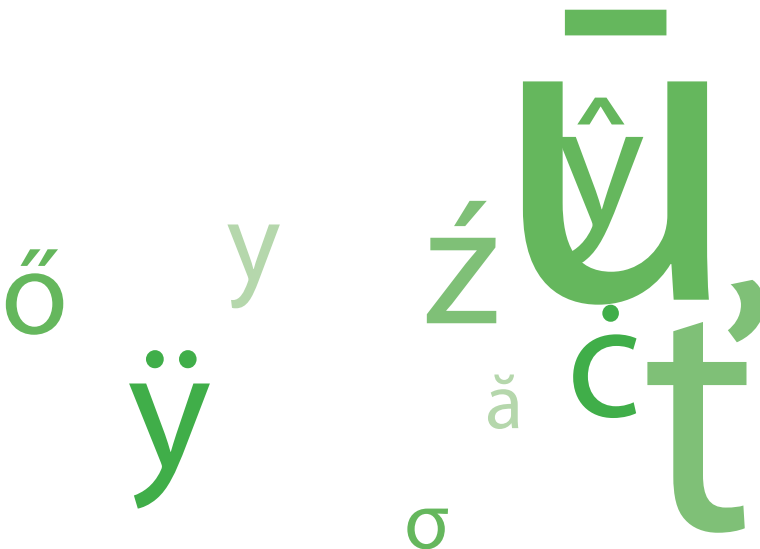
91. Wysokie oceny są dla niego/dla niej ważniejsze niż sama przyjemność uczenia się. 0 1 2 3 4
92. W swoich działaniach stara się przypodobać innym. 0 1 2 3 4
93. Nie zraża się wysokim poziomem trudności podejmowanych zadań. 0 1 2 3 4
94. Wykazuje inicjatywę w organizowaniu sobie czasu wolnego. 0 1 2 3 4
95. Ma potrzebę pomagania innym. 0 1 2 3 4

SUMA PUNKTÓW (91, 92) : \_\_\_\_\_

### Lokalizacja kontroli (LK)

96. W czasie prac zespołowych obwinia innych za niepowodzenia. 0 1 2 3 4
97. W sytuacji porażki poszukuje jej źródeł także w sobie. 0 1 2 3 4
98. Z trudnością podejmuje decyzję, chcąc spełnić jak najwięcej oczekiwań innych osób. 0 1 2 3 4
99. Ma swoje zasady, według których postępuje nawet wbrew presji otoczenia. 0 1 2 3 4
100. Przyznaje się do błędów i potrafi za nie przeprosić. 0 1 2 3 4

