

Alicja Kozubska, Przemysław Ziółkowski

# **WSPIERANIE ROZWOJU DZIECKA ZDOLNEGO W RODZINIE**



Bydgoszcz, 2019

## **RECENZENCI**

prof. dr hab. Wojciech Poznaniak  
prof. dr hab. Alicja Siemak-Tylikowska

## **REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA**

Bartosz J. Ludkiewicz

## **PROJEKT OKŁADKI I SKŁAD**

Adam Kujawa



Fundusze  
Europejskie

Wiedza Edukacja Rozwój

Unia Europejska  
Europejski Fundusz Społeczny



Publikacja sfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Programu Operacyjnego Wiedza i Rozwój – projekt „Poznaję, rozumiem – umiem! Nowatorski program rozwoju kompetencji kluczowych młodzieży”, realizowanego przez Wyższą Szkołę Gospodarki w Bydgoszczy oraz Centrum Nowoczesności Młyn Wiedzy w Toruniu

Copyright © by Wydawnictwo Uczelniane  
Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2019

ISBN 978-83-65507-23-5

**Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki**

85-229 Bydgoszcz, ul. Garbary 2

tel. 52 567 00 47, 52 567 00 49

[www.wsg.byd.pl](http://www.wsg.byd.pl), [wydawnictwo@byd.pl](mailto:wydawnictwo@byd.pl)

## SPIS TREŚCI

### **DZIECKO ZDOLNE / UCZEŃ ZDOLNY**

*Przemysław Ziółkowski*

Wstęp .....	7
Definicje zdolności .....	10
Uczeń zdolny – próba charakterystyki .....	12
Trójpierścieniowy model zdolności .....	18
Uczeń zdolny w prawie oświatowym .....	19
Diagnostowanie postaw twórczych u uczniów .....	22
Narzędzia przeznaczone do diagnozy zdolności .....	24
Metodyka pracy z uczniem zdolnym .....	28
Strategie kształcenia uczniów zdolnych .....	29
Motywowanie dzieci do pracy nad rozwijaniem talentu .....	37
Nauczyciel ucznia zdolnego .....	39
Czynniki sprzyjające i ograniczające zdolności uczniów .....	46
Podsumowanie .....	47

### **DZIECKO ZDOLNE W RODZINIE**

*Alicja Kozubska*

Rodzina a rozwój dziecka .....	53
Wielowymiarowość pojęcia i istoty rodziny .....	53
Rola rodziny w socjalizacji kulturowej dziecka .....	57
Rodzina jako środowisko wychowawcze .....	59
Co o zdolnościach dzieci każdy rodzic wiedzieć powinien? .....	72
Rodziny dzieci zdolnych – jakie są? .....	80
Rodzina w oczach dzieci zdolnych .....	86
Rozwijanie zdolności dziecka w rodzinie .....	87
Rozwijanie inteligencji wielorakiej dziecka przez rodziców .....	89
Oddziaływanie rodziców na dziecko zdolne na różnych etapach jego rozwoju .....	100
Współpraca rodziny i szkoły warunkiem rozwoju potencjałów dziecka zdolnego .....	104
Model pedagogicznych relacji rodzina – szkoła a czynniki zakłócające .....	113

Bibliografia .....	126
Netografia .....	133
Akty prawne .....	134

## **ZAŁĄCZNIKI**

Miejski Program Wspierania Ucznia Zdolnego „Zdolni znad Brdy” w Bydgoszczy .....	137
Narzędzia do diagnozy i identyfikacji ucznia zdolnego .....	143

# **Dziecko zdolne / uczeń zdolny**

Przemysław Ziółkowski



## Wstęp

Ponadprzeciętne zdolności intelektualne, wysoka kreatywność i wybitne uzdolnienia specjalne – to cechy wyróżniające jednostki bardzo zdolne. W przypadku takich osób możemy mówić niestety także o czynnikach zakłócających ich prawidłowy rozwój. Potwierdzają to doświadczenia jednostek obdarzonych dodatkowymi możliwościami, jak i obserwacje rodziców czy nauczycieli, a także badania naukowe. Często przyczyn tego stanu rzeczy można doszukiwać się we wczesnym dzieciństwie. Dzieci ponadprzeciętnie zdolne już od najmłodszych lat narażone są na odrzucenie i samotność. Ryzyko to wiąże się z non-konformizmem jako cechą charakterologiczną wybitnych jednostek, która utrudnia im funkcjonowanie społeczne. Dzieci o szczególnych uzdolnieniach są niezależne intelektualnie i społecznie, preferują pracę indywidualną, odrzucają opinie rodziców, rówieśników, są niekonwencjonalne, polegają na sobie. Cechy te wiążą się z oryginalnością ich dokonań i sprzyjają aktywności twórczej, jednak prowadzą także do wyobcowania, izolacji i trudności w kontaktach z rówieśnikami.

Rodzice w sposób nieświadomy i niezamierzony, mogą hamować i tłumić rozwój uzdolnień dziecka. Przyjmując postawę nadopiekuńczości, wrogości, odrzucenia, obojętności wobec zdolności dziecka, rodzice szkodliwie wpływają na rozwój samodzielności dzieci i umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Nierzadkim błędem wychowawczym w rodzinach dzieci zdolnych jest z jednej strony brak zainteresowania sytuacją dziecka w szkole, z drugiej strony nie-

konsekwencja, niejasne wymagania, zawyżone aspiracje i sprzeczne, nieadekwatne do możliwości dziecka oczekiwania. W rodzinach dzieci zdolnych mamy często do czynienia z kontrydentyfikacją, czyli nadmiernym identyfikowaniem się rodziców z dzieckiem. Wiąże się to z ograniczaniem samodzielności i inicjatywy dziecka, co powoduje jego uległość i zależność od innych oraz brak umiejętności podejmowania decyzji.

Dzieciństwo dzieci zdolnych wiąże się także z problemami w rozwoju emocjonalnym. Często bywa on opóźniony w stosunku do sfer, które dotyczą uzdolnień. Asynchronie rozwojowe polegają na tym, że możemy mieć do czynienia z: sytuacją nierównomiernego rozwijania się różnych sprawności we wczesnym rozwoju dzieci zdolnych lub z przyspieszaniem rozwoju pewnych sprawności w stosunku do norm typowych dla danej grupy wiekowej. Takie asynchronie są częstą przyczyną pojawiania się wspomnianych wcześniej problemów w społecznym i emocjonalnym funkcjonowaniu uczniów zdolnych. Badania dowodzą, że bardzo ważną rolę w osiągnięciach dziecka zdolnego odgrywają wsparcie i entuzjazm przejawiane przez rodziców. Istotne jest zatem kształtowanie kompetencji wychowawczych rodziców dzieci zdolnych sprzyjających tworzeniu optymalnych warunków rozwoju i maksymalnych szans na wykorzystanie zdolności dziecka.

Tematyką dzieci zdolnych nie zajmowano się nigdy tak intensywnie jak w drugiej połowie minionego stulecia. Po pierwsze – ze względu na gwałtowny rozwój gospodarki, nauki i kultury wzrosło społeczne zapotrzebowanie na ludzi zdolnych i twórczych, po drugie – zmiany w zakresie polityki społecznej, upowszechniania i demokratyzacji oświaty wpłynęły na zróżnicowanie takich zabiegów pedagogicznych, które wszystkim jednostkom zdolnym mają umożliwić indywidualny rozwój.

Uzdolnienia u dzieci powinni na etapie poznawania dziecka zauważać także nauczyciele i wychowawcy. Stanowi to wręcz obowiązek nauczycieli w klasach początkowych, gdyż wówczas przypada najlepszy moment do zauważenia zdolności dziecka, na progu jego edukacji, by umożliwić mu odpowiedni dobry start w dalszą naukę.

Pierwszy nauczyciel jest ważną osobą w całym życiu człowieka, pamięta się go zwykle długo po zakończeniu szkoły i systematycz-



nej edukacji. Spoczywa na nim doniosła rola. Może dzięki różnym metodom poznawania i diagnozowania uczniów rozpoznać zarówno jednostki zaburzone, jak i te wybitnie uzdolnione. Każda klasa to bowiem zespół uczniów zróżnicowanych pod względem zdolności. Szczególną uwagę trzeba zwrócić i na tych, którzy mają trudności z opanowaniem podstawowych wiadomości i umiejętności na ocenę dopuszczającą, i na uczniów bardzo zdolnych, którzy doskonale radzą sobie na lekcjach.

Szczególne uzdolnienia u dzieci już we wczesnych latach powinni dostrzegać jego najbliżsi, przede wszystkim rodzice i opiekunowie. To właśnie roli rodziców w rozwoju i wspieraniu dziecka zdolnego poświęcona jest niniejsza publikacja. Dom rodzinny to przecież naturalne środowisko dorastania dziecka, kształtowania jego postaw i wartości, jeszcze przed rozpoczęciem edukacji formalnej w postaci przedszkola czy szkoły. Stwierdzić zatem należy, że to środowisko domowe / rodzinne dziecka jest niejednokrotnie pierwszym, które może i powinno odpowiednio zareagować na dostrzeżone u dzieci zdolności. W jaki sposób powinno to uczynić i jakie ma do tego narzędzia – na te i inne pytania próbują odpowiedzieć autorzy niniejszej publikacji.

Merytoryczna wartość książki została wzbogacona o aspekt metodyczny i tzw. dzielenie się dobrymi praktykami w postaci dwóch załączników:

1. Miejskiego Programu Wspierania Ucznia Zdolnego „Zdolni znad Brdy” w Bydgoszczy,
2. Wykazu narzędzi do diagnozowania i identyfikacji ucznia zdolnego.

Publikacja, którą przekazujemy w ręce czytelników, wydana została w ramach projektu „Poznaję, rozumiem, umiem! – program rozwoju kompetencji kluczowych młodzieży” prowadzonego przez Wyższą Szkołę Gospodarki w Bydgoszczy w partnerstwie z Centrum Nowoczesności „Młyn Wiedzy” w Toruniu w ramach działania 3.1. Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój. Projekt realizowany był w wyniku konkursu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Uniwersytet Młodego Odkrywcy” w roku szkolnym 2018/2019.

## Definicje zdolności

Dziecko dla swoich rodziców jest zawsze kimś szczególnym, wyjątkowym – niezależnie od cech, jakie posiada. Niektórzy młodzi ludzie mają określony talent w jednym, konkretnym kierunku, inni wykazują zdolności w wielu dziedzinach. Uzdolnienia mogą jednak się nigdy nie ujawnić. Mogą przez całe życie drzemać w zakamarkach umysłu niewykorzystane, gdyż nie zostały zauważone i odpowiednio ukształtowane.

Zdolności definiowane są w literaturze jako właściwość lub cecha psychiczna, która odróżnia osoby od siebie i wyraża się różnym sposobem wykonania. Spośród wielu definicji można znaleźć następujące określenie: *Zdolnościami nazywamy takie różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu i działaniu*<sup>1</sup>. W języku angielskim natomiast istnieje rozgraniczenie między pojęciem *ability*, oznaczające kompetencje, biegłość, sprawność, zręczność lub talent, dzięki którym ktoś może dokonać określonego czynu w danym czasie, bez jakiegokolwiek treningu, oraz termin *aptitude*, rozumiany jako potencjał do nabywania umiejętności<sup>2</sup>.

*Uzdolnionymi i utalentowanymi* nazywamy dzieci, o których mówi się, że dzięki wybitnym zdolnościom są w stanie wykazać się zaawansowanymi dokonaniem. To osoby mogące pochwalić się osiągnięciami i/lub potencjalnymi zdolnościami w jednej lub kilku dziedzinach, takich jak:

- ogólne zdolności umysłowe;
- specyficzne umiejętności w głównych przedmiotach szkolnych, zdolności przywódcze;
- sztuki plastyczne i wykonawcze;
- zdolności psychomotoryczne.

1 Z. Pietrasiński, *Zdolności*, [w:] *Psychologia*, T. Tomaszewski (red.), wyd. PWN, Warszawa 1976, s. 736.

2 I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka*, wyd. AP, Kraków 2005, s. 17.

Istnieje duża liczba publikacji zawierających teoretyczne ujęcie zagadnienia zdolności, inteligencji i twórczości dzieci i młodzieży. Ich mnogość odzwierciedla zresztą do pewnego stopnia wielość samych teorii. Materia zagadnienia jest bowiem trudna i jak dotąd psychologom i pedagogom udało się uzyskać jednomyślność jedynie w niektórych kwestiach. Z doświadczeń nauczycieli i pedagogów wynika, że osoby na co dzień pracujące z uczniami zdolnymi bardziej niż spójnej teorii i gruntownego wyjaśnienia zjawiska potrzebują praktycznej pomocy, porad i sugestii odnoszących się bezpośrednio do sytuacji, które napotykają w domu czy w szkole.

Zwolennicy koncepcji zdolności opartych na uzdolnieniach specyficznych dziedzinowo zwracają uwagę na potrzeby edukacyjne osób ujawniających zdolności kierunkowe i na konieczność ich rozwijania do mistrzowskiego poziomu. Natomiast autorzy modeli systemowych ujmują zdolności jako strukturę powiązanych ze sobą i wzajemnie na siebie oddziałujących komponentów. Modele te obejmują wewnętrzne uwarunkowania, do których należą: osobowość, procesy psychiczne i poznawcze, zdolności ogólne, kierunkowe i twórcze. Zdaniem autorów tych koncepcji odpowiednia struktura wymienionych właściwości determinuje charakter i rodzaj aktywności<sup>3</sup>.

Rozwojowe spojrzenie na uzdolnienie z kolei ma naturę sporu: z jednej strony uważa się, że inteligencja i uzdolnienia są stałymi i wrodzonymi cechami człowieka, z drugiej strony zakłada się, że na rozwój talentów i zdolności dziecka wielki wpływ ma jego środowisko. Dążąc do stworzenia operacyjnej definicji uzdolnienia, wykonuje się badania zachowania się i właściwości osób uznanych za niezwykle twórcze i produktywne w swoich dziedzinach. Na uzdolnienie składają się nie tylko względnie stałe elementy, takie jak zdolności ogólne i cechy osobowości, lecz także zmienne formy zachowania.

Rozumienie zdolności zmienia się w zależności od okresu historycznego, od kontekstu kulturowego i od miejsca, w którym znajduje się osoba zdolna<sup>4</sup>. Wielu współczesnych psychologów silnie akceptuje bezpośredni związek zdolności z działaniem, uważając, że istota

3 W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, wyd. GWP, Sopot 2010, s. 54.

4 *Ibidem*, s. 41.

rozwoju zdolności polega nie na przejawieniu się zdolności w działaniu, lecz na kształtowaniu się ich w toku działania. Zdolności naturalne zatem są podstawą do rozwoju zdolności rzeczywistych. Stwierdza się, że w procesie działania mogą rozwijać się całe zespoły zdolności oraz powstawać nowe zdolności. Zespół zdolności koniecznych do złożonego i sprawnego działania w określonym kierunku nazywa się uzdolnieniem.

## **Uczeń zdolny – próba charakterystyki**

„Uczeń zdolny” to taki, który wykazuje ponadprzeciętny poziom rozwoju psychofizycznego, połączonego z ciekawością poznawczą i wysokim poziomem motywacji, przejawiającym się w samodzielnym i konsekwentnym poszukiwaniu odpowiedzi na stawiane przez siebie pytania. Uczniowie uzdolnieni przejawiają możliwości zaawansowanych dokonań w dziedzinie umysłowej, twórczej, artystycznej, w zakresie zdolności przywódczych czy w poszczególnych przedmiotach nauczania i którzy w celu pełnego rozwinięcia tych możliwości wymagają usług lub zajęć niedostarczanych przez standardową szkołę.

Uczniowie zdolni są dumą rodziców i satysfakcją szkoły. Są widoczni w otoczeniu, mają szansę zrobienia własnej kariery i dają też szansę uzyskania sukcesu uczącym ich nauczycielom. Osiągnięcia w nauce i działaniach pozaszkolnych ustawiają ich w grupie, na którą patrzy się z zadowoleniem i spokojem.

Większość definicji usiłuje wyodrębnić dziecko zdolne spośród wszystkich dzieci. W pewnych przypadkach jest to łatwe. Są bowiem dzieci, które wyraźnie odróżniają się od rówieśników. Niektóre same uczą się czytać w wieku trzech lat, umieją rozwiązywać równania w głowie przed zerówką i wypowiadać tak dojrzałe i abstrakcyjne myśli o naturze świata i stosunkach między ludźmi, że dorośli nie posiadają się z zachwytu. W szkole wyróżniają się dzieci „pochłaniają” książki i zużywają mnóstwo zeszytów ćwiczeń. Gdy inni dopiero zaczynają pracę, one proszą już o nowe, trudniejsze zadania. Właśnie dla nich opracowuje się programy kształcenia uzdolnień szkolnych. Tym dzieciom potrzeba konkretnych oddziaływań, które zapewniłyby pełny rozwój ich uzdolnień.

Uczniowie wybitnie utalentowani potrafią szybciej niż pozostali uczniowie selekcjonować informacje. Mają większą łatwość w ich zapamiętywaniu i sprawność w rozwiązywaniu problemów w nowy i oryginalny sposób<sup>5</sup>. Posiadają z reguły wiele zainteresowań, cechują się ciekawością świata i dociekliwością. Uczniowie wybitni to jednostki bardzo zindywidualizowane, samodzielne, niezależne, krytyczne wobec siebie i otaczającego świata. Mogą osiągnąć bardzo dużo – i często im się to udaje. Przewyższają swoich rówieśników pod względem poziomu zdolności, poziomu pracy, wyprzedzają ich w tempie pracy i rozwiązywania zadań. Charakteryzują się dużą wszechstronnością i biegłością dotyczącą wielu tematów<sup>6</sup>. Przejawiają posiadanie rozbudowanej wyobraźni, wybujałej fantazji. Szybkość ich uczenia się jest wspomagana przez umiejętność wykorzystywania dotychczasowych zasobów, już przetworzonych informacji. Łatwo też skupiają uwagę, potrafią się mocno skoncentrować na tym, co ich prawdziwie interesuje. Są wytrwali, posiadają te cechy charakteru i temperamentu, które ułatwiają to dążenie do celu. Często jednak potrzebują pomocy w zbudowaniu i podtrzymywaniu silnej motywacji.

Uczeń zdolny pracuje w szybszym tempie, ale może to wpływać na jego zachowanie na lekcji. Także przez swoją dociekliwość może często przeszkadzać. Jest rzadko wyróżniany i nagradzany, a niekiedy nawet karany za nietypowe przejawy swojej aktywności.

Mając na uwadze pełny rozwój osobowości dziecka, nauczyciel powinien stwarzać sytuacje sprzyjające wyzwaniu jego aktywności własnej, przejawiające się w różnych sferach; np.: ruchowej, słownej, muzycznej, plastycznej czy matematycznej. Niejednokrotnie okazuje się jednak, że potrzeby dzieci wykraczają poza normy organizowanych dla całej grupy sytuacji edukacyjnych. Zróżnicowanie ofert pozwala na uaktywnienie wszystkich dzieci. Dziecko zdolne posiada umiejętność dostrzegania problemów i przystępuje do rozwiązania ich w sposób najbardziej logiczny i skuteczny. Oprócz zdolności kierunkowych możemy także zaobserwować u małych dzieci zdolności przywódcze, dzieci takie mają ogromny autorytet, posłuch

5 Ibidem, s. 91.

6 J. Bates, S. Munday, *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, wyd. K.E. Liber, Warszawa 2005, s. 9.

wśród rówieśników<sup>7</sup>. Stają się wzorem dla innych dzieci. Ale bywa i tak, że dziecko zdolne nie zawsze dobrze funkcjonuje w grupie rówieśniczej, zdarza się, iż jest odizolowane od grupy, nie ma przyjaciół, zostaje zamknięte w swoim świecie.

W literaturze znaleźć można wiele charakterystyk uczniów zdolnych. Opisu takiego ucznia można dokonać, uwzględniając różne obszary. Poniżej przedstawiono – w sposób hasłowy (poprzez wyliczenie cech) – kilka przykładowych charakterystyk.

Charakterystyka kognitywna (myślenia kognitywnego):

- zatrzymywanie dużych ilości informacji,
- zaawansowane zdolności rozumowania,
- różnorodne zainteresowania i duża ciekawość,
- wysoki poziom rozwoju językowego i zdolności werbalnych,
- niezwykła zdolność przetwarzania informacji,
- elastyczne procesy myślenia,
- przyspieszone tempo procesów myślenia,
- kompleksowa synteza pomysłów,
- zdolność dostrzegania wyjątkowych związków,
- zdolność generowania oryginalnych pomysłów i rozwiązań,
- zdolność integrowania pomysłów i dyscyplin,
- wczesna zdolność stosowania i formułowania ram koncepcyjnych,
- podejście oceniające w stosunku do siebie i innych,
- wyjątkowa intensywność,
- wytrwałość i ukierunkowanie na cel.

Charakterystyka afektywna (uczuciowa):

- wysoka akumulacja informacji o emocjach,
- wyjątkowa wrażliwość na uczucia innych,
- cięty dowcip,
- podwyższona samoświadomość, poczucie bycia innym,
- idealizm i poczucie sprawiedliwości,
- samokontrola,
- wyjątkowa głębia i intensywność emocjonalna,
- wysokie oczekiwania w stosunku do siebie i innych,
- perfekcjonizm,
- silna potrzeba zgodności pomiędzy wartościami i działaniami,
- wysoki poziom osądu moralnego.

Charakterystyka fizyczna (doznań):

- podwyższona świadomość sensoryczna,
- wyjątkowa rozbieżność pomiędzy rozwojem fizycznym i intelektualnym.

Charakterystyka intuicyjna:

- wczesne zaangażowanie i zainteresowanie wiedzą intuicyjną,
- otwartość na doświadczenia intuicyjne,
- zdolność przewidywania,
- zainteresowanie przyszłością.

Charakterystyka społeczna:

- silna motywacja wynikająca z potrzeby samorealizacji,
- wysoko rozwinięte zdolności rozwiązywania problemów społecznych,
- przywództwo,
- zaangażowanie w metapotrzeby społeczeństwa (sprawiedliwość, prawda, piękno)<sup>8</sup>.

Z powyższych wyliczeń cech wywnioskować można pewien wspólny zespół właściwości charakteryzujących ucznia zdolnego. Zgodnie z nim uczniowie zdolni:

- uczą się szybciej niż pozostali uczniowie,
- rozumieją złożone i abstrakcyjne pojęcia,
- wyprzedzają rówieśników w zakresie podstawowych umiejętności,
- wykazują wysoko rozwinięte zdolności werbalne,
- stosują zaawansowane umiejętności myślenia, przetwarzania i rozwiązywania problemów,
- wykazują koncentrację i zaangażowanie w ramach dziedziny, którą się interesują<sup>9</sup>.

Rozważając zagadnienia związane z pracą pedagogiczno-metodyczną z uczniem zdolnym, warto zastanowić się nad konkretnymi cechami charakteru i osobowości takiego ucznia, które mogą tę pracę ułatwiać bądź komplikować ją. Cechy te zobrazowane zostały poniżej.

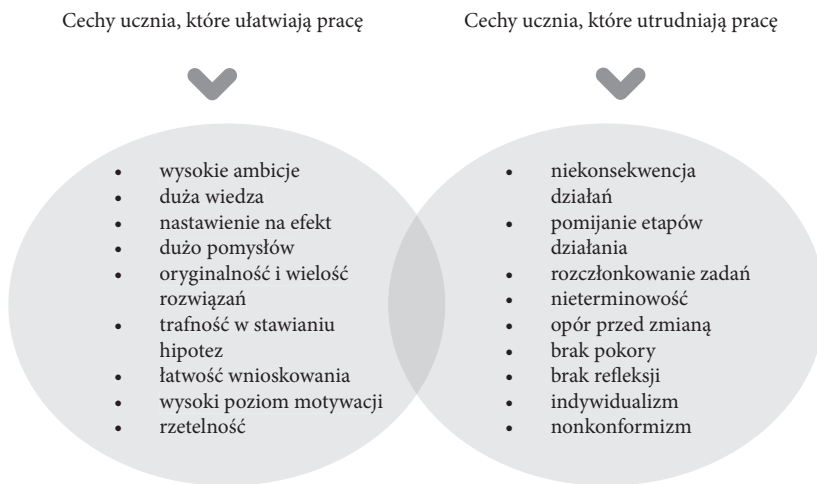
---

8 K. Gałązka, E.A. Muzioł, *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole ponadgimnazjalnej*, wyd. ORE, Warszawa 2014, s. 17–18.

9 Ibidem.



Rys. 1. Cechy ucznia zdolnego



Źródło: W. Cieślikowska, D. Jastrzębska, W. Limont (red.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, wyd. ORE, Warszawa 2014, s. 59.

Tab. 1. Cechy ucznia zdolnego na przykładzie publikacji wybranych autorów

Cechy ucznia zdolnego na przykładzie publikacji wybranych autorów		
duża ciekawość poznawcza, naturalna potrzeba zdobywania wiedzy, znakomita pamięć, podzielna uwaga, poczucie humoru, rozległe zainteresowania, skłonność do perfekcjonizmu, samodzielność w zdobywaniu wielu umiejętności	rozsległa wiedza ogólna, łatwość uczenia się, ciekawość, rozwinięta wyobraźnia, poczucie humoru, wyszukane słownictwo, podejmowanie wyzwań, pomysłowość i oryginalność w rozwiązywaniu problemów, łatwość w kontaktach z innymi, empatia i głęboka wrażliwość, perfekcjonizm, wysokie wymagania względem siebie i innych	umiejętność wnikliwej obserwacji, bardzo dobra pamięć, myślenie logiczne, analityczne i abstrakcyjne, oryginalne i efektywne strategie myślenia, całościowe dostrzeganie i analiza problemów, łatwość w wykorzystywaniu posiadanej wiedzy w nowych sytuacjach, samoświadomość, metawiedza na temat procesów, myślenia, szczególnie wrażliwość percepcyjna
(F. Monks, za: W. Limont, <i>Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?</i> , Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 81)	(por. G. Lewis, <i>Jak wychowywać utalentowane dziecko</i> , Rebis, Poznań 1998, s. 19)	(za W. Limont, <i>Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?</i> , Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 91)

Źródło: I. Fechner-Sędzicka, *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej*, wyd. ORE, Warszawa 2013, s. 23.

## Trójpierścieniowy model zdolności

Trójpierścieniowy model zdolności to koncepcja zakładająca użycie terminu zdolności wyłącznie do określania pewnych zachowań osoby, nie zaś do opisania jej samej. Zachowania te są wynikiem złożonych wzajemnych oddziaływań pomiędzy trzema elementami składowymi, na które składają się m.in.:

- ponadprzeciętne zdolności (ogólne lub kierunkowe):
  - wysoki poziom myślenia abstrakcyjnego,
  - przystosowanie się do nowych sytuacji,
  - szybkie i dokładne wyszukiwanie informacji,
  - zastosowanie zdolności ogólnych do poszczególnych dziedzin wiedzy,
  - zdolność odróżniania informacji istotnych od nieistotnych,
  - zdolność zdobywania i stosowania zaawansowanej wiedzy i strategii do rozwiązania problemu;
- zaangażowanie w zadanie:
  - wygenerowanie wysokiego stopnia zainteresowania i entuzjazmu,
  - ciężka praca i determinacja na określonym polu działania,
  - pewność siebie i chęć dokonań,
  - zdolność dostrzegania znaczących problemów w ramach danej dziedziny nauki;
- kreatywność / zdolności twórcze:
  - płynność, giętkość i oryginalność myślenia,
  - otwartość na nowe doświadczenia i idee,

- ciekawość badawcza,
- gotowość podejmowania ryzyka,
- uwrażliwienie na stronę estetyczną<sup>10</sup>.

Rys. 2. Kluczowe cechy charakteryzujące ucznia zdolnego



Źródło: P. Ziółkowski, *Teoretyczne podstawy kształcenia*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2015, s. 238.

## Uczeń zdolny w prawie oświatowym

Uczeń zdolny ma specjalne potrzeby, które powinny być rozpoznane i uwzględnione w toku kształcenia i wychowania. O tym stanowią stosowne przepisy prawa oświatowego. W dokumentach związanych z oświatą nie ma co prawda oficjalnej definicji zdolności, natomiast istnieje szereg zapisów, w których pojawiają się pojęcia: „zdolności”, „uzdolnienia”, „potencjalne możliwości”.

Zgodnie z przepisami prawa oświatowego system edukacji w Polsce ma gwarantować opiekę nad uczniami zdolnymi, zarówno w warunkach szkolnych, jak i w warunkach pozaszkolnych. Analiza obowiązujących regulacji prawnych pozwala stwierdzić, iż w Polsce

istnieją prawne warunki umożliwiające szkołom realizację zadań związanych z opieką i kształceniem uczniów szczególnie uzdolnionych. Regulacje prawne ustanowione po roku 1990 stwarzają nowe możliwości kształcenia i promowania rozwoju uczniów zdolnych. Znajdują one swoje odzwierciedlenie w nowej ustawie – Prawo oświatowe<sup>11</sup> oraz rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej<sup>12</sup>. Służą temu m.in.:

- różne możliwości dostosowywania metod i form pracy do możliwości i zdolności uczniów;
- indywidualne programy dostosowane do indywidualnych zdolności;
- indywidualny tok nauki, pozwalający na ukończenie nauki w skróconym czasie i szybszy awans edukacyjny;
- system konkursów i olimpiad, który może wzbogacać i uatrakcyjnić szkolną ofertę edukacyjną<sup>13</sup>.

Uczniowie zdolni, odpowiednio do swoich indywidualnych potrzeb, zainteresowań i możliwości, mogą korzystać z opieki i różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zarówno w szkole, jak i w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, oraz pomocy merytorycznej oferowanej przez pozaoświatowe podmioty realizujące zadania edukacyjne, w tym:

- uczelnie wyższe,
- instytuty,
- towarzystwa naukowe,
- fundacje i stowarzyszenia.

---

11 art. 115 ust. 4 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949)

12 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*, (Dz. U. z 2017, poz. 1569).

13 W. Limont, op. cit., s. 9.

W Polsce funkcjonuje system promowania uczniów mających wybitne osiągnięcia dydaktyczne, m.in. przez fundusz stypendialny, w tym stypendium Prezesa Rady Ministrów i ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania (obecnie: Ministra Edukacji Narodowej). Stypendium Prezesa Rady Ministrów uzyskuje uczeń, który otrzymał promocję z wyróżnieniem, osiągając przy tym najwyższą w danej szkole średnią ocen, lub wykazuje szczególne uzdolnienia w co najmniej jednej dziedzinie wiedzy, uzyskując w niej najwyższe wyniki, a w pozostałych dziedzinach wiedzy wyniki co najmniej dobre<sup>14</sup>.

Do stworzenia systemu i struktur edukacyjnych wspierających rozwój zdolności uczniów konieczne są odpowiednie ustawy oświatowe i zarządzenia pozwalające na realizację konkretnych programów edukacyjnych. W związku z przeprowadzonymi reformami w polskim systemie oświaty zostały opracowane nowe ustawy, dzięki którym pojawiła się możliwość kształcenia uczniów zdolnych. W ustawie Prawo oświatowe znajduje się zapis, że system oświaty zapewnia w szczególności: opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie<sup>15</sup>. Do tej ustawy dołączone są odpowiednie rozporządzenia i regulacje prawne: w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r.<sup>16</sup> w sprawie warunków i trybu udzielania zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki dokładnie wyjaśnione są warunki rozwijania szczególnych uzdolnień i zainteresowań ucznia przez dostosowanie zakresu treści i tempa uczenia się do jego indywidualnych potrzeb i możliwości.

W materiałach ministerstwa można znaleźć informacje na temat ucznia zdolnego. Wskazuje się w nich, że jest on pracowity, niezależny, ciekawy wszystkiego, wrażliwy, posiada dużą wiedzę, ma

---

14 <https://men.gov.pl/zwiakszanie-szans/uczen-zdolny/stypendia/stypendia.html> (dostęp: 26.05.2019 r.).

15 W. Limont, op. cit., s. 28.

16 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, (Dz. U. z 2017, poz. 1569).

podzielną uwagę, ma także specjalne potrzeby, które powinny być rozpoznane i uwzględnione w toku kształcenia i wychowania.

Podano także rozwiązania organizacyjne, za pomocą których realizowane są potrzeby uczniów zdolnych. Wymieniono następujące:

- ogólnopolski system stypendialny,
- olimpiady, turnieje, konkursy,
- działalność Towarzystwa Szkół Twórczych,
- Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci,
- działalność edukacyjna placówek oświatowo-wychowawczych,
- działania wspierające samorządów terytorialnych<sup>17</sup>.

W Polsce problem kształcenia uczniów zdolnych nie jest traktowany systemowo – co prawda istnieje wiele godnych uwagi inicjatyw w tym zakresie, ale wszystkie one stanowią tylko lokalne próby rozwiązania tego palącego problemu. W państwach członkowskich Unii Europejskiej kształcenie uczniów zdolnych jest rozwiązywane na różne sposoby i ma odmienne znaczenie w prowadzonej przez każde państwo polityce oświatowej. Parlament Unii Europejskiej, dzięki aktywności ekspertów w dziedzinie edukacji uczniów uzdolnionych, powoli zaczyna interesować się tym zagadnieniem, tym bardziej że dla Unii koniecznością staje się szybkie osiągnięcie światowego poziomu w rozwoju nowych technologii i nauki<sup>18</sup>.

## **Diagnozowanie postaw twórczych u uczniów**

Problem wieku rozwojowego jest niewątpliwie związany z diagnostyką rozwoju ucznia, którą zazwyczaj określa się systemem metod badania, których zadaniem jest określenie aktualnie osiągniętego przez ucznia poziomu rozwoju. W tym celu w psychologii najczęściej stosuje się metodykę, zgodnie z którą proponuje się dziecku rozwiązanie kilku za-

17 Ibidem.

18 Ibidem, s. 38.

dań, odpowiednich dla danego wieku, o wzrastającym poziomie trudności. Jest to najczęściej wykorzystywany sposób określania poziomu rozwoju umysłowego ucznia.

Do pomiaru aktywności twórczej opracowano specjalne testy, które oparte są na różnych teoriach, procedurach testowania i interpretacjach. Niektóre z nich wykorzystują biograficzne opisy zachowań twórczych, takich jak: ciekawość, podejmowanie ryzyka czy rozległość zainteresowania.