SUMA PUNKTÓW (96, 98) : \_\_\_\_\_

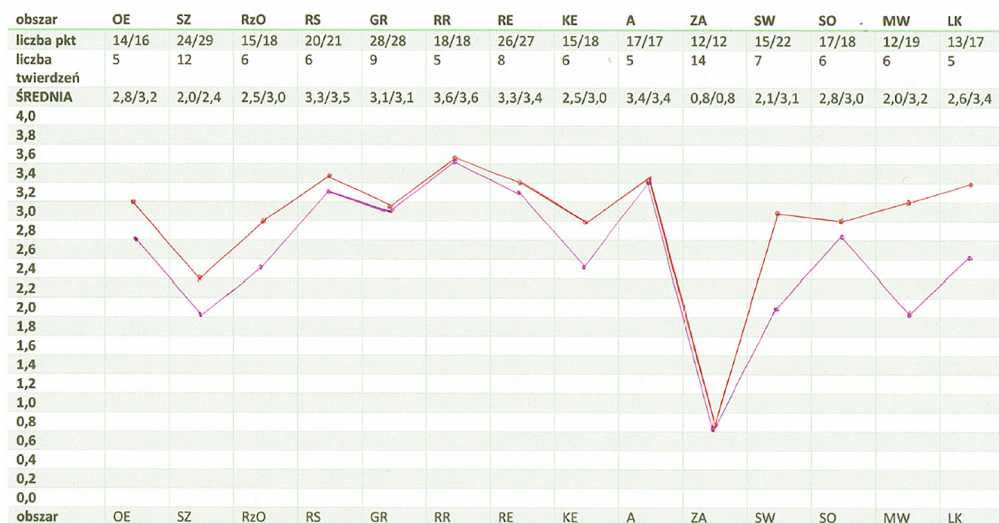


## Skala PREIS – do uzupełnienia

obszar	OE	SZ	RZO	RS	GR	RR	RE	KE	A	ZA	SW	SO	MW	LK
liczba pkt liczba twier- dzeń	5	12	6	6	9	5	8	6	5	14	7	6	6	5
<b>ŚREDNIA</b>														
4,0														
3,8														
3,6														
3,4														
3,2														
3,0														
2,8														
2,6														
2,4														
2,2														
2,0														
1,8														
1,6														
1,4														
1,2														
1,0														
0,8														
0,6														
0,4														
0,2														
0,0														
obszar	OE	SZ	RZO	RS	GR	RR	RE	KE	A	ZA	SW	SO	MW	LK

UWAGA: Wiersz „liczba pkt” uzupełniany jest sumami dla poszczególnych obszarów PREIS – do przepisania z kwestionariusza. Średnia to wynik podzielenia „liczba pkt” przez „liczba twierzeń”;

Skala PREiS (uzdolniona uczennica VI klasy; pomiar na początku roku – kolor żółty, pomiar na zakończenie roku – kolor czerwony)



Komentarz do powyższego wykresu:

Zaprezentowane wyniki dotyczą uzdolnionej matematycznie i muzycznie uczennicy klasy VI. Rodzice dziewczynki, podobnie jak wychowawczynie, zaobserwowali jej przesadną orientację na ocenę zewnętrzną. Podejmowane działania były zazwyczaj dyktowane inicjatywami innych osób, jednocześnie brakowało jej pomysłów na samodzielną aktywność (np. w czasie wolnym). Podczas zajęć uwaga dziewczynki była zorientowana głównie na tym, aby być pozytywnie ocenioną przez nauczycieli i rówieśników. Trudno jej było wskazać, co ją najbardziej interesuje. Pytana o to, zawsze liczyła na odpowiedź ze strony rodziców.

Wychowawca wypełnił skalę PREiS z pomocą trzech innych nauczycieli, którzy mieli okazję obserwować zachowanie dziewczynki przez ostatnie dwa lata. Niektóre itemy (dotyczące relacji społecznych poza szkołą, aktywności w domu) zostały skonsultowane z rodzicami badanej. Analiza profilu wskazuje na trzy deficytowe obszary:

- strategie zaradcze (uczenie się na podstawie doświadczenia, wyciąganie wniosków z porażek, korzystanie ze wskazówek);

- samowiedza (świadomość własnych uzdolnień, zainteresowań);
- motywacja wewnętrzna (gotowość do samodzielnego stawiania sobie celów i determinacja w ich realizacji, pomimo napotykanych trudności).

Niski wynik w kategorii zachowania społeczne, który wyraźnie wyróżnia się na wykresie, należy oczywiście uznać za stan pozytywny, świadczący o nieprzejawianiu w obserwowanym zachowaniu działań o charakterze destruktywnym (przemoc, uzależnienia, wyśmiewanie, dokuczanie).

W odpowiedzi na zdiagnozowane trudności opracowano plan działań wspomagających uwzględniający przede wszystkim:

- rozwijanie świadomości dziewczynki w zakresie swoich mocnych stron, predyspozycji oraz uzdolnień;
- kształtowanie motywacji autotelicznej polegającej na czerpaniu satysfakcji z uczenia





## Bibliografia

- Baltes, P., Smith, J. (2008). The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 56-64.
- Baltes, P., Staudinger, U. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 75-80.
- Baltes, P., Staudinger, U. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55, 122-136.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.
- Brackett, M., Mayer, J., Warner, R. (2004). Emotional intelligence and its expression in everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M., Warner, R., Bosco, J. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships*, 12, 197-212.
- Cattell, R. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Crocker, J., Park, L. (2004). The Costly Pursuit of Self-Esteem. *Psychological Bulletin*, 3, 392-414.
- Cross, T.L. (2011). Social/emotional needs: The necessity of psychological services for students with gifts and talents. *Gifted Child Today*, 34 (4), 64-65.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu*. Warszawa: Wydawnictwo CiS – Wydawnictwo W.A.B.
- Csikszentmihalyi, M., Nakamura, J. (2004). Motywacyjne źródła kreatywności z perspektywy psychologii pozytywnej. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (s. 103-116). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerniawska, E. (2006). Metapoznanie a inteligencja – przegląd poglądów teoretycznych i wyników badań. *Przeгляд Psychologiczny*, 49, 119-139.
- Deci, E., Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dobrołowicz, W. (1993). *Psychologia twórczości technicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Uszwa, O. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Osza, U., Knopik, M., Konowatek, A., Krajewska, M., Mazur, J., Sudewicz, K., Zakrzewska, E. (2017). *Jak rozwijać wśród uczniów pozytywny obraz siebie? Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. TROS-KA. Materiały postdiagnostyczne cz. III*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Uszwa, O. (2018, w druku). *Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Roczniki Pedagogiczne*, 10 (46).

- Dyrda, B. (2000). *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dyrda, B. (2010). *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Fechner-Sędzicka, I., Ochmańska, B., Odrobina, W. (2012). *Rozwijanie zainteresowań matematycznych w klasach I-III. Poradnik dla nauczyciela*. Warszawa: ORE.
- Feldhusen, J. (1986). A conception of giftedness. W: R. Sternberg, J. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 112-127). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, J. (1991). *Gifted children growing up*. London: Cassell.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, t. 15, 2, 119-147.
- Heller, K. (1993). Structural tendencies and issues of research on giftedness and talent. W: K. Heller, F. Mönks, A. Passow (red.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (s. 49-67). Oxford: Pergamon Press.
- Heller, K. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, vol. 46, 302-323.
- Heller, K. (2007). Scientific Ability and Creativity. *High Ability Studies*, 18, 209-234.
- Heller, K., Hany, E. (1996). Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung. W: F.E. Weinert (Ed.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion, Bd. 2 der Pädagogischen Psychologie* (s. 477-513). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K., Perleth, Ch., Lim, T. (2005). The Munich Model of Giftedness designer to identify and promote gifted students. W: R. Sternberg, J. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (s. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- Heller, K., Perleth, Ch. (2008). The Munich High Ability Test Battery (MHBT): A multidimensional, multimethod approach. *Psychology Science Quarterly*, 50, 173-188.
- Knopik, T. (2016). Zrównoważony rozwój uczniów zdolnych kluczem do ich sukcesu życiowego. W: K. Stępiak, W. Jaskólska (red.), *Pomóc talentowi rozkwitnąć* (s. 11-14). Warszawa: ORE.
- Knopik, T. (2018). *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Działania postdiagnostyczne*. Warszawa: ORE.
- Knopik, T., Domagała-Zyśk, E., Oszwa, U. (2017). TROS-KA. *Diagnoza i wspomaganie rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat. Podręcznik dla wychowawców i nauczycieli*. Warszawa: ORE.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielecki, J. (2007). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kuszał, K. (2008). *Dziecko samodzielne w szkole. Empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym poziomie samodzielności*. Poznań: Oficyna Wydawnicza „Garmond”.
- Ledzińska, M. (1996). *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

Ledzińska, M. (2010). Wiedza na temat uczniów zdolnych i jej edukacyjne konsekwencje. W: A. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 63-82). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Limont, W. (2011). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?* Sopot: GWP.

Łubianka, B., Sękowski, A. (2016). *Świat wartości uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: PWN.

Penc, J. (2003). *Menedżer w działaniu. Skuteczne działanie i samodoskonalenie. Tom II*. Warszawa: C.H. Beck.