W zdiagnozowaniu ucznia uzdolnionego bardzo ważne są właściwości umysłowe, a także umiejętności, które charakteryzują uczniów zdolnych. W literaturze przedmiotu istnieje wiele klasyfikacji cech uczniów twórczych. K.J. Szmidt przytacza charakterystykę uczniów utalentowanych twórczo za E. Landau, która twierdzi m.in., że uczniowie ci:

- wszystko czynią z dużą ochotą i radością;
- wszystkiego muszą dotknąć i spróbować;
- są skłonne do bawienia się pojęciami i elementami wiedzy, a bawią się po to, by odnajdywać nowe powiązania i nadawać pojęciom nowy kształt;
- są ciekawe, a ciekawość przeradza się w motywację do badania, tworzenia, przeżywania;
- wrażliwie postrzegają i gotowe są do poznawania nowych problemów;
- mają dobrą pamięć, dzięki której potrafią szybciej odwoływać się do swej wiedzy;
- myślą bardziej elastycznie, co pozwala im patrzeć na problem z różnych stron;
- mają odwagę i śmiałość dostrzegania problemów i chęć poznawania tego, co nieznanne;
- mają zawsze wiele do powiedzenia;
- nie uznają autorytetów i silnie reagują na wszelkie ograniczenia;

- nie potrafią pogodzić się z niepowodzeniami;
- potrafią odkładać moment wydania sądu do chwili zebrania niezbędnego do tego materiału;
- tolerują wieloznaczność i potrafią znosić przeciwstawne sytuacje;
- są wytrwałe, uparte i zawsze chcą postawić na swoim<sup>19</sup>.

Charakteryzując uczniów uzdolnionych, należy zwrócić uwagę na różnice pomiędzy nimi a innymi uczniami. D. Lewis uważa, że najbardziej widoczną różnicą są wykazywane przez te pierwsze wyjątkowe zdolności i umiejętności. Podaje on przykłady, do których zalicza: dar wczesnego czytania lub pisanie, wyjątkowe uzdolnienia matematyczne, bardzo wczesnie ujawniony talent muzyczny, a wszystko to według niego może łączyć się z dojrzałą inteligencją, talentem twórczym czy też jednym i drugim. Autor ten wyróżnia także cztery inne różnice, które uważa za podstawę, na jakiej opierają się nieprzeciętne zdolności uczniów.

Są one związane między innymi ze stopniem pewności siebie w związku z przystąpieniem ucznia do rozwiązania nieznanego mu dotychczas problemu, a także rozpiętości uwagi, którą poświęca na jego rozwiązanie<sup>20</sup>.

Diagnozowanie uzdolnień twórczych uczniów jest bardzo istotnym elementem pomagającym w dalszym kształtowaniu osobowości, a także odpowiednim doborze metod nauczania, które będą rozwijały zdolności twórcze uczniów.

## Narzędzia przeznaczone do diagnozy zdolności

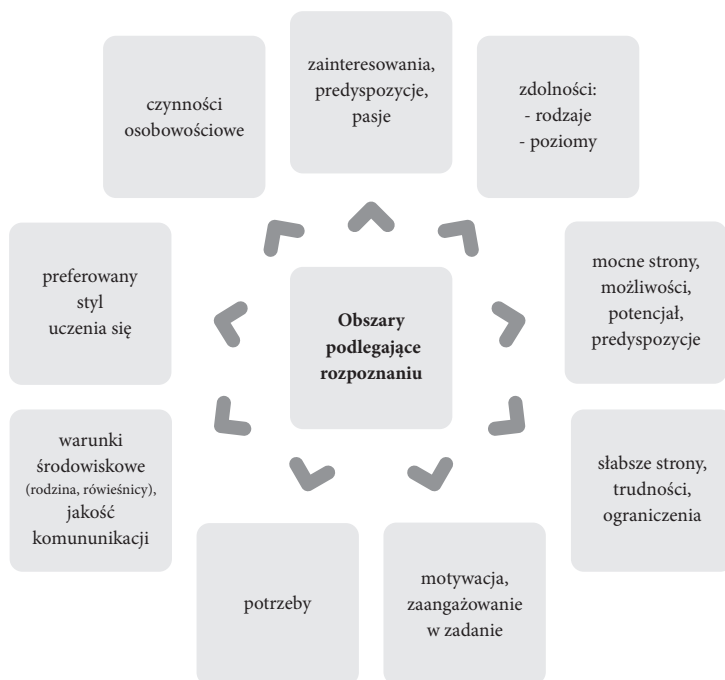
W procesie identyfikacji ucznia zdolnego na poziomie szkoły podstawowej ważne jest spojrzenie holistyczne (całościowe), obejmujące rozpoznanie obszarów zilustrowanych poniżej.

19 P. Ziółkowski, *Innowacyjność, kreatywność i twórczość w szkole*, [w:] P. Ziółkowski (red.), *Nowoczesne formy doskonalenia pracy nauczyciela – szkoła przyszłości*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2017, s. 124–125.

20 D. Lewis, *Jak wychować zdolne dziecko*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1988.



Rys. 3. Obszary podlegające rozpoznaniu ucznia zdolnego



Źródło: I. Fechner-Sędzicka, op. cit., s. 26.

Do wykrywania zdolności intelektualnych służą różne opracowane przez psychologię testy inteligencji, zdolności i osobowości. Najlepiej jednak poznaje się zdolności przez obserwację procesów i wyników działania jednostki. Możliwość takiej obserwacji mają przede wszystkim rodzice i nauczyciele. Oni w pierwszej kolejności mogą zwrócić uwagę na wyróżnianie się dzieci wysokimi lub wybitnymi zdolnościami w jakimś kierunku. Ważne jest tu rozróżnienie między zdolnościami potencjalnymi a tymi, które wiążą się z osiągnięciami w nauce szkolnej. Wnikliwa obserwacja sposobów uczenia się i myślenia oraz zachowania się dzieci może stanowić bardzo dobrą podstawę do wyodrębnienia uczniów zdolnych.

Spośród wielu strategii rozpoznawania szczególnie uzdolnionych uczniów wyróżnić można np.:

- rozpoznawanie utalentowanych dzieci przez nauczycieli i asystentów poprzez badanie efektów pracy na lekcji i wyników klasówek, a w szczególności poprzez oparcie się na własnej obiektywnej ocenie podyktowanej doświadczeniem zawodowym;
- opieranie się na informacjach otrzymywanych od byłych nauczycieli dziecka, a także z przedszkola lub nawet klubów sportowych czy organizacji, których uczeń był członkiem;
- opieranie się na informacjach od rodziców i opiekunów dziecka;
- opieranie się na informacjach pochodzących od samych uczniów i ich rówieśników;
- korzystanie z pomocy specjalistów, np. psychologów dziecięcych<sup>21</sup>.

Istnieje wiele różnych sposobów „wyłapywania” osób z nieprzeciętnymi uzdolnieniami. Służą temu specjalne testy opracowane przez pedagogów i psychologów. Badają one nie tylko poziom inteligencji, ale także uzdolnienia i całą osobowość dziecka. Oprócz testów należy stosować oczywiście także – o czym już wspomniano – wnikliwą obserwację dziecka<sup>22</sup>. Należy przyglądać się procesowi działań i postępów dziecka oraz wynikom jego działania. Stosować trzeba tzw. pomiar twórczości, który polega na analizie prac i wytworów dziecka, analizie jego osiągnięć szkolnych. Pełna diagnoza w zakresie zdolności ucznia należy do specjalistów, wykwalifikowanych psychologów i terapeutów z poradni psychologiczno-pedagogicznych. Jednak najpierw dziecko musi być rozpoznane jako uzdolnione przez swoich rodziców. Ważne zadanie pełni również szkoła, która powinna stworzyć warunki sprzyjające zaistnieniu ucznia z jego predyspozycjami. Odkrywanie osób uzdolnionych nie jest rzeczą łatwą. Niekiedy uczniowie sami

21 Ibidem, s. 13.

22 F. Berezniński, *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*, wyd. Impuls, Kraków 2015, s. 256.

ujawniają swoją ponadprzeciętność poprzez wysoki poziom inteligencji, wiedzy, zainteresowań. Większość wymaga jednak odkrycia.

Rodzice / opiekunowie ucznia mogą wesprzeć nauczycieli w procesie identyfikacji zdolności poprzez:

- poinformowanie o zainteresowaniach, zdolnościach / uzdolnieniach i sukcesach osiągniętych przez ucznia na wcześniejszych etapach edukacyjnych, np. w przedszkolu;
- współpracę z nauczycielem w zakresie opracowania planu rozwoju ucznia;
- aktywne zainteresowanie rozwojem ucznia w wyniku działań takich jak np.: zaangażowanie w działalność rady rodziców, trójki klasowej, samorządu szkolnego i klasowego, wolontariat rodzicielski (dzielenie się swoimi pasjami, zainteresowaniami, współpraca w zakresie tworzenia wykazu pozaszkolnych zajęć dla zdolnych uczniów oferowanych na terenie miasta, osiedla etc.), rodzicielskie grupy wsparcia (dzielenie się wiedzą i doświadczeniami z innymi rodzicami / opiekunami uczniów zdolnych), pomoc w organizacji imprez, plenerów, debat, zajęć pozaszkolnych, projektów edukacyjnych, innych działań podejmowanych przez szkołę, których celem jest wzbogacenie oferty placówki w zakresie rozwijania zdolności i pasji uczniowskich etc.;
- wyrażanie opinii na temat działań podejmowanych przez szkołę w zakresie rozwijania zdolności uczniów, współpracę i pomoc w zakresie organizacji nowych form, efektywnych w pracy z uczniem zdolnym (dzielenie się doświadczeniem)<sup>23</sup>.

## Metodyka pracy z uczniem zdolnym

Praca z uczniem zdolnym nabiera obecnie coraz większego znaczenia w działaniach nauczyciela i szkoły. Wraz z postępem naukowym i technicznym zwiększa się zapotrzebowanie na ludzi wykształconych. Dynamika przemian naukowo-technicznych i społeczno-kulturalnych jest tym intensywniejsza, im większą liczbą ludzi zdolnych, inteligentnych i zaangażowanych dysponuje społeczeństwo. Szczególne potrzeby naszej gospodarki i kultury wymagają, aby nie tylko nie zmarnował się żaden talent, ale by wydobyć cały potencjał twórczych aspiracji dorastających pokoleń i rozwijać je zgodnie z potrzebami społeczeństwa. Wymaga to skutecznych rozwiązań indywidualizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, kształcenia i rozwijania zainteresowań uczniów, wdrażania ich do samodzielnej pracy.

Uczniowie zdolni mają specyficzne właściwości intelektualne i osobowościowe i z tego względu mają nieco odmienne potrzeby rozwojowe i zainteresowania niż ich rówieśnicy. Zachodzi więc konieczność zaspokojenia tych potrzeb odpowiednio do ich właściwości. Zdolności mogą krystalizować się wcześniej lub później, w zależności od indywidualnych właściwości jednostki, charakteru posiadanych przez nią zdolności oraz oddziaływań ze strony społecznego otoczenia, a zwłaszcza szkoły. Rzecz polega na tym, aby zostały one w odpowiednim momencie zauważone i następnie były racjonalnie i celowo rozwijane<sup>24</sup>.

Polskie doświadczenia w pracy pedagogicznej z uczniami zdolnymi są jeszcze skromne. Do najczęściej wykorzystywanych należą:

- akceleracja (przyśpieszenie), która może przybierać różne postacie (wcześniejsze rozpoczynanie nauki, podwójna promocja, wcześniejsze kończenie szkoły);
- wzbogacenie treści programowych, profilowanie programów kształcenia;
- szkoły dla szczególnie uzdolnionych w różnych zakresach, rozwijanie i zaspokajanie zainteresowań;

- wdrażanie intensywnych metod kształcenia;
- olimpiady i konkursy<sup>25</sup>.

W każdej klasie spotyka się uczniów zdolnych, interesujących się określonym przedmiotem czy też mających zainteresowania wykraczające poza nauczanie szkolne. Obowiązkiem szkoły i nauczyciela jest takie zorganizowanie pracy z tymi uczniami, by mogli oni we właściwy sposób rozwijać swoje zainteresowania i zdolności. W pracy z uczniami uzdolnionymi należy stosować różnorodne formy. Do proponowanych metod należą:

- metody problemowe,
- metody kształcące poszukiwanie,
- porządkowanie i wykorzystanie informacji z różnych źródeł,
- metody stosowania zdobytej wiedzy w praktyce,
- metody rozwijania zainteresowań,
- metody skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach.

W edukacji uczniów zdolnych ważna jest indywidualizacja kształcenia oraz wdrożenie uczniów do samodzielnego uczenia się, niezależnego od wpływu otoczenia. Założenia te realizowane są z wykorzystaniem strategii edukacyjnych obejmujących wzbogacanie programów oraz przyspieszone kształcenie.

Wskazane jest stworzenie uczniom zdolnym takich warunków w klasach szkolnych, które by umożliwiały maksymalny rozwój ich zdolności. Korzystne w stymulowaniu ich rozwoju jest stosowanie aktywizujących metod nauczania.

## **Strategie kształcenia uczniów zdolnych**

Jedną z charakterystycznych cech ucznia zdolnego jest szybkość uczenia się, co pozwala mu w szybszym tempie opanować więcej materiału

niż osobie o przeciętnych zdolnościach. Dlatego w propozycjach edukacyjnych przeznaczonych dla omawianej grupy uczniów, związanych z opracowaniem indywidualnych programów kształcenia, sugeruje się wykorzystanie dwóch podstawowych strategii: wzbogacania programów i przyspieszenia tempa kształcenia, który opisany został poniżej.

Wzbogacone kształcenie oznacza bogatsze, bardziej zróżnicowane oferty edukacyjne, które mogą obejmować cały program lub programy szczegółowe. Propozycje edukacyjne dla uczniów zdolnych są szczególnie wdzięcznym obszarem dla eksperymentów i innowacji pedagogicznych. Większość przeznaczonych dla nich programów ma bowiem charakter tradycyjnych rozwiązań opartych na klasycznej metodyce, a różnice dotyczą głównie zakresu wiadomości, które uczeń powinien przyswoić. Próbą zmiany tej sytuacji są koncepcje, w których wskazuje się na ważność programów interdyscyplinarnych, kształcenia problemowego, edukacji z wykorzystaniem metody projektu. W kształceniu uczniów zdolnych wprowadza się również portfolio z dokumentacją indywidualnego rozwoju dziecka, wykorzystuje się metody grupowania pozwalające na zwiększanie efektywności nauczania, tworzy wzory alternatywnych rozkładów materiału z uwzględnieniem potencjału osoby zdolnej. Przy tworzeniu programów punktem wyjścia są modele teoretyczne pozwalające na opracowanie spójnej koncepcji, metod i metodyk kształcenia oraz takich strategii ewaluacji, które umożliwiają wprowadzenie odpowiednich korekt w trakcie procesu edukacji<sup>26</sup>.

Pracując z dziećmi i młodzieżą, należy stymulować i rozwijać zarówno ich sferę intelektualną, jak emocjonalną, ekspresję słowną, plastyczną, ruchową, a także umiejętność dobrego współżycia z ludźmi. Odpowiedni dobór treści nauczania, sposób realizacji materiału oraz kompetencje pedagogów pozwalają zapewnić uczniom zdolnym właściwą opiekę. Dlatego grono pedagogiczne powinno być przygotowane do rozpoznawania, pobudzania, rozwijania i wykorzystywania zdolności uczniów.

Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego i pozalekcyjnego w sposób umożliwiający optymalizację szans rozwojowych i kształcenia dzieci zdolnych polega m.in. na:

- organizowaniu klas autorskich, uwzględniających zainteresowania;
- różnicowaniu wymagań, tj. stawianiu przed uczniami (na lekcjach i w pracach domowych) zadań, pytań i problemów o przeciętnym stopniu trudności, kierowanych do całej klasy oraz takich, które podejmują najlepsi;
- utrzymywaniu wysokiego poziomu trudności zadań stawianych uczniom zdolnym;
- stopniowemu zwiększaniu wymagań, jednak nieprzekraczających możliwości ucznia;
- ciekawemu prowadzeniu lekcji – wprowadzaniu dodatkowych elementów materiału, możliwości wykazania się przez uczniów wiadomościami pozaszkolnymi, prowadzeniu zajęć w oparciu o pracę grupową uczniów;
- zachęcaniu do korzystania z dodatkowych źródeł i zdobywania wiedzy;
- wyszukiwaniu i opracowywaniu materiałów uzupełniających (referaty, wystąpienia, dodatkowa praca domowa);
- uczeniu twórczego rozwiązywania problemów;
- motywowaniu do samodzielności i podejmowania inicjatyw;
- organizowaniu prezentacji prac twórczych (wystawy, gazetki szkolne, klasowe, kroniki albumy, prace plastyczne, pomoce dydaktyczne);
- udziale w spotkaniach z ciekawymi ludźmi;
- organizowaniu wycieczek inspirujących do pracy twórczej, prowadzeniu lekcji muzealnych, oglądaniu wystaw, wyjazdach na „zielone szkoły”;
- zachęcaniu do konfrontacji wiedzy w konkursach i olimpiadach;
- korzystaniu przez ucznia z indywidualnej pomocy nauczyciela podczas przygotowania się do olimpiad przedmiotowych i konkursów;

- uczestniczeniu uczniów w kołach zainteresowań o charakterze poznawczym i artystycznym na terenie szkoły;
- zachęcaniu do korzystania z różnorodnych zajęć pozalekcyjnych (w pałacach młodzieży, domach kultury, klubach osiedlowych, ośrodkach sportowych, świetlicach), w celu rozwijania zainteresowań oraz aktywności poznawczej (kursy wiedzy, kluby dyskusyjne, zespoły artystyczne, chóralskie, instrumentalne, instrumentalno-wokalne, taneczne, folklorystyczne, teatralne, poetyckie, recytatorskie, plastyczne, filmowe, fotograficzne, zajęcia o charakterze sportowo-rekreacyjnym);
- współpracy z rodzicami i typowaniu do instytucji działających na rzecz dzieci zdolnych<sup>27</sup>.

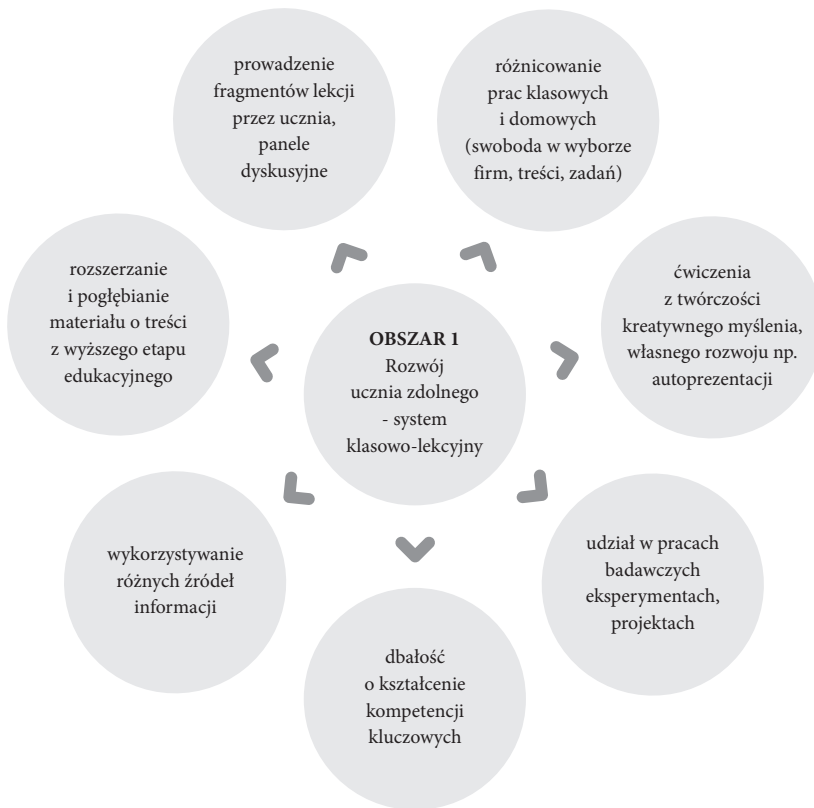
Zaplanowanie, opracowanie i realizacja zadań odpowiadających na potrzeby uczniów zdolnych dotyczy trzech podstawowych obszarów:

- obszar 1 – działania wspierające rozwój ucznia zdolnego w systemie klasowo-lekcyjnym;
- obszar 2 – działania wspierające rozwój ucznia zdolnego poza systemem klasowo-lekcyjnym;
- obszar 3 – działania wspierające rozwój ucznia zdolnego poza szkołą.

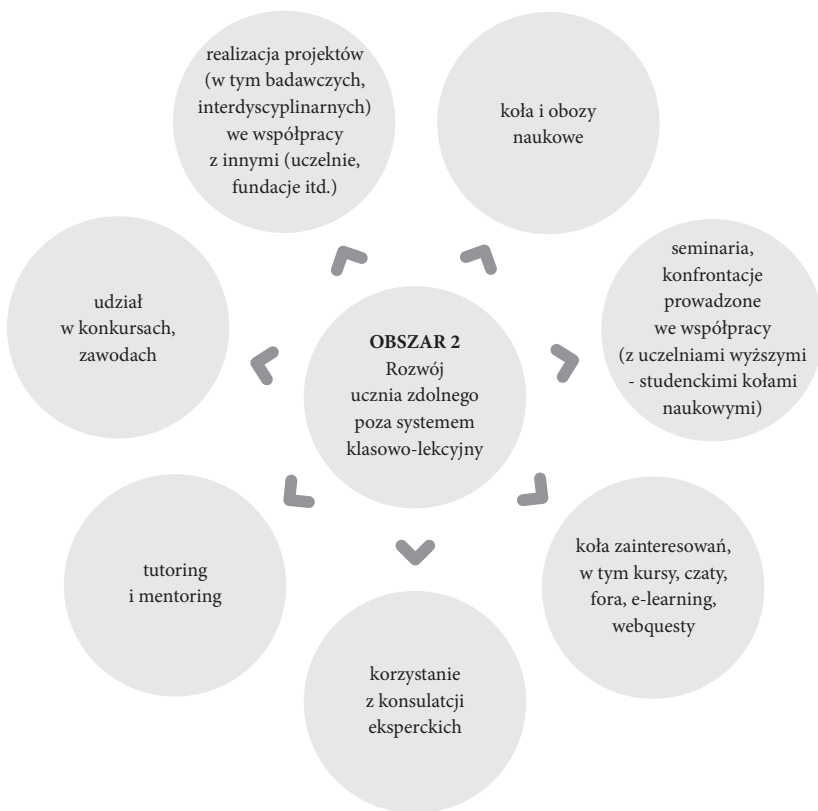
Obszary te zostały wskazane na poniższych wykresach.



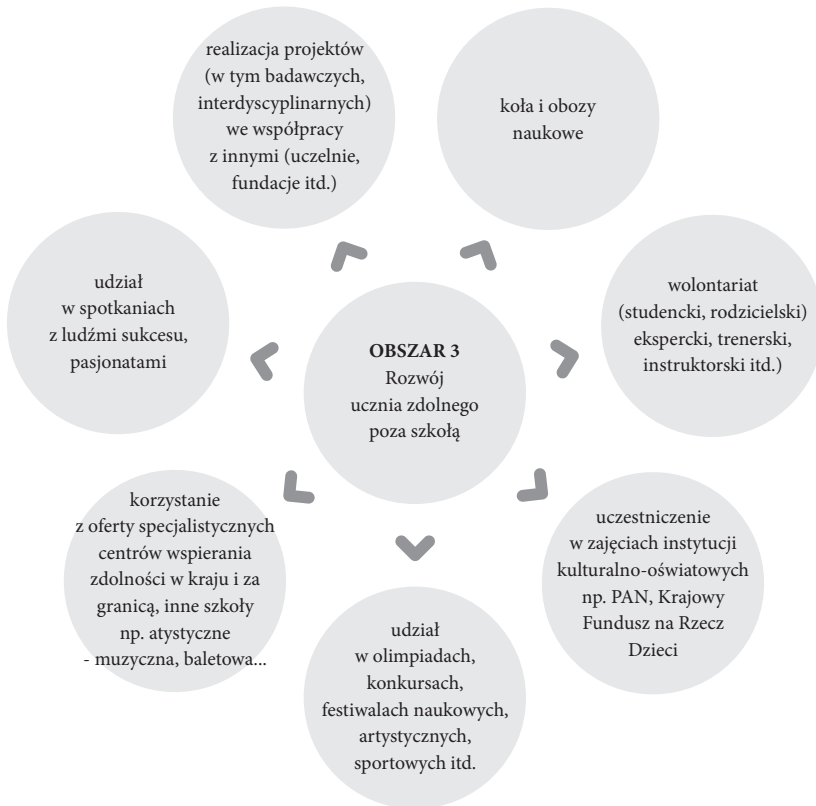
Rys. 4. Rozwój ucznia zdolnego w systemie klasowo-lekcyjnym



Rys. 5. Rozwój ucznia zdolnego poza systemem klasowo-lekcyjnym



Rys. 6. Rozwój ucznia zdolnego poza szkołą



Źródło: I. Fechner-Sędzicka, op. cit., s. 40.

Uczniowi utalentowanemu trzeba stworzyć takie środowisko uczenia się, w którym będzie mógł dowiedzieć się m.in. jak świadomie i autonomicznie zarządzać swoim procesem uczenia się i rozwijać potrzebne we współczesnym świecie kluczowe kompetencje poznawcze i społeczne. Aby tak się stało, potrzebuje on tutora i moderatora, czyli nauczyciela potrafiącego wykorzystać w pracy z uczniami zdolnymi szeroką wiedzę o kompetencji uczenia się, a jednocześnie będącego w stanie zmienić myślenie o swojej roli w procesie uczenia się ucznia. Nauczyciel powinien porzucić rolę osoby decydującej o wszystkich elementach procesu kształcenia i jego efektach na rzecz roli współdziałania z uczniem oraz pozostałymi nauczycielami i zdolnymi uczniami z innych szkół.

Jak pracować z uczniem zdolnym w szkole – obrazuje poniższy schemat.

Rys. 7. Praca z uczniem zdolnym



## Motywowanie dzieci do pracy nad rozwijaniem talentu

Uczeń zdolny – jak każdy inny – potrzebuje motywacji do pracy. Motywacja to proces, który wzbudza, ukierunkowuje i podtrzymuje określone zachowania służące do osiągnięcia celu. Dla podnoszenia motywacji znaczenie mają:

- wyraźne cele nauczania,
- właściwa organizacja pracy,
- korzyści z uczenia się,
- metody aktywizujące sprzyjające samodzielnemu rozwojowi,
- atmosfera w klasie,
- stosowanie właściwych wymagań,
- wspieranie ucznia.

Motywowanie można wzmacniać, dając uczniom szansę realizacji takich celów nauki, jakie są dla nich osobiście ważne. Warto skłaniać ich do tego, aby przejmowali osobistą odpowiedzialność za własną naukę i aktywnie się w nią angażowali. Należy tworzyć pozytywny klimat społecznego i emocjonalnego wsparcia, w którym uczeń jest szczerze doceniany i szanowany, oraz pomóc uczniom poznać i docenić samych siebie.

Dla rozwoju uzdolnień uczniów ze specjalnymi potrzebami wymaga ciągłego podtrzymywania motywacji poprzez:

- zauważanie jego potrzeb;
- ustawienie poprzeczki zadań i celów do realizacji w porozumieniu z uczniem, a następnie stosowanie pozytywnych wzmocnień oraz rozmowy motywującej na każdym etapie realizacji założonych celów;
- stworzenie atmosfery, w której niepowodzenie nie oznacza przegranej, ale stanowi informację zwrotną, co należy poprawić, by osiągnąć sukces;

- wykorzystanie wzorców osobowych, przykładów, by zachęcać do sukcesu, okazywanie uznania i chwalenie osiągnięć;
- nagradzanie współpracy;
- pozwalanie, by dziecko nie zgadzało się z dorosłym, było krytyczne i stosowało argumenty popierające jego stanowisko, ale z zachowaniem zasad konstruktywnej krytyki;
- powierzanie mu organizacji uroczystości szkolnych, wycieczek;
- powierzanie mu organizacji konkursów, prowadzenia gazetek szkolnych;
- powierzanie mu organizowania pomocy dla uczniów, którzy mają trudności w nauce;
- stymulowanie uczniów do uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych / pracy w kołach zainteresowań czy przedmiotowych<sup>28</sup>.

Motywowanie musi być procesem zachodzącym jednocześnie w szkole i w domu dziecka. Akceptacja w domu rodzinnym, zaspokajanie potrzeb emocjonalnych dziecka i uczenie go bycia z ludźmi, korygowanie egoizmu czy agresji – to jedne z istotniejszych działań, jakie mogą realizować rodzice. Ważne jest wsparcie psychiczne w chwilach niepowodzeń, uczenie relaksu, wspomaganie przez rodziców rozwoju umysłowego i zainteresowań dziecka, poświęcenie mu czasu na rozmowy oraz dostrzeganie jego prac i pomysłów, wyrażanie akceptacji bądź konstruktywnej krytyki, zachęcanie do twórczej pracy. W szkole natomiast istotna jest korzystna, stymulująca rozwój intelektu i zainteresowań atmosfera, otoczenie ucznia zdolnego mądrą opieką pedagogiczną.

Motywowanie sprowadza się także do stymulowania osobowości, które umożliwiają autentyczne zaangażowanie w wykonywane zadanie (m.in. wewnętrzna motywacja, uporczywość, pewność siebie,

28 M. Czarnocka, M. Foryś, K. Truś, *Rozpoznać, wspierać, rozwijać. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna i szkoła a uczeń zdolny*, wyd. ORE, Warszawa 2014, s. 45–46.

wiara w swoje możliwości i wykonywaną pracę, empatia, wytrzymałość na stres, optymizm, umiejętność nawiązywania kontaktów).

## **Nauczyciel ucznia zdolnego**

Praca z uczniami zdolnymi może dostarczać nauczycielowi olbrzymiej satysfakcji, gdyż prowokuje go do ciągłego samokształcenia i rozwijania własnych kompetencji i umiejętności zawodowych. Czasami jednak nauczyciel blokuje rozwój dziecka zdolnego (bardziej lub mniej świadomie) poprzez własną postawę. Dzieje się tak, gdy czuje się zagrożony kontaktem z uczniem zdolnym, mając świadomość, że nie na wszystkie pytania ucznia potrafi od razu odpowiedzieć. W niektórych środowiskach taka niewiedza może ujemnie wpływać na autorytet dydaktyka.

Warto więc, aby nauczyciele mieli świadomość, jak wiele mogą zrobić dla swoich wychowanków, zachowując postawę otwartości, mobilizacji do podnoszenia własnych kompetencji i wspierania ucznia w poszukiwaniu twórczych rozwiązań.

Interesującą kwestią związaną z problematyką nauczycieli uczniów zdolnych jest przygotowanie nauczycieli do pracy z tymi uczniami. Wyodrębnienie elementów składowych kompetencji nauczyciela pracującego z uczniami zdolnymi nie jest zadaniem prostym, gdyż wiele z nich koreluje z cechami charakterystycznymi dla każdego nauczyciela pragnącego odnosić sukcesy w swojej pracy. Składowe takich kompetencji można odnaleźć w pracach Narodowego Stowarzyszenia dla Dzieci Zdolnych (USA), które podjęło próbę ich zdefiniowania. Z badań tych wynika, iż nauczyciele osiągający najlepsze rezultaty w pracy z uczniami zdolnymi rozumieją i rozpoznają potrzeby tych uczniów: dostrzegają potrzeby uczniów w zakresie specyfiki ich zdolności; wspierają niezależność i samodzielność uczenia się; kładą nacisk na różnorodność; stosują rozmaite strategie oceniania i nagradzania; kreują środowisko sprzyjające, wspierające proces uczenia się; kładą nacisk na współpracę w procesie uczenia się oraz wzajemne wsparcie pomiędzy uczniem i nauczycielem; kreują klimat wspierający edukację dla zdolnych w klasie, szkole, środowisku; inspirują i motywują uczniów do nauki; redukują napięcia i lęki, zwłaszcza u uczniów,

którzy są perfekcjonistami w swoich działaniach; dbają o rozwój energii emocjonalnej swoich uczniów; wspierają rozwój oryginalności i twórczego myślenia uczniów<sup>29</sup>.

Jak już wspomniano, w rozwoju talentu twórczego, obok środowiska rodzinnego, bardzo ważną rolę odgrywa edukacja przedszkolna czy później szkolna. E. Nęcka twierdzi, że szkoła raczej nie sprzyja rozwojowi talentu twórczego, a to za sprawą ujednoczenia zachowań, sposobu myślenia uczniów, a także ze względu na sposób przekazywania wiedzy. Uważa on jednak, że nie musi być ona środowiskiem antytwórczym, ponieważ dysponuje ogromnym potencjałem, który umożliwia promowanie aktywności twórczej i rozwijanie talentów. Przyczyniają się do tego odpowiednie zasoby, możliwość konfrontacji różnych pomysłów, koncepcji i stylów myślenia, a także właśnie pedagodzy, którzy mogą stać się dla uczniów mentorami, opiekunami i wzorcami osobowymi. To postawy i zachowania nauczycieli, zdaniem E. Nęcki, są czynnikami, które mają decydujący wpływ na rozwój twórczy uczniów.

W związku z tym, że rozwój ucznia stanowi podstawową wartość w edukacji, głównym zadaniem nauczyciela jest wspieranie tego rozwoju, które polega na wielorakich działaniach przyczyniających się zarówno do zmian uniwersalnych i wspólnych, jak też indywidualnych. To właśnie zmiany indywidualne uznaje się za najważniejszą szansę twórczości, która warunkuje niepowtarzalność osobowości, oryginalność zachowań i postaw jednostki.

Twórczą aktywnością uczniów najlepiej kieruje twórczy nauczyciel, szczególnie gdy jest przekonany o kreatywnych możliwościach dziecka, a także posiada niezbędne w tym celu umiejętności metodyczne. Rolą nauczyciela w rozwijaniu aktywności twórczej uczniów jest przede wszystkim:

- rozpoznawanie potrzeb uczniów i ich najbliższego środowiska;
- rozpoznawanie możliwości emocjonalno-motywacyjnych, poznawczych i behawioralnych uczniów;

---

29 B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, wyd. Żak, Warszawa 2012, s. 189



- stymulowanie i intensyfikowanie tych możliwości poprzez właściwe planowanie i organizowanie odpowiednich sytuacji psychopedagogicznych, które przyspieszają rozwój twórczej aktywności uczniów;
- kierowanie uczeniem się uczniów polegającym na wykonywaniu głównie otwartych problemów, które powinny:
  - nawiązywać do dziecięcych potrzeb, zainteresowań, dążeń, doświadczeń, a także brać pod uwagę indywidualne możliwości każdego ucznia, budzić i rozwijać nowe potrzeby niezbędne w dalszej twórczej edukacji oraz w życiu,
  - zachęcać do samodzielnego i twórczego pokonywania trudności,
  - mobilizować do tworzenia i odkrywania pożytecznych nowości,
  - pobudzać procesy i operacje umysłowe, szczególnie myślenie dywergencyjne, które jest warunkiem twórczych osiągnięć uczniów,
  - dostarczać satysfakcji z ich wykonywania, a także osiągniętych wyników.

W procesie rozwoju aktywności twórczej ucznia niezmiernie ważną wydaje się skuteczność działania pedagoga, który zdaniem J. Kujawińskiego powinien posiadać pewne umiejętności – zalicza się do nich:

- rozpoznawanie potrzeb i możliwości emocjonalno-motywacyjnych, poznawczych i behawioralnych uczniów;
- integrowanie zadań programowych z potrzebami uczniów i ich środowiska;
- samodzielne ustalanie, formułowanie i uświadamianie uczniom operacyjnych celów twórczych, wyrażanych w postaci otwartych zadań problemowych;

- wykorzystywanie naturalnych i reżyserowanie specjalnych sytuacji wzbudzających twórczą aktywność uczniów oraz zapewnianie emocjonalnych i materialnych warunków ułatwiających tę twórczość;
- dobieranie odpowiednich metod, form i środków dydaktycznych służących kształceniu młodych twórców i umiejętne posługiwanie się nimi;
- organizowanie sytuacji mobilizujących uczniów do współdziałania w realizacji celów twórczych;
- zwiększanie udziału świadomości dzieci w procesie tworzenia i odkrywania;
- działanie twórcze na polu pedagogicznym i zdobywanie autorytetu;
- stwarzanie młodym twórcom warunków zewnętrznych sprzyjających twórczości i odkrywaniu pożytecznych dla nich nowości<sup>30</sup>.

W pracy z uczniem, także zdolnym, ważne, aby nauczyciel:

- kształtował i rozwijał motywację poznawczą uczniów oraz ich potrzebę osiągnięć;
- miał twórczy, otwarty na innowacje stosunek do zadań zawodowych;
- opanował niezbędne metody i techniki stymulowania aktywności uczniów;
- mówił uczniowi, do czego ma zmierzać, a nie przed czym się chronić, uciekać;
- był w swoim funkcjonowaniu elastyczny, kreatywny, optymistyczny, refleksyjny;
- precyzyjnie określał cele, dzielił zadania do realizacji na małe odcinki,;

- zauważał drobne zmiany, zwłaszcza pozytywne, dokonywał dodatnio ukierunkowanej oceny;
- dostrzegał potencjał rozwojowy ucznia i wierzył w postęp;
- umiał wspierać ucznia, wierząc, że wysokie zdolności wiążą się z podwyższoną wrażliwością i pobudliwością emocjonalną;
- kierował wspólnie z rodzicami rozwojem ucznia zdolnego;
- pamiętał, że w procesie dydaktycznym uczeń powinien być odkrywcą, w związku z tym należy mu umożliwić sprawdzanie się i podejmowanie wyzwań;
- kształcił umiejętność przyjmowania informacji zwrotnych przez ucznia i radzenia sobie z niepowodzeniami w celu budowania właściwej samooceny;
- dbał o wszechstronny rozwój ucznia, ze szczególnym uwzględnieniem sfery społeczno-emocjonalnej;
- nie przeceniał myślenia logicznego, dawał szansę myśleniu intuicyjnemu;
- stawiał uczniom zaskakujące pytania, poruszał problemy wymagające przemyślenia i stwarzające szanse przeżycia olśnienia;
- stosował zasadę zespołowości w pracy z uczniami, która sprzyja wykorzystaniu w praktyce zjawiska zwanego synergią;
- zadawał pytania typu syntetycznego, wymagające przewidywania oraz łączenia zjawisk, rozwiązywania problemów, np.: „co zdarzy się, jeśli...”, „jak sądzisz...”, „co można z tym zrobić?”, „napisz, rozwiń pytania”;
- unikał dominacji podającego systemu dydaktycznego, gdyż hamuje on inicjatywę, wyobraźnię, działania badawcze<sup>31</sup>.

Pracę nauczyciela zaliczyć należy do najważniejszych elementów, które wpływają na proces uczenia się. Wynika stąd, że nauczyciel, doceniając wagę trafnego wyboru organizacji programu kształcenia uczniów zdolnych, powinien rozumieć, że wybory, których on sam dokonuje mają dla uczniów większe następstwa niż wybory dokonywane w biurach okręgu i na zebraniach rady szkolnej. Nawet gdy musi pracować według programu, jego inteligencja, twórczość i zaradność w pokonywaniu ograniczeń nakładanych przez program odgrywają kluczową rolę w procesie uczenia się dzieci. W działaniach edukacyjnych i wychowawczych nauczyciel powinien wykorzystać odpowiednie style pracy, dobierając odpowiednie narzędzia i uaktywniając proces myślenia ucznia, dając mu możliwość uzewnętrznienia jego zdolności, które będzie mógł w sposób czynny realizować w kolejnych etapach swojego życia. Praca z uczniem zdolnym może być prawdziwym wyzwaniem dla znudzonego nauczyciela i stać się nową, bardzo satysfakcjonującą misją pedagogiczną. Kompetencje nauczyciela ucznia zdolnego zostały przedstawione na poniższych schemacie.

Rys. 8. Kompetencje nauczyciela ucznia zdolnego



Źródło: I. Fechner-Sędzicka, op. cit., s. 73.

## Czynniki sprzyjające i ograniczające zdolności uczniów

Do czynników sprzyjających rozwijaniu zdolności uczniów zaliczyć możemy zarówno odpowiedni dobór treści, które nawiązują do zainteresowań dziecka i jego doświadczeń, jak i stosowanie otwartych układów treści, które pozbawione są pewnych elementów. Układy te dzieci powinny wzbogacać samodzielnie poprzez dyskusje i doświadczenia, wykorzystywanie takich metod nauczania, które pobudzają do współudziału w przetwarzaniu informacji (np. gry dydaktyczne), ale także poprzez formułowanie pytań i poleceń w taki sposób, aby wzbudzały żywszą aktywność umysłową dziecka (np. „porównaj”, „uzasadnij”, „zaprojektuj”, „co należy zmienić”) oraz wykorzystywanie „nauczania problemowego”.

Obok warunków, które sprzyjają rozwojowi aktywności twórczej, wyróżnić możemy także warunki, które tę aktywność hamują. Są to na przykład:

- proponowanie gotowych treści,
- wyjaśnianie rozwiązania problemu do końca,
- pokazywanie, jak coś można wykonać.

Charakteryzując owe przeszkody procesu twórczego, stosuje się często określenie „blok myślowy”. W języku polskim jednak poprawność tego terminu jest problematyczna. Mówiąc o bloku, myślimy bowiem o jakimś zbiorze lub bryle, a nie o jakiejś przeszkodzie. Ponadto przymiotnik „myślowy” sugeruje, że chodzi o to, co nam przeszkadza w myśleniu, a wiemy, że proces twórczy nie składa się tylko z operacji intelektualnych. Z innych propozycji nazewniczych wymienić można tę autorstwa Tomasza Kocowskiego, który mówi o „inhibitorach” aktywności twórczej. Wydaje się jednak, że jest to propozycja mało trafna, bo wyrażenie to dotyczy hamowania procesu, który (w domyśle) już się rozpoczął. Tymczasem czynniki, o których mowa, nie tylko hamują proces twórczy, ale też zapobiegają jego rozwinięciu się, ograniczają swobodę wyboru podmiotu w zakresie możliwych kierunków rozwoju procesu, a także niepotrzebnie ukierunkowują ten

proces na informacje mało owocne lub wręcz szkodliwe. Trafniejsze wydaje się zastąpienie terminów „blok myślowy” oraz „inhibitory” określeniem „przeszkody w procesie twórczym”<sup>32</sup>.

## Podsumowanie

W kształceniu uczniów zdolnych uwaga teoretyków i praktyków skoncentrowana jest głównie na specjalnych potrzebach edukacyjnych tej grupy, często pomija się problemy związane z rozwojem, z osobowością. Praktyka wskazuje jednak, że dzieci uzdolnione wymagają specjalnej opieki psychologiczno-pedagogicznej, umożliwiającej rozwiązywanie problemów związanych z funkcjonowaniem emocjonalnym i społecznym. Wybitnie zdolne osoby charakteryzują się niepowtarzalną drogą rozwoju. Wymagają odpowiedniej atmosfery i klimatu w środowisku rodzinnym i szkolnym, dlatego też ważna jest współpraca rodziny i szkoły. W ostatnich latach zwiększa się zainteresowanie badaczy zagadnieniami dotyczącymi zadowolenia z życia i satysfakcji z twórczej aktywności osób szczególnie zdolnych. Zwrócenie uwagi na harmonijny rozwój tych jednostek, na kształcenie umożliwiające uzyskiwanie zadowolenia z życia osobistego i zawodowego jest optymistycznym aspektem współczesnego podejścia do problemu edukacji uczniów zdolnych.

Nie jest rzeczą łatwą już samo odkrywanie osób uzdolnionych. Niekiedy uczniowie ujawniają swoją ponadprzeciętność poprzez wysoki poziom inteligencji, wiedzy, zainteresowań. Większość wymaga jednak odkrycia. Kiedy nauczyciele uwzględniają aktualne potrzeby uczniów zdolnych, dają im szansę konsekwentnie realizować zadania o różnym charakterze. Uczniowie rozwijają umiejętności myślenia twórczego, jeżeli nauczyciele wyzwalają w nich inicjatywę, motywują do twórczej pracy. Każdorazowo zatem podkreśla się niezbędną współpracę nauczyciela i ucznia, bez której z całą pewnością rozwój uzdolnień dziecka mógłby zostać zachwiany. Nawet wysokie uzdolnienia nie wystarczają do osiągnięcia sukcesu, jeżeli nie jest on wsparty rzetelną pracą, toteż wdrażanie ucznia do systematycznej pracy nad własnym rozwojem stanowi szczególnie ważną część działań pedagogicznych.

U podstaw właściwego działania pedagogicznego, mającego za zadanie spełnianie nadziei pokładanych w zindywidualizowanym kształceniu uczniów, leży umiejętność rozpoznawania przez nauczyciela intelektualnych możliwości uczniów i stosowanie takich sposobów dydaktycznych, które powodowałyby optymalny rozwój ucznia, a już szczególnie ucznia zdolnego.

Tab. 2. Tabela dobrych rad dla rodziców i nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym

Tablica dobrych rad dla nauczyciela	Tablica dobrych rad dla rodziców
<p>Ważne jest:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• akceptowanie rodziców takimi, jakimi są,</li> <li>• tworzenie klimatu zaufania i bezpieczeństwa,</li> <li>• kształtowanie w rodzicach poczucia, że są najważniejszym partnerem szkoły,</li> <li>• prowadzenie rozmów w sposób umożliwiający rodzicom samodzielne identyfikowanie problemów,</li> <li>• unikanie dyrektywnych rad na rzecz dialogu i wspólnego wypracowania rozwiązań,</li> <li>• ostrożne, rozważne formułowanie ocen,</li> <li>• branie pod uwagę opinii rodziców i ich możliwości (również materialnych),</li> <li>• okazywanie cierpliwości, wyrozumiałości i życzliwości,</li> <li>• unikanie negatywnych emocji,</li> <li>• skuteczne komunikowanie się, przekonujące argumentowanie, dostrzeganie wszystkich „za” i „przeciw”,</li> <li>• spójne, zwięzłe, rzetelne i zrozumiałe przekazywanie informacji i propozycji,</li> <li>• uzasadnianie proponowanych działań i wskazywanie możliwych efektów ich wdrożenia,</li> <li>• dotrzymywanie obietnic i wspólnych ustaleń,</li> <li>• uszanowanie kompetencji rodziców do podejmowania decyzji dotyczących ich dziecka.</li> </ul>	<p>Wspierając rozwój zdolności dziecka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stawiaj wymagania adekwatne do możliwości,</li> <li>• bądź opoką emocjonalną,</li> <li>• pokazuj, jak radzić sobie ze stresem, jak rozwiązywać problemy i jak aktywnie odpoczywać,</li> <li>• zachęcaj do współpracy i otwartości,</li> <li>• akceptuj szalone i twórcze pomysły oraz odmienne spojrzenie na rzeczywistość,</li> <li>• dostarczaj materiałów rozwijających wyobraźnię,</li> <li>• zachęcaj do stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi,</li> <li>• zachęcaj do samodzielności i wytrwałości,</li> <li>• dawaj czas na przemyślenia i marzenia,</li> <li>• zachęcaj do sprawdzania i utrwalania pomysłów,</li> <li>• pomóż w nadawaniu wytworom dziecka zamkniętej formy – np. pomóż w opowieści napisanej przez dziecko powieści,</li> <li>• pozwól na samodzielny wybór zajęć dodatkowych, lektur,</li> <li>• doceniaj, chwal, nagradzaj,</li> <li>• krytykuj konstruktywnie,</li> <li>• w razie trudności zasięgaj rad specjalistów: pedagogów, psychologów,</li> <li>• współpracuj z nauczycielami, bądź w stałym kontakcie z wychowawcą dziecka.</li> </ul>

Źródło: T. Dąbrowska, L. Dyndor, M. Foryś, K. Gałązka, E. Kolczyńska, A. Madziara, K. Pęczek, E. Sprawka, E. Wachowicz, *Model pracy z uczniem zdolnym w gimnazjum*, wyd. ORE, Warszawa 2013, s. 102.



## **Załączniki**

1. Miejski Program Wspierania Ucznia Zdolnego „Zdolni znad Brdy” w Bydgoszczy
2. Narzędzia do diagnozy i identyfikacji ucznia zdolnego



# **Dziecko zdolne w rodzinie**

Alicja Kozubska



## Rodzina a rozwój dziecka

### Wielowymiarowość pojęcia i istoty rodziny

Pojęcie rodziny jest rozmaicie definiowane na gruncie różnych nauk, zmienia się też jego zakres treściowy na przestrzeni lat. Termin „rodzina” nie jest wolny od wieloznaczności i może być stosowany z różnorodnymi intencjami wartościującymi. Trudności w stworzeniu wyczerpującej definicji wynikają z wielości jej form, ciągłych przemian i dużej liczby dyscyplin naukowych zajmujących się tą problematyką.

Jedną z definicji rodziny, którą można tu przytoczyć brzmi, iż „rodzina stanowi najbardziej powszechne środowisko życia człowieka. Od niej zaczyna się biografia człowieka i ona towarzyszy mu przez całe życie dorosłe. To ona wywiera istotny i znaczący wpływ na zachowania się jednostek, ich stosunek do innych osób, świata wartości, norm i wzorów postępowania. Życie rodzinne obejmuje bowiem długi okres. Zaczyna się, zanim pojawią się inne środowiska w życiu człowieka, a członków rodziny łączą więzy krwi i więzy emocjonalne”<sup>33</sup>. Można pokusić się o stwierdzenie, że dorosłe życie każdego z nas w dużej mierze zależy od tego, jaki wpływ miało na nas środowisko rodzinne.

Socjologia ujmuje rodzinę jako grupę społeczną (z kategorii grup małych lub pierwotnych), psychologia rozwojowa – jako środowisko rozwoju człowieka lub jako (ekologia rozwoju człowieka)

prymarny kontekst rozwoju jednostki. Wspólną cechą wielu definicji rodziny jest podkreślanie jej istotnej roli w rozwoju psychofizycznym i społecznym jednostek wchodzących w jej skład (głównie dzieci) oraz wszechstronnego intymnego i długotrwałego charakteru interakcji międzysobowych. Teolodzy uważają rodzinę za dar niezastąpiony, a w badaniach hierarchii wartości egzystencjalnych rodzina znajduje się na wysokim, bo pierwszym, drugim lub trzecim miejscu<sup>34</sup>.

Wśród wielu definicji rodziny dla niniejszych rozważań szczególnie przydatne wydają się te, które podkreślają jej wspólnotowy wymiar. Zdaniem A.M. de Tchorzewskiego z pedagogicznego punktu widzenia „należy traktować rodzinę jako szczególny i niepowtarzalny byt społeczny, którego istotą jest humanistyczny charakter zdeterminowany niepowtarzalnością występujących w niej podmiotów. (...) Stąd rodzinę można uznać jako taki rodzaj rzeczywistości społecznej, której cechą konstytutywną jest wspólnotowy charakter życia określonego zbioru podmiotów zespolonych w różnym stopniu więzami biologicznymi, emocjonalnymi, kulturowymi i gospodarczymi. W więzach tych należy upatrywać źródeł procesu naśladowania osobowych wzorów, procesów wychowania, a także samowychowania”<sup>35</sup>. Poprawnie funkcjonująca wspólnota rodzinna może zapewnić optymalne warunki odnowy pokoleń oraz ich biologicznego, psychicznego i społecznego rozwoju.

Rodzina, jak już wspomniano, stanowi przedmiot badań empirycznych i rozważań teoretycznych wielu dyscyplin naukowych. Najistotniejszą przyczyną tego stanu rzeczy wydaje się być świadomość znaczenia rodziny dla rozwoju społeczeństw i jednostek – szczególnie w zakresie utrzymania ciągłości biologicznej i zapewnienia przekazu kulturowego. Dlatego też najobszerniejszą i najbardziej wnikliwą analizę rodziny prezentują nauki społeczne, a głównie socjologia rodziny i pedagogika rodziny.

Należy wskazać kilka ujęć teoretyczno-badawczych, które zdaniem S. Kawuli i A.W. Janke stanowią teorie funkcjonowania rodziny. Koncepcje te pokazują, jak złożoną i trudną do zbadania jest ona

34 L. Kocik, *Wzory małżeństwa i rodziny. Od tradycyjnej jednorodności do współczesnych skrajności*, Wydawnictwo Krakowskiego Towarzystwa Edukacyjnego, Kraków 2002.

35 A.M. de Tchorzewski, *Funkcje edukacyjne rodziny*, WSP, Bydgoszcz 1990, s. 10.

strukturą, jak wiele możliwych wymiarów ujmowania i badania rodziny istnieje. Wśród tych ujęć teoretyczno-badawczych wyodrębnia się:

- „Ujęcie **interakcyjne**, gdzie rodzinę pojmuje się jako jedność – całość złożoną z osób wywierających na siebie wzajemny wpływ. To wzajemne oddziaływanie dokonuje się poprzez realizację ról bazujących na normach, które jednostka identyfikuje z normami swych grup odniesienia – także z rodziną rozszerzoną. Opisują ją pojęcia takie jak :spójność stabilność, solidarność, porządek i względna stałość. Integracja ma podstawowe znaczenie dla egzystencji rodziny (...).
- Ujęcie **strukturalno-funkcjonalne**, traktujące rodzinę jako podsystem społeczny podporządkowany systemowi całościowemu. W ramach tego podsystemu analizuje się role każdego członka rodziny, układ tych ról umożliwiający funkcjonowanie rodziny i systemu całościowego. Społeczeństwo oczekuje od rodziny zazwyczaj reprodukcji oraz konformizmu wobec norm społecznych (...). Rodzina natomiast ofiarowuje swoim członkom formowanie osobowości, zdobywanie statusu i wsparcie emocjonalne.
- Ujęcie **sytuacyjne**, w którym rodzinę traktuje się jako pewną sytuację społeczną wyznaczającą zachowanie jej członków i w przeciwieństwie do ujęcia interakcyjnego bada się jej odniesienie do środowiska i warunków zewnętrznych. Badacze usiłują ustalić, na ile owe warunki zewnętrzne mogą wyznaczyć zachowanie jednostki oraz pulę i zmienność ról społecznych w rodzinie i poza nią.
- Ujęcie **instytucjonalne**, traktujące rodzinę jako instytucję historyczną, w której kształtuje się określony system wartości i potrzeb ludzkich i spełniającą określone zadania np. ekonomiczne i ciągłości biologicznej narodu. Rodzina miała i ma zaspokajać te potrzeby, a formy i sposoby owego zaspokajania były i są uzależnione od wpły-

wów środowiska kulturalnego oraz znajdują swoje uzasadnienie we wzorach kultury, religii, obyczaju, wzorach konsumpcji, itd.

- Ujęcie **rozwojowe** (...). Rodzina jest tu traktowana jako swego rodzaju pole interakcji, która przybiera określone formy, zależnie od cykli życia jej członków. Pełnione przez poszczególnych członków role ulegają zmianie wraz ze zmianą ich wieku i składem rodziny, ich strukturą i zmiennością ról w rodzinie pochodzenia i rodzinie prokreacji<sup>36</sup>.

Podsumowując opisane wyżej różne ujęcia rodziny, można stwierdzić, że jest ona traktowana jako:

- podstawowa grupa społeczna,
- wspólnota,
- system wzajemnych interakcji,
- grupa osób, które łączą silne więzy,
- najważniejsza wartość w życiu człowieka,
- środowisko wychowawczo-edukacyjne,
- miejsce, w którym kształtuje się nasza osobowość, gdzie dojrzewamy<sup>37</sup>.

Wśród wielu podejść do problematyki rodziny dość często współcześnie spotyka się traktowanie rodziny jako systemu. Według M. Plopy jest to podejście, które zawiera w sobie większość pozostałych teorii na temat rodziny<sup>38</sup>. Współczesne badania nad tematyką rodzin dzieci zdolnych projektuje się właśnie w ujęciu systemowym.

36 A.W. Janke, S. Kawula, *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2000, s. 22–23.

37 S. Gwiazdowska-Stańczak, A.E. Sękowski, *Rodzina uczniów zdolnych*, Difin SA, Warszawa 2018, s. 15.

38 M. Plopy, *Więzi w małżeństwie i rodzinie*, Impuls, Kraków 2008.



Systemowe ujęcie rodziny opiera się na pięciu założeniach:

1. części są ze sobą powiązane,
2. nie można zrozumieć problemu osoby, nie odnosząc go do pozostałej części,
3. nie można zrozumieć funkcjonowania rodziny bez odniesienia jej do całości,
4. w związku z tym, że rodzina ma określoną organizację i strukturę, to, jak funkcjonuje, ma silny wpływ na wszystkich domowników,
5. ważne są wzorce komunikacyjne w rodzinie, dzięki nim rodzice wychowują i kształtują zachowanie dziecka<sup>39</sup>.

### **Rola rodziny w socjalizacji kulturowej dziecka**

Dla tych rozważań przyjęto definicję kultury sformułowaną przez Umberto Eco, według której jest to „system znaków służących międzyosobowej komunikacji”<sup>40</sup>. Do znaków należą: język, mimika, gesty, przedmioty, wzory zachowań. Definicja ta łączy kulturę z więzią międzyosobową. „Kultura jest przekazywana i tworzy się tam, gdzie występuje żywa więź międzyosobowa, czyli w grupie społecznej. Jest ona właściwością każdej grupy społecznej i najważniejszym przejawem jej istnienia”<sup>41</sup>. To właśnie dana grupa nadaje owym znakom określone znaczenie, dlatego może być ono różne dla tych samych znaków w różnych grupach. Dziedzictwo kulturowe przyjęte przez rodzinę – m.in. wartości, normy, zasady postępowania, obyczaje – umożliwia jej normalne funkcjonowanie w społeczeństwie, przekazywanie tego zasobu młodemu pokoleniu. Jednocześnie dzięki temu rodzina stanowi pod-

---

39 A.W. Margasiński, *Teoria i wybrane modele systemów rodzinnych*, [w:] A.W. Margasiński (red.), *Rodzina w ujęciu systemowym. Teoria i badania*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2015, s. 6–32.

40 U. Eco, *Pejzaż semiotyczny*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1972, s. 29.

41 L. Dyczewski, *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2003, s. 27.

stawę ciągłości kulturowej społeczeństwa. Stanowiąc grupę pierwotną, jako pierwsza wprowadza dziecko w świat kultury, narzuca swoisty dla niej sposób wartościowania danych przedmiotów, wydarzeń, emocji i zachowań. „Wartościowanie, ustalane i aktualizowane w interakcjach, związane jest z językiem oraz komunikowaniem się ludzi, rozumianym jako tworzenie opinii na temat otaczającej rzeczywistości”<sup>42</sup>. Jest więc kultura również sposobem myślenia o rzeczywistości, co w powiązaniu z systemem językowym pozwala w określony sposób postrzegać i kojarzyć fragmenty rzeczywistości, a dzięki systemowi wartości pozwala dokonywać takiej oceny i wyboru interpretacji, która jest skuteczna czy przydatna dla jednostki i społeczeństwa<sup>43</sup>.

Kultura związana jest z międzypokoleniowym przekazem treści, wymogami, jakie stawia się dzieciom i młodzieży w rodzinie, w instytucjach edukacyjnych i wychowawczych. Szczególnie ważne dla procesu socjalizacji jest zdobywanie wiedzy o ludziach z otoczenia jednostki, odgrywających różne role społeczne, które określają ich miejsce w społeczeństwie. Każdy człowiek, przychodząc na świat, jest wyposażony w pewne zadatki biologiczne, właściwości psychofizyczne, potencjał określony przez jego genotyp. Zadatki te i właściwości podlegają wpływom i regulacjom określonej kultury. To właśnie rodzina stanowi dla dziecka „pewną dość specyficzną formę, mniej lub bardziej zorganizowaną, życia społecznego, opartego na współpracy i współdziałaniu, poszanowaniu praw drugich, wyrzeczeniu i ofiarności”<sup>44</sup>. Rodzina jest odbiciem szerszego społeczeństwa, w niej dziecko poznaje i internalizuje wartości społeczne, obyczaje i tradycje.

---

42 H. Mielicka, *Kultura w procesie socjalizacji*, [w:] *Socjologia wychowania. Wybór tekstów*, (oprac.) H. Mielicka, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2000.

43 Ibidem, s. 42.

44 F. Adamski, *Edukacja, rodzina, kultura. Studia z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999, s. 42.

## Rodzina jako środowisko wychowawcze<sup>45</sup>

Człowiek w ciągu swojego życia nieustannie podlega procesowi wychowania, które jest integralnie związane ze środowiskiem wychowawczym. Pojęcie środowiska wychowawczego może być interpretowane w różny sposób. Zdaniem J. Szczepańskiego to: „część środowiska społecznego i kulturalnego (...), która wywiera wpływ na wytwarzanie się trwałych postaw, poglądów, wiedzy, sposobów postępowania wychowanka”<sup>46</sup>.

Mówienie o wychowawczym funkcjonowaniu rodziny nie-rozerwalnie łączy się z pojęciem wychowania. Jest ono definiowane dla potrzeb i na gruncie różnych nauk, najczęściej nauk pedagogicznych, dla których stanowi jedno z pojęć podstawowych. Niezależnie jednak od tego, czy traktuje się wychowanie bardziej jako oddziaływanie wychowawcy na wychowanka, czy jako wzajemne obustronne oddziaływanie dwóch podmiotów, czy też jako proces zachodzący w środowisku życia człowieka<sup>47</sup> bądź stosuje się inne występujące w literaturze przedmiotu rozróżnienia, to w wychowaniu, jak podkreśla B. Śliwerski, „zmierza się w sposób mniej lub bardziej świadomy i systematyczny do zaistnienia względnie trwałych zmian w osobowości, postawach czy w zachowaniach wychowanka”<sup>48</sup>.

Działalność wychowawcza ma złożony charakter, bowiem zależy od rozbudowanych, interdyscyplinarnych, niekiedy sprzecznych systemów interesów, celów, koncepcji człowieka, metod różnych środowisk wychowawczych. W pedagogice dysponujemy wieloma definicjami pojęcia „wychowanie”, jednak jak dotąd nie ma takiego, które mogłoby w pełni zadowalać. Wychowanie bywa więc rozumiane, ujmując te definicje nieco lapidarnie, jako:

45 Rozważania umieszczone w tym podrozdziale przedstawiano już w publikacji autorki: A. Kozubska, *Wybrane problemy pedagogicznego działania nauczyciela*, [w:] A. Kozubska, R. Koc, P. Ziółkowski, *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2014, s. 71–82.

46 J. Szczepański, *Środowisko wychowawcze*, [w:] W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 819.

47 M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 6–40.

48 B. Śliwerski, *W poszukiwaniu istoty wychowania*, „Nowa Szkoła” 1998, nr 8, s. 12.

- świadome i celowe urabianie ludzkiej osobowości według jakiegoś wzoru;
- działanie intencjonalne, tj. nastawione na osiągnięcie celu;
- celowe sterowanie procesami uczenia się człowieka;
- oddziaływanie na wszechstronny / wielostronny rozwój osobowości;
- kierowanie rozwojem człowieka;
- wyzwalanie w drugiej osobie lub grupie pożądaných stanów;
- zjawisko przenikające całe życie społeczne.

Dla niniejszych rozważań szczególnie przydatna wydaje się definicja, według której wychowanie „jest uczeniem się szczególnie rodzaju – uczeniem się postaw, rozwijaniem wrażliwości, a także odkrywaniem własnych możliwości, talentów, mocnych stron i budowaniem na nich własnej tożsamości i siły. Jest też uczeniem się konstruktywnego radzenia sobie z własnymi brakami, trudnościami i negatywnymi emocjami. Jest więc i budowaniem człowieczeństwa”<sup>49</sup>. Wychowanie jest zadaniem najwyższej wagi, wymagającym wiedzy, umiejętności, „uważności” wobec drugiego człowieka. Polega ono „na wzbudzaniu, podtrzymywaniu i różnicowaniu aktywności wychowan-ka i aktywności własnej wychowującego, by dzięki oferowanym wartościom, zdobywanym doświadczeniom nadać rozwojowi kierunek zmierzający do adaptacyjności i kreatywności w wymiarze nadrzędnego, względnie stabilnego sensu życia”<sup>50</sup>.

Na ogół w każdej, mniej lub bardziej rozbudowanej definicji wychowania dostrzegamy jej charakter teleologiczny i prakseologiczny. Występują one w różnych proporcjach. Celowościowy aspekt definicji wychowania uwydatnia cele (kształtowanie dyspozycji innych ludzi, wspomaganie rozwoju, wywoływanie zmian), a aspekt prakseologiczny wskazuje na działania (planowa aktywność człowieka, intencjonal-

49 H. Rylke, *Pokolenie zmian. Czego boją się dorośli?*, WSiP S.A., Warszawa 1999, s. 124.

50 B. Kaja, *Problemy psychologii wychowania, teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego, Bydgoszcz 2001, s. 91.

ne kształtowanie osobowości). Te dwa najczęściej występujące ujęcia wychowania nie w pełni oddają jego istotę, nie zawsze wypuklają takie jego cechy jak: intencjonalność, złożoność, relatywność, długo-trwałość, które są ważne dla jego pełnego zrozumienia.

*Intencjonalność wychowania* wymaga uświadomienia sobie przez wychowawcę tego, co chce osiągnąć poprzez swoją działalność wychowawczą. Zadanie pytania o cele podejmowanej planowej i długotrwałej działalności czyni ją bardziej świadomą, spójną i skuteczną.

O *złożoności procesu wychowania* mówimy, gdy uświadamiamy sobie, iż wszelkie zachowania człowieka są wielorako uwarunkowane, zależą więc zarówno od czynników zewnętrznych (w tym wychowania), jak i od czynników wewnętrznych (funkcjonowania organizmu człowieka, jego genotypu, indywidualnych doświadczeń).

*Interakcyjność wychowania* oznacza przyjęcie założenia, iż prawidłowo przebiegający proces wychowania jest przeważnie interakcją między wychowawcą i wychowankiem, wymianą opinii, doświadczeń, mówieniem i słuchaniem, budowaniem relacji sprzyjającej usamodzielnieniu wychowanka. Owa interakcja wymaga wzajemnego podmiotowego traktowania się.

*Relatywność wychowania* wynika ze złożoności samego procesu i różnorodności czynników go warunkujących (wewnętrznych i zewnętrznych), co utrudnia przewidywanie skutków zaplanowanych oddziaływań wychowawczych. Ze względu na te wieloczynnikowe uwarunkowania procesu w zasadzie nigdy nie mamy gwarancji na odniesienie sukcesu wychowawczego, jedynie poprzez poprawne oddziaływanie wychowawcze zwiększamy jego prawdopodobieństwo.

*Długotrwałość wychowania* zakłada, że człowiek może rozwijać się niemal przez całe swoje życie. Współcześnie podkreślana koncepcja uczenia się przez całe życie (LLL) uwypukla wzajemność relacji wychowawczej, uczenie się od siebie nawzajem, zamianę ról, w której wychowawca, bez względu na wiek, może stać się wychowankiem swoich wychowanków. Ta cecha wychowania uświadamia ludziom potrzebę nieustannego uczenia się, niezależnie od pełnionej roli i wieku<sup>51</sup>.

---

51 M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 30.

We współczesnym społeczeństwie dostrzega się potrzebę propagowania określonego wzorca stosunku wychowawczego między pokoleniami, uświadamianego przez dorosłych, a przede wszystkim rodziców. Koniecznym warunkiem jego funkcjonowania jest określenie wzorca kultury pedagogicznej wszystkich dorosłych, którzy biorą udział w wychowaniu młodych pokoleń<sup>52</sup>. Już ponad dwadzieścia lat temu S. Kawula zwracał uwagę na potrzebę badania i rozwijania kultury pedagogicznej rodziców, ich świadomości i refleksyjności, tych psychopedagogicznych czynników tkwiących w każdej rodzinie, a będących stymulatorami procesu wychowania dzieci i czynnikami podnoszącym jego efektywność<sup>53</sup>. Wydaje się, że ta potrzeba nabiera z czasem coraz większego znaczenia.

Analiza kultury pedagogicznej powinna obejmować następujące elementy:

1. Świadomość roli wychowawczej, pełnionej wobec własnych dzieci i w społeczeństwie, poczucie odpowiedzialności za prawidłowy rozwój młodego pokolenia. Dorośli uznawać powinni wychowanie za ważną dziedzinę działalności społecznej, co sprawia, że rozumieją oni związek między działalnością wychowawczą i jej skutkami a przyszłym losem kraju i narodu.
2. Wzory i wzorce wychowawcze, które są przyjmowane i realizowane przez społeczeństwo.
3. Wiedzę dorosłych na temat psychicznego i fizycznego rozwoju dzieci i młodzieży w różnych jego fazach, znajomość prawidłowości tego rozwoju i respektowanie ich w działaniu. Wiedza ta ma w zasadzie charakter naukowy.
4. Poglądy dorosłych na kształt stosunków wychowawczych między pokoleniami. Dorośli zdają sobie sprawę, że ich

52 A. Kozubska, *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*, [w:] A. Kozubska, P. Ziółkowski, *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2014, s. 15.

53 S. Kawula, *Rozdroża i szanse wychowania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie, Olsztyn 1986, s. 228–229.

kontakty i działania w relacji z młodym pokoleniem (naturalne i spontaniczne bądź celowe i planowane) zawsze mają sens wychowawczy.

5. Poglądy dorosłych na temat rodzajów środków wychowawczych i ich skuteczności w różnych grupach i instytucjach wychowania bezpośredniego i pośredniego.
6. Działania dorosłej części społeczeństwa w kierunku intensyfikacji szans rozwojowych przez dzieci i młodzież w zakresie ich pomyślności oświatowej, życiowej, społecznej, zawodowej.
7. Stan refleksji dorosłych nad skutkami prowadzonej działalności wychowawczej. Pokolenie dorosłych monitoruje efekty swojej pracy wychowawczej, odnosząc je do przyjętych w społeczeństwie celów, zadań i wzorów edukacyjnych. W wyniku tego zmienia i doskonali swoje metody i środki pracy wychowawczej, odwołując się do osiągnięć nauki w tym zakresie, opierając się na racjonalnych podstawach, doskonaląc sieć wsparcia instytucjonalnego<sup>54</sup>.

M. Łobocki, uszczegóławiając warunki prawidłowego funkcjonowania rodziny jako środowiska wychowawczego, wskazuje na:

- zaspakajanie podstawowych potrzeb biologicznych i psychospołecznych dzieci, zwłaszcza potrzeby bezpieczeństwa, miłości i afiliacji, samourzeczywistnienia i uznania;
- dostarczanie pożądaných społecznie wzorów zachowań, wyzwalających procesy identyfikacji dzieci z rodzicami;
- przekazywanie wartości, norm i zasad współżycia i współpracy preferowanych w społeczeństwie, w którym żyją;

---

54 S. Kawula, *Kultura pedagogiczna rodziców jako czynnik stymulacji rozwoju i wychowania młodego pokolenia*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 303–304.

- umożliwianie dzieciom aktywnego udziału w różnego rodzaju czynnościach i obowiązkach domowych – traktowanie ich jako równouprawnionych partnerów życia rodzinnego;
- rozszerzanie i rozwijanie kontaktów międzyludzkich, tj. pogłębianie więzi emocjonalnej z krewnymi, przyjaciółmi i znajomymi;
- wprowadzanie przynajmniej po części w świat kultury, czyli materialny i duchowy dorobek ludzkości;
- przygotowanie do samodzielnego życia poprzez wyrabianie postawy twórczej i współuczestniczącej w otaczającym świecie<sup>55</sup>.

W rodzinie mamy do czynienia z dwoma rodzajami działalności wychowawczej – świadomej, celowej, zaplanowanej i obdarzanej refleksją oraz jako zespołu działań spontanicznych, niezamierzonych, często bezrefleksyjnych, wynikających z dość przypadkowych okoliczności. Można wyróżnić następujące odmiany tych działań wychowawczych i sytuacje je wywołujące:

- oddziaływania niezamierzone, obojętne z wychowawczego punktu widzenia – zdaniem S. Kawuli można je wyróżnić raczej teoretycznie, np. jako sytuacje rodzinne codzienne, niepowodujące żadnych przeżyć (np. zasuwanie zasłon okiennych);
- oddziaływania rodzinne niezamierzone, ale nieobojętne wychowawczo, np. konflikty małżeńskie, czytelnictwo rodziców;
- zamierzone oddziaływania wychowawcze rodziców i innych członków rodziny, także te ukierunkowane na osiągnięcie celów wychowawczych obowiązujących w społeczeństwie, np. kształtowanie społecznie pożądanых



postaw, stwarzanie warunków do nauki szkolnej dziecka, rozbudzanie aspiracji<sup>56</sup>.

Współwystępowanie w rodzinie wychowania bezrefleksyjnego i refleksyjnego wskazuje na zasadnicze mechanizmy procesu wychowania w rodzinie, takie jak:

- mechanizm naśladownictwa i identyfikacji,
- mechanizm kontroli społecznej, współistniejący z systemem kar i represji,
- mechanizm pobudzania i inspirowania celowo ukierunkowanej aktywności dziecka<sup>57</sup>.

Mając świadomość, że wychowanie jest procesem złożonym i wielorako uwarunkowanym, na podstawie analizy literatury, własnych badań, obserwacji i doświadczeń pozwolę sobie wskazać kilka elementów oddziaływania rodzicielskiego, które moim zdaniem są szczególnie istotne, często uświadomione przez rodziców, a jednak w codziennej praktyce wychowawczej niełatwe do zastosowania. Opisuję je kolejno.

#### 1) *Miłość i akceptacja dziecka takim, jakim ono jest*

Oznacza to uwzględnienie prawa dziecka do bycia sobą, czyli kimś innym niż rodzice i rodzeństwo, zaakceptowanie jego temperamentu oraz indywidualnego tempa rozwoju. Większość rodziców jest przekonana, że właśnie taką akceptującą miłością darzy dziecko. Warto jednak swoje zachowania wobec dziecka obdarzyć autorefleksją, zastanowić się, czy udaje się unikać częstego krytykowania dziecka, porównywania do innych. Rodzice powinni zadać sobie pytanie, czy ich „dobre intencje”, dążenie do perfekcji nie spowodowało zagubienia gdzieś kontaktu z tym, jakie jest dziecko i czego ono chce. Wychowanie

56 S. Kawula, *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, [w:] *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 55.

57 *Ibidem*, s. 55–56.

to przecież wychodzenie drugiemu człowiekowi naprzeciw, wsłuchiwanie się w jego potrzeby, wydobywanie z niego tego, co w nim najlepsze, co wymaga rzeczywistego kontaktu i dobrej znajomości dziecka.

### *2) Czas spędzony przez rodziców z dzieckiem*

Chodzi szczególnie o aktywny kontakt z dzieckiem, wspólną zabawę, pracę, „robienie czegoś” razem i przeżywanie emocji z tym związanych. Wspólne wykonywanie obowiązków domowych jest dobrą, naturalną okazją do rozmowy, przejawiania zainteresowania sprawami dziecka, komentowania rzeczywistości, wyrażania swoich emocji, słowem: bycia ze sobą, a nie obok siebie. Ważna jest rozmowa z dzieckiem, szczególnie uważne słuchanie, co ma do powiedzenia, bez lekceważenia jego problemów i nadmiernego dydaktyzmu i moralizowania. Pamiętać jednak należy, że wszystkie te formy spędzania czasu, a jest ich bardzo wiele, muszą być akceptowane przez dziecko, nie mogą być przymusem, bo będą odbierane niemal jak kara, a wówczas nie doprowadzą do oczekiwanych efektów. Trzeba więc zadbać, aby ten czas spędzany wspólnie z rodzicami był dla dziecka przyjemnością i pozostawiał w nim pozytywne emocje.

### *3) Wartości, normy i zasady postępowania*

Rodzice stanowią dla dziecka pierwszy i bardzo ważny model zachowań moralnych. Dzieciom i młodzieży do prawidłowego rozwoju potrzebna jest uwaga dorosłych, świadomość ich życzliwości i ważności, jak również wyraźnie określone granice i zasady postępowania. Systemy wartości rodziców są dla dzieci pewnym kodeksem norm, określają, co dobre, a co złe, co wolno, czego nie wolno. Stanowią one również pewien filtr, przez który dziecko, dorastając, przepuszcza nowe normy i wartości wnoszone przez inne grupy i środowiska. Wartości oraz normy postępowania są dla dziecka jak drogowskazy umożliwiające poruszanie się po nieznanym czy dopiero poznawanym świecie, pełnej pokus, sprzecznych komunikatów, rozbieżnych potrzeb i różnorodnych lęków. Młody człowiek ma prawo czuć się zagubiony, ma prawo podejmować złe decyzje, zaś zadaniem dorosłych,

a szczególnie rodziców, jest wspieranie go w tych wyborach, wskazywanie mu właściwej dla jego rozwoju i przystosowania społecznego drogi. Wyznaczanie granic może spotykać się z oporem, niezadowoleniem dzieci i młodzieży, na co rodzice powinni być przygotowani, by radzić sobie z takimi sytuacjami i emocjami, które temu towarzyszą.

#### 4) *Cierpliwość i konsekwencja*

Cierpliwość rodziców, niebędąca jednak uległością, ale pewnym rodzajem wyrozumiałości dla potrzeb dziecka, również tych, które nie są dla rodziców zrozumiałe, jak również dla błędów przez nie popełnianych. Konsekwencja rodziców nie powinna polegać jedynie na egzekwowaniu wymagań. Stanowi ona narzędzie do osiągnięcia zamierzonych celów, a nie cel sam w sobie. Jeśli rodzice niezależnie od okoliczności egzekwują swoje wymagania, mogą doprowadzić do: nadmiernej uległości, która często zostaje przeniesiona na kontakty dziecka z innymi osobami, w tym z rówieśnikami. Pretensje do dziecka, że nadmiernie podporządkowuje się rówieśnikom, nie potrafi zdobyć w grupie istotnej pozycji, zbyt ulega wpływowi innych, są wówczas nieuzasadnione, bowiem dziecko nie miało gdzie się tego nauczyć, jeśli jego wola w domu rodzinnym była nadmiernie albo notorycznie łamana. Gdzie miało nauczyć się forsowania swojego zdania, jeśli próby takich działań w rodzinie zawsze były skazane na porażkę? Uzyskiwanie bezwzględnego posłuszeństwa w rodzinie ma więc dalekosiężne skutki, z czego należy sobie zdawać sprawę.

Kolejnym skutkiem nadmiernej konsekwencji i nieliczenia się z potrzebami dziecka może być pozorna uległość. Rodzice wymuszający posłuszeństwo muszą liczyć się z tym, że ten sposób kształtowania systemu wartości u dziecka nie doprowadzi do internalizacji tychże wartości. Reagując bardzo ostro, karząc bez dania szansy na wyjaśnienie, rodzice zazwyczaj nie zmieniają zachowania dziecka, tylko odcinają się od informacji o nim, pozbawiają się szansy na rzeczywisty kontakt z nim, a więc szansy wpływania na jego rozwój. Tę szansę przejmuje ktoś inny.

Jawny bunt – to kolejna możliwa reakcja dziecka na nadmierną restrykcyjność rodziców. Szczególnie trudne dla rodziców są

przejawy tego buntu w okresie dorastania dziecka. To czas, w którym rodzice przysłowiowo „odcinają kupony” od prowadzonej do tej pory działalności wychowawczej. Charakterystyczna dla tego okresu labilność emocjonalna, wybuchy złości i płaczu, izolowanie się w swoim pokoju, szokujące stroje, fryzury, tatuaże i kolczyki stanowią czas ciężkiej próby dla rodziców. Przydają się wówczas cierpliwość i dystans. Jedną z najskuteczniejszych płaszczyzn, do której rodzice mogą się odwołać, jest płaszczyzna więzi emocjonalnej, jeśli takową udało im się wcześniej zbudować. System wartości przekazany przez rodziców i zinternalizowany do tej pory przez dziecko, nawet jeśli podlega w tym okresie pewnym wahaniom, stanowi dobrą podstawę dla pozytywnego przejścia przez ten etap rozwojowy. To rodzice w tym czasie powinni okazać się bardziej dojrzałymi, nie obrażać się na dziecko, krytykować określone zachowania, a nie dziecko, wyrażać gotowość do pomocy, zapewniać o swojej obecności, miłości i akceptacji.

Rodzina powinna dać dziecku przysłowiowe „korzenie i skrzydła”. „Korzenie”, to poczucie bezpieczeństwa, miłość, poczucie własnej tożsamości, przynależności do danej rodziny, poczucie wsparcia – szczególnie w sytuacjach trudnych, nawet zawinionych przez dziecko. A przysłowiowe „skrzydła” są przygotowaniem dziecka do samodzielnego życia. Rodzina bowiem nie wychowuje dziecka tylko dla siebie, jej główne zadanie stanowi wychowanie dla społeczeństwa, przygotowanie dziecka do życia w nim i do własnego rozwoju. Wyposażanie dziecka w owe „skrzydła” zaczyna się już na początku jego życia. To system wartości, który rodzice przekazują, szacunek do jego osoby, liczenie się z jego zdaniem, stwarzanie sytuacji, w których dziecko będzie miało szansę na samodzielne działanie, kształtowanie jego wrażliwości na innych, empatii i asertywności. To również stwarzanie w procesie wychowania takich sytuacji, w których będzie ono miało szansę przekonać się, że racjonalne argumenty, rozmowa i przekonywanie są skuteczniejsze niż kłamstwo i rozwiązania siłowe. Przygotowanie do życia w społeczeństwie to także ukształtowanie u dziecka odpowiedzialności, gotowości i odwagi do ponoszenia skutków swoich działań.

5) *Potrzeba refleksyjności rodziców*, ciągłego zastanawiania się nad postępowaniem swoim i dziecka

Refleksyjność ta umożliwia wyciąganie wniosków z popełnianych błędów. Daje szansę na przyznanie się do ich popełniania, co „uczłowiecza” rodziców w oczach dziecka, kształtuje też określone wzorce postępowania. Refleksyjność rodziców stwarza im również możliwość uczenia się od własnych dzieci, osobistego rozwoju dzięki pełnieniu roli rodzica.

6) *Komunikacja*<sup>58</sup>

Często braki kompetencyjne w tym zakresie uniemożliwiają bądź ograniczają wychowawcze oddziaływanie rodziców oparte na pożądanym z pedagogicznego punktu widzenia intencjach<sup>59</sup>. Podstawową rolę w komunikacji rodzinnej pełni język werbalny, ale ze względu na siłę i specyfikę więzi rodzinnych nie mniej ważne znaczenie mają niewerbalne środki komunikacji: gestykulacja, mimika, milczenie, dotyk. Każda rodzina ma swoiste cechy komunikacji. Analiza komunikacji w rodzinie jest pewną informacją o atmosferze emocjonalnej w niej panującej. Napięcia lub wrogość powodują maksymalizowanie wzajemnego dystansu, co stanowi przeszkodę wychowawczego oddziaływania. Niestety w wielu rodzinach mamy do czynienia z zanikaniem empatycznej komunikacji. Brak czasu na rozmowy, które nie są tylko pobieżną wymianą informacji, a dialogiem – mówieniem, słuchaniem i wspólnym milczeniem, powoduje w końcu osłabienie więzi emocjonalnej. Konkretyzując zagadnienie komunikacji w rodzinie jako czynnika będącego odzwierciedleniem atmosfery emocjonalnej, a jednocześnie czynnika mającego istotny wpływ na tę atmosferę, możemy wyróżnić następujące typy komunikacji<sup>60</sup>:

58 A. Kozubska, *Wybrane aspekty wychowania dziecka w rodzinie*, [w:] A. Kozubska, P. Ziółkowski, *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2014, s. 42-46.

59 Rozważania umieszczone w tym podrozdziale przedstawiano już w publikacji autorki: A. Kozubska, *Porozumienie między pokoleniami w rodzinie – płaszczyzny rozwoju*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), *Wychowanie w rodzinie. Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, Tom III, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011, passim.

60 Ibidem

- *Neutralny typ komunikacji.* Rodzice nie zabraniają dziecku wyrażać własnych opinii, a nawet kwestionować ich poglądów, ale też nie traktują go jak partnera w komunikacji, poprzez argumentowanie i wyjaśnianie złożonych zagadnień. Nie sprzyja to identyfikacji dziecka z rodzicami, bowiem nie ujawniają oni swoich postaw, są odbierani jak ktoś, dla kogo dziecko i jego zachowania są obojętne.
- *Ochroniający typ komunikacji.* Rodzice najbardziej cenią u dziecka posłuszeństwo i pozostawanie w harmonii z innymi, dlatego zachęcają je do trzymania się z dala od osób o odmiennych poglądach, nie stwarzają mu możliwości gromadzenia wiedzy sprzyjającej kształtowaniu własnych poglądów, mimo że nie zabraniają mu wyrażania własnych opinii. Dzieci takie są podatne na zewnętrzną perswazję, na uleganie ze względu na brak doświadczeń uczestnictwa w sporach i brak umiejętności rozsądnego argumentowania.
- *Konsensualny typ komunikacji.* Rodzice stawiają dziecku niespójne, a niekiedy sprzeczne wymagania: z jednej strony zachęcają do odkrywania rzeczywistości, z drugiej zaś chcą, aby odbywało się to bez zakłócania rodzinnej harmonii. Trudność sprostania tym wymaganiom prowadzi albo do wycofania się z interakcji z rodzicami, albo do przejścia w sposób powierzchowny wzorca przejawianego przez jednego z rodziców.
- *Pluralistyczny typ komunikacji.* Jest przeciwieństwem typu ochroniającego. Rodzice zachęcają dziecko do otwartego wypowiedzenia własnych opinii w kwestiach spornych i udziału w dyskusji bez obawy narażenia się na ich dezaprobatę. Akcentowany jest wzajemny szacunek, swoboda w wyrażaniu siebie, co sprzyja szczerzej komunikacji i ekspansywności poznawczej. Występuje tutaj trwała i najsilniejsza identyfikacja z rodzicami, dziecko jest najbardziej skłonne do przyjmowania nie tylko stosowanego

przez rodziców typu komunikowania się, ale również ich systemu wartości i prezentowanych postaw<sup>61</sup>.

Rodzice powinni rozwijać się wraz z dzieckiem, ponieważ sprzyja to stymulowaniu i wspomaganiu rozwoju dziecka. Szczególną rolę w procesie indywidualizacji i oddzielania się dziecka od rodziny przypisuje się właśnie komunikacji rodzinnej, która umożliwia zachowanie równowagi między tendencją do wzmacniania związków dziecka z rodziną a jego dążeniem do odrębności. Komunikacja rodzinna, która sprzyja budowaniu się własnej tożsamości oraz nabywaniu gotowości i zdolności podejmowania ról życiowych charakteryzuje się dwiema cechami – spoistością i odrębnością. Spoistość jest rozumiana tutaj jako otwartość, wrażliwość i szacunek dla poglądów innych. Dzięki niej dziecko uzyskuje poczucie bezpieczeństwa i oparcia w rodzinie, ułatwiające mu poznawanie i penetrowanie rzeczywistości poza rodziną. Odrębność zaś polega na możliwości wyrażania przez członków rodziny własnego punktu widzenia i stanowi dowód na bycie akceptowanym<sup>62</sup>.

Nieprawidłowe typy komunikacji rodzinnej oraz występowanie barier w tej komunikacji przyczyniają się najczęściej do obniżenia samooceny drugiej osoby (szczególnie dziecka), przyjmowania postawy obronnej, poczucia klęski i dyskomfortu psychicznego o różnym nasileniu. W literaturze przedmiotu nierzadko wymienia się następujące bariery komunikacji:

- osądzanie, obejmujące: krytykowanie, przezywanie, etykietowanie, stawianie diagnozy i chwalenie połączone z oceną;
- dawanie rozwiązań to: rozkazywanie, moralizowanie, stawianie zbyt wielu pytań – do tego niewłaściwych – oraz doradzanie;
- unikanie udziału w troskach drugiego człowieka (uciekanie od cudzych problemów), czyli odwracanie uwagi

61 M. Grygliński, *Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999, s. 79–82.

62 A. Kozubska, *Porozumienie między pokoleniami w rodzinie...*, op. cit., s. 88.

od tego, co mówi druga osoba – kierowanie jej na siebie, logiczne argumentowanie w celu uniknięcia emocjonalnego zaangażowania oraz uspokajanie, pocieszanie (bez wysiłku emocjonalnego zaangażowania)<sup>63</sup>.

Literatura psychologiczna i pedagogiczna wyodrębnia wiele czynników zewnętrznych i wewnętrznych mających wpływ na proces wychowania w rodzinie, określając również skutki ich oddziaływania. Pozwoliłam sobie wskazać te, które moim zdaniem są najistotniejsze i mogą podlegać modyfikacji, udoskonaleniu, jeśli rodzice je sobie uświadomią i opatrzą refleksją zarówno swoje przekonania, jak i zachowania w tym zakresie.

## **Co o zdolnościach dzieci każdy rodzic wiedzieć powinien?**

We współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie coraz częściej uświadamiamy sobie, jak istotne dla funkcjonowania człowieka są jego zdolności adaptacyjne w połączeniu ze uzdolnieniami twórczymi. Rozwój społeczeństwa jest uwarunkowany zdolnościami i poziomem wykształcenia jego członków. Zdolności stanowią więc zasób i bogactwo każdego społeczeństwa, co wskazuje na potrzebę ich diagnozowania, wspierania oraz rozwijania. Problematyka zdolności jest przedmiotem analiz teoretycznych i empirycznych różnych nauk, szczególnie społecznych, w ramach takich subdyscyplin jak: psychologia zdolności, pedagogika zdolności i socjologia zdolności.

Obraz zdolności współcześnie:

- a) znacznie się skomplikował – uznaje się, że jest on zjawiskiem wielowymiarowym, wielorako uwarunkowanym, bardzo złożonym;
- b) znacznie się spsychologizował – dzięki wyjściu w poszuki-

63 B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2006, s. 109; por też P. Ziółkowski, *Wybrane kompetencje społeczne. Skrypt dla studentów*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2014, s. 18–19.



waniu uwarunkowań zdolności poza przyczyny antropologiczne oraz IQ;

- c) znacznie się zdynamizował – dzięki przyjęciu założenia, że, jak pisze K. Konarzewski: „inteligencja jest umysłową zdolnością emitowania kontekstowo adekwatnego zachowania w tych regionach doświadczeniowego *continuum*, które wymagają reakcji na nowość i automatyzacji przetwarzania informacji...”<sup>64</sup>, czyli „Inteligentne zachowanie wymaga jednoczesnego zaangażowania trzech składników: umiejętności sprawnego przekształcania informacji, umiejętności adekwatnego sterowania tymi przekształceniemi oraz wiedzy o przedmiocie działania”<sup>65</sup>.

Badanie problematyki zdolności na przestrzeni lat prowadziło do systematyzowania wyników badań, jak również do rozszerzania perspektywy badawczej. Dlatego też jednoczynnikowe koncepcje uwarunkowań zdolności obecnie spotykają się już z powszechną krytyką.

Nieco inaczej więc odpowiadamy współcześnie zarówno na pytanie o naturę zdolności, jak i ich uwarunkowania. „Zdolności, choć rozwijają się na podłożu wyposażenia biologicznego (czynników wrodzonych) jednostki i kształtują się pod wpływem oddziaływań społecznych, determinowane są także poziomem i jakością własnej aktywności jednostki i dlatego ich rozwój rozpatrywany jest w ścisłym powiązaniu z prawidłowościami rozwoju psychicznego”<sup>66</sup>.

Tematyka zdolności, ze względu na jej wagę i złożoność, stanowi, jak już wspomniano, przedmiot zainteresowań wielu dyscyplin naukowych, a jej wieloznaczność powoduje dostrzeżenie trudności zarówno w:

- zdefiniowaniu pojęcia zdolności,

64 Za M. Żmudzka, *Diagnozowanie zdolności i postaw twórczych uczniów*, [w:] J. Jakóbowski (red.), *Stan założony i rzeczywisty przemian w pracy nauczyciela i szkoły*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999, s. 203.

65 Ibidem, s. 204.

66 I. Borzym, *Uczniowie zdolni*, PWN, Warszawa 1979, s. 20.

- zróżnicowaniu pojęć „uczeń zdolny”, „uzdolniony”, „twórczy”, „z wybitnymi osiągnięciami”;
- wyłonieniu precyzyjnych kryteriów diagnozowania.

T. Mądrzycki definiuje zdolności jako: „warunki osobowe, które wyznaczają poziom wykonania określonych czynności czy działań oraz łatwość uczenia się. Ludziom, którzy przy jednakowej motywacji, uprzednim przygotowaniu i w tych samych warunkach zewnętrznych uzyskują lepsze wyniki w działaniu i uczeniu się, przypisujemy wyższe zdolności”<sup>67</sup>.

W języku polskim, używając najprostszego rozróżnienia stosowanych najczęściej w omawianym obszarze pojęć, wyróżniamy podział na zdolności ogólne i uzdolnienia kierunkowe. Określenie *zdolności* używane jest zazwyczaj dla określenia właściwości jednostki związanych z procesami poznawczymi, które pozwalają jej szybko się uczyć, zapamiętywać i przetwarzać materiał. Zdolności są rozumiane jako:

1. „potencjalna szansa, aktualnie niewystępująca, ale którą można nabyć;
2. biegłość, sprawność w wykonaniu jakiejś czynności;
3. aktualna możliwość jednostki do wykonania jakiejś czynności;
4. indywidualna właściwość człowieka, zapewniająca mu powodzenie w jakimś działaniu”<sup>68</sup>.

Termin *uzdolnienia* odnosi się natomiast do zdolności kierunkowych, np. muzycznych, w nauce języków, w zakresie matematyki. *Talent* zaś to specyficzny kompleks cech indywidualnych, ujawniających się już w okresie wczesnego dzieciństwa u niewielu osób, prowadzący do szczególnego mistrzostwa w jakiejś dziedzinie. Inaczej: bardzo wy-

67 T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002, s. 167.

68 K.J. Schmidt, *Uczeń zdolny: fakty i mity*, [w:] <http://www.wegielek.edu.pl/images/materialy/85.pdf> (data pobrania: 30.08.2019 r.).

soki poziom określonej zdolności specjalnej lub wiązki uzdolnień, które przejawiają się w ponadprzeciętnej łatwości nabywania wiedzy lub sprawności w jakiejś dziedzinie (talent muzyczny, plastyczny, aktorski, literacki itp.)<sup>69</sup>.

Jeszcze innym pojęciem związanym z omawianym zagadnieniem jest *geniusz*. Termin ten odnosi się do najwyższego poziomu funkcjonowania intelektualnego i twórczego. Geniusz to osoba:

1. wybitnie uzdolniona,
2. uznana społecznie,
3. cechująca się mistrzostwem w jakiejś dziedzinie.

Zdaniem K. Simontona na geniusza składają się trzy ważne cechy-syndromy: wysoka produktywność, wysoka oryginalność i wybitna twórczość poświadczona rzeczywistymi osiągnięciami i ciężką, wyczerpującą pracą<sup>70</sup>.

W kontekście analiz zdolności i uzdolnień pojawia się również pojęcie twórczość. Może być ono rozumiane jako dorobek i jako rodzaj aktywności. Twórczość jako cecha osoby to zdolność osoby do produkowania wytworów charakteryzujących się koniunkcją dwóch cech – nowości i wartości.

I. Porter wyodrębniła osiem klas definicji zdolności i talentu.

1. Utożsamianie zdolności z inteligencją wyrażaną w postaci IQ, tzw. definicje psychometryczne – bazujące na wynikach standaryzowanych testów inteligencji. Przykładowo dla L. Termana zdolność przejawia się w wyniku uzyskanym w teście inteligencji Stanford-Binet powyżej 140. To wąskie podejście jest obecnie krytykowane. Zarzuca mu się pomijanie wielu istotnych osiągnięć dziecka w dziedzinach innych niż poznawcza. Poza tym to podejście ignoruje wpływy środowiska.

69 Ibidem.

70 D.K. Simonton, *Geniusz*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010.

2. Identyfikowanie zdolności z inteligencją rozumianą jako właściwości wielowymiarowe. Są to tzw. definicje neurobiologiczne / poznawcze wywodzące się z badań psychologii poznawczej i neurobiologii. Przykład stanowią modele zdolności Sternberga (inteligencja analityczna, twórcza, praktyczna), H. Gardnera (teoria inteligencji wielorakiej), L. Thurstone'a, J.P. Guilforda, S.E. Taylora.
3. Ujmowanie zdolności w aspekcie umiejętności metapoznawczych – jako przyczyny szybszego uczenia się dzieci zdolnych. Krytyka tego podejścia opiera się na skupieniu na funkcjonowaniu intelektualnym, a pomijaniu czynników środowiskowych i społecznych.
4. Określanie zdolności w aspekcie jakościowych różnic w przetwarzaniu informacji. Dzieci zdolne przetwarzają informacje szybciej, również dzięki zdolnościom metapoznawczym, a dzięki wysokiej motywacji i emocjonalnej wrażliwości na problemy sprawniej je strukturalizują, co przyczynia się do lepszego ich zrozumienia.
5. Rozpatrywanie zdolności w aspekcie działań twórczych, które zgodnie z tym podejściem są typowe dla uzdolnionych dzieci. Według niektórych badaczy twórczość jest osiowym aspektem zdolności, według innych – jest tylko ich elementem składowym.
6. Utożsamianie zdolności z talentem. Są to tzw. definicje psychospołeczne – podkreślające rolę indywidualnych i środowiskowych komponentów zdolności. Tożsame traktowanie tych pojęć pojawia się w publikacjach m.in. A. Tannenbauma, F. Gagne'a, których poglądy zakładają szeroki udział tzw. sił o charakterze środowiskowym, intrapersonalnym, społecznym czy ekonomicznym w rozwoju wybitnych zdolności. „F. Gagné w swoim modelu zdolności i talentu (DMGT – Differentiated Model of Giftedness and Talent) postuluje rozróżnienie pomiędzy zdolnościami i talentem. Zdolność to spontaniczna i niewyćwiczona

biegłość, naturalna skłonność w co najmniej jednej z domen zdolności (intelektualnej, twórczej, społecznej, motorycznej etc.). Na bazie zdolności naturalnych, w sprzyjających warunkach, dzięki interakcjom interpersonalnych i środowiskowych katalizatorów rozwijają się talenty<sup>71</sup>. Inni badacze podkreślają, że zdolność to wewnętrzna możliwość, a talent to już rozwinięta zdolność przejawiająca się w codziennym funkcjonowaniu.

7. Traktowanie zdolności jako właściwości realizacyjnej, tzw. definiowanie zdolności po fakcie. Termin „zdolność” odnosi się tylko do osób dorosłych i jest dojrzałą cechą człowieka, która warunkuje znakomite osiągnięcia w życiu społecznym i zawodowym.
8. Podejście kulturowe i historyczne w definiowaniu zdolności i ustalaniu kryteriów ich diagnozowania. Definicje zdolności człowieka zależą od wartości cenionych w danej grupie, w danej kulturze, społeczeństwie<sup>72</sup>.

Istniejące w literaturze przedmiotu modele zdolności i uzdolnień dziecka wskazują, że „...oprócz czynników wrodzonych i dziedzicznych (informacje genetyczne zawarte w kwasach nukleinowych organizmu, doświadczenie z okresu ciąży matki), wpływ mają czynniki nabyte, środowiskowe<sup>73</sup>. Wpływy środowiskowe możemy podzielić na nieuświadomione (sytuacje w domu i szkole mające wpływ na rozwój dziecka, ale niekoniecznie stwarzane świadomie w celu wspomagania tego rozwoju przez dorosłych) i uświadomione. Wpływy świadome to np.:

71 E.M. Miller, *Conceptions of Giftedness*, [w:] J.A. Plucker, C.M. Callahan (red.), *Critical Issues and Practices in Gifted Education. What the Research Says*. National Association for Gifted Children, Prufrock Press Inc, Waco 2008, s. 107–117.

72 Za J. Uszyńska-Jamroc, *Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, T. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 119.

73 M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy*, CMPPP MEN, Warszawa 1999, s. 32.

- „akceptacja dziecka w domu rodzinnym, zaspokajanie jego potrzeb emocjonalnych i uczenie bycia z ludźmi, korygowanie egoizmu, agresji, wsparcie psychiczne w chwilach niepowodzeń,
- wspomaganie rozwoju umysłowego i zainteresowań dziecka przez rodziców, poświęcanie czasu na rozmowy, wspólne zabawy, spacer, hobby, dostrzeganie prac i pomysłów dziecka, wyrażanie akceptacji bądź konstruktywnej krytyki, zachęcanie do twórczej pracy,
- korzystna, stymulująca rozwój intelektu i zainteresowań, atmosfera w szkole<sup>74</sup>.

Poniżej przedstawiono najpopularniejsze obecnie koncepcje zdolności, ze szczególnym uwzględnieniem tych, które wskazują na znaczenie rodziny. Modele zdolności wyrastają zarówno z teorii psychologii różnic indywidualnych, jak również z praktyki edukacyjnej pracy z uczniami zdolnymi. Poznanie uwarunkowań wysokich osiągnięć szkolnych ucznia ma służyć wspieraniu jego rozwoju, podnoszeniu efektywności procesu dydaktycznego. Na gruncie europejskim pomocne w zapewnianiu powodzenia w edukacji uczniów zdolnych są szczególnie dwa modele:

- Monachijski Model Zdolności i Talentu Hellera,
- Wielowymiarowy Model Zdolności Mönksa.

*Monachijski Model Zdolności i Talentu Hellera* wskazuje na wieloaspektowość uwarunkowań osiągnięć szkolnych uczniów. Autor przyjmuje założenie, że każdy uczeń jest zdolny, a przy właściwej stymulacji każda zdolność może przerodzić się w talent. Model wskazuje na wzajemną interakcję między:

- a) czynnikami warunkującymi talent (zdolności intelektualne, zdolności twórcze i artystyczne, kompetencje społeczne, inteligencja praktyczna),

- b) pozapoznawczymi cechami osobowości (m.in. motywacja osiągnięć, umiejętność radzenia sobie ze stresem, umieszczenie kontroli, strategie uczenia się),
- c) warunkami środowiskowymi (atmosfera rodzinna, jakość kształcenia, sytuacje przełomowe w życiu jednostki),
- d) dziedzinami, w których osoba może odnieść sukces<sup>75</sup>.

*Wielowymiarowy Model Zdolności Mönksa* z kolei stanowi rozwinięcie koncepcji zdolności Renzulliego (tzw. Trójpierścieniowy Model Zdolności Renzulliego), który identyfikował zdolności jako interakcję między trzema zespołami cech, czyli:

- ponadprzeciętne zdolności (ogólne i specyficzne),
- zaangażowanie w pracę (związane ze sferą motywacyjną: wytrwałość, wytrzymałość, pracowitość, pilność, zdolność do poświęceń, pewność siebie, wiara we własne możliwości, co wiąże się z dążeniem do celów i strukturą celów, jakie stawia sobie człowiek),
- twórczość (odnosi się do zachowań i wytworów oraz sposobów dochodzenia do określonych rozwiązań, charakteryzuje się płynnością i oryginalnością myślenia, ciekawością poznawczą, postawą badawczą)<sup>76</sup>.

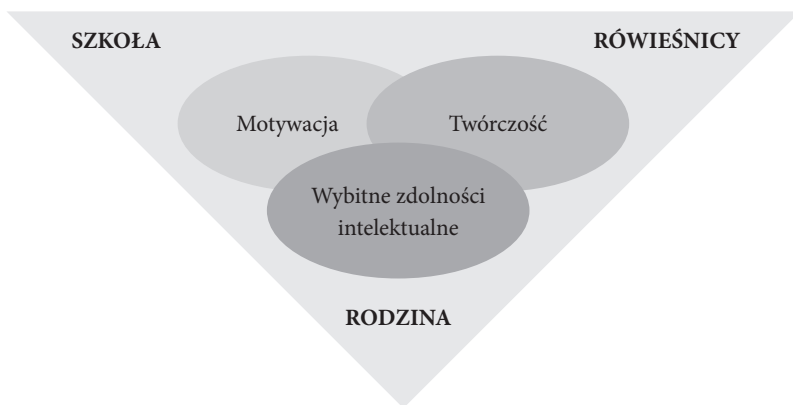
Mönks rozszerza model Renzulliego poprzez wpisanie tych trzech wskazanych przez Renzulliego czynników w uwarunkowania środowiska społecznego (rodzina, szkoła, rówieśnicy), które jego zdaniem odgrywa istotną rolę w stymulowaniu rozwoju zdolności: „Od uwarunkowań środowiskowych zależy nie tylko aktualizacja dziś zdolności, ale też ukierunkowanie i wsparcie w przyszłości równie wysokich osiągnięć. Na tej podstawie możemy wnioskować, że korzystne oddziaływanie środowiska rozwojowego, aktywność własna osoby

75 S. Gwiazdowska-Stańczak, A.E. Sękowski, *Rodzina uczniów zdolnych*, Difin SA, Warszawa 2018, s. 41.

76 Ibidem, s. 41–42.

oraz jej potencjalne zdolności intelektualne stwarzają optymalne warunki psychologiczne do rozwoju uzdolnień”<sup>77</sup>.

Rys. 9. Wielowymiarowy Model Zdolności Mönksa



Źródło: [https://www.google.com/search?q=Wielowymiarowy+Model+Zdolno%C5%9Bci+-M%C3%B6nksa&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKewjrh-yTtaXkAhVH-yoKHUbvCbQQ\\_AUIESgB&biw=1280&bih=606#-imgdii=9njPiraWqPEmlM:&imgsrc=mEyCMYU8Ep6M3M](https://www.google.com/search?q=Wielowymiarowy+Model+Zdolno%C5%9Bci+-M%C3%B6nksa&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKewjrh-yTtaXkAhVH-yoKHUbvCbQQ_AUIESgB&biw=1280&bih=606#-imgdii=9njPiraWqPEmlM:&imgsrc=mEyCMYU8Ep6M3M); (data pobrania: 27.08.2019 r.).

Model ten zalicza się do modeli rozwojowych, podkreślających dynamizm i aspekt rozwojowy zdolności. Zachodzące w człowieku zmiany są uwarunkowane nie tylko czynnikami wewnętrznymi, ale również zewnętrznymi. Podkreśla się wartość praktyczną tego typu modeli, co umożliwia budowanie na ich podstawie programów edukacyjnych, wskazówek dla rodziców i nauczycieli uczniów zdolnych.

### Rodziny dzieci zdolnych – jakie są?

W XXI wieku przygotowanie dzieci do życia, do odnoszenia sukcesów polega głównie na tym, by pomóc im stać się ludźmi, którzy potrafią i lubią się uczyć. To zapewni im możliwość realizacji tak uznanej i powszechnej idei uczenia się przez całe życie. „Szacuje się, że obecnie większość zawodów, które będą wykonywane w 2030 roku, jeszcze nawet nie istnieje. Ilość wiedzy, którą dysponuje ludzkość, podwaja się



co trzy lata. Szacuje się, że 50 lat temu osoba kończąca szkołę średnią posiadała 75% informacji, z których korzystała później w swoim zawodowym życiu, dzisiejsi maturzyści posiadają zaledwie 2% tej wiedzy<sup>78</sup>.

Badacze podkreślają znaczenie rodziny w rozpoznawaniu i rozwijaniu zdolności dziecka, a także w procesach ich przeobrażania do formy dojrzałej w postaci talentu. Współczesne teorie wymieniają różne czynniki warunkujące rozwój zdolności, nie rozstrzygając, które z nich mają większe znaczenie. Wiele wyników badań wskazuje jednak na niezwykle istotną rolę rodziny, bowiem ze względu na swoją specyfikę kształtuje ona nie tylko otoczenie, ale również ma wpływ na cechy wewnątrzosobowe. Zdaniem J. Freeman „dzieci zdolne, aby „rozkwitnąć”, potrzebują – oprócz odpowiedniej dla ich potencjału edukacji – ludzi, którzy w nie wierzą, prowadzenie więc badań dotyczących dzieci uznawanych za zdolne bez uwzględnienia czynników środowiskowych, a w szczególności rodzinnych, związanych z ich emocjonalnym i społecznym funkcjonowaniem każdego dnia, jest jak badanie ryby poza środowiskiem wodnym<sup>79</sup>”.

Wartości, jakim hołdują rodzice, szczególnie te intelektualne, związane z nauką, a także poparcie dla indywidualności sprzyjają rozwojowi dziecka zdolnego, determinują jego wybory, motywują do podejmowania określonych działań. Dużą rolę odgrywa w tym procesie także atmosfera emocjonalna domu rodzinnego i zaspokajanie właśnie emocjonalnych potrzeb dziecka. Rodzina odgrywa również niezwykle istotną rolę w kształtowaniu pierwszych zainteresowań dziecka, wzbudzaniu jego motywacji do działania, stosunku do zadań i napotykanym trudności. W literaturze przedmiotu często wymienia się motywację jako czynnik kształtujący wybitne osiągnięcia dzieci. A w dużej mierze motywacja wewnętrzna jest kształtowana właśnie w rodzinie na bazie akceptacji dziecka i udzielania mu wsparcia. Sprzyja to rozwijaniu wytrwałości w dążeniu do celu, umiejętności podnoszenia się po porażkach i wyciągania z nich wniosków do dalszego dzia-

---

78 A. Fuller, *Psychologia geniuszu. Odblokuj talenty i kreatywność swojego dziecka*, Wydawnictwo Maman, Warszawa 2017, s. 18–19; por. też R. Kurzweil, *Nadchodzi osobliwość*, Kurhaus Publishing, Warszawa 2005.

79 Cyt. za M. Stańczak, *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2019, s. 38.

łania. Udzielanie wsparcia dziecku zdolnemu przez rodzinę wiąże się z poświęceniem temu dziecku dużej ilości czasu, z otwartą komunikacją, dialogiem, który jest: mówieniem, słuchaniem i wspólnym milczeniem. Potencjały intelektualne dzieci zdolnych wymagają określonych strategii edukacyjnych, ale również, co ważne, wychowawczych. Zbyt często bowiem popełnia się błąd oceny wszystkich obszarów funkcjonowania dziecka przez pryzmat jego wysokich osiągnięć intelektualnych, nie dostrzegając dyssynchronii czy asynchronii rozwojowych.

Rodziny wybitnych uczniów charakteryzują się wyjątkową dynamiką systemu, który tworzą, oraz kontaktami z innymi systemami, takimi jak szkoła czy społeczność lokalna. Cechą tych rodzin jest także to, że kładzie się w nich duży nacisk na wartość edukacji i osiągnięć. Rodzice organizują dzieciom czas, a szczególnie przerwy i zajęcia intelektualne i kulturalne. Rodziny dzieci zdolnych charakteryzują się określonymi, sprzyjającymi rozwojowi dziecka wartościami i więziami. Rodzice pozwalają dzieciom na samodzielne myślenie, wspierają ich twórczość w różnych obszarach działalności, nie ograniczając ich wolności. Relacje między członkami są bliskie i mają charakter wspierający. Występuje w tych rodzinach wysoki poziom adaptacji do sytuacji stresowych, co ma ogromne znaczenie dla skuteczności ich działania oraz podnoszenia się po porażkach<sup>80</sup>.

Rodzice dzieci zdolnych, wybitnych najczęściej:

- są bardzo zainteresowani edukacją swoich dzieci;
- dużo czasu poświęcają aktywnościom intelektualnym (np. czytaniu), rozwijając ciekawość poznawczą dziecka;
- prowokują dzieci do wypowiedzi na różne tematy;
- stwarzają dziecku możliwości samodzielnego odkrywania i doświadczania świata;
- kształtują i wspierają zainteresowania dziecka, dając mu jednak w tym zakresie swobodę;
- pomagają w wyborze drogi edukacyjnej;

---

80 S.M. Moon, J.A. Jurich, J.F. Faldhusen, *Families of Gifted Children: Cradles of Development*, [w:] R.C. Friedman, K.B. Rogers (red.), *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness*, US: American Psychological Association, Washington 1998, s. 81–99.

- podkreślają znaczenie osiągnięć szkolnych i akademickich;
- udzielają wsparcia emocjonalnego, dzięki czemu dziecko ma przekonanie, iż jest kochane, a w związku z tym postrzega świat jako niezagrażający i godny eksploracji;
- charakteryzują się akceptacją dziecka;
- często sami wyróżniają się ponadprzeciętnymi osiągnięciami i zdolnościami, stanowiąc dla swoich dzieci wzór w dochodzeniu do celu, chęci zdobywania osiągnięć, wytrwałości poznawczej;
- chętnie dzielą się swoimi doświadczeniami i zainteresowaniami czy pasjami;
- wykazują się umiejętnościami komunikacyjnymi, stosowaniem argumentacji w dyskusji, umiejętnością rozwiązywania konfliktów poprzez uzgadnianie stanowisk, a nie rozkazywanie i komenderowanie;
- zdanie dziecka jest brane przez rodziców pod uwagę – ma ono prawo je wygłosić, co nie oznacza, że w tych rodzinach to dziecko przejmuje władzę;
- są otwarci i ekstrawertywni;
- zachowują odpowiednie granice<sup>81</sup>;
- są postrzegani jako „osoby zapewniające poczucie bezpieczeństwa, asertywne, pewne siebie i liberalne<sup>82</sup>;
- mają również wyższe aspiracje edukacyjne, co sprzyja wyższym aspiracjom dzieci<sup>83</sup>;
- stymulują, formułują wymagania, a jednocześnie udzielają wsparcia, dają poczucie bezpieczeństwa, są raczej facylitatorem niż trenerem.

---

81 S. Gwiazdowska-Stańczak, A.E. Sękowski, *Rodzina uczniów zdolnych*, Difin SA, Warszawa 2018, s. 91–95.

82 Ibidem, s. 91.

83 M. Ścisłowicz, *Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*, WSP im. J. Kochanowskiego, Kielce 1994.

Emocjonalne i intelektualne wsparcie dziecka jest możliwe tylko w sytuacji zaangażowania rodziców w proces edukacyjny dziecka już od początku jego rozwoju, co oczywiście wiąże się z poświęconym mu czasem. Z badań brazylijskich wynika, że dzieci zdolne, osiągające wysokie wyniki w nauce, były najczęściej jedynakami lub pierwszym dzieckiem w rodzinie. Rodzice byli silnie skoncentrowani na dziecku, stanowiło ono centrum ich zainteresowań, nie mając konkurencji w rodzeństwie, co sprzyjało stymulowaniu rozwoju intelektualnego dziecka<sup>84</sup>. Stwierdzono również, że relacje między rodzeństwem a dzieckiem zdolnym są lepsze, gdy różnica wieku nie jest duża (do 2 lat). W pozostałych przypadkach rodzeństwo często zazdrości dziecku zdolnemu jego osiągnięć i uwagi rodziców. Należy więc wziąć to pod uwagę w diagnozowaniu czy wspieraniu rodziny ucznia zdolnego<sup>85</sup>.

I. Pufal-Struzik twierdzi, iż cechami właściwego stylu wychowania w rodzinie do twórczości są:

- „poparcie i akceptacja dziecka;
- życzliwość w kontaktach;
- dobra znajomość potrzeb i zainteresowań dziecka;
- rozsądna miłość bez nadopiekuńczości;
- szacunek dla poglądów dziecka;
- brak autokratyzmu i nadmiernych wymagań;
- czasem chłód uczuciowy, ale nie odrzucenie emocjonalne;
- brak dominacji;
- zgodność oddziaływań wychowawczych obojga rodziców;
- dawanie wzorów aktywności poznawczej i twórczej przez rodziców;

---

84 C.C. Aspesi, D.S. Fleith, *Family processes and development of giftedness*, „Gifted Education International” 2006, 20, s. 19–31.

85 J. Lapidot-Berman, Z. Oshrat, *Sibling relationships in families with gifted children*, „Gifted Education International” 2009, 25, s. 36–47.

- pobudzanie dziecięcej ciekawości i aktywności poznawczej, stymulowanie zainteresowań i wyobraźni twórczej;
- rozwijanie wysokiej samooceny u dzieci;
- zachęcanie do eksploracji świata, ale zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa<sup>86</sup>.

Paradoksalnie jednak nie zawsze posiadanie dziecka zdolnego jest dla rodziców zasobem i powodem do dumy. Czasami bywa problemem i źródłem zmartwień. Niektórzy rodzice nie rozumieją, czym są wybitne zdolności, i odbierają dziecko jako „inne”, „dziwne”. Nie potrafią w związku z tym właściwie wspierać jego rozwoju. Innym problemem jest brak wiedzy na temat tego, jak należy wspierać dziecko zdolne, żeby owych zdolności nie zatraciło. Sami rodzice czują się niekompetentni, jak również narzekają na niekompetencję szkoły w tym zakresie czy brak pomocy ze strony nauczyciela.

Zdarza się także, że wybitne zdolności rozwijają się w rodzinach słabo stymulujących, a wręcz dysfunkcyjnych. W tych jednostkowych przypadkach negatywne doświadczenia rodzinne mogą stać się stymulatorem rozwoju, mogą budować motywację wewnętrzną do wysiłku i aktywności, chęć wyrwania się z tego środowiska, zaplanowania innego życia, udowodnienia czegoś rodzicowi, który nie akceptuje dziecka albo je porzucił. E. Nęcka wskazuje na trzy mechanizmy wyjaśniające związek między traumatycznymi doświadczeniami z dzieciństwa a wybitnymi osiągnięciami:

1. „ucieczka w twórczość” od bolesnej rzeczywistości;
2. podejmowanie twórczej aktywności jako skutku większej wrażliwości wynikającej z negatywnych doświadczeń;
3. „przywracanie równowagi” emocjonalnej, poznawczej poprzez twórczą aktywność<sup>87</sup>.

86 Cyt. za K.J. Schmidt, *Uczeń zdolny: fakty i mity*, [w:] <http://www.wegielek.edu.pl/images/materialy/85.pdf> (data pobrania: 30.08.2019 r.).

87 E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001, s. 146–147.

Analizując biografie wybitnych osób wychowywanych w takich rodzinach, należy niewątpliwie zgodzić się z poglądem, który głosi K.J. Szmidt: „Twórczość rozwija się nie dzięki traumie, ale pomimo niej”, jednakże sytuacje takie należy uznać za wyjątkowe.

## **Rodzina w oczach dzieci zdolnych**

Ciekawych informacji na temat cech rodzin dzieci zdolnych dostarczają nam badania dotyczące rodziny w oczach uczniów z wysokimi osiągnięciami. Poniżej przedstawiono wyniki badań w tym zakresie, w których odniesiono się do postawionych hipotez badawczych.

1. Uczniowie z wysokimi osiągnięciami pozytywnie postrzegają swoją rodzinę. Oznacza to, że widzą ją jako kochającą się, spójną, w której rodzice poświęcają wiele czasu na rozmowy z dziećmi, obdarzając je szacunkiem i akceptacją, nie kontrolując ich nadmiernie.
2. Uczniowie z wysokimi osiągnięciami pozytywniej postrzegają swoją rodzinę niż uczniowie z przeciętnymi osiągnięciami.
  - 1) Istotnie wyższy wynik uzyskano w wymiarze Komunikacja – dotyczy grupy jako całości, grupy dziewcząt w przypadku Komunikacji w rodzinie jako całości oraz Komunikacji z ojcem. Hipoteza ta nie potwierdziła się w przypadku mężczyzn.
  - 2) Uczniowie z wysokimi osiągnięciami – w porównaniu z uczniami z osiągnięciami przeciętnymi – postrzegają rodziców jako dających większą autonomię. Hipoteza ta potwierdziła się częściowo w przypadku kobiet, a w przypadku relacji rodzinnych grupa porównawcza osiągnęła statystycznie wyższy wynik. Podejście systemowe do analizy rodziny wyjaśnia, dlaczego młodzież może być niezadowolona z otrzymywanej autonomii od matki i ojca oddzielnie, a jednocześnie zadowolona z poziomu autonomii rodziny jako całości.

- 3) Uczniowie z wysokimi osiągnięciami szkolnymi – w porównaniu z uczniami z osiągnięciami przeciętnymi – postrzegają swego ojca i matkę jako mniej wymagających.
  - 4) Uczniowie z wysokimi osiągnięciami szkolnymi – w porównaniu z uczniami z grupy porównawczej – postrzegają ojca i matkę jako bardziej akceptujących. Hipoteza ta potwierdziła się częściowo w przypadku kobiet, nie potwierdziła się w przypadku mężczyzn.
3. Komunikacja w rodzinie posiada dodatni związek ze spójnością oraz pozytywnymi postawami matki i ojca – akceptacją i autonomią, natomiast ujemny związek z kontrolą, nadmiernymi wymaganiami oraz niekonsekwencją u rodziców. Hipoteza ta potwierdziła się.

Jak wynika z przeprowadzonych badań porównawczych rodzin dzieci zdolnych i dzieci osiągających przeciętne wyniki w nauce, opinie dzieci zdolnych o swojej rodzinie nieco różnią się od postrzegania rodziny przez dzieci z grupy kontrolnej.

### **Rozwijanie zdolności dziecka w rodzinie**

Zdaniem J. Freeman zdolności są zawsze konstruktem społecznym i efektem porównań międzyosobowych. Oznacza to, że każda koncepcja zdolności jest umiejscowiona w jakiejś przestrzeni kulturowej. Dynamika zjawisk kulturowych i jej niuanse sprawiają, że zbadanie owej zależności jest niezmiernie trudne, jednak bez rozpoznania społecznych stereotypów nie będzie możliwe ograniczenie lub wyeliminowanie barier rozwoju osób zdolnych<sup>88</sup>. Należy zatem zjawisko to zawsze rozpatrywać jako interakcję zachodzącą pomiędzy światem zewnętrznym a twórcą. Jak pisze M. Csikszentmihaly: „Studiowanie twórczości poprzez koncentrowanie się jedynie na jednostce przypomina próby zrozumienia, jak jabłoń produkuje owoce, przez obserwowanie jedynie

---

88 Za J. Freeman, *Permission to Be Gifted. How Conceptions of Giftedness Can Change Lives*. [w:] R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed.), Cambridge University Press, New York 2005, s. 80.

drzewa i ignorowanie słońca oraz gleby, które wspierają jego życie”<sup>89</sup>. Badania M. Stańczak potwierdzają zależność między zdolnościami a kontekstem kulturowym, co więcej wskazują na znaczenie tego kontekstu w procesie diagnozowania i rozwijania zdolności dzieci przez rodziców. Na przykład:

- Obraz zdolności dzieci często opiera się na przekonaniu, że jedynym wskaźnikiem tych zdolności są uzyskiwane przez dzieci wyniki w adekwatnych do zdolności dziedzinach aktywności. Dużą rolę odgrywa ocena ekspertów. Tymczasem kryterium osiągnięć może być miernikiem zdolności, ale dopiero na kolejnych etapach transformacji tych zdolności, co podkreślają R.F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F.C. Worrel<sup>90</sup>.
- Panujące powszechnie przekonanie, że rodzice przeceniają zdolności swoich dzieci powoduje, iż rodzice często nie dowierzają swoim obserwacjom i ocenom wskazującym na zdolności ich dzieci. Potrzebują więc potwierdzenia tego przez osoby spoza rodziny, najlepiej eksperta. Jak pisze M. Stańczak „Wielu rodziców, mimo dostrzeżonych różnic pomiędzy ich dziećmi a rówieśnikami, nie łączyło obserwowanych symptomów z faktem posiadania przez nie zdolności określonego rodzaju, mimo poprawnie dokonanych spostrzeżeń”<sup>91</sup>.
- Badania wykazują, że prawie 45% rodziców jest jednak w stanie rozpoznać u swojego zdolnego dziecka jego potencjały (głównie intelektualne) przed ukończeniem 2 roku życia<sup>92</sup>. Z analiz L. Porter wynika, że rodzice traf-

89 Za: K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot 2005, s. 190.

90 R.F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F.C. Worrel, *Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zmiana oparta na wiedzy psychologicznej*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 8 (50), s. 23.

91 M. Stańczak, *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2019, s. 259.

92 Za ibidem, s. 48.



nie identyfikują uzdolnienia swoich dzieci od 61% do 76%, zaś nauczyciele jedynie u co drugiego dziecka<sup>93</sup>.

- Nie straciło na swej aktualności, jak się okazuje, stwierdzenie T. Giza sprzed trzynastu lat, że zdolności „dzieci stanowią osobisty problem edukacyjny ich rodziców”<sup>94</sup>. Nadal rodziny są osamotnione w określaniu indywidualnej ścieżki rozwoju swojego zdolnego dziecka, otrzymując wsparcie dopiero, kiedy dziecko odnosi już duże sukcesy, czyli na dalszych etapach jego rozwoju. Początkowo rodziny pozostawione same sobie, kierują się obserwacjami, intuicją, niekiedy konsultując to z rodziną szerszą, z ekspertami.
- Badania potwierdzają wyjątkową rolę rodziców w pierwszej fazie transformacji potencjału ich dzieci, poprzez przejawianie takich aktywności jak: czytanie, opowiadanie, śpiewanie, rysowanie itp.
- Na dalszych etapach rozwoju potencjału zdolnościowego dzieci rodziny zapewniają im dostęp do placówek, instytucji poprzez zabezpieczenie środków finansowych i reorganizację życia rodzinnego nastawioną na potrzeby rozwojowe dzieci. Udzielają także wsparcia emocjonalnego<sup>95</sup>.
- Współpraca rodziny z różnorodnymi instytucjami w największym zakresie odsłania niedomogi szkoły ogólnokształcącej, która przecież jest prawnie zobligowana do zapewnienia swoim uczniom warunków rozwoju uzdolnień.

### **Rozwijanie inteligencji wielorakiej dziecka przez rodziców**

Zadaniem rodzica jest poznanie mocnych stron swojego dziecka i „wydobycie” ich oraz wzmocnienie. Przy założeniu, że istnieją różne rodzaje inteligencji, dobrze byłoby, gdyby rodzice potrafili po-

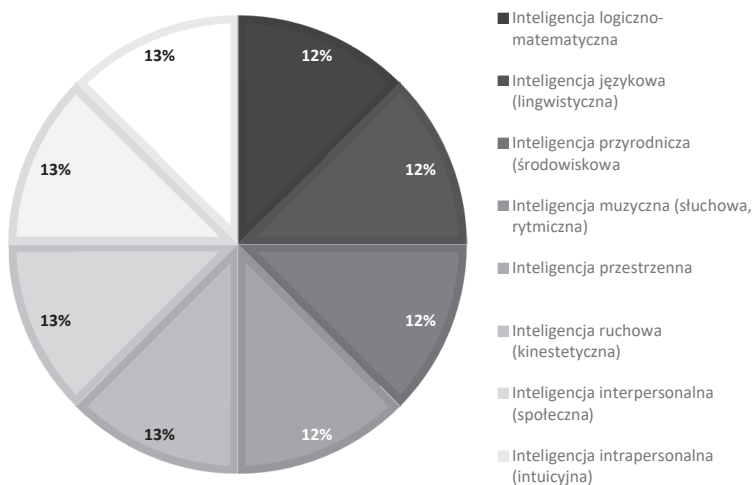
93            Za ibidem.

94            T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006, s. 14.

95            M. Stańczak, *Doświadczenia rodzin...* op. cit., s. 260–262.

godzić się z tym, że nie trzeba być uzdolnionym na każdym polu. Teorię inteligencji wielorakiej opracował na początku lat 80. XX wieku Howard Gardner, dodając do definicji „inteligencji” mierzonej testami IQ osiem dodatkowych typów inteligencji zawartych w blokach. Według H. Gardnera każdy z nas rodzi się ze wszystkimi rodzajami inteligencji, z tymże w miarę upływu lat niektóre z nich rozwijają się u nas mocniej, inne słabiej. Trafne zdefiniowanie swojego własnego rodzaju inteligencji jest bardzo przydatne zarówno w szkole, jak i na etapie poszukiwania zatrudnienia. H. Gardner wymienia następujące rodzaje inteligencji człowieka:

Rys. 10. Przykładowy rozkład procentowy rodzajów inteligencji wg H. Gardnera



Źródło: opracowanie własne

### 1) *Inteligencja logiczno-matematyczna*

To rodzaj inteligencji oparty na myśleniu przyczynowo-skutkowym. Przejawia się w postrzeganiu świata przez ciągi zdarzeń, myślenie logiczne i kreatywne rozwiązywanie problemów, co nie jest równoznaczne z tym, że dziecko będzie wybitnym matematykiem. Rozwój tej inteligencji zaczyna się, zanim dziecko zacznie chodzić, czyli w okoli-

cach ukończenia pierwszego roku życia. Aby rozwijać w dziecku ten rodzaj inteligencji, w kolejnych latach życia warto stawiać przed nim zadania wymagające liczenia w pamięci, rozwiązywania problemów lub szacowania, opracowywania harmonogramów, planowania podróży, rozwiązywania zagadek i problemów logicznych, myślenia przez analogię. Najlepiej rozwijać ją poprzez: klasyfikowanie, kategoryzowanie, wykorzystywanie i tworzenie wzorów, schematów, abstrakcyjnych związków.

### 2) *Inteligencja językowa (lingwistyczna, werbalna)*

To umiejętność jasnego wyrażania własnych myśli poprzez słowo mówione. Osoby obdarzone tym typem inteligencji charakteryzują się: tzw. „bogatym” słownictwem, umiejętnością argumentowania, zamiłowaniem do zabaw słownych, debat i przemówień publicznych oraz kreatywnym pisaniem różnego typu teksów. Elementami kluczowymi inteligencji językowej są: wrażliwość na dźwięki, brzmienie, rytm, modulację głosu, budowę i znaczenie słów. U dzieci w wieku przedszkolnym tę inteligencję można rozwijać między innymi poprzez: słuchanie opowieści, zagadki, krzyżówki i szarady, czytanie, recytację, śpiewanie, dialog, żarty. Dziecko uczy się najlepiej poprzez: mówienie, słuchanie i widzenie słów.

### 3) *Inteligencja przyrodnicza (środowiskowa)*

Ten typ inteligencji opiera się na poznaniu, docenianiu i zrozumieniu natury, przejawia się zdolnością do wyciągania wniosków i korzyści ze środowiska naturalnego. Osoba obdarzona inteligencją przyrodniczą „czuje” naturę, troszczy się o świat, dba o zwierzęta, pielęgnuje rośliny, świetnie radzi sobie w klasyfikacji różnych przedmiotów w hierarchie, dostrzeganiu wzorców funkcjonujących w naturze. Dzieci-przyrodnicy aktywnie spędzają czas na świeżym powietrzu.

### 4) *Inteligencja muzyczna (słuchowa, rytmiczna)*

Osoby obdarzone inteligencją muzyczną mają tzw. „słuch muzyczny”, czyli są mocno uwrażliwione na dźwięki płynące z otoczenia,

rozumieją świat poprzez dźwięki. Świetnie tańczą, często dobrze śpiewają, rozróżniają dźwięk poszczególnych instrumentów, potrafią odtworzyć melodię nawet po jednokrotnym wysłuchaniu. Z tym typem inteligencji wiążą się zdolności językowe i łatwość przyswajania akcentu. Ten rodzaj inteligencji pojawia się najwcześniej w rozwoju dziecka. Uczy się najlepiej poprzez: rytm, melodię, muzykę. Inteligencję muzyczną łatwo więc rozwijać poprzez łączenie codziennych czynności (w tym nauki) z muzyką. Należy: słuchać muzyki podczas wykonywania prac domowych, śpiewać, nucić, rymować, zabierać dziecko na koncerty, zachęcać do występów publicznych, do wymyślania melodii, dobierania muzyki do tekstu, rytmizowania tekstów, wymyślania rymów, relaksacji przy muzyce.

#### 5) *Inteligencja przestrzenna*

Osoba obdarzona tym typem inteligencji „myśli obrazami”, czyli używając wyobraźni, rozumie otoczenie dzięki kształtom, obrazom i wyobrażeniom. Często zwraca uwagę na szczegóły w otoczeniu, detale. Cechuje ją duża wrażliwość na przedmioty, kolory i wzory. Lubi wykonywać różnego rodzaju prace plastyczne, układać puzzle, czytać mapy, łączy ze sobą kolory w sposób harmonijny, dobrze sobie radzi z zadaniami o charakterze konstrukcyjnym. Jest dobrym obserwatorem, często używa wyobraźni – wizualizacji, chętnie obrazuje zagadnienia w postaci diagramów, schematów i tabel. Uczy się najlepiej poprzez: wizualizację, pracę z kolorami i obrazami, marzenia, użycie „wewnętrzznego oka”.

#### 6) *Inteligencja ruchowa (kinestetyczna)*

Dzieci obdarzone tym typem inteligencji uwielbiają taniec i sport. Z przyjemnością wykonują własnoręcznie różnego typu prace, np. majsterkowanie, rzeźbienie. Na co dzień posługują się językiem ciała i dużo gestykulują. Potrafią, bez wykorzystania logicznego i świadomego myślenia, wykonywać trudne manewry, zarówno własnym ciałem, jak i innymi przedmiotami. Mają świetnie wypracowane reakcje automatyczne, lubią gry ruchowe najlepiej zespołowe. Najłatwiej

zapamiętują to, co było wykonywane. Potrafią planować działania, dzielić zadania, mają doskonałą organizację przestrzenną. Dzieci takie są bardzo wrażliwe na dotyk. Uczą się najlepiej poprzez: ruch, działanie w przestrzeni, przetwarzanie wiedzy przez odczucia zmysłowe, dotyk (rozpoznawanie kształtów, faktur), zabawy wymagające refleksu, taniec. Te aktywności sprzyjają rozwojowi tej inteligencji.

### 7) *Inteligencja interpersonalna (społeczna)*

Ten rodzaj inteligencji zawiera w sobie cechy wszystkich pozostałych typów. Nierozzerwalnie wiąże się z inteligencją emocjonalną, na którą, oprócz umiejętności społecznych, składają się zdolność samokontroli, wglądu we własne emocje, a także samokreacja. Główną cechą ludzi charakteryzujących się tym typem inteligencji jest zdolność rozumienia innych i empatia oraz zdolność do postrzegania cech różnicujących ludzi, co pozwala im na wychwycenie zmian nastroju, motywacji i intencji innych osób. Osoby o tym typie inteligencji uczą się przez kontakty międzyludzkie, mają szerokie zainteresowania. Potrafią być doskonałymi słuchaczami i doradcami. Dzieci z dobrze rozwiniętą inteligencją interpersonalną są komunikatywne, łatwo nawiązują i utrzymują kontakty społeczne, potrafią współpracować, są asertywne, mają zdolności przywódcze i umiejętności mediacyjne. Cechuje je łatwość poznawania, rozumienia uczuć, poglądów i zachowań innych ludzi, są tolerancyjne. Wspieranie rozwoju tego typu inteligencji odbywa się poprzez umożliwianie dzieciom kontaktów i zabaw oraz wspólnej nauki w większym gronie. Uczą się najlepiej w parach, w grupach, poprzez współpracę, dyskusowanie, porównywanie, dzielenie się, uczenie innych, pełnienie różnych ról w grupie, kierowanie projektami.

### 8) *Inteligencja intrapersonalna (intuicyjna)*

Ten typ inteligencji wiąże się z wiedzą o sobie samym i oznacza zdolność rozpoznawania własnych uczuć i emocji, do patrzenia na świat z własnego punktu widzenia i wykorzystania tego w autokontroli. Osoby z rozwiniętą inteligencją intrapersonalną posiadają tzw.

„mądrość życiową”, intuicję, wewnętrzną motywację i silną wolę do działania. Mogą być nieco skryte i preferować pracę w samotności nad pracą w grupie. Dzieci o mocnej inteligencji intrapersonalnej są indywidualistami, są odpowiedzialne, znają swoje mocne strony, potrafią skłaniać się do działania w oparciu o wewnętrzną motywację, nie zapominają porażek i słabości. Nie boją się trudnych pytań i podejmują ryzyko. Chętnie poznają opinię innych, które stanowią przedmiot ich analizy i poszerzania horyzontów myślenia. Najlepszym sposobem rozwoju dziecka z dobrze rozwiniętym tym typem inteligencji jest stworzenie mu optymalnych warunków, w których samo będzie decydowało o zakresie i tempie swojej pracy, będzie mogło doświadczyć samodzielnej nauki<sup>96</sup>. Uczy się najlepiej: poprzez pracę samodzielną, w której będzie decydowało o jej tempie, a także przestrzeni, którą do tej pracy trzeba mu zapewnić; poprzez czytanie biografii, pisanie dziennika, pamiętnika; poprzez obserwacje swoich, emocji, myśli.

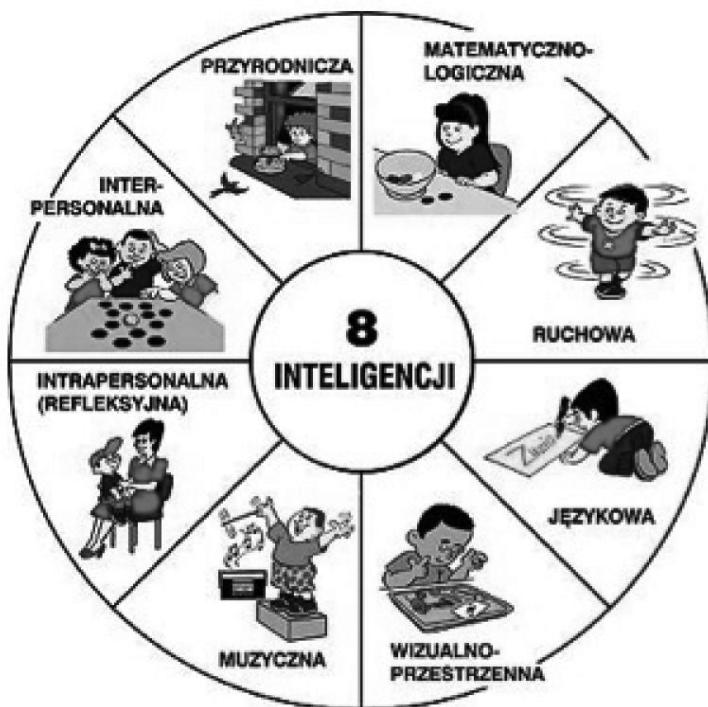
W ostatnich latach H. Gardner dodał jeszcze inne typy inteligencji, m.in.: inteligencję egzystencjalną i moralno-etyczną.

Rodzice, którzy chcą rozwijać potencjały swojego dziecka, powinni je najpierw poznać – jest to warunek „uwalniania geniuszu” i optymalnego wykorzystania możliwości dziecka. Warto wyobrazić sobie potencjały swojego dziecka jako pizzę pokrojoną na wiele kawałków, niekoniecznie równej wielkości (analogicznie do wykresu rodzajów inteligencji). Poszczególne jej części nigdy nie są równe – i przede wszystkim właśnie to rodzice powinni przyjąć jako założenie, a następnie rozpocząć rozpoznawanie zdolności swojego dziecka. Najlepiej zwizualizować ją sobie, wypełniając te obszary, które naszym zdaniem stanowią mocne strony dziecka. Rodzice mają wiele możliwości, by pomóc dzieciom w odkrywaniu ich mocnych stron, w rozwijaniu ich ponadprzeciętnych zdolności. Rozwijając mocne strony dziecka poprzez proponowanie określonego typu zajęć, doświadczeń, rodzice budują u dziecka pewność siebie, poczucie własnej wartości, dają mu możliwość odniesienia sukcesu. Sukcesy zmniejszają lęk przed porażką,

96 <https://dziecisawazne.pl/8-inteligencji-wedlug-prof-h-gardnera/>  
(data dostępu: 27.09.2019 r.).

a przez to zwiększają gotowość do podejmowania nowych, różnorodnych zadań i wyzwań. We współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie być może jest to ten zasób, który dla przyszłości dziecka może okazać się najbardziej znaczący, a na pewno niezwykle ważny.

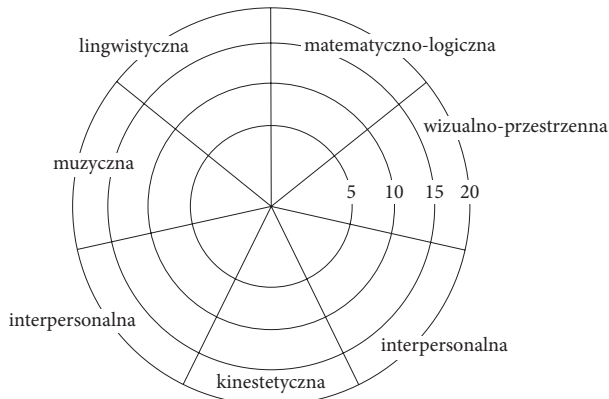
Rys. 11 „Pizza” inteligencji wielorakich



Źródło: [https://www.google.com/search?q=Pizza+inteligencji+wielorakich&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjVmdqao6rkAhUGtYsKHcxpCAGQ\\_AUIESgB&biw=1280&bih=606#imgrc=NACoedRK1l-fbM](https://www.google.com/search?q=Pizza+inteligencji+wielorakich&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjVmdqao6rkAhUGtYsKHcxpCAGQ_AUIESgB&biw=1280&bih=606#imgrc=NACoedRK1l-fbM); (data pobrania: 30.08.2019 r.).

Rodzic może przygotować sobie taki niewypełniony „arkusz diagnostyczny” w postaci „pizzy” inteligencji wielorakich, jaki przedstawiono na rys. 12.

Rys. 12 Inteligencje wielorakie – do wypełnienia przez rodzica



Źródło: [https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&biw=1280&bih=606&tbm=isch&sa=1&ei=ee5oXeSQCnKxrgT1872wDg&q=teoria+inteligencji+wielorakich&oq=inteligencji+wielorakich&gs\\_l=img.1.0.0i7130.274944.275748..279043...0.0.0.112.534.5j1.....0....1.gws-wiz-img.xOwXbMCiXIg#imgrc=2gEH71SFHSSVTM:](https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&biw=1280&bih=606&tbm=isch&sa=1&ei=ee5oXeSQCnKxrgT1872wDg&q=teoria+inteligencji+wielorakich&oq=inteligencji+wielorakich&gs_l=img.1.0.0i7130.274944.275748..279043...0.0.0.112.534.5j1.....0....1.gws-wiz-img.xOwXbMCiXIg#imgrc=2gEH71SFHSSVTM;)  
(data pobrania:30.08.2019 r.).

Pamiętać jednak należy, że układ potencjałów dziecka, a także sposoby ich rozwijania i „wydobycia” powinny się zmieniać w zależności od wieku dziecka. Nie powinno więc rodziców niepokoić to, że niektóre cechy zauważone na wcześniejszym etapie będą się rozwijać na etapach kolejnych, a inne osłabną. W ten sposób właśnie dziecko rozwija swoją osobowość. Głównie chodzi o to, aby podążając za dzieckiem, poszerzać zakres jego doświadczeń. Co pewien czas należy więc rysować nową „pizzę” rodzajów inteligencji, nieco inaczej zapewne wypełniając jej pola i określając proporcje. Pewniejszy schemat rodzajów inteligencji dziecka pojawi się dopiero w wieku 8–11 lat. I mimo że młody człowiek nadal będzie zmieniać zainteresowania, to jednak w tym wieku pojawia się zazwyczaj pewna tendencja działań, do których powraca on, niezależnie od zmian. Warto zachęcać dziecko do rozwoju w tych obszarach i stwarzać okazję do ich zgłębiania. W wieku 12–18 lat jego silne strony stają się coraz wyraźniejsze, ale w miarę jego dojrzewania mogą pojawiać się nowe. Dobrze jest więc ponawiać te diagnozy każdego roku. Nastolatkom, które mają trudności z definiowaniem swoich mocnych stron, warto polecać testy inteli-



gencji, testy preferencji zawodowych, udział w warsztatach określających te preferencje.

Pomocą w ocenie potencjałów dziecka i wypełnieniu wykresu kołowego „pizzy” inteligencji wielorakich może służyć rodzicowi poniższa tabela. Warto do niej wracać co jakiś czas, co może spowodować modyfikację punktacji oraz ponowne zdefiniowanie sytuacji, w których dziecko, na danym etapie rozwoju, może swoje mocne strony najlepiej wykorzystywać.

Tab. 3. Określanie mocnych stron dziecka

Umiejętność	Brak umiejętności							Mistrzostwo					
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Koncentracja													
Jasność myślenia													
Planowanie													
Podejmowanie decyzji													
Motywacja													
Wytrwałość													
Kreatywność													
Umiejętności organizacyjne													
Pamięć													
Ćwiczenia w celu doskonalenia się													
Rodzinne zwyczaje, które wspierają proces uczenia się													

Źródło: A. Fuller, *Psychologia geniuszu. Odblokuj talenty i kreatywność swojego dziecka*, Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2017, s. 59.

Małe dzieci charakteryzują się dużą ciekawością poznawczą, dociekliwością, energią i zapałem, postawą badacza. Spadek motywacji do poszukiwania nowych pomysłów zaczyna się mniej więcej w połowie szkoły podstawowej. Ich ciekawość i wyobraźnia są tłumszony, ponieważ dorośli narzucają im swój sposób widzenia i porządkowania świata, oceniania i kategoryzowania ludzi i zjawisk. Niekiedy dzieci zdolne ukrywają swój potencjał, ponieważ boją się tej oceny i wyśmiania ich przez rówieśników, boją się odrzucenia za to, że są zbyt inteligentne. Tego wszystkiego często dowiadują się właśnie w szkole.

Tym większa jest rola rodziców, którzy jako pierwsi nauczyciele mogą uodpornić dziecko na te mechanizmy, a także podtrzymywać w nim ciekawość, kreatywność i twórczość. Muszą jednak sami zmierzyć się z mitami, stereotypami na temat tego, skąd się biorą dzieci zdolne. Między innymi z tymi przedstawionymi poniżej.

Rys. 13. Mity na temat, skąd się biorą dzieci zdolne i geniusze



Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Fuller, *Psychologia geniuszu...*,  
op. cit., s. 21–32.

Odnosząc się do powyższych mitów, warto uświadomić sobie, że:

Rys. 14. Przelamywanie mitów na temat wychowania dziecka zdolnego

Inteligencja nie jest stała i zmienia się na przestrzeni życia. Mamy różne rodzaje inteligencji istotne dla naszego rozwoju.

W każdym człowieku tkwią potencjały kreatywności i twórczości, część z nich jest tłumiona i „zabijana” przez dorosłych, instytucje edukacyjne, które zbyt często nagradzają schematyczność myślenia.

Ludzie uczą się dzięki popełnianym błędom, to one umożliwiają refleksję, doskonalenie, one nas wzbogacają i tego należy uczyć dzieci. Nie bójmy się błędów i nie traktujmy ich jako porażki, a raczej jako szansę rozwojową.

Nie trzeba być geniuszem, żeby wychować kreatywne i twórcze dziecko. Chodzi raczej o bycie zainteresowanym własnym rozwojem i uczeniem się i zachęcaniem do tego dziecka.

Życie to jednak nie wyścig. Rozwój człowieka to pewne etapy, na których ma on swoje możliwości i ograniczenia. Niektóre czynności podjęte przedwcześnie nie przyniosą więc oczekiwanych efektów.

Sukces życiowy dziecka nie zależy jedynie od ocen szkolnych, a raczej od jego gotowości do ustawicznego uczenia się, od motywacji wewnętrznej. Kreatywność nie zawsze jest doceniana w szkole.

„Przygotuj dziecko do drogi, a nie drogę pod dziecko”. Trzeba wspierać, budować u dziecka poczucie własnej wartości, zachęcać do samodzielności, a nie wyręczać.

Rozwijaj w dziecku pracowitość i wytrwałość, a także umiejętność podnoszenia się po porażkach. Rozwój wymaga wysiłku, motywacji wewnętrznej, a nie tylko zewnętrznej w postaci nagrody.

Aby rozwijać swoje dziecko, należy zaproponować mu spędzanie czasu na tworzenie, swobodne myślenie, poznawanie świata, a nie tylko konsumowanie tego, co gotowe i nie zawsze wartościowe.

Nie da się wrócić do świata dzieciństwa rodziców, bo on minął i niekoniecznie służy dzieciom. Należy dopuścić do siebie wiedzę o współczesności i mądrze ją wykorzystać.

Źródło: opracowanie własne.

## **Oddziaływanie rodziców na dziecko zdolne na różnych etapach jego rozwoju**

Niemożliwe jest przygotowanie recepty na wychowanie kreatywnego, zdolnego dziecka. Rzecz osiągalną stanowi jednak sformułowanie pewnych wskazówek, zaleceń, które mądry, ustawicznie uczący się, refleksyjny i znający swoje dziecko rodzic będzie w stanie zastosować, zwiększając szanse dziecka na rozwój zgodnie z jego potencjałami, a także na ich wzbogacanie. Wymienione przedziały wiekowe i sformułowane wprost zalecenia obejmują te etapy, które charakteryzują się nieco innymi potrzebami rozwojowymi, a w związku z tym wymagają specyficznych oddziaływań. Pamiętać jednak należy, że nie jest to lista wyczerpująca, każdy rodzic może i powinien ją wzbogacać, kierując się własną wiedzą, intuicją i znajomością swojego zdolnego dziecka.

### ***Wiek dziecka 2–4***

- Pozwalaj bawić się dziecku tak, jak chce, w oparciu o obserwację, której ono dokonuje, jego zabawę samodzielną, a następnie równoległą z innymi dziećmi. Nie koryguj tej zabawy, nie narzucaj swojego sposobu widzenia świata.
- Grupujcie razem proste kształty i kolory, twórzcie zbiory.
- Poszerzaj umiejętności dziecka, zwracając jego uwagę na rozmaite przedmioty i różne perspektywy ich spostrzegania.
- Czytaj dziecku dobre książki, inspirujące do ruchu i dźwięku oraz do siedzenia w ciszy. Kształtowanie gotowości do spokojnego słuchania pomoże mu na pierwszym etapie w szkole.
- Wykorzystuj dziadków jako czytających, bawiących się z dzieckiem. Mają więcej czasu, cierpliwości, a przez to są postrzegani przez dziecko jako zainteresowani tym, co ono robi i co ma do powiedzenia.
- Mów do dziecka językiem dorosłego. Ustawicznie opisuj, co robisz, co razem robicie. Dotyczy to prostych codzien-

nych czynności, nie tylko zabawy. Wzbogaca to zasób słów dziecka, jego rozumienie otaczającego świata, buduje więź między wami i ułatwia komunikację.

- Liczcie rzeczy w różnych sytuacjach dnia codziennego: palce, samochody, rośliny, sztuczce wkładane do szuflady itd.
- Pomóż dziecku poznawać litery, grupujcie obrazki według liter, od których się zaczynają.
- Wykorzystuj wszystkie zmysły, zachęcaj dziecko do patrzenia, słuchania, wąchania, smakowania, dotykania różnych rzeczy tak, aby doświadczało różnych doznań. Nazywaj różne cechy poznawanych przedmiotów. To wzbudza emocje, sprzyja różnorodności doświadczenia, budzi gotowość do poznawania nowych zjawisk.
- Wspieraj zabawę dziecka, otaczając je przedmiotami o różnej strukturze, fakturze, zapachu – takimi, które będą stymulowały jego wszystkie zmysły.
- Łącz opowiadanie o otaczającym świecie z doświadczeniem tego świata: idźcie do lasu, do ZOO, zróbcie zegar z pizzy, a potem ją zjedzcie.
- Staraj się, aby dziecko było aktywne, aby samo coś robiło, a nie tylko słuchało i oglądało. Pod tym kątem dobieraj zabawki – dziecko nie ma być biernym konsumentem, a raczej twórcą i konstruktorem.
- Niech dzieci mają takie miejsce w domu, gdzie mogą się pobrudzić i nabrudzić.
- Powieś na wysokości oczu dziecka tablicę, na której będziecie zawieszać myśl albo pytanie na dany dzień.
- Przypominaj dziecku, że jego mózg jest jak mięsień, należy go ćwiczyć, bo wtedy się rozwija<sup>97</sup>.

**Wiek 8–11**

- „Dzieci potrafią już myśleć w całkiem złożony sposób, jeśli prowadzi je dorosły, który sam z pasją podchodzi do tematu uczenia się. Do tej pory to ty podążałeś za dzieckiem. Teraz jednak nadchodzi czas, abyś zaczął wykorzystywać swoją wiedzę na temat świata do rozwijania zainteresowań dziecka”<sup>98</sup>.
- Rozwijaj wyobraźnię dziecka, zadając pytania: w jaki inny sposób można osiągnąć to samo? Czy różnią się od siebie te dwa przedmioty, zjawiska, zachowania? Ile sposobów korzystania z X możesz wymyślić?
- Pomóż dziecku realizować jego plany i pomysły, przeprowadzać eksperymenty. Nie tłum ich, bo twoim zdaniem to nie ma sensu, bo dziecko nabrudzi, zniszczy coś. Nauka powinna być emocjonująca. Ta ciekawość, te emocje zaprocentują na dalszych etapach życia.
- Wykorzystuj wspólne zakupy, aby kształtować i doskonalić umiejętność liczenia.
- Rozwijaj w dziecku umiejętność planowania i oszczędzania (wspólne zaplanowanie wycieczki, czasu wolnego, zrobienie listy zakupów) oraz liczenia (poprzez porównywanie ilości, układanie puzzli, korzystanie ze sztuczków, szeregowanie, przestawianie kolejności czegoś).
- Zachęcaj dziecko do robienia map, planów, schematów, wykresów, zdjęć, krótkich filmów. Rozwijasz w ten sposób szczególnie myślenie syntetyczne.
- Zachęcaj dziecko do rysowania, lepienia, konstruowania, pisania opowiadań, wierszy, powiadomień, zaproszeń, życzeń.
- Zabieraj je w różne miejsca rozwijające ciekawość, wyobraźnię, poszerzające jego wiedzę o świecie: kino, cyrk, wystawy.

**Wiek 12–18**

- „Jest to szczytowy okres neuroplastyczności, więc doświadczenia, które w tym okresie oferujemy naszym dzieciom, kształtują ich mózgi.
- Przypominaj swojemu dziecku, że wspianiale jest się dobrze uczyć i osiągać sukcesy.
- Nadal zapewnij kontakt dziecku z różnymi doświadczeniami i sposobami widzenia świata.
- Wykorzystuj rozmowy (...), by uczyć dziecko rozwijać myśli i argumentować.
- Zachęcaj je do dostrzegania związków pomiędzy różnymi pomysłami<sup>99</sup>.
- Poszerzaj horyzonty dziecka, zabierając je w różne miejsca: centra nauki, teatr, koncerty, miejsca pracy ludzi różnych zawodów, miejsca pobytu ludzi o różnym statusie ekonomicznym itd.
- Rozwijaj w dziecku zrozumienie i współczucie dla innych, a także gotowość do pomagania innym.
- Utrzymuj wysoki poziom aktywności fizycznej dziecka, zachęcając je do uprawiania różnych sportów<sup>100</sup>.

Rozwój dziecka pomiędzy 6. a 12. rokiem życia zdaniem E.H. Eriksona to z jednej strony nabywanie nowych oraz doskonalenie posiadanych kompetencji poznawczych i społecznych, a z drugiej strony, co niezwykle ważne, budowanie poczucia kompetencji będącego podstawą poczucia własnej wartości. Należy więc dbać na tym etapie szczególnie o pomaganie dziecku w budowaniu nowych kompetencji i równocześnie stwarzać warunki do sformułowania się przekonania,

---

99 Ibidem, s. 35–36.

100 Ibidem s. 37.

że dziecko już jakieś kompetencje posiada. To poczucie należy w nim umacniać<sup>101</sup>.

## **Współpraca rodziny i szkoły warunkiem rozwoju potencjałów dziecka zdolnego**

Akcentowanie wychowawczego aspektu funkcjonowania rodziny ma szczególne znaczenie, gdy określamy jej powiązania ze światem zewnętrznym. Powodzenie w osiągnięciu celów wychowawczych ważnych dla jednostki ze społecznego punktu widzenia jest więc zależne od wpływów i współpracy różnych środowisk wychowawczych. Wpływy te krzyżują się, ich cele są niekiedy wspólne, czasami zaś bardzo swoiste i rozbieżne. Jednak potrzeba współdziałania rodziny i szkoły jest wyznaczona przez podstawowe kryterium, jakie stanowi przyczynianie się do intensyfikacji szans na pomyślny rozwój dziecka, stwarzanie takich sytuacji, w których możliwe jest dynamizowanie schematów poznawczych, emocjonalnych i czynnościowych.

Typ związków rodziny i szkoły zależy od wielu czynników natury psychologicznej i społecznej, mających charakter subiektywny bądź obiektywny. Nie ulega więc wątpliwości, że te dwa środowiska są sobie potrzebne, a ogniwem łączącym je jest dziecko. Nawiazanie owej współpracy wymaga gotowości stron ją podejmujących.

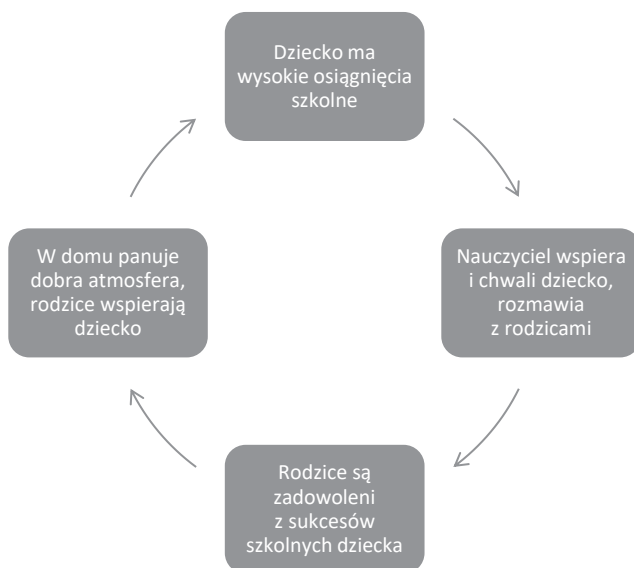
Z analizy czynników warunkujących zdolności dziecka wynika, że również, a może szczególnie, w przypadku dziecka-ucznia zdolnego największe znaczenie, oprócz czynników indywidualnych, ma jego środowisko – głównie rodzina i szkoła. Obrazuje to szczególnie Wielowymiarowy Model Zdolności F. Mönksa, który przyjęto jako wiodący w tych rozważaniach. Autor określa zdolności jako „zespół złożonych właściwości, które angażują różne sfery osobowości człowieka (...)”. Kluczowym elementem modelu jest motywacja, która pozwala na wzmożoną, długoterminową pracę, podejmowanie aktywności z chęci osiągnięcia wyznaczonych celów. Twórczość rozumiana jest tu jako innowacyjne rozwiązywanie problemów, kreatywne podejście

101 J. Uszyńska-Jarmoc, *Szkoła gubi diamenty*, „Psychologia w Szkole” 2000, Nr 1, s. 61–63.



do zadań i wyzwań. Ponadprzeciętne zdolności intelektualne odnoszą się do zdolności poznawczych, takich jak pamięć i uczenie się. Współdziałanie tych trzech komponentów – motywacji, twórczości i ponadprzeciętnych zdolności intelektualnych (...) wpływa na rozwój zdolności<sup>102</sup>. W modelu tym podkreśla się znaczenie współpracy rodziny i szkoły w odniesieniu do dziecka zdolnego. Szkoła bowiem stanowi drugie z kolei, po rodzinie, środowisko wychowawcze pełniące funkcje dydaktyczne. Jest także miejscem, w którym uczniowie mają szansę przebywać w gronie rówieśników. Sytuację wsparcia dziecka-ucznia ze strony rodziców i nauczycieli obrazuje rys. 15<sup>103</sup>.

Rys. 15. Sytuacja wsparcia ze strony nauczyciela i rodziców



Źródło: opracowanie własne

Nie jest istotne, który element jest pierwotny w stosunku do pozostałych. Najistotniejsze znaczenie mają rodzina i szkoła dla udzie-

102 Za ibidem, s. 44.

103 Ibidem, s. 37.

lania wsparcia dziecka, dla budowania jego samooceny i motywacji do pracy oraz wzajemne związki między tymi trzema podmiotami procesu edukacyjnego. Wpływ tych dwóch środowisk na rozwój zdolności dziecka jest potwierdzony wieloma badaniami, dlatego też błąd stanowi rozłączne ich postrzeganie. Wspólnym celem i zadaniem tych środowisk jest troska o prawidłowy rozwój dziecka, a ich współpraca decyduje o przebiegu i rezultatach procesu wychowawczego, warunkuje harmonijny rozwój uczniów, wpływa na ich postępy w nauce i w zachowaniu, umożliwia wielowymiarowe wsparcie dziecka zdolnego. Społeczność szkolną tworzą trzy grupy osób zależnych od siebie:

- uczniowie,
- nauczyciele,
- rodzice.

Wszystkie dzieci, a szczególnie te ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, do których należą również dzieci zdolne, potrzebują jednolitych oddziaływań rodziny i szkoły. Ścisła współpraca psychologa i pedagoga szkolnego z rodziną ucznia zdolnego stanowi jednocześnie jedną z metod pomocy uczniom zdolnym. Dlatego tak ważne jest, aby zarówno rodzice, jak i nauczyciele, dążąc do intensyfikacji swoich działań, wspierali się wzajemnie, podejmowali rzeczywistą współpracę. Zrozumienie przez nauczycieli i rodziców roli tej współpracy jest kluczem do sukcesu. Włączenie rodziny w szkolne procesy rozpoznawania potencjałów uczniów może znacząco przyspieszyć ich diagnozowanie, a znajomość dziecka przez rodziców znacząco ułatwia szkole konstruowanie zindywidualizowanych programów ich rozwoju. Nie można także zapominać o tym, że o rozwoju potencjału dzieci zdolnych decydują nie tylko oddziaływania bezpośrednio powiązane ze zgłębianiem określonej dziedziny aktywności, ale także te, które pobudzają motywację dziecka, rozwijają jego cechy psychospołeczne. Z badań M. Stańczak wynika, że współpraca na linii rodzina – szkoła powinna dotyczyć jeszcze szczególnych cech i zachowań przejawianych przez dzieci, wyznaczających ich „funkcjonowanie poznawcze, emocjonalne i społeczne, których rodzice, ale i nauczyciele, często nie rozumieją i nie potrafią udzielić swoim dzieciom wsparcia w sytuacjach proble-

mowych<sup>104</sup>. Niestety mimo rangi tej współpracy nadal pozostaje ona w praktyce zbyt często głównie ideą głoszoną na poziomie deklaracji.

Żadne z tych środowisk współcześnie, działając w zatamizowany sposób, nie jest w stanie działać efektywnie. Ponieważ rodzice mają zróżnicowany poziom świadomości pedagogicznej, to właśnie na nauczycielach – jako profesjonalistach – spoczywa obowiązek nawiązywania współpracy, szukania skutecznych metod jej podtrzymywania. To oni powinni zadbać o to, aby była ona świadoma, przemyślana, planowa i satysfakcjonująca obie strony<sup>105</sup>. Współpraca ta powinna być prowadzona nie tylko w interesie dziecka, ale również rodziców i nauczycieli, co podkreślają w swoich pracach między innymi: S. Kawula, M. Mendel, A.M. Tchorzewski<sup>106</sup>.

Skutecznie współdziałają osoby, które znają się, najlepiej jeśli nawiązały relacje osobowe, a także są przekonane o sensowności i konieczności wspólnie wykonywanych zadań. Korzyści ze współpracy odnoszą wszystkie podstawowe podmioty edukacyjne: dzieci-uczniowie, rodzice i nauczyciele, ponieważ współpraca:

1. „Umożliwia rodzicom uzyskanie bądź pogłębienie wiedzy i umiejętności wychowawczych. Dostarcza informacji o funkcjonowaniu szkoły, o nauczycielach w niej pracujących, ich kompetencjach i zaangażowaniu czy też o zachowaniu ich dzieci w szkole.
2. Sprzyja pogłębianiu wiedzy nauczycieli o uczniach, ich rodzinach, wypełnianiu przez nich funkcji.
3. Umożliwia ustalenie problemów funkcjonowania dzieci, rodziców i nauczycieli.

104 M. Stańczak, *Doświadczenia rodzin...*, op. cit. s. 265.

105 A. Kozubska, *Wybrane problemy pedagogicznego funkcjonowania nauczycieli-wychowawcy*, [w:] A. Kozubska, R. Koc, P. Ziółkowski, *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2014, s. 125.

106 S. Kawula, *Zagadnienie integracji oddziaływań wychowawczych w środowisku*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualności – perspektywy*, Adam Marszałek, Toruń 2001; M. Mendel, *Aktywna szkoła – bierni rodzice: anomia, mit czy przemieszczenie znaczeń?*, [w:] A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2004; A.M. Tchorzewski, *Funkcje edukacyjne rodziny*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1990.

4. Osłabia nieufność, nastawienia dogmatyczne, ujemne skutki stereotypów, postawy roszczeniowe.
5. Umożliwia zbliżenie społeczno-emocjonalne sprzyjające pojawianiu się postaw nacechowanych tolerancją, wyrozumiałością i wzajemną pomocniczością.
6. Sprzyja wyjaśnianiu nieporozumień, co przyczynia się do podniesienia skuteczności rodziców i nauczycieli.
7. Umożliwia włączanie rodziców w życie szkoły, co sprzyja wspieraniu pracy nauczycieli i rodzi u rodziców poczucie współodpowiedzialności.
8. Umożliwia podnoszenie poziomu świadomości pedagogicznej rodziców między innymi przez poszerzanie ich wiedzy, współdziałania i współodpowiedzialność za przebieg edukacji dzieci i młodzieży.
9. Sprzyja upodmiotowieniu relacji i przekształcaniu andragocentrycznej (dotychczas dominującej) relacji dwupodmiotowej (rodzice – nauczyciele) w relację trójpodmiotową (nauczyciele – uczniowie-dzieci – rodzice) lub wielopodmiotową (obejmującą innych członków rodziny i pracowników szkoły).
10. Stanowi przykład dla uczniów sprzyjający krzewieniu idei współpracy międzyludzkiej, ich większej aktywności pozalekcyjnej i zaangażowaniu w życie klasy, szkoły, czyli ich współczynieniu.
11. Umożliwia wzajemną pomoc w sytuacjach, w których rodzina albo szkoła nie są w stanie samodzielnie przezwyciężyć trudności.
12. Przyczynia się do tworzenia właściwej atmosfery wychowawczej w domu, jak również w szkole, humanizacji i demokratyzacji relacji edukacyjnych<sup>107</sup>.

107

A. Kozubska, *Wybrane problemy pedagogicznego funkcjonowania nauczyciela-wychowawcy*, op. cit., s. 129–130.

Ważne jest respektowanie zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli zasad współpracy, a wśród nich szczególnie:

- uznanie pozytywnych intencji drugiej strony;
- szanowanie prawa i kompetencje drugiej strony;
- budowanie poczucia, że rodzice są dla nauczycieli ważnymi osobami, że mogą liczyć na ich wysłuchanie i zrozumienie;
- poszukiwanie wspólnych celów i wartości;
- przestrzeganie wspólnych ustaleń;
- przejawianie zainteresowania przez wychowawcę szczególnie trudnościami zgłaszanymi przez rodziców;
- budowanie wśród rodziców poczucia realnego wsparcia ze strony szkoły;
- ponoszenie odpowiedzialności za współpracę<sup>108</sup>.

Poza tym uświadomienie sobie konieczności współdziałania rodziny i szkoły znajduje oparcie w następujących stwierdzeniach:

- „istnieje wspólny cel: zarówno rodzicom, jak i nauczycielom zależy na rozwoju dziecka;
- rodzice ponoszą odpowiedzialność za opiekę i wychowanie dziecka i nie są z niej zwolnieni, gdy posyłają dziecko do szkoły;
- szkoła uczy i wychowuje dzieci, dla których niezwykle istotne są jednolite zasady postępowania w sprawach wychowawczych wszystkich dorosłych;
- rodzice wywierają ogromny wpływ na przyswajane przez dzieci wartości, przekonania i zachowania – szkoła dopełnia działanie domu;

---

108 B. Bocian, M. Lipińska-Rzeszutek, *Współpraca nauczycieli i rodziców sposobem rozwiązywania sytuacji problemowych uczniów*, [w:] W. Muszyński, E. Sikora (red.), *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse – zagrożenia – patologie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 355–356.

- bez współdziałania z rodzicami szkoła nie poradzi sobie np. z takimi problemami jak agresja i inne patologie (...);
- szkoła może pomóc rodzicom w ich kłopotach wychowawczych;
- rodzice mogą pomóc szkole w jej kłopotach organizacyjnych;
- oczekiwania rodziców to ważna informacja dla szkoły planującej swoje zadania;
- opinia rodziców o szkole może być pożyteczną informacją i służyć poprawie jakości jej pracy;
- rodzice mają prawo do rzetelnej informacji o swoim dziecku;
- rodzice mają prawo do wyrażania swojej opinii o szkole (...)<sup>109</sup>.

Współcześnie w literaturze przedmiotu dotyczącej uczniów zdolnych podkreśla się rolę rodziny jako czynnika decydującego o rozwoju zdolności dziecka, o jego szkolnych sukcesach bądź ich braku. W związku z tym badacze postulują wręcz konieczność opracowania programów opieki psychologicznej nad rodzinami uczniów zdolnych. Oczekiwania rodziców, w tym rodziców uczniów zdolnych, wobec szkoły są następujące:

- „Chcą, by nauczyciele na bieżąco informowali ich o postępach dziecka, lecz także o ewentualnych problemach, gdy te się pojawiają.
- Oczekują od nauczyciela nie tylko informacji o ocenach dziecka, lecz także wskazówek nad czym i w jaki sposób pracować.
- Chcieliby móc liczyć na radę i pomoc nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Oczekują od nich fachowej wiedzy, która mogłaby być im przekazywana w formie ciekawych i dobrze przygotowanych prelekcji, wykładów, dyskusji.

- Oczekują od nauczycieli zrozumienia, wsparcia, nie zaś obarczania odpowiedzialnością za kłopoty dziecka.
- Chcieliby mieć poczucie wpływu na to, co dzieje się z ich dzieckiem w szkole, dlatego oczekują od nauczyciela otwartości na sugestie, prośby.
- Oczekują poszanowania swoich uczuć, więc nie chcą, by zastrzeżenia wobec nich samych oraz ich dzieci były zgłaszane w obecności innych rodziców<sup>110</sup>.

Badania N. Colangelo i D.F. Dettmana wykazały, że między rodzicami a szkołą istnieją cztery typy relacji / zależności.

*Typ I – współpraca.* Polega ona na tym, że oba podmioty wymieniają się informacjami istotnymi dla rozwoju i edukacji dziecka, przyjmując założenie, że to szkoła powinna być bardziej aktywna w kształceniu dzieci zdolnych.

*Typ II – konflikt.* Ta relacja wynika z aktywnej postawy rodziców i pasywnej postawy szkoły. Świadomi rodzice oczekują i domagają się od szkoły takiego traktowania ich dziecka, które uwzględnia jego zdolności, w tym przygotowania specjalnych programów nauczania rozwijających te zdolności. Oskarżają oni szkołę o problemy w kształceniu i wychowaniu dziecka, w tym o brak motywacji do nauki. Szkoła prezentuje postawę bierną, wychodząc z założenia, że istniejący typowy program kształcenia wystarczająco stymuluje rozwój uczniów, w tym uczniów zdolnych. Specjalne ich traktowanie jest elementem zbędnym, wręcz zakłócającym typowy proces kształcenia. Można to porównać do potocznego założenia: „Jak ktoś jest zdolny, to i tak sobie poradzi”. W tym typie relacji rodzice najczęściej przyjmują jedno z trzech stanowisk:

- ciągła walka ze szkołą o to, co ich zdaniem im się należy;
- dostarczanie dziecku, w miarę możliwości finansowych i organizacyjnych, specjalnych programów kształcenia poza szkołą;

110 M. Babiuch, *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?*, WSiP, Warszawa 2002, s. 12.

- wycofanie się z bezpośrednich kontaktów ze szkołą, w poczuciu beznadziejności i wypalenia.

*Typ III – ingerencja.* Jest to także relacja oparta na konflikcie, tyle że w tej sytuacji to szkoła podejmuje próby dostarczania dziecku zdolnemu specjalnych programów, a rodzice stawiają opór, ponieważ nie zgadzają się na odmienne traktowanie ich dziecka. Tacy rodzice wychodzą z założenia, że dziecko, również zdolne, powinno wychowywać się normalnie, tak jak jego rówieśnicy, w oparciu o te same wymagania i oczekiwania. Uważają oni wręcz, że specjalne programy kształcenia zakłócają normalny przebieg rozwoju ich dziecka, więc nie godzą się na ich stosowanie. Jest to lęk rodziców dzieci zdolnych przed „zabraniem im dzieciństwa przez nadmiar obowiązków”, przed „utrata ich więzi z rówieśnikami, a więc samotnością dziecka”, a może nawet lęk przed „innością”.

*Typ IV – akceptacja.* Ta relacja odwołuje się do typu II. Różnica polega na tym, że obie strony przyjmują założenie o naturalnym rozwoju dziecka, w którym zdolności, talent zapewne rozwiną się bez specjalnych programów kształcenia. W związku z tym rodzice akceptują pasywną postawę szkoły i nie mają pretensji, a więc nie wchodzi z nią w żaden konflikt.

Przedstawione typy relacji zdaniem ich autorów mogą stanowić podstawę diagnozy relacji szkoła – rodzina ucznia zdolnego, w oparciu o którą należy konstruować plan ich doskonalenia – jeśli zachodzi taka potrzeba<sup>111</sup>. Pamiętać bowiem należy, że ze względu na ogromną rolę tych środowisk w rozwoju dzieci zdolnych, diagnozowaniu i wydobywaniu zdolności dziecka, stymulowaniu jego aktywności jakoś ich wzajemnych relacji nabiera szczególnego znaczenia. Ważne jest również podnoszenie świadomości i kompetencji rodziców i nauczycieli w zakresie opieki nad dzieckiem zdolnym, ze zwróceniem uwagi na wielowymiarowość, a często asynchroniczność jego rozwoju, która sprawia dorosłym trudność. W ostatnich latach zwraca się

111 N. Colageno, D.F. Dettmann, *A conceptual model of four types of parent-school interactions*, w: „Journal for the Education of the Gifted” 1982, nr 5, s. 120–126; por. też W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i z nim pracować*, GWP, Sopot, 2012, s. 268–27; por. też W. Limont, „Stań na ramionach gigantów” czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, w: „Psychologia Wychowawcza” nr 3/2003, s. 135–136



coraz częściej uwagę w badaniach na zadowolenie z życia i twórczej aktywności osób zdolnych, co implikuje pochylenie się nad potrzebą ich harmonijnego rozwoju.

### **Model pedagogicznych relacji rodzina – szkoła a czynniki zakłócające**

Elementami wzorca pedagogicznych relacji między rodzicami a szkołą mogą być następujące cechy: „1. odejście od rywalizacji ku kooperacji; 2. od konfliktowości do syntonii; 3. od uprzedzeń emocjonalnych do skupienia się na zadaniach; 4. od instrumentalizmu ku partnerstwu wszelkich podmiotów edukacyjnych”<sup>112</sup>. Budowanie owego wzorca wymaga przestrzegania następujących zasad:

- zasada pozytywnej motywacji – nieodzownym warunkiem skutecznego współdziałania rodziców i szkoły jest całkowicie dobrowolny w nim udział;
- zasada partnerstwa – podkreśla równorzędne prawa i obowiązki rodziców i nauczycieli; obie strony muszą tworzyć rodzaj wspólnoty, której członkowie mają równoprawny udział w podejmowaniu decyzji i razem ponoszą odpowiedzialność za wprowadzanie ich w życie;
- zasada wielostronnego przepływu informacji – zakłada konieczność uruchomienia różnych kanałów przepływu informacji między nauczycielami a rodzicami, wymiany opinii;
- zasada jedności oddziaływań – konieczność realizowania przez szkołę i rodzinę zgodnych celów w pracy wychowawczej;
- zasada aktywnej i systematycznej współpracy – uwydatnia potrzebę czynnego udziału i stałego zaangażowania się w wykonywanie zadań inicjowanych i organizowanych podczas współdziałania rodziców i szkoły;

<sup>112</sup> S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 1999, s. 16.

- zasada elastycznej i twórczej postawy partnerów współpracy;
- zasada taktu i dyskrecji<sup>113</sup>.

Współpraca stanowi jedyną szansę na skuteczne działanie zarówno rodziny, jak i szkoły. Bliska jest mi koncepcja wspólnotowych powiązań tych dwóch środowisk, oparta na rzeczywistym współdziałaniu. Wspólnotę zaś według W. Łukaszewskiego wyznaczają między innymi następujące cechy:

- spostrzeganie podmiotowości partnerów;
- spostrzeganie innych i siebie jako wartości autonomiczne i równorzędne;
- tożsamość interesów wszystkich współuczestników;
- rozumienie interesu wspólnoty, co wymaga przedkładania dobra wspólnego nad dobro indywidualne;
- działania skoordynowane;
- dzielenie myśli, informacji, sukcesów i porażek;
- dzielenie spraw istotnych i zapewnianie jakiegoś zakresu prywatności i intymności;
- zdolność do empatii;
- kooperacja, czyli tworzenie wspólnego dobra wspólnymi siłami<sup>114</sup>.

Realizacja tego wspólnotowego modelu wymaga „(...) zrównoważenia pozycji tych środowisk i – co najważniejsze – dopełnienia osobowego wymiaru relacji o składnik określany mianem «dziecko-uczeń». Jeśli zatem «razem», to ze wszystkimi wynikającymi z tego konsekwencjami, a więc uznaniem, że:

113 M. Łobocki, *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994, s. 115–117.

114 W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, KiW, Warszawa 1984, s. 96–97.

- wszyscy potencjalni uczestnicy stosunków (rodzice, dzieci-uczniowie i nauczyciele) biorą udział w ich inicjowaniu i kreowaniu oraz ponoszą współodpowiedzialność za ich kształt;
- wspólnie i zgodnie wszyscy współpartnerzy (rodzice, dzieci-uczniowie i nauczyciele) dążą do urzeczywistnienia dobra wspólnego, jakim jest kształtowanie się dziecka jako jednostki ludzkiej (co w wymiarze pedagogicznym wiąże się głównie z jego kształceniem i wychowaniem), ale i ustawiczne kształtowanie się rodziców i nauczycieli jako ludzkich jednostek;
- jednocześnie i z poczuciem własnej autonomii współuczestnicy stosunków (rodzice, dzieci-uczniowie i nauczyciele) mogą wpływać na rozwijającą się, coraz doskonalszą postać relacji rodzina – szkoła, ewoluującą od porozumienia, poprzez zrjonalizowane i partycypacyjne współdziałanie oraz głębsze empatyczne rozumienie, aż do «bycia wspólnotowego»<sup>115</sup>.

Ten postulowany przez A.W. Janke trójpodmiotowy model relacji rodzina – szkoła w praktyce jest jeszcze zbyt rzadko stosowany.

Można wskazać pewne płaszczyzny zakłócające harmonijny przebieg relacji interpersonalnych między nauczycielami, dziećmi i rodzicami. Są to:

1. Różnice koncepcji wychowawczych rodziny i szkoły. Każda ze stron może preferować inne normy, mieć odmienny obraz dobrego dziecka-ucznia.
2. Różnice instytucjonalne pomiędzy rodziną i szkołą. „Nauczyciele regulują swoje stosunki z uczniami głównie na płaszczyźnie rzeczowej. Rodzice głównie na płaszczyźnie emocjonalnej”<sup>116</sup>.

115 A.W. Janke, *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002, s. 177.

116 K. Jaskot, *Konflikty w relacjach pedagogicznych nauczycieli z rodzicami ich uczniów*, [w:] A.W. Janke (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła, dylematy czasu przemian*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995, s. 237.

3. Każda ze stron traktuje dziecko jak swoją własność (konflikt przywłaszczenia).
4. Konflikty informacyjne wynikające z nierównomiernego i zbyt jednorodnego przepływu informacji. Nauczyciele znają dzieci głównie z sytuacji szkolnych, a rodzice z pozaszkolnych.
5. Konflikt odpowiedzialności, z reguły współwystępujący z innymi konfliktami<sup>117</sup>.

Poza tym okazuje się, że:

- „Współdziałanie ma głównie charakter nakazowo-administracyjny. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice bardziej mają świadomość, że muszą współpracować, niż odczuwają wewnętrzną potrzebę takiej współpracy. Motywacja zewnętrzna naznaczona przymusem wywołuje postawy defensywne.
- U każdej ze stron (bardziej jednak u rodziców) ujawniają się znaczące braki w zakresie świadomości pozytywnych skutków współdziałania, co oczywiście nie sprzyja podejmowaniu i podtrzymywaniu go.
- Relacje nauczyciel – rodzic mają z reguły charakter asymetryczny. Nauczyciele sytuują się w roli ekspertów, pouczających, często nieznoszących sprzeciwu, nie liczących się ze zdaniem rodziców. Taka asymetryczna relacja praktycznie uniemożliwia partnerstwo, prowadzenie dialogu, a w konsekwencji porozumienie się.
- Podmiotowość interakcji ma, szczególnie ze strony nauczycieli, wymiar głównie deklaracyjny. Traktują oni często rodziców jako niekompetentnych w kwestiach nauczania, a nawet wychowania. W związku z tym ich wzajemne relacje mają bardziej charakter rzeczowy niż osobowy. Uczestnicy interakcji zazwyczaj nie starają się poznać i zrozumieć siebie wzajemnie (...).

---

117 A. Kozubska, *Wybrane problemy pedagogicznego funkcjonowania nauczyciela-wychowawcy*, op. cit., s. 126–127.

- Nauczycielom, jak i rodzicom brakuje kompetencji w zakresie prowadzenia poprawnej komunikacji (...).
- Drugoplanowa rola, jaką wyznacza się rodzicom w szkole (...), wpływa na zmniejszenie poczucia współodpowiedzialności (...).
- Jednorodność i ubóstwo form organizacyjnych kontaktów między rodziną i szkołą stosowanych niemal niezmiennie od wielu lat, nieuwzględniających dorobku pedagogiki, psychologii, prakseologii, nie odpowiada na potrzeby współczesnych rodziców (...).
- Przeważający andragocentryczny charakter relacji, znacząco ograniczający lub wręcz wykluczający udział dzieci-uczniów, sprzyja zakłóceniom w procesie wzajemnego komunikowania się, zniekształcaniu i zakłamywaniu informacji, powstawaniu nieporozumień. Wpływa to niekorzystnie na demokratyzację, uspołecznienie i upodmiotowienie szeroko pojętych relacji edukacyjnych<sup>118</sup>.

## Co zagraża sukcesowi szkolnemu dzieci zdolnych? Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć (SNO)

Wbrew oczekiwaniom nie zawsze uczniowie zdolni mają wysokie osiągnięcia szkolne. Ostatnio odnotowuje się zwiększone zainteresowanie badaczy syndromem nieadekwatnych osiągnięć (SNO), który polega na występowaniu zaniżonych wyników u uczniów o wysokim potencjalnie poziomie zdolności<sup>119</sup>. W literaturze przedmiotu podaje się, że

---

118 A. Kozubska, *Rodzice w zreformowanej szkole. Mity czy rzeczywistość*, [w:] A. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2004, s. 316–317.

119 B. Dyrda, *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnostyka i terapia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000; por. też S. Rimm, *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, WSiP, Warszawa 1994; S. Rimm, *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole*, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 2000.

około 50% uczniów zdolnych uzyskuje niskie wyniki w nauce, bowiem nie wykorzystuje swoich zdolności i potencjałów<sup>120</sup>.

Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy B. Dyrda, K. Śliwińska, W. Limont, J. Dreszer, wymieniają:

- trudności natury wychowawczej,
- zaburzenia zachowania,
- status ekonomiczny rodziny,
- pozycję społeczno-ekonomiczną rodziców,
- negatywne oddziaływania rodziców:
  - postawa niekonsekwentna,
  - nadopiekuńczość,
  - wywieranie nadmiernej presji,
  - brak wsparcia,
  - zaniedbywanie dziecka,
  - dysfunkcjonalność rodziny,
  - agresja<sup>121</sup>.

W przypadku gdy rodzice mają wygórowane oczekiwania wobec swojego zdolnego dziecka, może to powodować u niego neurotyczny perfekcjonizm, a w przypadku obniżenia osiągnięć szkolnych, duży lęk przed porażką, wzmacniany przez nadmierną presję i oczekiwania rodziców<sup>122</sup>. Jak twierdzi B. Dyrda: „Analizując życiorysy osób

---

120 Za W. Limont, „*Stać na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, „Psychologia Wychowawcza” 2013, Nr 3, s. 129.

121 B. Dyrda, *Specyfika problemów związanych z procesem uczenia się i nabywania wiedzy przez uczniów zdolnych*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności Talent Twórczość*, T.1, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008, s. 91–102; K. Śliwińska, W. Limont, J. Dreszer, *Perfekcjonizm a osiągnięcia szkolne uczniów*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności Talent Twórczość*, T.1, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008, s. 103–118.

122 B. Dyrda, *Specyfika problemów związanych...*, op. cit., s. 91.

wybitnych, często można spotkać się z przeżyciem przez nich trudnego dzieciństwa, ciężkiej choroby, niskiego statusu społeczno-ekonomicznego rodziny pochodzenia lub traumy związanej ze śmiercią bliskiej osoby. Jednakże nie doszukuje się wpływu traumatycznych zdarzeń na osiągnięcia, jest to raczej rozwój zdolności wbrew trudnościom, a nie dzięki nim<sup>123</sup>.

Do innych powodów niższych osiągnięć dzieci zdolnych zalicza się:

- czynniki biopsychiczne:
  - temperament,
  - cechy charakteru,
  - niesprawne lub wadliwe funkcjonowanie narządów zmysłów,
  - labilność emocjonalną,
  - zaburzenia procesów poznawczych,
  - zły stan zdrowia;
- czynniki pedagogiczne:
  - praca dydaktyczno-wychowawcza szkoły i nauczyciela,
  - treści wyznaczone programem,
  - warunki organizacyjne pracy szkoły (zmianowość, liczba uczniów w klasie),
  - „osobowość nauczyciela, jego poziom umysłowy i moralny, jego postępowanie, stosowane przez niego metody wychowania i nauczania”<sup>124</sup>,

123 Cyt. za ibidem, s. 91–92; por. też B. Dyrda, *Trudne dzieciństwo dziecka zdolnego*, [w:] „Chowanna”, T.1, nr 34, E. Jarosz (red.), *Dzieciństwo – witraż bolesny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 109–117.

124 Ibidem, s. 57.

- kwalifikacje zawodowe nauczyciela, jego stosunek do pracy.

Niektórzy badacze<sup>125</sup>, wskazując na różnorodną etiologię SNO, porządkują przyczyny tego zjawiska w następujące grupy:

- a) problemy związane z osobowością dziecka zdolnego, które nie osiąga wyników w nauce adekwatnych do swoich potencjalnych możliwości;
- b) niekorzystny wpływ środowiska rodzinnego;
- c) niekorzystne oddziaływanie szkoły.

Ad. a) Wyniki badań związane z osobowością uczniów z SNO wykazały, że uczniowie zdolni, którzy nie osiągają wysokich wyników w nauce, charakteryzują się:

- niskim poczuciem własnej wartości i zaniżoną samoocena skutecznosci własnego działania, co może skutkować niepodjęciem nowych zadań;
- pesymizmem, impulsywnością, brakiem ufności, rozproszaniem uwagi, wrogością, czasami nawet agresywnością lub depresyjnością;
- mniejszą odpornością na stres i krytykę innych;
- niższą wytrwałość w działaniu, dochodzeniu do celu;
- lękiem przed niepowodzeniem, jak również przed sukcesem;
- mniejszą dojrzałością społeczną;
- większym zainteresowaniem na życie towarzyskie niż na naukę,
- negatywnym stosunkiem do szkoły;

125 J.L. French, *dzieci szczególnie uzdolnione – badania i metody kształcenia*, [w:] N.G. Haring, R.L. Schiefelbusch (red.), *Metody pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa 1973; S. Rimm, *Bariery szkolnej kariery*, WSiP, Warszawa 1994; M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, PWN, Warszawa 1990.



- niską motywacją do nauki;
- perfekcjonizmem i krytycyzmem wobec własnych działań, myśleniem w kategoriach „wszystko albo nic”, co może uniemożliwiać odczuwanie satysfakcji z wykonanego zadania, co skutkuje niekończeniem go albo unikaniem zadań, które wiążą się z jakimkolwiek ryzykiem porażki;
- uczniowie ci mają często poczucie winy z powodu niespełniania oczekiwań innych osób.

Wśród pozytywnych cech uczniów z SNO wymienia się: „szerokie zainteresowania pozaszkolne, pewność i przekonanie o prawidłowości decyzji w stosunku do samodzielnie wybranej pracy, zdolności twórcze, uczciwe i otwarte odmawianie wykonywania zadań szkolnych, które nie stawiają żadnych wyzwań i nie wymagają wysiłku. Szerokie zainteresowania pozaszkolne uczniów z SNO oraz samodzielny wybór zagadnień do własnej pracy wiąże się często z posiadaniem wszechstronnych zdolności (*multipotentiality*), które – jak się okazuje – mogą być także przyczyną SNO. Powodem może być konflikt związany z wyborem rodzaju aktywności. Brak możliwości jednoczesnego rozwijania wszystkich posiadanych zdolności na wysokim poziomie powoduje, że osoby te mają problemy w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym, żyją w ciągłym stresie i emocjonalnym niepokoju”<sup>126</sup>.

Ad. b) Niekorzystny wpływ środowiska rodzinnego na ucznia zdolnego powodujący występowanie zaniżonych osiągnięć szkolnych obejmuje najczęściej następujące czynniki:

- nierealistyczne oczekiwania i wymagania rodziców dotyczące osiągnięć dziecka (zbyt niskie lub zbyt wysokie), skutkujące unikaniem przez dziecko zadań, z powodu lęku przed porażką;
- negatywne wzorce identyfikacyjne polegające na naśladowaniu rodziców, którzy sami prezentują postawy bierne,

niesprzyjające podejmowaniu wysiłku dla osiągnięcia sukcesów w różnych obszarach życia;

- niekorzystna atmosfera emocjonalna w domu rodzinnym (brak poczucia bezpieczeństwa, rozpad rodziny, patologie), co negatywnie wpływa na motywację do uczenia się, a także na samą umiejętność uczenia się;
- zdezorganizowany dom, w którym brak czytelnych zasad funkcjonowania, w którym dziecko ma nadmiar obowiązków, również tych związanych z zajęciami dodatkowymi, brak własnego miejsca do pracy, przestrzegania czasu przeznaczonego na pracę i wypoczynek; dzieci w takim domu nie są w stanie nauczyć się systematyczności, wytrwałości, a dezorganizacja jest właśnie często występującą cechą u dzieci z SNO;
- wychowanie pasywno-agresywne, będące skutkiem zachowań pasywno-agresywnych, które dzieci obserwują w relacjach między rodzicami; takie zachowania zazwyczaj prezentuje rodzic podporządkowany, nieumiejący sprzeciwić się otwarcie współmałżonkowi dominującemu; naśladownictwo prowadzi u dzieci do zachowań pasywno-agresywnych również w szkole (np. „nie wiem”, „zapomniałem”, „nie wiedziałem”, „nie mam zdania”);
- rodzinne rytuały sabotażowe – gdy jedno z rodziców kwestionuje i niszczy działania wychowawcze drugiego rodzica; świadczy to o niedojrzałości rodziców (lub jednego z nich), którzy rywalizują o miłość dziecka; najczęściej znacząco zmniejsza to możliwość identyfikacji z rodzicem tej samej płci;
- skrzyżowana identyfikacja – dziewczynka identyfikuje się z ojcem, a chłopiec z matką, co szczególnie w przypadku chłopców jest niekorzystne dla ich osiągnięć szkolnych;
- utożsamianie się z dzieckiem – zbytnia identyfikacja ogranicza możliwość pełnienia roli rodzica i prawidłowo-

wego wywiązywania się z obowiązków związanych z tą rolą. Prowadzi to do dwojakiego rodzaju sytuacji: albo uzależnienia dziecka od rodziców, ze względu na nadmierną opiekę i syndrom wyuczzonej bezradności, rozpieszczanie dziecka, albo do zdominowania rodziców przez dziecko. W pierwszym przypadku dziecko jest bierne, uległe, niezdolne do wysiłku, do stawiania czoła problemom, podnoszenia się po porażkach, nieustannie potrzebuje pomocy i wsparcia. W drugim dziecko, kierując rodzicami, opanowuje techniki manipulacji, ale równocześnie dobrze czuje się jedynie w sytuacjach, gdzie ma przewagę nad innymi, pozostałych sytuacji unika, bojąc się porażki<sup>127</sup>.

Ad. c) Negatywny wpływ szkoły na ucznia zdolnego, który przejawia SNO, wiąże się niejednokrotnie z tym, że szkoła wcale nie promuje zdolnych i twórczych uczniów, bowiem funkcjonuje w oparciu o schematyczne strategie kształcenia. „Kształcenie w szkole oparte jest najczęściej na przekazywaniu i egzekwowaniu wiedzy, nauczyciele preferują zachowanie konwencjonalne, odtwórcze i konwergencyjne. Uczniowie o zdolnościach twórczych często zadają pytania i rozwiązują zadania w sposób nietypowy, co nie zawsze znajduje uznanie w oczach nauczycieli. Badania nad obrazem ucznia idealnego wykazały, że według opinii nauczycieli uczeń wybitny to taki, który uzyskuje dobre oceny szkolne, jest pilny, otwarty na nowe informacje, posłuszny. Nauczyciele wolą uczniów, których pomysłowość, niekonwencjonalność i oryginalność jest niewielka. Szkoła narzuca jednostce zachowania stereotypowe, hamuje rozwój autonomicznych decyzji, uczy konformizmu i podporządkowania”<sup>128</sup>. Szkoła zbyt często traktuje uczniów jako byty reaktywne, sterowane z zewnątrz, zazwyczaj za

127 B. Dyrda, *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć*, op. cit., s. 47–50; por. też S. Rimm, *Bariera szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, przeł. D. Ekiert-Grabowska, WSiP, Warszawa 1994.

128 B. Dyrda, *Specyfika problemów związanych...*, op. cit., s. 131; por. też A. Tokarz, A. Słabosz, *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole*, Cz. I.: *Style Twórczego Zachowania badanych nauczycieli*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2001, 2 (74), s. 68–75; por. też R. Wiechnik, *Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych*, „Psychologia Rozwojowa” 2000, Nr 5 (3–4), s. 255–267.

pomocą manipulowania nagrodami i karami, co prowadzi do ich uległości. Nauczyciele lepiej oceniają uczniów odtwórczych, charakteryzujących się myśleniem konwergencyjnym, oryginalność i twórczość jest tłumiona przez dominację metod podających i werbalnych<sup>129</sup>.

Uczniowie przejawiający zdolności twórcze często odbierani są przez nauczycieli jako złośliwi, bezczelni, sprawiający problemy wychowawcze. W. Dobrołowicz stwierdza, że w procesie nauki szkolnej następuje stopień zainteresowań dziecka, uczniowie otrzymują wiele komunikatów negatywnych, krytykujących ich samodzielność, twórczość, otwartość, co obniża ich poczucie własnej wartości. W szkole ze względu na rzadko stosowane problemowe strategie kształcenia, a dominujące strategie podające, hamowany jest rozwój wyobraźni, myślenie dywergencyjne i intuicyjne<sup>130</sup>.

Odrębną przyczyną SNO są konflikty w relacjach szkoła – rodzice. Rodzice przekonani o wyjątkowości swojego zdolnego dziecka oczekują wysokich osiągnięć i wyjątkowego traktowania dziecka w szkole, a jeśli te oczekiwania nie są spełniane, dyskredytują szkołę i nauczycieli w oczach dziecka i nie wymagają respektowania ich wymagań. Nauczyciele zaś, jeśli dziecko nie uzyskuje wysokich wyników w szkole (co bywa przecież różnorodnie uwarunkowane), kwestionują zdolności dziecka. W każdym z tych przypadków konieczne jest doskonalenie współpracy tych dwóch podstawowych środowisk wychowawczych.

S. Rimm, pisząc o metodach terapii SNO wypracowanych i wdrażanych razem z rodzicami i nauczycielami, sformułowała, na podstawie obserwacji i pracy z uczniami z SNO w szkołach, rodzinach oraz w Klinice Osiągnięć Rodziny, pewne prawa, których znajomość jest niezbędna dla skuteczności terapii SNO. Należą do nich:

*Prawo 1:* Szkolne sukcesy dzieci są bardziej prawdopodobne, jeżeli rodzice przekazują im jednolite i jasno określone wymagania.

*Prawo 2:* Dzieci łatwiej uczą się właściwych zachowań, jeśli mają odpowiednie modele do naśladowania.

129 B. Dyrda, *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć...*, op. cit., s. 38.

130 W. Dobrołowicz, *Psychika i bariery*, WSiP, Warszawa 1993, s. 89–98.

*Prawo 3:* Rozmawianie o dzieciach przy dzieciach może dramatycznie wpłynąć na ich zachowanie i poczucie własnej wartości.

*Prawo 4:* Przesadne reakcje rodziców na sukcesy i niepowodzenia dziecka prowadzą do odczuwania przez nie silnej presji osiągnięcia sukcesów bądź rozpacz i zniechęcenia w przypadku porażki.

*Prawo 5:* Dzieci odczuwają większe napięcie wówczas, gdy mają coś zrobić, niż wtedy, gdy już to robią.

*Prawo 6:* Poczucie własnej wartości dzieci zdobywają dzięki pokonywaniu przeszkód.

*Prawo 7:* Brak i nadmiar często objawiają się tym samym.

*Prawo 8:* Pewność siebie i poczucie odpowiedzialności za własne postępowanie dzieci zdobywają wtedy, gdy zakres ich swobód jest poszerzany stopniowo, w miarę dojrzewania.

*Prawo 9:* Dzieci przeciwstawiają się dorosłym, jeśli jedno z rodziców poszukuje w dziecku sprzymierzeńca przeciwko drugiemu czy przeciwko nauczycielowi.

*Prawo 10:* Dorosli powinni unikać konfrontacji z dziećmi, dopóki nie są całkiem pewni, że potrafią wyegzekwować swoje zakazy.

*Prawo 11:* Dzieci będą osiągać sukcesy tylko wtedy, gdy nauczą się funkcjonować w sytuacjach rywalizacji z innymi.

*Prawo 12:* Dzieci będą dążyły do osiągnięcia sukcesów w nauce, jeśli zauważą związek pomiędzy wysiłkiem włożonym w proces uczenia się a uzyskiwanymi wynikami”<sup>131</sup>.

---

131 S. Rimm, *Bariery szkolnej kariery...*, op. cit., s. 382–386, cyt. za: W Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać...*, op. cit., 261–262.

## Bibliografia

Adamski F., *Edukacja, rodzina, kultura. Studia z pedagogiki społecznej*, wyd. UJ, Kraków 1999

Aspesi C.C., Fleith D.S., *Family processes and development of giftedness. Gifted Education International*, 20, 2006

Babiuch W., *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?*, wyd. WSiP, Warszawa 2002

Bates J., Munday S., *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, wyd. K.E. LIBER, Warszawa 2005

Bereźnicki F., *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*, wyd. Impuls, Kraków 2015

Boraczyńska M., Dzierzgowska I., Pasich L., Łysak K., Sadzińska B., *Uczeń zdolny – metody pracy*, wyd. Raabe, Warszawa 2012

Bocian B., Lipińska-Rzeszutek M., *Współpraca nauczycieli i rodziców sposobem rozwiązywania sytuacji problemowych uczniów*, [w:] W. Muszyński, E. Sikora (red.), *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse–zagrożenia–patologie*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008

Borzym I., *Uczniowie zdolni*, wyd. PWN, Warszawa 1979

Colageno N., Dettmann D.F., *A conceptual model of four types of parent-school interactions*, w: „Journal for the Education of the Gifted” 1982, nr 5, s. 120–126

Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka*, wyd. AP, Kraków 2005

Cybis N., Drop E., Rowiński T., Ciecuch J., *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, wyd. ORE, Warszawa 2013

Czarnocka M., Foryś M., Truś K., *Rozpoznać, wspierać, rozwijać. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna i szkoła a uczeń zdolny*, wyd. ORE, Warszawa 2014

- Dąbrowska T., Dyndor L., Foryś M., Gałązka K., Kolczyńska E., Madziara A., Pęczek K., Sprawka E., Wachowicz E., *Model pracy z uczniem zdolnym w gimnazjum*, wyd. ORE, Warszawa 2013
- de Tchorzewski, A. M. *Funkcje edukacyjne rodziny*, wyd. WSP, Bydgoszcz 1990
- Dobrołowicz W., *Psychika i bariery*, wyd. WSiP, Warszawa 1993
- Dyczewski L., *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2003
- Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012
- Dyrda B., *Specyfika problemów związanych z procesem uczenia się i nabywania wiedzy przez uczniów zdolnych*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności Talent Twórczość T.1*, wyd. UMK, Toruń 2008
- Dyrda B., *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, wyd. Impuls, Kraków 2000
- Dyrda B., *Trudne dzieciństwo dziecka zdolnego*, [w:] „Chowanna” T.1
- Dzierzgowska I., *Rodzice w szkole*, wyd. CODN, Warszawa 1999
- Eco U., *Pejzaż semiotyczny*, wyd. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1972
- Fechner-Sędzicka R., *Model pracy z uczniem w szkole podstawowej. Jak praktycznie i systemowo zorganizować edukację uczniów zdolnych na poziomie szkoły podstawowej*, wyd. ORE, Warszawa 2013
- Freeman J., Permission to Be Gifted. *How Conceptions of Giftedness Can Change Lives*. [w:] R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed.), Cambridge University Press, New York 2005
- French J.L., *dzieci szczególnie uzdolnione – badania i metody kształcenia*, [w:] N.G. Haring, R. L. Schiefelbusch (red.), *Metody pedagogiki specjalnej*, wyd. PWN, Warszawa 1973

Fuller A., *Psychologia geniuszu. Odblokuj talenty i kreatywność swojego dziecka*, wyd. Mamania, Warszawa 2017

Gałązka K., Muzioł E.A., *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole ponadgimnazjalnej*, wyd. ORE, Warszawa 2014

Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności w szkole*, wyd. Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006

Grygielski M., *Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami*, wyd. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999

Gwiazdowska-Stańczak S., Sękowski A.E., *Rodzina uczniów zdolnych*, wyd. Difin, Warszawa 2018

Harwas-Napierała B., *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, wyd. UAM, Poznań 2006

Janke A.W., Kawula S., *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, w: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, wyd. Adam Marszałek, Toruń, 2000,

Janke A.W., *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002

Jarosz (red.), *Dzieciństwo – witraż bolesny*, wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010

Jaskot K., *Konflikty w relacjach pedagogicznych nauczycieli z rodzicami ich uczniów*, [w:] A. W. Janke (red.) *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła, dylematy czasu przemian*, wyd. WSP, Bydgoszcz 1995

Kaja B., *Problemy psychologii wychowania, teoria i praktyka*, wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2001

Kawula S., *Zagadnienie integracji oddziaływań wychowawczych w środowisku*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna dokonania-aktualności-perspektywy*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001



Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, wyd. AKAPIT, Toruń 1999

Kawula S., *Kultura pedagogiczna rodziców jako czynnik stymulacji rozwoju i wychowania młodego pokolenia*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000

Kawula S., *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, [w:] *Pedagogika rodziny*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000

Kawula S., *Rozdroża i szanse wychowania*, wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie, Olsztyn 1986

Kocik L., *Wzory małżeństwa i rodziny. Od tradycyjnej jednorodności do współczesnych skrajności*, wyd. Krakowskiego Towarzystwa Edukacyjnego, Kraków 2002

Kocowski T., *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, wyd. SAWW, Poznań 1991

Kozubska A., *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*, [w:] A. Kozubska, P. Ziółkowski, *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014

Kozubska A., *Porozumienie między pokoleniami w rodzinie – płaszczyzny rozwoju*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański, (red.) *Wychowanie w rodzinie. Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, Tom III, wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011

Kozubska A., *Rodzice w zreformowanej szkole. Mity czy rzeczywistość*, [w:] A. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, wyd. AKAPIT, Toruń 2004

Kozubska A., *Wybrane aspekty wychowania dziecka w rodzinie*, [w:] A. Kozubska, P. Ziółkowski, *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014

Kozubska A., *Wybrane problemy pedagogicznego działania nauczyciela*, [w:] A. Kozubska, R. Koc, P. Ziółkowski, *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, wyd., Bydgoszcz 2014

- Kurzweil R., *Nadchodzi osobliwość*, Kurhaus Publishing, Warszawa 2005
- Lapidot-Berman J., Oshrat Z., *Sibling relationships in families with gifted children*. *Gifted Education International*, 25, 2009
- Limont W., „*Stań na ramionach gigantów*” czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, [w:] „*Psychologia Wychowawcza*” nr 3/2003
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i z nim pracować*, wyd. GWP, Sopot, 2012
- Limont W., *Wybrane problemy twórczości*, [w:] A.M. Kola, P. Koźurno, M. Śliwińska (red.), *Projekt edukacyjny w szkołach ponadgimnazjalnych. Podręcznik dobrych praktyk*, wyd. Międzynarodowe Centrum Zarządzania Informacją, Toruń 2016
- Lewis D., *Jak wychować zdolne dziecko*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1988
- Łobocki M., *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, wyd. UMCS, Lublin 1994
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, wyd. Impuls, Kraków 2007
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, wyd. Impuls, Kraków 2007
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, wyd. KiW, Warszawa 1984
- Maciaszkowa J., *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, wyd. WSiP, Warszawa 1991
- Margasiński A.W., *Teoria i wybrane modele systemów rodzinnych*, [w:] A.W. Margasiński (red.), *Rodzina w ujęciu systemowym. Teoria i badania*, wyd. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2015
- Mądrzycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002

- Mendel M., *Aktywna szkoła – bierni rodzice: anomia, mit czy przemieszczenie znaczeń?* [w:] Janke A.W. (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, wyd. AKAPIT, Toruń 2004
- Mielicka H., *Kultura w procesie socjalizacji*, w: *Socjologia wychowania. Wybór tekstów*, (oprac.) H. Mielicka, wyd. Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2000,
- Miller E.M., *Conceptions of Giftedness* [w:] Plucker J. A.; Callahan C. M. (red.) *Critical Issues and Practices in Gifted Education. What the Research Says. National Association for Gifted Children*, Prufrock Press Inc, Waco, 2008
- Moon S.M., Jurich J.A., Faldhusen J.F., *Families of Gifted Children: Cradles of Development*, w: R.C. Friedman, K.B. Rogers (red.) *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness*, US: American Psychological Association, Washington 1998
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, wyd. GWP, Gdańsk 2001
- Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy*, wyd. CMPPP MEN, Warszawa 1999
- Pietrasiniński Z., *Zdolności*, [w:] *Psychologia*, T. Tomaszewski (red.), wyd. PWN, Warszawa 1976
- Płopa M., *Więzi w małżeństwie i rodzinie*, wyd. Impuls, Kraków 2008
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, wyd. Novum, Płock 2002
- Rimm S., *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?* wyd. WSiP, Warszawa 1994
- Rimm S., *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole*, wyd. Moderski i S-ka, Poznań 2000
- Rylke H., *Pokolenie zmian. Czego boją się dorośli?*, wyd. WSiP, Warszawa 1999
- Sękowski A.E., *Wybitne zdolności – wyjątkowość czy codzienność?* [w:] „Czasopismo Psychologiczne” 2009, Nr 15, 2
- Simonton D.K., *Geniusz*, wyd. APS, Warszawa 2010

Stańczak M., *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci. Perspektywa pedagogiczna*, wyd. Impuls, Kraków 2019

Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrel F. C., *Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zmiana oparta na wiedzy psychologicznej*, [w:] „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 8(50)

Szczepański J., *Środowisko wychowawcze*, w: W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa 1993

Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, wyd. GWP, Sopot 2005

Ścisłowicz M., *Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*, wyd. WSP, Kielce, 1994

Śliwerski B., *W poszukiwaniu istoty wychowania*, [w:] „Nowa Szkoła” 1998, nr 8

Śliwińska K., Limont W., Dreszer J., *Perfekcjonizm a osiągnięcia szkolne uczniów*, [w:] W. Limont, J. Cieślikowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności Talent Twórczość T.1*, wyd. UMK, Toruń 2008

Tchorzewski A.M., *Funkcje edukacyjne rodziny*, wyd. WSP, Bydgoszcz 1990

Tokarz A., Słabosz A., *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli ja-ko wymiar aktywności twórczej w szkole. Cz. I. Style Twórczego Zachowania badanych nauczycieli*, Edukacja. Studia. Badania. Innowacja, 2(74)

Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego*, wyd. UJ, Kraków 2005

Tyszkowa M., *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, wyd. PWN, Warszawa 1990

Uszyńska-Jamroc J., *Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie*, [w:] W. Limont, J. Cieślikowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Zdolności i stymulowanie ich rozwoju. T. 1*, wyd. Impuls, Kraków 2005

Uszyńska-Jarmoc J., *Szkoła gubi diamenty*, [w:] „Psychologia w Szkole” 2000, Nr 1,

Wiechnik R., *Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych*, [w:] „Psychologia Rozwojowa” Nr 5(3–4), 2000

Ziółkowski P., *Innowacyjność, kreatywność i twórczość w szkole*, [w:] Ziółkowski P. (red.), *Nowoczesne formy doskonalenia pracy nauczyciela – szkoła przyszłości*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2017

Ziółkowski P., *Teoretyczne podstawy kształcenia*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2015

Ziółkowski P., *Wybrane kompetencje społeczne. Skrypt dla studentów*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014

Żmudzka M., *Diagnozowanie zdolności i postaw twórczych uczniów*, [w:] *Stan założony i rzeczywisty przemian w pracy nauczyciela i szkoły*, (red.) J. Jakóbowski, wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999

## Netografia

<https://men.gov.pl/zwiekszenie-szans/uczenzdolny/stypendia/stypendia.html>

<https://dziecisawazne.pl/8-inteligencji-wedlug-prof-h-gardnera/>

[https://www.google.com/search?q=Pizza+inteligencji+wielorakich&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjVmdqao6rkAhUGtYsKHcxpCAGQ\\_AUIESgB&biw=1280&bih=606#imgrc=NACoedRK11-fbM:](https://www.google.com/search?q=Pizza+inteligencji+wielorakich&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjVmdqao6rkAhUGtYsKHcxpCAGQ_AUIESgB&biw=1280&bih=606#imgrc=NACoedRK11-fbM:)

[https://www.google.com/search?q=Wielowymiarowy+Model+Zdolno%C5%9Bci+M%C3%B6nksa&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjrh-yTtaXkAhVHyoKHUbvCbQQ\\_AUIESgB&biw=1280&bih=606#imgdii=9njPiraWqPEmlM:&imgrc=mEyCMYU8Ep6M3M:](https://www.google.com/search?q=Wielowymiarowy+Model+Zdolno%C5%9Bci+M%C3%B6nksa&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjrh-yTtaXkAhVHyoKHUbvCbQQ_AUIESgB&biw=1280&bih=606#imgdii=9njPiraWqPEmlM:&imgrc=mEyCMYU8Ep6M3M:)

<https://dziecisawazne.pl/8-inteligencji-wedlug-prof-h-gardnera/>

[https://www.google.com/search?q=Pizza+inteligencji+wielorakich&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjVmdqao6rkAhUGtYsKHcxpCAGQ\\_AUIESgB&biw=1280&bih=606#imgrc=NACoedRK11-fbM:](https://www.google.com/search?q=Pizza+inteligencji+wielorakich&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjVmdqao6rkAhUGtYsKHcxpCAGQ_AUIESgB&biw=1280&bih=606#imgrc=NACoedRK11-fbM:)

[https://www.google.com/search?q=Wielowymiarowy+Model+Zdolno%C5%9Bci+M%C3%B6nksa&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjrh-yTtaXkAhVHyoKHUbvCbQQ\\_AUIESgB&biw=1280&bih=606#imgdii=9njPiraWqPEmlM:&imgsrc=mEyCMYU8Ep6M3M](https://www.google.com/search?q=Wielowymiarowy+Model+Zdolno%C5%9Bci+M%C3%B6nksa&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjrh-yTtaXkAhVHyoKHUbvCbQQ_AUIESgB&biw=1280&bih=606#imgdii=9njPiraWqPEmlM:&imgsrc=mEyCMYU8Ep6M3M):

Schmidt K.J., Uczeń zdolny: fakty i mity, w: <http://www.wegielek.edu.pl/images/materialy/85.pdf>

## Akty prawne

Ustawa z dnia 16 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (Dz. U. 2017, poz. 59).

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*, (Dz. U. z 2017, poz. 1569).

**Załączniki**





## **Miejski Program Wspierania Ucznia Zdolnego „Zdolni znad Brdy” w Bydgoszczy**

Miejski Program Wspierania Ucznia Zdolnego „Zdolni znad Brdy” został stworzony z myślą o najzdolniejszych uczniach szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych prowadzonych przez Miasto Bydgoszcz. Ponieważ wsparcie ucznia zdolnego wymaga odpowiednio ukierunkowanych, przeszkolonych i profesjonalnych nauczycieli oraz współpracy świadomych rodziców, w programie uwzględniono także działania kierowane do tych grup.

Cały Miejski Program Wspierania Ucznia Zdolnego „Zdolni znad Brdy” obejmuje lata 2014-2020. Aby sprawdzić efektywność proponowanych działań oraz ich skuteczność, a następnie wprowadzić niezbędne modyfikacje, jego wdrożenie w obecnym kształcie założono na lata 2014-2016.

Miejski Program Wspierania Ucznia Zdolnego „Zdolni znad Brdy” stanowi jeden z elementów realizacji „Strategii Rozwoju Edukacji Miasta Bydgoszczy na lata 2013-2020”, która została przyjęta Uchwałą XXXVII/779/13 Rady Miasta Bydgoszczy z 30 stycznia 2013 r. Miejski Program Wspierania Ucznia Zdolnego „Zdolni znad Brdy” został ujęty jako zadanie w harmonogramie działań „Strategii Rozwoju Edukacji Miasta Bydgoszczy na lata 2013-2020” w punkcie 2. „Wzrost efektywności kształcenia i wychowania oraz wysoki poziom umiejętności kluczowych we wszystkich typach szkół”.

Miejski Program Wspierania Ucznia Zdolnego „Zdolni znad Brdy” składa się z kilku elementów, min. z działań skierowanych do nauczycieli, rodziców i uczniów.

### *Opis działań skierowanych do nauczycieli:*

1. Organizacja warsztatów okazjonalnych, kursów, konferencji, warsztatów wakacyjnych dotyczących pracy z uczniem zdolnym.
2. Promocja dobrych praktyk – organizacja konferencji w zakresie wymiany doświadczeń nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi wraz z działaniami integrującymi środowisko nauczycieli pracujących z uczniem zdolnym.

3. Organizacja studiów podyplomowych oraz kursów kwalifikacyjnych dla nauczycieli:
  - a) „Wspieranie rozwoju ucznia zdolnego” – studia podyplomowe na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego.
  - b) „Wspieranie dzieci i młodzieży zdolnej i utalentowanej” – studia podyplomowe prowadzone przez Wyższą Szkołę Gospodarki.
  - c) tutoring, coaching, mentoring, wyjazdy studyjne – organizowane przez Wyższą Szkołę Gospodarki.
4. Specjalizację funkcjonujących doradców metodycznych i konsultantów poszczególnych specjalności w zakresie pracy z uczniem zdolnym – sprecyzowanie i opublikowanie na portalu internetowym „Zdolni znad Brdy” specjalnej oferty wsparcia dla nauczycieli pracujących z uczniem zdolnym.
5. Organizacja szkoleń dla rad pedagogicznych w zakresie pracy z uczniem zdolnym.
6. Gromadzenie, opracowywanie w formie zestawień bibliograficznych i udostępnianie literatury dotyczącej pracy z uczniem zdolnym, a także bieżąca aktualizacja ww. zestawień, dostarczanie jej do każdej biblioteki szkolnej oraz przesyłanie do publikacji na portalu internetowym „Zdolni znad Brdy”.
7. Stworzenie bazy narzędzi diagnozujących zdolności uczniów do wykorzystania przez nauczycieli oraz przygotowanie ich do publikacji na portalu internetowym „Zdolni znad Brdy”. Baza zostanie opracowana i opublikowana przez Uniwersytet Kazimierza Wielkiego do końca 2014 roku.

*Opis działań skierowanych do rodziców:*

1. Organizacja warsztatów i konferencji oraz konsultacje na temat rozwoju ucznia zdolnego (rozpoznawania zdolności, kompetencji społecznych, komunikacji i inne).

2. Stworzenie bazy narzędzi diagnozujących zdolności uczniów do wykorzystania przez rodziców oraz przygotowanie ich do publikacji na platformie internetowej – zadanie to zrealizuje Uniwersytet Kazimierza Wielkiego do końca 2014 roku.

*Opis działań skierowanych do uczniów:*

1. Przyznawanie godzin przez Wydział Edukacji Urzędu Miasta Bydgoszczy na realizację Indywidualnego Toku Nauki lub Indywidualnego Programu Nauki na wniosek dyrektora szkoły, zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa.
2. Realizacja dodatkowych zajęć pozalekcyjnych w postaci Grantów Rozwoju Zdolności dla zdolnych uczniów szkół podstawowych w ramach Międzyszkolnych Klubów Ucznia Zdolnego. Godziny na ich realizację przyznawane będą w trybie konkursowym (szczegóły w zakładce dotyczącej Nauczycieli).
3. Realizacja dodatkowych zajęć pozalekcyjnych w postaci Grantów Fabryka Szans dla zdolnych uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w ramach Międzyszkolnych Klubów Ucznia Zdolnego (szczegóły w zakładce dotyczącej Nauczycieli).
4. Realizacja okazjonalnych zajęć dla najzdolniejszych uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych prowadzonych przez pracowników uczelni wyższych, odbywających się na uczelniach wyższych (wykłady, warsztaty, laboratoria, sesje naukowe i inne).
5. Organizacja letnich obozów naukowych dla wyróżniających się uczniów z Międzyszkolnych Klubów Ucznia Zdolnego. Ilość oraz tematyka obozów zależna będzie od posiadanych środków finansowych oraz od zapotrzebowania na konkretną tematykę naukową obozów (szczegóły w Informacjach)

6. Organizacja warsztatów wsparcia psychologicznego i twórczego myślenia dla zdolnych uczniów, a także różnego typu warsztatów wspomagających, np. z komunikacji społecznej, umiejętności prowadzenia dyskusji, przedstawiania argumentów, oratorskie.
7. Organizacja spotkań okazjonalnych z autorytetami, pasjonatami z danej dziedziny w cyklu „Laboratorium Zdolności”.
8. Realizacja spotkań pn. Forum Olimpijczyków umożliwiających publiczną prezentację dorobku naukowego uczniów.
9. Umożliwienie udziału uczniów ze szkół ponadgimnazjalnych w uczelnianych kołach naukowych. Do końca października każdego roku szkolnego na portalu internetowym „Zdolni znad Brdy” będą publikowane propozycje uczelni (rodzaje kół naukowych na uczelni, liczba wolnych miejsc); zgłoszenia będą przyjmowane przez uczelnie, warunkiem koniecznym będzie rekomendacja nauczyciela, natomiast rekrutacji dokonywać będą pracownicy naukowo prowadzący dane koło naukowe.
10. Realizacja programu edukacji czytelniczej i informacyjnej dla uczniów biorących udział w konkursach przedmiotowych i olimpiadach. Zadanie będzie realizowane przez Pedagogiczną Bibliotekę Wojewódzką w Bydgoszczy w miarę potrzeb, według kolejności zgłoszeń.
11. Przyznanie Karty Wyjątkowego Czytelnika przez Pedagogiczną Bibliotekę Wojewódzką oraz biblioteki uczelni wyższych. Karty Wyjątkowego Czytelnika wydawane będą uzdolnionym uczniom niepełnoletnim i będą uprawniały do korzystania z zasobów bibliotecznych ww. podmiotów; warunkiem koniecznym otrzymania Karty będzie rekomendacja nauczyciela potwierdzona przez dyrektora szkoły.

12. Organizacja szkoleń dotyczących bibliograficznych baz danych dla finalistów i laureatów olimpiad oraz uczniów biorących udział w konkursach i olimpiadach.
13. Przyznawanie stypendiów dla absolwentów szkół ponadgimnazjalnych w ramach programu stypendialnego dla młodzieży osiągającej szczególne wyniki w nauce – zgodnie z Uchwałą nr XLVII/679/09 Rady Miasta Bydgoszczy z dnia 28 kwietnia 2009 r. w sprawie zasad i trybu udzielania stypendiów absolwentom szkół ponadgimnazjalnych w ramach Programu Stypendialnego dla Młodzieży Osiągającej Szczególne Wyniki w Nauce.

*Opis działań skierowanych do uczniów, nauczycieli i rodziców:*

1. Nagradzanie laureatów i finalistów konkursów przedmiotowych i olimpiad oraz ich opiekunów – zgodnie z Zarządzeniem nr 218/2017 Prezydenta Miasta Bydgoszczy z dnia 19 kwietnia 2017 r.
2. Powołanie w każdej szkole koordynatorów ds. uczniów zdolnych, którzy będą realizowali następujące zadania:
  - a) przekazywanie informacji do zamieszczenia na portalu internetowym „Zdolni znad Brdy”
  - b) propagowanie wiadomości z portalu internetowego „Zdolni znad Brdy” wśród uczniów i nauczycieli szkoły
  - c) współpraca z rodzicami uczniów zdolnych
  - d) promocja osiągnięć uczniów zdolnych na forum szkoły oraz w środkach masowego przekazu w roku 2014, po utworzeniu i uruchomieniu portalu internetowego „Zdolni znad Brdy” zorganizowane zostanie spotkanie informacyjno-szkoleniowe dla wszystkich powołanych szkolnych koordynatorów ds. uczniów zdolnych.

3. Utworzenie i uruchomienie portalu internetowego „Zdolni znad Brdy”, który będzie zawierał m.in.:
  - a) informacje o osiągnięciach uczniów i szkół,
  - b) informacje o dostępnych miejskich formach wsparcia wraz z opisem zasad korzystania z nich,
  - c) e-kalendarz wydarzeń dla uczniów zdolnych oraz dla nauczycieli i rodziców – terminarz konferencji, szkoleń, wykładów, konkursów, olimpiad, zajęć na uczelniach wyższych,
  - d) informacje o instytucjach wspomagających zdolnych uczniów – Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci, fundacje, stypendia Prezesa Rady Ministrów, stypendia Ministra Edukacji Narodowej, stypendia Marszałka Województwa itp.,
  - e) promocję nauczycieli mających wymierne sukcesy z uczniem zdolnym,
  - f) możliwość zamieszczania publikacji przez uczniów zdolnych (zaakceptowanych przez dyrektora szkoły),
  - g) informacje o możliwości uzyskania indywidualnego toku nauki / indywidualnego programu nauki,
  - h) bazę narzędzi diagnostycznych.

## Wybrane narzędzia do diagnozy i identyfikacji ucznia zdolnego

### ETAP EDUKACJI: SZKOŁA PODSTAWOWA

Nazwa narzędzia	Opis	Osoby uprawnione do wykorzystywania narzędzia	Źródło
Arkusze Identyfikacji Trzech Słowników Talentu Eby i Smutny (1998)	Konstrukcja arkusza jest oparta o definicję zdolności Renzulliego, który ujmuje talent szkolny jako zestaw: ponadprzeciętnych zdolności, zaangażowania zadaniowego i twórczości. W skład narzędzia wchodzi 15 stwierdzeń - 5 na każdy z wyodrębnionych aspektów. Diagnostę stopnia zdolności przeprowadza się poprzez zaznaczenie na 4-stopniowej skali poziomu wykonywania zadań, (1- poniżej średniej, 4- w stopniu wybitnym)	psychologowie, pedagodzy, nauczyciele	J. Eby, J. Smutny Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998 file:///C:/Users/TP/Downloads/przyroda%20internet.pdf s.23-24
Bateria Testów APIS- P (R) A. Matczak, A. Jaworowska, A. Ciechanowicz, J. Stanczak, E. Zalewska, (1995)	Narzędzie służy do badania inteligencji ogólnej. W jego skład wchodzi 8 testów: Zachowania, Kwadraty, Synonimy, Klasyfikacja, Przekształcenia Liczb, Nowe Słowa, Kločki, Historyjki. Testy te diagnozują różne aspekty inteligencji, tj. zdolności abstrakcyjno-logiczne, werbalne, wzrokowo-przestrzenne i społeczne.	psychologowie	A. Matczak, A. Jaworowska, A. Ciechanowicz i In., Bateria Testów APIS- P (R), Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 1995
Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia Polska adaptacja: A. Ciechanowicz (1990)	Skala diagnozuje poziom rozumienia w zakresie konstruowania klasyfikacji pojęć konkretnych i abstrakcyjnych. Zadania budowane są w oparciu o materiał rysunkowy- badający prosi dziecko o pokazanie rysunku, który nie pasuje do pozostałych. W skład testu wchodzi 70 tablic, 3 pierwsze stanowią tablice przykładowe.	psychologowie	A. Ciechanowicz, Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 1990
Narzędzie Rozpoznania w Szkole Podstawowej Eby. Nauczycielski Formularz Rekomendacji J. W. Eby (1998)	Konstrukcja arkusza oparta jest o definicję zdolności Renzulliego. Składa się z trzech sal: Zdolności, Twórczości, Zaangażowania Zadaniowego. W jej skład wchodzi 15 pozycji, po 5 twierdzeń do każdej ze skal. Zadaniem nauczyciela jest ocena pozycji testowych zgodnie z zachowaniem ucznia, której dokonuje zaznaczając odpowiednią pozycję na 4 stopniowej skali, na jej podstawie oblicza łączny wynik.	pedagodzy, nauczyciele	J. W. Eby, Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 104-105

## ETAP EDUKACJI: SZKOŁA PODSTAWOWA

Nazwa narzędzia	Opis	Osoby uprawnione do wykorzystywania narzędzia	Źródło
W skąźnik Eby zachowań znamionujcych uzdolnienie. Ogólna lista cech J. W. Eby (1998)	Arkuszu składa się z listy zachowań ucznia, które nauczyciel może zaobserwować podczas różnych sytuacji szkolnych. Podstawą teoretyczną narzędzia jest koncepcja Inteligencji Wielorakich Gardinera. Dla każdego z sześciu typów uzdolnień skonstruowany został osobny formularz: językowych, matematycznych, przyrodniczych i rozwiązywania problemów, społecznych i przywódczych, orientacji wzrokowo-przestrzennej, muzycznych i technicznych. W obrębie każdego z nich weryfikować można występowanie dziesięciu zachowań: sprostregawczości, aktywnych interakcji ze środowiskiem, refleksyjności, wytrwałości, niezależności, nastawienia na cel, oryginalności, wydajności, samooceny i skutecznego komunikowania pomysłw. Każdemu z nich przyporządkowane są dwie pozycje w arkuszu. Nauczyciel dokonuje oceny na skali 5-stopniowej.	pedagodzy, nauczyciele	J. W. Eby, Jak kształcić uzdolnienia dzieci i mlodzieży, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998
Schedula obserwacyjna ogólna, Cz. Nowaczyk	Arkuszu zawiera 16 pozycji, ocenie podlega stopień nasilenia występowania danego zachowania. Dla każdego przedmiotu skonstruowano osobny arkusz.	pedagodzy, nauczyciele	M. Guzik- Tkacz, Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011
Test do badania poziomu sprawności manualnej i percepcji wzrokowej H. Spionek	Zadanie przed którym stoi dziecko to zaprezentowanie za pomocą rysunku pokazywanych wcześniej figur geometrycznych. Dziecko odtwarza figury pojedynczo, od 1 do 14. Elementem diagnozy jest sposób w jaki dziecko odtwarza figury- poziom jego możliwości graficznych (procesów analizy i syntezy wzrokowej), Rysunki dziecka podlegają ocenie w dwóch aspektach: sprawności manualnej: napięcia mięśniowego, precyzji i koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz percepcji wzrokowej: sprostregawiania, orientacji przestrzennej oraz analizy i syntezy.	pedagodzy, nauczyciele	M. Guzik- Tkacz, Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011
Test dla rodziców Davida Lewisa	Arkuszu składa się z 35 pozycji opisujcych cechy dziecka zdolnego. Rodzic zaznacza zachowania, cechy, które rozpoznaje u swojego dziecka: Dziecko zdolne, Sprawność intelektualna, Zdolności Przywódcze, Zdolności artystyczne, Zdolności muzyczne.	rodzice, pedagodzy, nauczyciele	M. Guzik- Tkacz, Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011



<p>Zestaw kontrolny dla rodziców i nauczycieli „Zdolności dziecka”</p>	<p>Arkusze składa się z 25 stwierdzeń, które przedstawiają sposób zachowania charakterystyczny dla dziecka zdolnego. Niezwykle istotny wkład w diagnozę zdolności dziecka mają rodzice, którzy najwcześniej mogą zaobserwować zdolności przejawiane przez dziecko. Nauczyciele przed podjęciem diagnozy powinni przeprowadzić obserwacje dziecka w dłuższym okresie czasu.</p>	<p>rodzice, pedagodzy, nauczyciele</p>	<p>B. Dyrda, zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych, Rozpoznanie i przeciwdziałanie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007</p>
<p>Arkusze obserwacji dziecka dla nauczycieli i rodziców A. Kopik, M. Zatorska</p>	<p>Narzędzie umożliwia na diagnozę profilu inteligencji dziecka; każdy typ inteligencji został pisany przez 10 stwierdzeń. Badanie polega na ukierunkowanej obserwacji dziecka podczas lekcji i zabaw w przyjaznym dla dziecka środowisku. Zadaniem rodzica, nauczyciela jest opisanie reakcji i zachowań dziecka w zgodzie z zagadnieniami ujętymi w arkuszu. Istotnym elementem diagnozy jest współpraca nauczycieli i opiekunów dziecka, ponieważ informacje wyodrębnione podczas diagnozy mogą się od siebie różnić i dopiero ich zestawienie umożliwi całościowy obraz zachowania dziecka.</p>	<p>rodzice, nauczyciele, pedagodzy</p>	<p>A. Kopik, M. Zatorska, Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej, maszynopis, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2009</p>

## ETAP EDUKACJI: GIMNAZJUM

Nazwa narzędzia	Opis	Osoby uprawnione do wykorzystywania narzędzia	Źródło
Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH) S. Popek (2000)	Narzędzie służy do diagnozy postawy ucznia w dwóch aspektach: twórczym- nonkonformizm i zachowania heurystyczne, odwórczym- konformizm i zachowania algorytmiczne. Zachowania heurystyczne i algorytmiczne są elementem składowym sfery poznawczej, natomiast nonkonformizm i konformizm to elementy sfery motywacyjno- emocjonalnej. Test jest narzędziem do autodiagnozy, wypelnia go uczeń.	psychologowie	S. Popek, Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH, Wyd. 2 popr., Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2000
Rysunkowy Test Twórczego Myślenia (TCT- DP) Adaptacja polska: A. Matczak, A. Jaworowska, J. Stańczyk (2000)	Narzędzie służy do diagnozy myślenia twórczego w oparciu o koncepcję holistyczną, uwzględnia ono zatem aspekty jakościowe: wykraczanie poza schematy, nietuzinkowość, nasycenie emocjonalne, poczucie humoru, podejmowanie ryzyka w kreacji. Zadaniem osoby badanej jest stworzenie rysunku opartego na przedstawionych fragmentach figur, istnieją dowolność w tworzeniu dzieła. Psycholog dokonuje oceny rysunku na podstawie 14 kryteriów.	psychologowie	A. Matczak, A. Jaworowska, J. Stańczyk, Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K.K. Urbana i H. G. Jellena TCT- DP, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2000
Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej DINEMO A. Jaworowska, A. Matczak, A. Ciechanowicz, J. Stańczyk i E. Zaleska (2006)	Narzędzie służy do diagnozy rozwoju inteligencji emocjonalnej, ujmowanej jako zdolność do przetwarzania i wykorzystywania informacji emocjonalnych. Podstawę teoretyczną narzędzia stanowi Model Saloveya i Moryera, który zakłada, iż emocje pełnią funkcję informacyjną, mobilizującą i komunikacyjną. Narzędzie bada sześć aspektów: świadomość własnych emocji, adekwatne ich wyrażenie, rozpoznawanie emocji innych osób, emocjonalne wspomaganie myślenia, rozumienie emocji, kontrolowanie i regulowanie emocji. W skład arkusza wchodzić dwie skale: JA i INNI.	psychologowie	A. Jaworowska, A. Matczak, A. Ciechanowicz i In. Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej DINEMO, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2006
Test Rozumienia Emocji (TRE) A. Matczak, J. Piekarska (2011)	Arkusz służy do diagnozy poziomu zdolności rozumienia emocji. Stanowi jeden z elementów Modelu Saloveya i Meyera. TRE weryfikuje wiedzę o emocjach: zakres znajomości słownictwa związanego z emocjami; powiązań pomiędzy emocjami, wiedzę na temat procesów emocjonalnych (zmiany, wpływ czynników zewnętrznych, przyczyny itd.). W skład arkusza wchodzi pięć części składowych posiadających zadania skonstruowane na materiale werbalnym.	psychologowie, pedagodzy, specjaliści HR i doradcy zawodowi (po przeszkoleniu)	A. Matczak i J. Piekarska, Test Rozumienia Emocji TRE, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2011

<p>Nauczycielski kwestionariusz obserwacji umiejętności ucznia Layocka</p>	<p>Narzędzie służy do diagnozy poziomu umiejętności ucznia w dziedzinie aspektach: sprawności językowej, wyciągnięcia wniosków, stawiania pytań, oryginalności pomysłów, rozwiązywania problemów, tempa myślenia, wyobraźni, pamięci, prowadzenia obserwacji, koncentracji uwagi. Są one oceniane za pomocą pięciostopniowej skali: „słaba” - „wyjątkowo dobra”</p>	<p>pedagodzy, nauczyciele</p>	<p>M. Guzik- Tkacz, Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011</p>
<p>Zestawy kontrolne do rozpoznawania zdolności naukowych, artystycznych, talentu twórczego, talentu językowego, matematycznego, sportowego, przywódczego i organizacyjnego, G. Lewis</p>	<p>W skład zestawów wchodzi 12-28 stwierdzeń przedstawiających zachowania dziecka. Osoba diagnozująca zaznacza częstotliwość występowania zachowania (1- nigdy, 5- zawsze). Ocenę konstruuje się na podstawie liczby zdobytych punktów, im większa liczba, tym większe prawdopodobieństwo posiadania przez ucznia talentu.</p>	<p>rodzice, nauczyciele, pedagodzy</p>	<p>G. Lewis, Jak wychowywać utalentowane dziecko, Rebis, 1998, s. 167-179</p>
<p>Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji (WKP) A. Matczak, A. Jaworowska, A. Ciechanowicz, E. Zalewska, J. Stańczyk (2006)</p>	<p>Podstawą teoretyczną konstrukcji narzędzia jest koncepcja zainteresowań zawodowych, rozumianych jako typ wykonywanych czynności, sposób ich wykonywania oraz środowiska w jakim są one wykonywane oraz koncepcja Wielorakich Inteligencji Gardnera. W skład arkusza wchodzi 7 skal dotyczących zainteresowań: językowych, matematyczno-logicznych, praktyczno-technicznych, praktyczno-estetycznych, opiekuńczo-usługowych, kierowniczo- organizacyjnych i biologicznych. Narzędzie służy do określenia profilu preferencji, nie diagnozuje poziomu konkretnych kompetencji w zakresie wyżej wymienionych obszarów.</p>	<p>psychologowie, pedagodzy, doradcy zawodowi</p>	<p>A. Matczak i in. Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji WKP, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2006</p>
<p>Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO) R. M. Siga (2011)</p>	<p>Arkusz służy do diagnozy poziomu postaw twórczych i identyfikacji cech motywacji. W skład narzędzia wchodzi dwa moduły: identyfikacyjny oraz samo opisywy. Pierwszy z nich obejmuje 4 elementy kreatywności: myślenie dywergencyjne, motywację, umiejętność elaboracji i stosunek do niepowodzeń w twórczej działalności. Drugi z nich obejmuje podejmowane przez uczniów strategie radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, zarówno w wymiarze Inter- i intrapersonalnym.</p>	<p>pedagodzy, nauczyciele, psychologowie</p>	<p>R.M. Siga, Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO). Podręcznik Testuwersja dla uczniów szkoły gimnazjalnej, Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej, Kraków, 2011</p>

## ETAP EDUKACJI: SZKOŁA PONADGIMNAZJALNA

Nazwa narzędzia	Opis	Osoby uprawnione do wykorzystywania narzędzia	Źródło
Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH) S. Popek (2000)	Narzędzie służy do diagnozy postawy ucznia w dwóch aspektach: twórczym- nonkonformizm i zachowania heurystyczne, odwórczym- konformizm i zachowania algorytmiczne. Zachowania heurystyczne i algorytmiczne są elementem składowym sfery poznawczej, natomiast nonkonformizm i konformizm to elementy sfery motywacyjno- emocjonalnej. Test jest narzędziem do autodiagnozy, wypelnia go uczeń.	psychologowie	S. Popek, Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH, Wyd. 2 popr., Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2000
Rysunkowy Test Twórczego Myślenia (TCT- DP) Adaptacja polska: A. Matczak, A. Jaworowska, J. Stanczyk (2000)	Narzędzie służy do diagnozy myślenia twórczego w oparciu o koncepcję holistyczną, uwzględnia ono zatem aspekty jakościowe: wykraczanie poza schematy, nietuzinkowość, nasycenie emocjonalne, poczucie humoru, podejmowanie ryzyka w kreacji. Zadaniem osoby badanej jest stworzenie rysunku opartego na przedstawionych fragmentach figur, istnieje dowolność w tworzeniu dzieła. Psycholog dokonuje oceny rysunku na podstawie 14 kryteriów.	psychologowie	A. Matczak, A. Jaworowska, J. Stanczyk, Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K.K. Urbana i H. G. Jellena TCT- DP; Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2000
Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej DINEMO A. Jaworowska, A. Matczak, A. Ciechanowicz, J. Stanczyk i E. Zaleska (2006)	Narzędzie służy do diagnozy rozwoju inteligencji emocjonalnej, ujmowanej jako zdolność do przetwarzania i wykorzystywania informacji emocjonalnych. Podstawę teoretyczną narzędzia stanowi Model Saloveya i Meyera, który zakłada, iż emocje pełnią funkcję informacyjną, mobilizującą i komunikacyjną. Narzędzie bada sześć aspektów: świadomość własnych emocji, adekwatne ich wyrażanie, rozpoznawanie emocji innych osób, emocjonalne wspomaganie myślenia, rozumienie emocji, kontrolowanie i regulowanie emocji. W skład arkusza wchodzi dwiema skalami: JA i INNI.	psychologowie	A. Jaworowska, A. Matczak, A. Ciechanowicz i In. Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej DINEMO, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2006
Test Rozumienia Emocji (TRE) A. Matczak, J. Piekarska (2011)	Arkusz służy do diagnozy poziomu zdolności rozumienia emocji. Stanowi jeden z elementów Modelu Saloveya i Meyera. TRE weryfikuje wiedzę o emocjach; zakres znajomości słownictwa związanego z emocjami; powiązań pomiędzy emocjami, wiedzę na temat procesów emocjonalnych (zmiany, wpływ czynników zewnętrznych, przyczyny itd.). W skład arkusza wchodzi pięć części składowych posiadających zadania skonstruowane na materiale werbalnym.	psychologowie, pedagodzy, specjaliści HR i doradcy zawodowi (po przeszkoleniu)	A. Matczak i J. Piekarska, Test Rozumienia Emocji TRE, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2011

<p>Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO) A. Mirski (2011)</p>	<p>W skład arkusza wchodzi 5 podskal: społeczne nastawienie twórcze, zmysłowość twórcza, osobowość, motywacja twórcza, myślenie i wyobraźnia twórcza, efektywna działalność twórcza. Każda skala składa się z 6 stwierdzeń, na której zaznacza się stopień zgodności 1-5.</p>	<p>pedagogzy, nauczyciele, psychologowie</p>	<p>A. Mirski, Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO). Podręcznik testuwersja dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej. Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej, Kraków 2011</p>
<p>Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji (WKP) A. Matczak, A. Jaworowska, A. Ciechanowicz, E. Załęwska, J. Stańczyk (2006)</p>	<p>Podstawą teoretyczną konstrukcji narzędzia jest koncepcja zainteresowań zawodowych, rozumianych jako typ wykonywanych czynności, sposób ich wykonywania oraz środowiska w jakim są one wykonywane oraz koncepcja Wielorakich Inteligencji Gardnera. W skład arkusza wchodzi 7 skal dotyczących zainteresowań: językowych, matematyczno-logicznych, praktyczno-technicznych, praktyczno-estetycznych, opiekuńczo-usługowych, kierowniczo-organizacyjnych i biologicznych. Narzędzie służy do określenia profilu preferencji, nie diagnozuje poziomu konkretnych kompetencji w zakresie wyżej wymienionych obszarów.</p>	<p>psychologowie, pedagogzy, doradcy zawodowi</p>	<p>A. Matczak i in. Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji WKP, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2006</p>
<p>Kwestionariusz Inteligencji Wielorakich H. Gardnera (2002)</p>	<p>Kwestionariusz składa się z 28 stwierdzeń obejmujących obszary: Lingwistyczny, Matematyczno-logiczny, Wizualno-przestrzenny, Muzyczny, Interpersonalny, Intrapersonalny, Kinesetyczny. Badany dokonuje samooceeny zaznaczając przy każdym stwierdzeniu ocenę od 0 do 5. Suma punktów i zaznaczenie jej na diagramie wyznacza profil dominującego typu/ typów inteligencji.</p>	<p>pedagogzy, nauczyciele, psychologowie</p>	<p>H. Gardner, Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce, Wydawnictwo „Media Rodzina”, Poznań, 2002</p>