Renzulli, J. (1986). The three-ring conception of giftedness: a development model for creative productivity. W: R. Sternberg, J. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.

Renzulli, J. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. W: N. Colangelo, G. Davis (red.), *Handbook of gifted education* (s. 75-87). Boston: Pearson Education.

Rimm, S. (1994). *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?* Warszawa: WSiP.

Runco, M. (1990). Implicit theories and ideational creativity. W: M. Runco, R. Albert (red.), *Theories of Creativity*. Newbury Park, CA: Sage.

Ryan, R., Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on the hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.

Sękdek, G. (1995). *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii.

Sękowski, A. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Sękowski, A., Knopik, T. (2008). Mity a rzeczywistość. Uwagi na temat społecznego funkcjonowania osób wybitnie zdolnych. *Psychologia. Edukacja i Społeczeństwo*, 5, 9-21.

Sękowski, A., Knopik, T. (2011). Psychology of Giftedness and Psychology of Wisdom: One or Multiple Perspectives? W: A. Ziegler, Ch. Perleth (red.), *Excellence: Essays In Honour of Kurt A. Heller* (s. 102-115). Berlin: Lit Verlag.

Sękowski, A., Łubianka, B. (2009). Preferencja wartości uczniów zdolnych. *Przegląd Psychologiczny*, 52, 4, 409-432.

Sękowski, A., Siekańska, M. (2008). National Academic Award Winners over Time: Their Family Situation, Education and Interpersonal Relations. *High Ability Studies*, 19 (2), 155-171.

Sękowski, A., Knopik, T. (2014). Psychologia mądrości – w trosce o integralny rozwój uczniów zdolnych. *Chowanna*, 2 (43), 95-110.

Slavin, R., Maden, N. (2007) (red.). *Two million children: Success for All*. Thousand Oaks CA: Corwin.

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

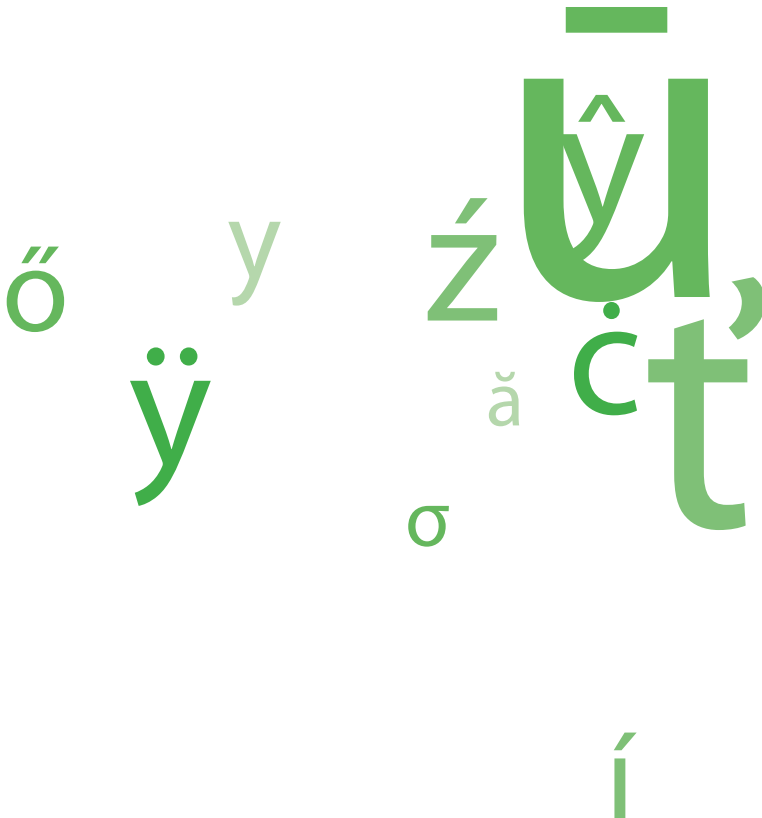
Sternberg, R. (1986). Triarchic theory of intellectual giftedness. W: R. Sternberg, J. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 223-243). Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon & Schuster.

Sternberg, R. (2010). Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice in School and Later Life. W: R. Sternberg, D. Preiss, *Innovations in educational psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development* (s. 403-440). New York: Springer Publishing Company.

Sternberg, R., Grigorenko, E. (2000). *Teaching for Successful Intelligence. To Increase Student Learning and Achievement*. New York: MacMillan Publishing Co.

Torrance, E., Sisk, D. (1997). *Gifted and talented children in the regular classroom*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press.



## SPIS TABEL

Tab. 1. 10 najpopularniejszych definicji „ucznia zdolnego” sformułowanych przez nauczycieli polskich gimnazjów s. 24

Tab. 2. Indywidualny program nauki – liczba uczniów objęta tego typu sposobem kształcenia s. 34

Tab. 3. Indywidualny tok nauki – liczba uczniów objęta tego typu sposobem kształcenia s. 34

Tab. 4. Rola czynników środowiskowych w rozwoju zdolności uczniów s. 38

Tab. 5. Monachijski Model Zdolności s. 40

Tab. 6. Potrzeby ucznia – ujęcie Forda s. 58

Tab. 7. Charakterystyka wymiarów TROS-KA s. 117

Tab. 8. Zawartość pakietu TROS-KA s. 121

## SPIS RYSUNKÓW

Rys. 1. Model pomocy psychologiczno-pedagogicznej w ujęciu środowiskowym s. 14

Rys. 2. Uczniowie zdolni według kryterium psychologicznego (poziom inteligencji) s. 28

Rys. 3. Uczeń zdolny i uczeń uzdolniony – zakresy terminów s. 31

Rys. 4. Interakcyjny model zdolności J. Renzullego s. 36

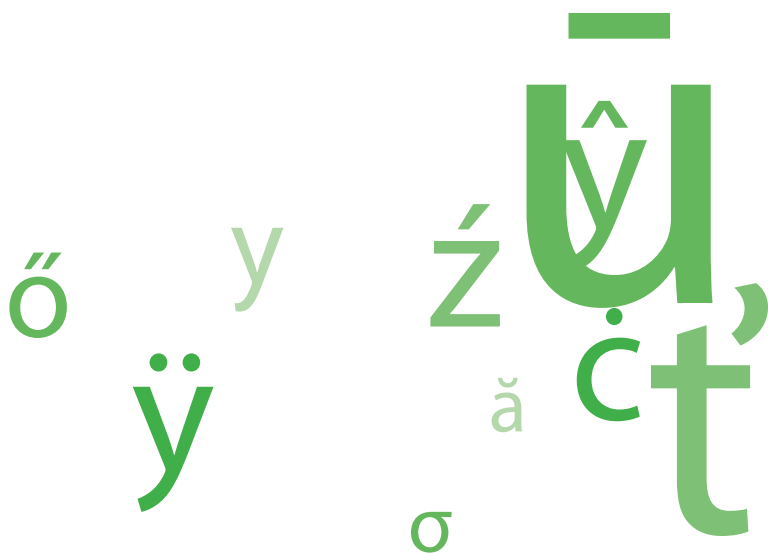
Rys. 5. Model zdolności F. Mönksa (2004) s. 37

Rys. 6. Kluczowe potrzeby uczniów zdolnych s. 68

Rys. 7. Komponenty mądrości według modelu berlińskiego s. 71

Rys. 8. Sieć tematyczna projektu s. 92

Rys. 9. Mapa interdyscyplinarnych skojarzeń dla terminu *moda* s. 100





ÿ  
ä  
ç  
ø  
λ  
л  
ž  
t  
ÿ  
ö



[www.eurodoradztwo.praca.gov.pl](http://www.eurodoradztwo.praca.gov.pl)  
[www.euroguidance.eu](http://www.euroguidance.eu)  
[www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)  
[www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl)