

Model pracy z uczniem zdolnym w szkole ponadgimnazjalnej

Kinga Gałązka
Ewa Antonina Muzioł



Model pracy z uczniem zdolnym w szkole ponadgimnazjalnej

Kinga Gałązka
Ewa Antonina Muzioł

Warszawa 2014



Wydawca:

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. +48 22 345 37 00
fax +48 22 345 37 70

Publikacja powstała w ramach projektu
„Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”

Autorzy:

Kinga Gałązka
Ewa Antonina Muzioł

Projekt graficzny:

Agencja Reklamowa FORMS GROUP

Warszawa 2014

Nakład: 5000 egz.

ISBN 978-83-62360-46-8



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Przygotowanie do druku, druk i oprawa:
Pracownia C&C Sp. z o.o.
www.pracowniacc.pl



Spis treści

Część I. Wstęp – Ewa Antonina Muzioł	5
1. Uczeń zdolny	7
1.1. Definicje i modele zdolności	8
1.2. Charakterystyka uczniów zdolnych	17
1.3. Identyfikacja uczniów zdolnych i utalentowanych	21
2. Planowanie nauczania	29
2.1. Zasady planowania dydaktycznego	31
2.2. Planowanie nauczania uwzględniające różnice indywidualne	35
2.2.1. Planowanie kierunkowe dla ucznia zdolnego	37
2.2.2. Planowanie wynikowe dla ucznia zdolnego	38
2.2.3. Planowanie metodyczne dla ucznia zdolnego	38
3. Indywidualizacja nauczania	41
3.1. Przyspieszanie nauki	43
3.2. Wzbogacanie nauki	44
3.3. Grupowanie	45
4. Aspekt prawny kształcenia ucznia zdolnego	47
4.1. Indywidualizacja procesu kształcenia	48
4.2. Konkursy, turnieje, olimpiady	49
4.3. Stypendia	50
4.4. Ocenianie, klasyfikowanie i promowanie	51
4.5. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna	53
4.6. Działalność innowacyjna i eksperymentalna szkoły	54
4.7. Szkoły artystyczne	55
4.8. Szkoły i oddziały sportowe	56
4.9. Programy nauczania	56
4.10. Inne regulacje prawne	58
Część II. Wstęp – Kinga Gałązka	59
5. Zdolność, talent, twórczość	61
5.1. Identyfikacja zdolności i talentów	62
5.2. Style uczenia się zdolnych uczących się	69



6. Praca z uczniem zdolnym	77
6.1. Wspieranie aktywności własnej uczniów zdolnych	78
6.2. Przykłady rozwiązań organizacyjnych wspierających rozwój uczniów zdolnych	86
7. Zdolny w szkole	99
7.1. Zmieniająca się rola nauczyciela	100
7.2. Zmagania konkursowe	106
7.3. Partnerzy i sojusznicy	111
7.4. Szkolny system wspierania zdolności	120
8. Dobre praktyki	125
8.1. Metoda projektów w praktyce	126
8.2. Holizm w kształceniu	129
8.3. Szkolne konkursy	130
8.4. Matura międzynarodowa	134
Zakończenie	135
Bibliografia	136



Część I

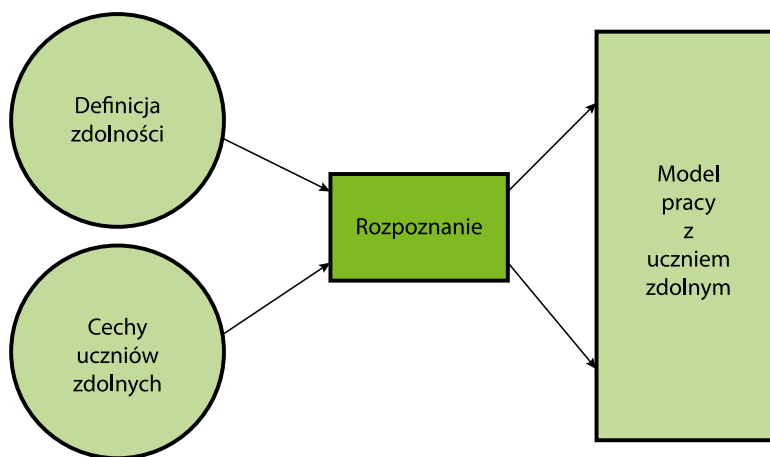
Wstęp

Tylko jeśli poszerzymy i zmienimy poglądy na temat tego, co uważamy za ludzki intelekt, będziemy w stanie odkryć lepsze metody jego oceniania i efektywnego kształcenia

Howard Gardner

Najważniejsze pytania dotyczące praktyki edukacji uczniów zdolnych to te o sposoby kształcenia tych uczniów oraz o pedagogiczne wyniki stosowania przyjętych sposobów kształcenia. Odpowiedź na nie tylko z pozoru wydaje się być prosta.

Wielu autorów, między innymi V.S. Ward¹, R.D. Hoge², J.F. Feldhusen, J.W. Asher i S.M. Hoover³, za podstawę opracowania sposobów kształcenia uczniów zdolnych uważa jednoznaczne zdefiniowanie zdolności. Zasada ta nakazuje również identyfikowanie uczniów zdolnych przed zastosowaniem jakichkolwiek środków wspierających⁴. Jest to ważne z uwagi na ścisłe powiązania, jakie muszą istnieć pomiędzy definicją zdolności a systemem identyfikacji. Jest to również istotne z powodu związku wyłonionej definicji z celami programowymi i ofertą programów nauczania. Wreszcie, przyjęta ogólna lub opracowana przez szkołę definicja będzie determinowała sposób pracy z uczniem zdolnym w jego własnym środowisku (rys. 1).



Rysunek 1. Geneza modelu pracy z uczniem zdolnym

Źródło: opracowanie własne.

¹ V.S. Ward (1983). *Gifted education: exploratory studies or theory and practice*, Monash, VA: The Reading Tutorial.

² R.D. Hoge (1988). *Issues in the definition and measurement of the giftedness construct*, Educational Research, 14(1), s. 12–17.

³ J.F. Feldhusen, J. W. Asher, S.M. Hoover (1984). *Problems in identification of giftedness, talent or ability*. Gifted Child Quarterly, 28 (4), 149–151.

⁴ A. Ziegler, S.N. Phillipson *Towards a Systemic Theory of Gifted Education*, Universität Erlangen-Nürnberg, Germany, Monash University, Australia 2012.

Celem niniejszej publikacji jest opracowanie modelu pracy z uczniem zdolnym na poziomie ponadgimnazjalnym, a zatem dostarczenie odpowiedzi na pytanie o sposoby kształcenia uczniów zdolnych na czwartym etapie edukacyjnym.

Każdy model nauczania-uczenia się stanowi strukturalne ramy służące jako przewodnik do opracowywania konkretnych działań edukacyjnych. Ramy te mogą być teoretyczne i abstrakcyjne lub bardziej praktyczne. Niezależnie od tego, jak bardzo teoretyczny czy praktyczny jest model, do cech wspólnych wyróżniających modele nauczania-uczenia się zaliczyć można:

- zidentyfikowany cel lub obszar,
- fundamentalne założenia dotyczące charakterystyki ucznia i procesów nauczania-uczenia się,
- wytyczne do opracowania konkretnych codziennych działań edukacyjnych,
- konkretne wzorce i wymagania dla tych działań edukacyjnych,
- badania oceny ich efektywności.

Opracowanie modelu pracy z uczniem zdolnym ma na celu przygotowanie osób zaangażowanych w proces rozwoju zdolności dzieci i młodzieży do właściwego identyfikowania uzdolnień i tworzenia odpowiednich warunków do ich kształtowania.

W opracowanym modelu czytelnik odnajdzie treści dotyczące dostosowywania metod i form pracy z uczniem zdolnym do jego indywidualnych i zróżnicowanych potrzeb.



Rozdział 1
Uczeń zdolny



1.1. Definicje i modele zdolności

Pionierami badań nad zdolnościami człowieka byli Wiliam L. Stern w Europie i Lewis M. Terman w Stanach Zjednoczonych.

Według Wiliama L. Sterna⁵, znanego z badań nad rozwojem myślenia i mowy u dzieci, uważanego za jednego z twórców psychologii różnic indywidualnych, prawdziwą istotę inteligencji można odkryć w procesie analizy indywidualności. Definicja inteligencji Sterna brzmi: „Ogólna zdolność jednostki do świadomego dostosowania swojego myślenia do nowych wymagań (...) ogólna zdolność intelektualnego przystosowania się do nowych problemów i warunków życia”. Zatem dwoje ludzi może w różny sposób zaadaptować się do nowej sytuacji. Stern postrzegał indywidualne wyniki testów jako „wiek mentalny”, który mógł być następnie porównany z rzeczywistym „wiekiem chronologicznym” w celu określenia stopnia postępu. Konfrontując otrzymane wyniki z najważniejszymi wynikami w tej dziedzinie, rozwinął ideę wyrażania wyników testów na inteligencję w formie jednej liczby – ilorazu inteligencji.

W 1916 roku Lewis Terman przyjął sugestię Sterna, że współczynnik pomiędzy wiekiem umysłowym a chronologicznym powinien być jednolitą miarą inteligencji pomnożoną przez 100 (aby pozbyć się wartości dziesiętnych). Tak powstał iloraz inteligencji, znany jako IQ⁶ w klasycznej formule:

$$IQ = \frac{\text{wiek umysłowy}}{\text{wiek życia}} \times 100$$

Przez wiele lat psychologowie, dokonujący testów psychometrycznych, podążając śladami Lewisa Termmana z 1916 roku i za główne kryterium służące do zdefiniowania zdolności uznawali zdolności poznawcze mierzone za pomocą testów inteligencji. Takie kryterium przyjęło w swoich badaniach szerokie gremium naukowców tej miary, co Cox, Barbara Burks, Arthur Jensen, Melita Oden, Harry L. Hollingworth⁷.

Terman jest również powszechnie znany dzięki swoim badaniom nad inteligencją u dzieci i młodzieży. Jego stwierdzenia dotyczące zdolnej młodzieży są następujące:

- *stanowią oni 1% górnego pułapu społeczeństwa,*
- *powinni być rozpoznawani tak wcześnie w dzieciństwie, jak to tylko jest możliwe,*
- *powinni iść szybszym tempem w szkole,*
- *powinno się w ich przypadku stosować zróżnicowane programy nauczania,*
- *powinni mieć specjalnie przygotowanych nauczycieli,*
- *powinni być spostrzegani jako narodowe źródło rozwoju społeczeństwa,*
- *trzeba im umożliwić rozwój w kierunku, jaki dyktują im ich talenty i zainteresowania.*

Źródło: opracowanie własne na podstawie <http://www.indiana.edu/~intell/terman.shtml> – dostęp z dnia 7.08.2014

⁵ *The Psychological Methods of Intelligence Testing*, 1912 -<http://www.indiana.edu/~intell/stern.shtml>, dostęp z dnia 7.08.2014.

⁶ IQ (intelligence quotient) – iloraz inteligencji.

⁷ M. Siekańska, *Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych*, [w:] A. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. PWN, Warszawa 2004, s. 116.

Kiedy sto lat później, w 2013 roku, podejmujemy się wyboru definicji zdolności, by od niej logicznym tropem podążać do modelu pracy z uczniem zdolnym, zadanie nie jest łatwe. Znane są liczne określenia, Ernst Hany⁸ doliczył się ponad stu definicji zdolności, a żadna z istniejących nie jest akceptowana przez wszystkich ekspertów z tej dziedziny. Mnogość definicji jest przyczyną wątpliwości. Czy przyjąć za Bolesławem Hornowskim, Hansem J. Eysenkiem i Czesławem Nosalem, że zdolności są „synonimem sprawności, biegłości i szybkości rezultatu, wyniku”? Czy też kojarzyć zdolność, za W. Szewczukiem, Z. Pietrasińskim i J. Strelauem, z „wyższą jakością, głębokością i rozległością analizy, syntezy, procesu rozumowania”. Bolesław Hornowski ujmuje zdolność również jako „większą (lepszą) pojemność, np. pamięci”, a Zbigniew Pietrasiński definiuje jako „te różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu się i działaniu”⁹.

Joan Freeman twierdzi, że: „Wybór dziecka jako zdolnego nie zależy ani od jego wysokiego potencjału, ani nawet od manifestowanej przez nie doskonałości we wszystkim co robi. Wybór pod kątem zdolności zależy od tego, czego szukamy jako tego, co jest na pierwszym miejscu, czy testujemy szkolną doskonałość dla szkolnej edukacji, innowacyjność dla biznesu, rozwiązywanie krzyżówek dla klubu IQ, czy konkurencję lekkoatletyczną”¹⁰.

W połowie lat 60. XX wieku Kongres Stanów Zjednoczonych wyraził swoje zainteresowanie i troskę edukacją dzieci zdolnych i utalentowanych oraz zalecił pełnomocnikowi rządowemu ds. edukacji przeprowadzenie badania w celu:

1. Określenia, w jakim stopniu specjalne programy wspierające edukację są niezbędne lub przydatne w zaspokajaniu potrzeb zdolnych i utalentowanych dzieci.
2. Wskazania, które z istniejących federalnych programów wspierających edukację są wykorzystywane do zaspokajania potrzeb zdolnych i utalentowanych dzieci.
3. Oceny, w jaki sposób istniejące federalne programy wspierające edukację mogą być bardziej efektywnie wykorzystane w zaspokojeniu tych potrzeb.
4. Rekomendacji nowych programów, jeśli byłyby konieczne dla zaspokojenia tych potrzeb.

Efektom trwających blisko rok prac był Raport Marlanda zawierający definicję dzieci zdolnych i utalentowanych na potrzeby federalnych programów edukacyjnych. Definicja sformułowana w raporcie brzmi:

„Zdolne i utalentowane dzieci to, zidentyfikowane przez zawodowo wykwalifikowane osoby, dzieci, które za pomocą wybitnych zdolności są w stanie osiągać wysokie wyniki. Są to dzieci, które wymagają zróżnicowanych (indywidualizowanych) programów nauczania i/lub usług ponad te zapewniane przez standardowe szkolne programy celem zrealizowania ich wkładu w rozwój własny i społeczeństwa”¹¹.

W kategorii pojęcia „dzieci zdolne osiągające wysokie wyniki” znajdują się dzieci o widocznych osiągnięciach i/lub potencjalnych zdolnościach w którejkolwiek z poniższych dziedzin lub ich kombinacji:¹²

- 1) ogólne zdolności intelektualne,
- 2) szczególne uzdolnienia naukowe,
- 3) twórcze lub produktywne myślenie,
- 4) zdolności przywódcze,

⁸ F.J. Mönks, I.H. Ypenburg, *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko. Poradnik dla rodziców*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 17.

⁹ Z. Pietrasiński, *Zdolności*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1976, s. 736.

¹⁰ J. Freeman, *Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives*, [w:] R. Sternberg, J. Davidson, *Conceptions of Giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press 2005, s. 80.

¹¹ S.P. Marland, *Education of the Gifted and Talented*. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington D.C. 1972.

¹² Tamże s. 10.

- 5) sztuki wizualne i występy na scenie,
- 6) zdolności psychomotoryczne.

Raport Marlanda okazał się kamieniem milowym w rozumieniu problemu edukacyjnego dzieci zdolnych i utalentowanych i miał dalekosiężne, ważne w skali całego kraju, implikacje dla społeczeństwa. Dzisiaj każdy stan USA ma swoją definicję określającą uczniów zdolnych i utalentowanych, a przyjęta przez Kongres Stanów Zjednoczonych definicja wyznacza dalszy kierunek postępowania.

Termin **zdolności** łączy się zwykle z pojęciem zdolności ogólnych, odnoszących się do inteligencji, a także ze zdolnościami szkolnymi lub akademickimi. Z poznawczego punktu widzenia przez *zdolność* rozumie się „różnice indywidualne w funkcjonowaniu procesów poznawczych, angażujących takie funkcje, jak pamięć, uwaga, a także obejmujących strategie rozumowania i przetwarzania informacji”¹³. **Uzdolnienia** to zdolności kierunkowe – specjalne, czyli takie właściwości (zdolności) jednostki, które stwarzają możliwości wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie. Warunkują one ponadprzeciętny poziom wykonania w obrębie określonej działalności, np.: naukowej, artystycznej, fizycznej, technicznej. Wśród uzdolnień specjalnych wskazać można np.: poznawcze, językowe, literackie, matematyczne, techniczne, muzyczne, sportowe plastyczne, pedagogiczne, społeczne i inne. **Talent** to z kolei specyficzny kompleks cech indywidualnych, ujawniających się najczęściej już w okresie wczesnego dzieciństwa u niewielu osób, prowadzący do szczególnego mistrzostwa w określonej dziedzinie. Talent „sugeruje bardzo wysoki poziom określonej zdolności specjalnej lub wiązki uzdolnień, które przejawiają się w ponadprzeciętnej łatwości nabywania wiedzy lub sprawności w danej dziedzinie”¹⁴.

Najprostsza taksonomia zdolności dotyczy podziału na zdolności **ogólne** i **specyficzne**. Wyznacznikiem tych pierwszych jest przede wszystkim inteligencja i myślenie, a także spostrzeganie, zapamiętywanie (wyuczalność), wyobraźnia, sprawność ruchowa (zręczność). Tadeusz Lewowicki z kolei wyróżnia zdolności **jakościowe** i **ilościowe**. Ilościowe związane są z różnicami ilościowymi w zakresie głównie inteligencji, a więc ogólnej zdolności do uczenia się i wykonywania zadań: „Zdolności mogą występować z różnym natężeniem, mogą mieć różny poziom – co stanowi o ich zróżnicowaniu ilościowym”¹⁵. Różnice jakościowe będą się ujawniały natomiast w „wielokierunkowości uzdolnień, ich różnorodności treściowej, różnorodności form działalności, w których uzdolnienia przejawiają się”¹⁶.

Uczniów zdolnych charakteryzuje¹⁷:

1. *Wysoki poziom zdolności ogólnych, inteligencji (I.I.=120 i więcej).*
2. *Wysoki poziom zdolności specjalnych, uzdolnień.*
3. *Wysokie osiągnięcia lub możliwości takich osiągnięć w nauce bądź innych dziedzinach działalności wartościowej społecznie.*
4. *Osiągnięcia oryginalne i twórcze lub możliwość takich osiągnięć.*
5. *Silne i stosunkowo wielostronne zainteresowania.*

¹³ Tamże, s. 17.

¹⁴ I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka*, AP, Kraków 2005, s. 20.

¹⁵ T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 35.

¹⁶ Tamże, s. 38.

¹⁷ T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, op. cit., s. 52.

6. Silna motywacja do zajmowania się wybranymi dziedzinami działalności.
7. Określone postawy wobec szkoły, nauczycieli, treści kształcenia (m.in. duży krytycyzm w stosunku do treści nauczania, a także do metod nauczania).
8. Właściwości temperamentalne sprzyjające uczeniu się – tzw. szybki styl uczenia się, duża siła procesów nerwowych i ruchliwość tych procesów. Uczniowie zdolni stosunkowo często przejawiają skłonności introwertyczne.
9. Liczne inne cechy osobowości, głównie charakterologiczne, ale także emotywne i inne.

Źródło: T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.

Przyjęte rozróżnienie między zdolnościami a uzdolnieniami pozwala szacować, że uzdolnienia wybitne posiada ok. 2–3% populacji, natomiast zdolnościami wykazuje się większa część populacji – około 13%¹⁸. W takim ujęciu osoby zdolne (w różnym stopniu) stanowiłyby około 15% populacji. Za Joanną Cieślukowską można jednak przytoczyć inne koncepcje – z jednej strony elitarne podejście Josepha Renzulliego, który szacuje odsetek uzdolnionych na 3–5% populacji, a z drugiej koncepcje egalitarne, przyjmujące, że nawet 25–30% populacji to osoby zdolne¹⁹. Różnice w definiowaniu zdolności wynikają z przyjęcia różnych postaw w szacowaniu wielkości populacji uzdolnionych – liberalnej lub konserwatywnej. Innym czynnikiem jest konceptualizowanie zdolności jako cechy pojedynczej lub jako zespołu cech oraz koncentracja na predyspozycjach lub na obserwowalnych zdolnościach wykonawczych²⁰.

W świetle przytoczonych definicji, mówiąc o młodzieży zdolnej, można mieć na myśli za Januszem Reykowskim:

- tych, którzy szybciej czy też wcześniej opanują dany poziom umiejętności; innymi słowy jest to młodzież, której rozwój intelektualny bądź motoryczny przebiega szybciej niż rozwój rówieśników;
- tych, którzy osiągają szczególnie dobre (wysokie) rezultaty w jakiejś dziedzinie działalności, a więc opanowują pewne sprawności na poziomie wyższym od przeciętnego; w początkowych latach nie można odróżnić tych dwóch form, ale później, w szczególności w wieku młodzieńczym, dość wyraźnie można oddzielić tych, którzy uczą się szybciej, od tych, którzy w jakiejś dziedzinie mogą osiągać wybitne rezultaty, np. opanowują trudne działy matematyki, okazują duże możliwości wykonawcze w muzyce, sporcie, literaturze itp.
- tych, którzy okazują w stopniu wyższym od przeciętnej zdolność do produkowania wytworów oryginalnych, nowych, pod jakimś względem wyjątkowych; w tym wypadku można mówić o możliwościach twórczych²¹.

¹⁸ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Sopot 2005, s. 18.

¹⁹ F. Gagné, *Constructs and models pertaining to exceptional human abilities* [w:] K.A. Heller, F.J. Mönks, A.H. Passow (red.) *International handbook of research and development of giftedness and talent*, Nowy Jork 1993 i J. Freeman, *Gifted Children Grown Up*, Londyn 2001. Cyt. za J. Cieślukowską, *Czy w polskim systemie oświaty potrzebni są pedagodzy zdolności?* [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.) *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 26.

²⁰ J. Uszyńska-Jarmoc, *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*, t.1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 118–119.

²¹ J. Reykowski, *Jak kształcić młodzież szczególnie uzdolnioną*, Nowa Szkoła, nr 1, 1973.

Począwszy od prac Raymonda Cattell, Joya P. Guilford, Louisa L. Thurstone'a, datuje się wielostronne podejście do inteligencji. Badania prowadzone w latach 80. i 90. XX wieku dostarczyły danych, które wspierają koncepcje wielu składników inteligencji. Większość badaczy definiuje zdolności w kategoriach różnorodnych cech, z których nie wszystkie odnoszą się do sfery intelektu. Motywacja, duża świadomość siebie i kreatywność, to kluczowe cechy w poszerzonych koncepcjach zdolności.

Z wielu istniejących teorii zdolności na potrzeby niniejszej publikacji zostały wybrane trzy. Wybór dwóch z nich: *Trójpłaszczyńowego modelu zdolności* Josepha S. Renzulliego i *Wieloczynnikowego modelu zdolności* Franza J. Mönksa podyktowany jest faktem, iż są to modele wielowymiarowe i proponują metody diagnozowania, które mogą znaleźć zastosowanie w praktyce szkolnej. Kolejny wybór to *Teoria inteligencji wielorakiej* Howarda Gardnera zawierająca wprawdzie głównie opis wyróżnionych przez autora rodzajów inteligencji, ale zmieniająca pogląd na naturę inteligencji.

Teoria inteligencji wielorakich wyrosła z opozycji do ograniczenia i pojmowania inteligencji człowieka jako uzdolnień językowych lub logiczno-matematycznych. Zdaniem Gardnera, badanie inteligencji za pomocą testów prowadziło do wielu problemów, ponieważ testy mierzyły wyłącznie sprawność słowną i matematyczną, więc uczniów i młodzież mniej uzdolnioną w tym zakresie uznawano za mniej inteligentną. Natomiast Gardner wnioskuje, że ludzka kompetencja intelektualna musi pociągać za sobą zestaw umiejętności rozwiązywania prawdziwych problemów lub trudności na jakie dana osoba natyka oraz gdy stosowne, tworzenia efektywnego produktu, musi także pociągać za sobą potencjał do wynajdywania lub stawiania problemów, tworząc w ten sposób podwaliny dla nabywania nowej wiedzy²² i stwierdza, że każdy człowiek posiada kombinację kilku typów inteligencji.

Wyróżnione przez Gardnera „ramy umysłu” obejmują rodzaje inteligencji cenione w klasycznej edukacji (inteligencja lingwistyczna, logiczno-matematyczna, naturalistyczna), rodzaje inteligencji związane ze sztuką (inteligencja muzyczna, fizyczno-kinestetyczna, wizualno-przestrzenna), rodzaje inteligencji nazwane osobistymi (inteligencja interpersonalna, intrapersonalna, egzystencjalna). Charakterystyka wyróżnionych rodzajów inteligencji pozwala zrozumieć obszary ich funkcjonowania.

Inny sposób pogrupowania rodzajów inteligencji, zakreślający inne obszary funkcjonowania, jest następujący:

- manipulacja symbolem – inteligencja: lingwistyczna, logiczno-matematyczna i muzyczna,
- związana z podmiotem – inteligencja: interpersonalna, intrapersonalna i egzystencjalna,
- związana z przedmiotem – inteligencja przestrzenna, fizyczno-kinestetyczna i naturalistyczna.

Teoria inteligencji wielorakiej została rozwinięta w odniesieniu do szkoły. „Moim zdaniem, celem szkoły powinno być rozwijanie różnych rodzajów inteligencji i pomaganie ludziom w zdobywaniu zawodu oraz kształtowaniu zainteresowań, które odpowiadają konkretnemu spektrum inteligencji każdego z uczniów. Przekonany jestem, że osoby, którym się w tym pomaga, są bardziej kompetentne i bardziej angażują się w swoją pracę, a zatem mogą być bardziej skłonne do służenia społeczeństwu w konstruktywny sposób”²³ uważał Gardner. I rzeczywiście, inteligencje wielorakie Gardnera poszerzyły koncepcję zdolności w dziewięciu wyróżnionych obszarach i doprowadziły do zróżnicowania nauczania uczniów zdolnych.

²² H. Gardner, *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York 1983, s. 62.

²³ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, wyd. Media Rodzina, Poznań 2002, s. 27.

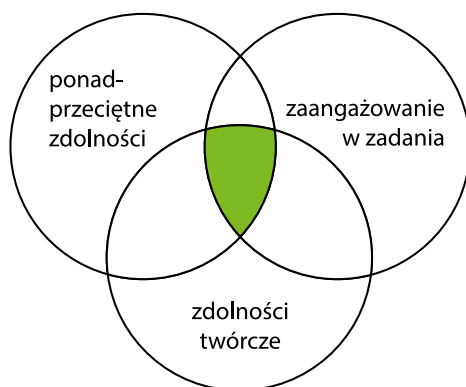
Tabela 1. Inteligencje wielorakie

Kategoria	Podstawowe działania	Przykład
Lingwistyczna Mistrzostwo, wrażliwość, pragnienie zgłębiania i miłość do słów, języka(ów) mówionego i pisanego	Rozumienie i wyrażanie języka pisanego i ustnego, składni, semantyki i pragmatyki	William Shakespeare, Toni Morison
Logiczno-matematyczna Konfrontacja, logiczna analiza, ocena i empiryczne badanie obiektów, pojęć abstrakcyjnych i problemów, rozróżnianie relacji i leżących u ich podstaw zasad, przeprowadzanie działań matematycznych, operowanie długimi łańcuchami rozumowania	Obliczenia, rozumowanie dedukcyjne, rozumowanie indukcyjne	Paul Erdos, Isaac Newton
Muzyczna Umiejętność tworzenia, komponowania, wykonywania, słuchania, rozróżniania oraz wrażliwość na komponenty muzyki i dźwięku	Ton, melodia, rytm, struktura, barwa, muzykalność, motywy, harmonia	Charlie Parker, Wolfgang Amadeus Mozart
Przestrzenna Trafne postrzeganie, rozpoznawanie, manipulowanie, modyfikowanie i przekształcanie kształtu, formy i wzoru	Projekt, kolor, forma, perspektywa, równowaga, kontrast, harmonia	Leonardo da Vinci, Frank Lloyd Wright
Fizyczno-kinestetyczna Koordynowanie i kontrolowanie ruchów ciała, umiejętne posługiwanie się przedmiotami w celu wykonywania zadań albo kształtowania produktów	Kontrola i koordynacja, energia, równowaga, umiejscowienie siebie lub przedmiotów w przestrzeni	Martha Graham, Tiger Woods
Interpersonalna Wrażliwość, trafna ocena i rozumienie działań, motywacji, nastrojów, uczuć i innych stanów umysłu innych osób oraz produktywne zachowania na podstawie tej wiedzy	Zdolność inspirowania, instruowania lub przewodzenia innym oraz zdolność reakcji na ich działania, emocje, motywacje, opinie i sytuacje	Virginia Woolf, Dalai Lama
Intrapersonalna Wrażliwość, trafna ocena, rozumienie i kierowanie sobą oraz produktywne zachowania na podstawie własnych działań, motywacji, nastrojów, uczuć i innych stanów umysłu	Znajomość i zrozumienie własnych silnych stron i słabości, stylów, emocji, motywacji, ukierunkowanie na siebie	Mahatma Gandhi, Oprah Winfrey
Naturalistyczna [przyrodnicza] Biegłość w rozpoznawaniu i klasyfikacji obiektów przyrodniczych, tj. flory i fauny lub artefaktów [dzieł pracy ludzkiej], tj. samochodów, monet lub znaczków	Zauważanie różnic kluczowych dla rozróżnienia pomiędzy wieloma kategoriami lub gatunkami obiektów świata naturalnego	Charles Darwin, Jane Goodall
Egzystencjalna* Uchwycenie i rozważanie fundamentalnych pytań dotyczących egzystencji; zainteresowanie i troska o sprawy „ostateczne”	Zdolność stawiania wielkich pytań o miejsce człowieka w kosmosie	Soren Kierkegaard, Martin Luther King, Jr.

* - niepotwierdzona dziewiąta inteligencja

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: C. von Károlyi, V. Ramos-Ford, H. Gardner, *Multiple Intelligences: A Perspective on Giftedness*, [w:] N. Colangelo, G.A. Davis (red.), *Handbook of Gifted Education*, Boston 2003, s. 102.

Trójpierścieniowy model zdolności jest koncepcją zdolności zaproponowaną przez J. Renzulliego i zakłada użycie terminu zdolności wyłącznie do określenia pewnych zachowań osoby, nie zaś do opisanie jej samej. Zachowania te są wynikiem złożonych wzajemnych oddziaływań pomiędzy trzema elementami składowymi: ponadprzeciętnymi zdolnościami, zaangażowaniem w wykonywane zadanie i zdolnościami twórczymi.²⁴ Zdolności mogą być ogólne lub specjalne. Zdolności natury ogólnej przejawiają się w umiejętności przetwarzania informacji oraz łączenia różnorodnych doświadczeń w celu wypracowania reakcji odpowiednich do coraz to nowych sytuacji i w umiejętności myślenia abstrakcyjnego. Odpowiednio zdolności specjalne odpowiadają za przyswajanie nowych umiejętności, sprawności bądź kompetencji w konkretnej dziedzinie.



Rysunek 2. Trójpierścieniowy model zdolności

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: The Three Ring Conceptions of Giftedness

Cechy charakterystyczne, które mogą przejawiać się w teorii trzech pierścieni Renzulliego zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Systematyka Behawioralnych Przejawów Zdolności wg Trójpierścieniowego Modelu Zachowań Zdolnych

Ponadprzeciętne zdolności ogólne:

- wysoki poziom myślenia abstrakcyjnego,
- przystosowanie się do nowych sytuacji,
- szybkie i dokładne wyszukiwanie informacji.

Ponadprzeciętne uzdolnienia kierunkowe:

- zastosowanie zdolności ogólnych do poszczególnych dziedzin wiedzy,
- zdolność odróżniania informacji istotnych od nieistotnych,
- zdolność zdobywania i stosowania zaawansowanej wiedzy i strategii do rozwiązania problemu.

²⁴ J. Renzulli, S. Reis, *The schoolwide enrichment model: developing creative and productive giftedness*, [w:] N. Colangelo, G. Davis (red.), *Handbook of Gifted Education*, Boston 2003, s. 186.

Zaangażowanie w zadanie:

- wygenerowanie wysokiego stopnia zainteresowania i entuzjazmu,
- ciężka praca i determinacja na określonym polu działania,
- pewność siebie i chęć dokonać,
- zdolność dostrzegania znaczących problemów w ramach danej dziedziny nauki,
- ustalanie wysokich standardów swojej pracy.

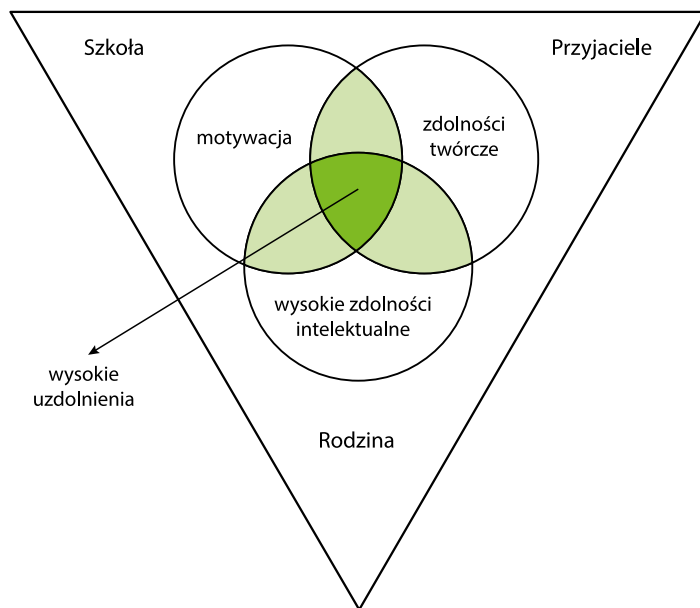
Kreatywność/zdolności twórcze:

- płynność, giętkość i oryginalność myślenia,
- otwarcie na nowe doświadczenia i idee,
- ciekawość badawcza,
- gotowość podejmowania ryzyka,
- uwrażliwienie na stronę estetyczną.

Źródło: opracowane własne na podstawie: Renzulli & Reis, 1997, s. 9.

Według tej koncepcji jedynie dziecko, które posiada wyżej wymienione cechy bądź jest w stanie rozwijać je na wysokim poziomie, będzie mogło osiągnąć ponadprzeciętne wyniki w takiej lub innej dziedzinie. Identyfikacja wysokiego potencjału powinna zatem opierać się na ocenie każdego z nich.

Model zdolności Franza Mönksa, nazywany Wieloczynnikowym modelem zdolności, jest rozwinięciem koncepcji J. Renzulliego (rys. 3).

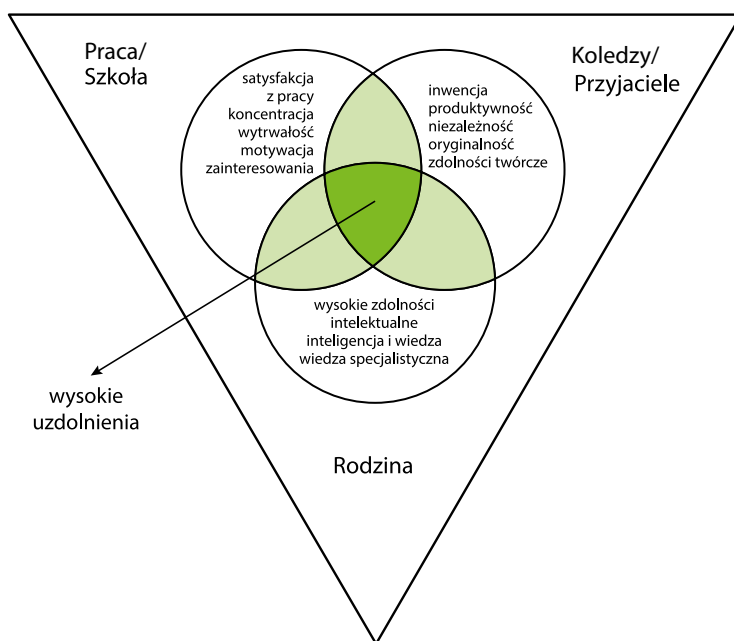


Rysunek 3. Wieloczynnikowy model zdolności

Źródło: F. Mönks, I. Ypenburg, *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko, poradnik dla rodziców*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 2007, s. 27.

Uzdolnienia wyrażające się ponadprzeciętnymi osiągnięciami intelektualnymi są wynikiem wspierających interakcji pomiędzy trzema cechami osobowościowymi: kreatywnością (zdolnościami twórczymi), motywacją i wysokimi zdolnościami intelektualnymi oraz społecznym otoczeniem rodziny, szkoły i rówieśników. Społeczne otoczenie, na które składa się rodzina, szkoła i przyjaciele, tworzy najważniejsze środowisko uczenia się dziecka. Jak podkreśla autor tego modelu, dla rozwoju uzdolnień jest niezmiernie ważne, aby środowisko rodzinne, rówieśnicze i społeczność szkolna służyły wsparciem. Cechy osobowościowe można opisać następująco: wybitne zdolności (intelektualne) obejmujące wybitne zdolności uczenia się, dobre wyniki w zapamiętywaniu, zdolności przestrzenno-abstrakcyjne umożliwiające radzenie sobie w różnych dziedzinach z nowymi zadaniami i materiałami.

O wybitnych uzdolnieniach jest tutaj mowa wtedy, gdy inteligencja mierzona za pomocą testów inteligencji lub testów dotyczących umiejętności jest powyżej przeciętnej, autor przyjmuje wartość IQ na poziomie 130 i powyżej. Ten punkt graniczny jest globalny, ponieważ interpretacja wyników testu zależy od standaryzacji testu i jakościowej analizy wyników testu.



Rysunek 4. Kategorie diagnostyczne wieloczynnikowego modelu zdolności

Źródło: Opracowanie własne na podstawie rysunku *Diagnostic categories of the multifactor model of giftedness* [w:] F. Mönks, *Serving the needs of gifted individuals: the optimal match mode*.

Według Mönksa motywacja jest motorem ludzkiego zachowania. Oznacza ona moc sprawczą, wolę i wytrwałość w wykonywaniu zadań do końca, co, w sytuacji gdy jest wystarczająco silna, pozwala na przezwyciężenie trudności i przeszkód. Motywacja zawiera pierwiastek emocjonalny, co oznacza, że daną osobę pociąga określone zadanie lub cel i odnajduje przyjemność w pracy. Ponadto, motywacja oznacza, że jednostka może robić krótkoterminowe i długoterminowe plany – jest to czynnik kognitywny. Motywacja jest koncepcją-parasolem i jako taka zawiera zaangażowanie w zadanie w rozumieniu koncepcji Renzulliego.

O zdolnościach twórczych mówi się w kontekście umiejętności identyfikowania problemu oraz rozwiązywania go w oryginalny i nowatorski sposób. Twórczość wyraża się w przyjemności z rozwiązywania problemów, w produktywnym myśleniu, oryginalności rozwiązań, elastyczności myślenia. Twórczość nie jest postrzegana jako szczególne zdolności w jakiejś dziedzinie, jak uważał Gardner, lecz ogólna zdolność do poszukiwania rozwiązań i stosowania nowych sposobów w podejściu do problemu²⁵ – jest więc tym krótkim momentem, w którym następuje rozwój jednostki²⁶. Twórczo myśleć i twórczo działać, to przekraczać granice wyznaczone przez system znaczeń, wiedzy i przekonań, w ramach którego porządkujemy nasze działania i doświadczania świata. Twórczo istnieć, to przekraczać granice własnej określoności²⁷.

Wybitne zdolności stanowią potencjał dla wyróżniających lub nadzwyczajnych osiągnięć w jednej lub wielu dziedzinach. Jednak, jak zauważa autor, zmienne osobowościowe wymagają ukierunkowania i wspomagania, bowiem potencjał ujawni się jedynie wtedy, gdy jest silna motywacja i wsparcie środowiska. Potencjał i środowisko społeczne: rodzina, szkoła i krąg przyjaciół muszą być wzajemnie powiązane w pozytywny sposób. Dopiero przy odpowiednim współdziałaniu wszystkich sześciu elementów uzdolnienia mogą się rozwijać i przekładać na nieprzeciętne osiągnięcia i wybitne dokonania (por. Siekańska²⁸, Sękowski²⁹).

1.2. Charakterystyka uczniów zdolnych

W literaturze przedmiotu obszerną liczbę cech charakterystycznych dla uczniów zdolnych przedstawiła Barbara Clark³⁰.

Charakterystyka kognitywna (myślenia kognitywnego):³¹

- 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,

²⁵ F. Möns, *Serving the needs of gifted individuals: the optimal match mode*, s. 15, www.eric.ed.gov, dostęp 01.06.2008.

²⁶ M. Stasiak, *Kształtowanie umiejętności twórczych*, [w:] V. Almindorov, J. Łaszczuk (red.), *Uzdolnienia intelektualne i twórcze. Koncepcje, problemy, perspektywy*. Wydawnictwo Zakładu Metodologii WSPS, Warszawa 1998, s. 51.

²⁷ K. Najder-Stefaniak, *Heurystyczne środki i rozwój uzdolnień twórczych*, [w:] V. Almindorov, J. Łaszczuk (red.), *Uzdolnienia intelektualne i twórcze. Koncepcje, problemy, perspektywy*. Wydawnictwo Zakładu Metodologii WSPS, Warszawa 1998, s. 55.

²⁸ M. Siekańska, *Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych*, [w:] A. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. PWN, Warszawa 2004, s. 115–124.

²⁹ A. Sękowski, *Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności*, [w:] A. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. PWN, Warszawa 2004, s. 30–44.

³⁰ S.M. Reis, M.A. Small, *The Varied and Unique Characteristics Exhibited by Diverse Gifted and Talented Learners*, [w:] F.A. Karnes, S.M. Bean (ed.), *Methods and Materials for Teaching the Gifted*, Prufrock Press Inc., 2005, s. 9.

³¹ Tamże, s. 9.

- 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/innych,
- perfekcjonizm,
- silna potrzeba zgodności pomiędzy wartościami/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 konceptualizacji i rozwiązywania problemów społecznych,
- przywództwo,
- zaangażowanie w meta-potrzeby społeczeństwa (tj. sprawiedliwość, prawdę, piękno).

Z prac Clark i takich uczonych, jak Feldhusen, Renzulli, Reis wyłania się pewien spójny obraz zdolnych i utalentowanych uczniów, charakteryzują ich pewne wspólne cechy, tj.:

- 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 dziedzinę, którą się interesują.

Uczniowie uczęszczający do szkoły ponadgimnazjalnej stanowią grupę społeczną wyjątkowo wrażliwą i dynamiczną, znajdującą się w szczególnym okresie życia, nazywanym w psychologii wiekiem dorastania lub adolescencji. Okres ten naznaczony jest zmianami fizycznymi i psychicznymi. Rozpoczyna się około jedenastego – dwunastego roku życia i trwa mniej więcej do osiemnastego roku życia^{32,33}, według

³² A.M. Colman, *Dictionary of Psychology*, Oxford University Press, 2009, s. 14.

³³ N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice 1994, s. 10.

innych źródeł do dwudziestego roku życia^{34,35}. Z uwagi na znaczne zróżnicowanie dalszych warunków rozwoju, górna granica wieku ma charakter umowny w znacznie większym stopniu niż granice wcześniejszych okresów rozwojowych³⁶.

W obszarze rozwoju psychospołecznego dorastanie charakteryzuje się rozwojem popędu płciowego, wzmocnieniem zainteresowań zawodowych i społecznych, dążeniem do wolności i autonomii oraz bogactwem życia uczuciowego. Symptomatyczny dla tego okresu jest rozwój zdolności i uzdolnień specjalnych, różnicowanie się zainteresowań i kształtowanie poglądu na świat, a także kształtowanie podstawowych norm i zasadniczej hierarchii wartości. Inteligencja rozwija się w wielu kierunkach, wzmacnia się zdolność do abstrakcyjnego myślenia, wyraźnie ujawniają się różnice indywidualne. Funkcja wieku dorastania polega na rozpoznaniu tych potencjalnych możliwości, które pozwolą każdemu na wybór własnej drogi i wkroczenie w następny etap życia – dorosłość.

Właśnie na moment rozpoczęcia nauki w szkole ponadgimnazjalnej, około szesnastego roku życia, przypada tzw. kryzys tożsamości, definiowany jako okres w rozwoju, podczas którego młody człowiek musi dokonywać ważnych wyborów. Sposób pokonania kryzysu tożsamości warunkuje w znacznym stopniu dalszy rozwój psychiczny. Jednak młodzieńczy kryzys tożsamości nie zawsze ma miejsce lub może pozostać niezauważalny. Indywidualne zróżnicowanie warunków rozwoju i zadań rozwojowych jest w okresie adolescencji tym większe, że okres ten w znacznym stopniu ma charakter konfliktowy³⁷. Pojawia się silny konflikt między potrzebą samodzielności (pobudzoną osiągnięciem dojrzałości płciowej i dużym wzrostem możliwości intelektualnych) a ograniczeniami narzucanymi przez środowisko. Nasilają się różnice między wygórowanym i idealistycznym postrzeganiem świata i ludzi, a mniej doskonałą rzeczywistością. W tym czasie „odkrywa się” też w sposób bardziej intymny siebie i innych, jak również ustala, na nowych zasadach, stosunki z otoczeniem, dystans do rodziców, zbliżenie się do rówieśników (koleżeństwo, przyjaźń, miłość).

Chociaż zdolni dorastający przechodzą przez te same etapy rozwojowe, co ich rówieśnicy, mogą radzić sobie ze zmianami inaczej. Są zajęci typowymi dylematami dorastania, takimi jak koleżeństwo, przyjaźń i relacje miłosne, ale równocześnie interesują się zagadnieniami dorosłych, takimi jak dobro publiczne (przeciwdziałanie kłamstwu, kradzieży, skandalom), problem życia i śmierci oraz zagadnienia egzystencjalne (znajdowanie kierunku i celu w życiu). Zdolni uczniowie w wieku młodzieńczym wyrażają bardziej altruistyczne życzenia niż ich rówieśnicy i mają podwyższoną świadomość istniejącej zależności między ludźmi, pojęciami i środowiskiem.

Dla zdolnej młodzieży kluczowy okres formowania tożsamości jest pierwszym momentem, gdy świadomie konfrontują swoje zdolności. Wyniki studiów wskazują na często występujący dyssynchroniczny rozwój „kiedy zdolni uczniowie mają przemyślenia, idee i umysłową błyskotliwość, które wyprzedzają ich umiejętności pisania”³⁸, zatem uczenie się postępowania z samym sobą, to cecha wyróżniająca zdolnych dorastających.

Bardzo często poważnym problemem jest zbyt rozległy zakres szczególnych zdolności i zainteresowań. Dorastający zmagają się z faktem, że mogą być dobrzy w czymś, czego nie lubią robić i wówczas

³⁴ I. Obuchowska, *Adolescencja* [w:] red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka, Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 166.

³⁵ R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 309.

³⁶ A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 227.

³⁷ A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, op. cit., s. 227.

³⁸ J.R. Delisle, *Guiding the social and emotional development of gifted youth: A practical guide for educators and counselors*. New York: Longman, New York 1992, s. 36.

uczą się, że bycie w czymś naprawdę dobrym powoduje, że musi się to stać najważniejszym życiowym zainteresowaniem.

Zdolni uczniowie w wieku szesnastu, dziewiętnastu lat mogą mieć problemy w relacjach z rówieśnikami. Młodzież w okresie dorastania nie chce wyróżniać się, ale u dorastających zdolnych ta niechęć występuje ze zdwojoną siłą, ponieważ zdolności bardzo często wyróżniają ich z grupy rówieśników i są przyczyną konfliktów. Często dzieje się tak, że najzdolniejsi intelektualnie uczniowie szkoły średniej usiłują być słabszymi, aby uniknąć odrzucenia przez rówieśników.

Okres adolescencji jest w życiu ucznia zdolnego najistotniejszym czasem dla rozwoju jego tożsamości. To w trakcie tego okresu zaczyna rozwijać się postrzeganie siebie i świata. Zdolne dzieci nie stają się po prostu zdolnymi dorosłymi, indywidualności te muszą również przejść przez okres dorastania. Według Johna Buchana, zdolni dorośli będą naturalnie sfrustrowani i skonfundowani, jeżeli nie poznają tego szczególnego faktu o sobie wcześniej. Dorastanie, przypadające na okres szkoły ponadgimnazjalnej, odgrywa ważną i decydującą rolę w rozwoju zdolnych osób.

Przedstawiona charakterystyka³⁹ obrazuje psychikę zdolnej młodzieży i jednocześnie zobowiązuje do stosowania czynników nauczania odpowiednich do sytuacji. W 1993 roku John F. Feldhusen argumentował, że uczniowie zdolni wymagają szeregu różnych sposobności, aby dotrzeć do ich poznawczych i społeczno-emocjonalnych potrzeb. Obejmują one:

1. Maksymalne osiągnięcie podstawowych umiejętności i pojęć.
2. Aktywność nauczania na odpowiednim poziomie i właściwym tempie.
3. Doświadczenie w myśleniu kreatywnym i rozwiązywaniu problemów.
4. Rozwój samoświadomości i akceptacja własnych możliwości, zainteresowań i potrzeb.
5. Rozwój niezależności, samokierowania i dyscypliny w nauce.
6. Doświadczenie w intelektualnych, artystycznych i emocjonalnych relacjach z innymi uzdolnionymi i utalentowanymi uczniami.
7. Ogromny zasób informacji na zróżnicowane tematy.
8. Kontakt z różnorodnymi obszarami studiów, sztuką, profesją i zajęciami.
9. Dostęp i stymulacja do czytania.

Właściwa równowaga pomiędzy uświadomionymi zdolnościami a postrzeganymi wyzwaniem czy ni wyzwaniem wartościowymi. Jednocześnie wiemy, że ci dorastający zdolni często nie otrzymują wystarczających wyzwań. Problemem jest identyfikacja właściwych warunków wyzwania. Obecnie zwracamy się w kierunku indywidualnego postrzegania dorastających zdolnych uczniów. Jest to niezwykle istotny cel w zidentyfikowaniu tego, co zdolny dorastający młody człowiek uważa za wyzwanie.

Anies M. Al-Hroub wyróżnia wśród uczniów podwójnie wyjątkowych trzy grupy: w pierwszej z nich znajdują się uczniowie z ukrytymi deficytami, które nie przeszkadzają w identyfikacji ich jako uzdolnionych⁴⁰, jednak powodują pewne trudności w szkole, a luka między oczekiwaniami a rzeczywistymi osiągnięciami szkolnymi tych uczniów, jest często duża. Do drugiej grupy zaliczyć można uczniów, których trudności w uczeniu się są nasilone na tyle, że zostały zidentyfikowane, maskując jednocześnie posiadane przez nich uzdolnienia. Uczniowie ci są zauważani przede wszystkim jako uczniowie z problemami, a nie uzdolnieni. Trzecią grupę stanowią ci uczniowie, których deficyty i uzdolnienia „nakładają się” na siebie, przez co są postrzegani jako uczniowie przeciętni, nie kwalifikując się ani jako uzdolnieni, ani jako posiadający specyficzne deficyty.

³⁹ por. J. Siaud-Facchin, *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*, Odile Jacob, Paris 2002, s. 26–41.

⁴⁰ A. Al-Hroub, *Developing assessment profiles for mathematically gifted children with learning difficulties at three schools in Cambridgeshire*, England, „Journal of Education for the Gifted”, nr 34(1), 2010, passim.

Charakterystyka ucznia *podwójnie wyjątkowego* oraz ucznia z syndromem nieadekwatnych osiągnięć szkolnych (SNOS) wskazuje na konieczność przeprowadzenia rzetelnej diagnozy w przypadku tych grup uczniów. Diagnoza ta powinna mieć charakter całościowy, czyli obejmować nie tylko sferę poznawczo-intelektualną, ale także osobowość, motywację, sferę emocjonalną oraz środowisko rodzinne i rówieśnicze ucznia. Ponadto, powinna mieć charakter różnicowy, aby można było odnaleźć przyczynę obserwowanych problemów i podjąć odpowiednie działania kompensacyjno-wspierające. Trudności w uczeniu się i funkcjonowaniu społecznym, jakich mogą doświadczać uczniowie *podwójnie wyjątkowi*, wskazują, że działaniami identyfikującymi i diagnozującymi należy objąć jak najszerszą grupę uczniów.

1.3. Identyfikacja uczniów zdolnych i utalentowanych

Rozpoznanie zdolności u młodzieży zaczyna się z reguły od ogólnych pomiarów zdolności umysłowych i inteligencji. Takie podejście do identyfikacji znajduje swoje uzasadnienie w istniejących definicjach i modelach zdolności, albowiem niektóre z nich ujmują iloraz inteligencji jako cechę oznaczającą zdolność, np. T. Lewowicki⁴¹ dla określenia wysokiego poziomu zdolności ogólnych przyjmuje $IQ = 120$ i więcej, natomiast F. Mönks $IQ = 130$ i więcej. Jednak przyjęcie ilorazu inteligencji jako wskaźnika zdolności jest niewystarczające. Dziecko z $IQ 160$ różni się tak bardzo od dziecka z $IQ 130$, jak to od dziecka przeciętnie zdolnego. Wyjątkowo zdolne dziecko może mieć trudności ze znalezieniem właściwych wyzwań nawet w klasie dla uzdolnionych, z powodu potrzeby pracy w tempie o wiele szybszym, posiadania zdolności do głębszego analizowania treści oraz większej świadomości. Istnieją dowody wskazujące, iż społeczny rozwój dzieci zdolnych również różni się w pewnej mierze od rozwoju innych dzieci⁴². Zdolne dzieci wykazują często większą intensywność emocjonalną.

Temat testowania ilorazu inteligencji IQ jest jednak tematem otwartym. Mimo iż istnieją alternatywne sposoby identyfikacji, testy IQ mogą dostarczać cennych informacji na temat sposobów i obszarów poznawczej siły i słabości. Informacje te mogą być użyte przez nauczycieli do rozwijania programów i planowania nauczania.

W odpowiedzi na teorie Sternberga, Renzulięgo, Gardnera, Hellera czy Mönksa przyjmuje się zastosowanie wielorakich procedur identyfikacji. Istotne jest jednak, aby mieć świadomość, że takie podejście niekoniecznie gwarantuje podejmowanie słusznych decyzji. Jakość i waga miar nakładają ograniczenia na wiarygodność i słuszność takich decyzji. Należy zatem zadać pytanie, nie ile miar zostało zastosowanych w procesie identyfikacji, ale raczej, jaki wkład ma każda z informacji na podjęcie słusznej decyzji bądź też, na ile służy określonym celom (Piirto, 1994 r.).

Rozpoznanie zdolności należy traktować jako kwestię zidentyfikowania wyjątkowych potrzeb w zakresie nauki w konkretnym momencie czasowym – a następnie, oczywiście, dostarczenia właściwych rozwiązań zapewniających optymalny rozwój dziecka. Każdy proces identyfikowania powinien być procesem ciągłym i funkcjonować regularnie w celu określenia zdolności dziecka w okresie dojrzenia. Proces identyfikowania powinien być diagnostyczny i określać konsekwencje programowe. Identyfikacja zdolności dziecka powinna obejmować szereg różnych wskaźników. Mogą one obejmować dynamiczną ocenę klasową, standaryzowane testy osiągnięć, testy na inteligencję oraz zakres działań ucznia

⁴¹ T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa, op. cit.

⁴² L. Hollingworth, *Children Above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and Development*, New York: World Book, New York 1942, s. 282–283.

w szkole i poza nią. Obecny sposób myślenia o istotnej roli i wyzwaniach dotyczących identyfikacji został odzwierciedlony w poniższych stwierdzeniach i zaleceniach:⁴³

- Przyjmij jasno zdefiniowaną, ale rozszerzoną koncepcję zdolności.
- Unikaj stosowania jednego poziomu progowego.
- Traktuj inteligencję jako wieloaspektowe, złożone pojęcie.
- Stosuj wielorakie alternatywne kryteria – a nie wielorakie przeszkody – z wielu różnych źródeł.
- Stosuj odrębne narzędzia lub procedury do różnych obszarów uzdolnień; upewnij się, że testy (w tym skale ratingowe i nominacje) są wiarygodne i wartościowe.
- Preferuj raczej narzędzia o globalnym charakterze niż wybiórcze.
- Uwzględniaj autentyczne oceny (np. teczki, przykładowe prace) oraz procedury oparte na dokonaniach (np. zadania oceniałące, które ujawniają kreatywność i wymagają zastosowania umiejętności rozwiązywania problemów).
- Miej świadomość, że zdolności mogą ujawnić się w różnych formach w różnych grupach kulturowych i społeczno-ekonomicznych.
- Jako podstawę identyfikacji przyjmij potrzeby edukacyjne uczniów, a nie limity programowe, liczby czy stanowiska.
- Co jakiś czas powtarzaj ocenę, aby zidentyfikować kolejnych uczniów zdolnych.
- Wykorzystuj dane identyfikacyjne do lepszego zrozumienia uczniów.
- Załóż istnienie silnego powiązania pomiędzy identyfikacją a nauczaniem.
- Propaguj współpracę pomiędzy nauczycielami, współpracę z administratorami oraz ze społecznością.
- Opracuj procedury oceny procesu identyfikacji dla wczesnego etapu i późniejszej kontynuacji.
- Bądź przygotowany do pracy w ramach ogólnego kierunku reform edukacyjnych.

Wypracowane zalecenia dotyczące identyfikacji uczniów zdolnych wskazują na pożądane cechy pomiarów, takie jak: standaryzacja, obiektywność, trafność, rzetelność, ciągłość, czułość, ewaluacja czy też wielość metod i narzędzi identyfikacyjnych⁴⁴. Każdy proces rozpoznawania zdolności powinien być działaniem ciągłym i nie bazować na pojedynczej metodzie. Uczeń rozwija się i dojrzewa, a więc adekwatnie powinno funkcjonować regularne określanie jego zdolności. Identyfikacja powinna zawierać pierwiastek diagnostyczny mający na celu wskazanie obszarów wybitnych zdolności i wynikających z nich implikacji programowych. Kontrowersyjny pozostaje temat testowania IQ, jednak mimo iż istnieją alternatywne sposoby identyfikacji zdolności, testy IQ mogą dostarczać cennych informacji na temat sposobów i obszarów poznawczej siły i słabości. Uzyskane tą drogą informacje mają swą niezwykle ważną wagę i mogą być użyte przez nauczycieli podczas opracowywania programów i planowania nauczania. Badacze są zgodni co do tego, że proces identyfikowania musi być adekwatny do proponowanego programu pracy czy nauczania. Jak słusznie zauważa Grzegorz Szumski, skoro konsekwencją zakwalifikowania danego ucznia do kategorii zdolnych ma być specjalny sposób jego kształcenia, to kryteria klasyfikacyjne nie mogą być przypadkowe. Naukowcy hiszpańscy wskazują, że identyfikacja musi koncentrować się nie tylko na ściśle określonym pojęciu uzdolnienia, lecz także na charakterystyce programu, dla której każdy został zidentyfikowany jako uczestnik⁴⁵.

⁴³ G.A. Davis, S.B. Rimm, *Education of the Gifted and Talented*, Pearson Education, Inc., Boston 2004, s. 80.

⁴⁴ A. Jurkowski, *Poznanie ucznia – Metody i techniki badań*, [w:] J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1981, s. 282–283.

⁴⁵ J. Touron, C. Reparaz, F. Peralta, *The identification of high ability students: results of detection process in Navarra (Spain)*. *High Ability studies*, 10, 2, 1999, s. 163–181, [za:] J. Davidova, I. Kokina, op. cit., s. 11.

Na podstawie analizy literatury można wyróżnić dziesięć metod identyfikacji uczniów zdolnych. Podstawę proponowanych metod stanowią klasyfikacje metod identyfikacji uczniów zdolnych przedstawione przez Renzulliego i Reis⁴⁶, Paintera⁴⁷ i Warda⁴⁸. Sklasyfikowane metody identyfikacji zdolnych to:

- nominacja przyznana przez nauczycieli,
- nominacja przyznana przez rodziców,
- nominacja przyznana przez grupę rówieśniczą,
- nominacja przyznana przez eksperta z danej dziedziny,
- autonominacja,
- testy (osiągnięć i zdolności),
- informacje o osiągnięciach i ocenach,
- informacja o produkcie,
- informacja o portfolio,
- wskazanie wysokiego potencjału.

W październiku 2010 roku podczas Międzynarodowej Konferencji w Toruniu pt. *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji zdolnych. Zdolności i twórczość: od potencjału do realizacji* Joan Freeman zaprezentowała koncepcję identyfikacji określaną jako *Podejście Sportowe*. Koncepcja ta oparta jest na procesie identyfikacji związanym z udostępnianiem ofert edukacyjnych osobom zdolnym. Freeman wychodzi z założenia, że zdolni powinni umieć wybrać dla siebie odpowiednio szerszy oraz bardziej zaawansowany poziom kształcenia spośród proponowanych programów. Takie rozumienie wybitnych zdolności jest szczególnie korzystne dla koncentracji na konkretnym obszarze zainteresowań uczniów i wiąże się z dostarczeniem potrzebnych i odpowiednich świadczeń edukacyjnych.

Podejście Sportowe Freeman

- *Identyfikacja powinna być związana z ciągłym procesem.*
- *Identyfikacja powinna być prowadzona za pomocą wielu kryteriów, zawierać świadczenia związane z uczeniem się i jego rezultatami.*
- *Wskaźniki powinny być odpowiednio dobrane do każdego udostępnionego programu działania.*
- *Zdolności uczniów powinny być przedstawiane raczej jako profile niż pojedynczy wskaźnik.*
- *Na kolejnych etapach kształcenia należy wykorzystywać coraz ostrzejsze kryteria identyfikacyjne.*
- *W procesie rozpoznawania należy uwzględnić możliwy zewnętrzny wpływ, taki jak kultura i płeć.*
- *Decyzje związane z kształceniem należy podejmować razem z uczniami i zgodnie z ich zainteresowaniami.*

Źródło: Joan Freeman, *Losy zdolnych. Co zdarza się, kiedy zdolne dzieci dorastają*, Referat plenarny wygłoszony na konferencji pt. *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji zdolnych. Zdolności i twórczość: od potencjału do realizacji*, Toruń, Polska, 15–16 października 2010.

⁴⁶ S.M. Reis, *Education of Gifted and Talented Students: What Do We Know and Where Do We Go?*, www.gifted.uconn.edu, dostęp 15.03.2007.

⁴⁷ M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórcy*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1999, s. 58–59.

⁴⁸ G. Szumski, *Dobór i kształcenie uczniów zdolnych. Studium porównawcze o legitymizacji instytucji edukacyjnych*, Warszawa 1995, Wydawnictwo WSPS, s. 58.

Testy

Pierwszym kryterium identyfikacji osób zdolnych są ponadprzeciętne zdolności. Jeśli chodzi o iloraz inteligencji, za zdolne uważa się osoby, których IQ wynosi 130 lub więcej. W różnych źródłach punkty IQ i odpowiadające im oznaczenia są najczęściej przytaczane następująco:

85–99	niższy normalny
100–114	wyższy normalny
115–129	bystry
130–144	zdolny

Bardzo często do opisanego ilorazu inteligencji IQ wykorzystuje się kategorie uzdolnień Miraci Gross⁴⁹. Uważa ona, że intelektualnie uzdolnione dzieci można sklasyfikować jako lekko, umiarkowanie, wysoko, wyjątkowo i głęboko uzdolnione. Poziomy intelektualnych uzdolnień, zdefiniowane zgodnie z przedziałem IQ przedstawiają się następująco:

uzdolnione lekko (lub w stopniu podstawowym)	115–129
uzdolnione umiarkowanie	130–144
wysoce uzdolnione	145–159
wyjątkowo uzdolnione	160–179
głęboko uzdolnione	180+

Diagnozowanie za pomocą testu występuje we wszystkich klasyfikacjach identyfikacji zdolności. Stosując kryterium celu, jakiemu służą, testy można podzielić na dwie zasadnicze kategorie: testy osiągnięć i testy przydatności. Pierwsza kategoria służy raczej mierzeniu umiejętności i wiedzy, natomiast druga mierzeniu możliwości (głównie danych wrodzonych). Testy osiągnięć mają specjalne zastosowanie przy egzaminach sprawdzających postępy w nauce. Testy przydatności są stosowane przede wszystkim do celów selekcji i prognozy, do stwierdzenia możliwości badanej osoby w zakresie przydatności.⁵⁰

Najdłuższą historię mają testy inteligencji i to właśnie one są doskonałym źródłem informacji o poziomie zdolności dziecka i odgrywają wielką rolę w procesie wykrywania specjalnych potrzeb oświatowych.

Testy do pomiaru inteligencji można podzielić na dwie kategorie: testy indywidualne i grupowe. Testy grupowe (np. Test zdolności uczenia się, Test zdolności szkolnych Otisa-Lennona), to zazwyczaj testy zdolności lub umiejętności. Jak zaznaczają Judy W. Eby, John F. Smutny, żaden z testów grupowych nie był opracowany z myślą o rozpoznawaniu uzdolnień. Testy te mają umożliwić nauczycielom i rodzicom porównanie ogólnych umiejętności dziecka z jego aktualnymi osiągnięciami szkolnymi⁵¹.

Najszerzej używanymi i uznanymi indywidualnymi testami inteligencji są Stanfordzka skala inteligencji Bineta (S-B) i Skala inteligencji Wechslera dla dzieci (WISC-R). Powszechnie stosowanym testem jest referencyjny test WISC-IV, pozwalający na określenie dynamiki procesu uczenia się dziecka. W diagnozie dziecka zdolnego szczególna wartość istnieje w możliwości wykrycia za pomocą tego testu mocnych i słabych punktów neuropsychologicznych dziecka. WISC-IV pozwala na postawienie diagnozy, czy dane dziecko jest przedwcześnie wybitnie uzdolnione i jednocześnie na wykazanie, czy ma ono zaburzenia typu dyspraksja.

W polskich poradniach psychologiczno-pedagogicznych do badania dzieci i młodzieży stosuje się między innymi: Skalę Wechslera, Testy matryc Ravena, Ogólny test kwalifikacyjny, Test znajomości słów Choynowskiego, Kwestionariusz zainteresowań „Z”, Test kół Guilforda, obserwacje, rozmowy z uczniem,

⁴⁹ M.U.M. Gross, *Issues in the Cognitive Development of Exceptionally and Profoundly Gifted Individuals* [w:] *International Handbook of Giftedness and Talent*, Kurt A. Heller, Franz J. Monks, Robert J. Sternberg, Rena F. Subotni, s. 179.

⁵⁰ J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*, Warszawa, PWN, 1981, s. 179.

⁵¹ J. Eby, J. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1998, s. 69.

rozmowy z rodzicami, rozmowy z nauczycielami, wywiady, analizę dokumentacji szkolnej, analizę osiągnięć szkolnych i pozaszkolnych.

Do specjalnych form edukacyjnych, takich jak na przykład indywidualny program lub tok nauki, stosuje się badanie skalą Wechslera. Kwalifikowane są na ogół dzieci i młodzież z ilorazem inteligencji 125 i powyżej, gdy formy te dotyczą uzdolnień poznawczych, oraz powyżej 110 w przypadku uzdolnień specjalnych, takich, jak uzdolnienia sportowe czy muzyczne⁵².

Informacje o osiągnięciach i ocenach

Jako podstawowy wskaźnik osiągnięć szkolnych przyjmuje się ocenę wyrażoną w stopniach (od 1 do 6). Ocena jest ściśle związana ze sposobem definiowania programu nauczania i przypisuje się jej szczególną rolę w bieżącym i okresowym rozpoznaniu i określeniu poziomu opanowania kompetencji przewidzianych programem nauczania.

Wyróżnionym celem oceniania szkolnego jest motywowanie do rozwoju, uświadamianie sukcesów i ich braków w zakresie opanowania kompetencji określonych programem nauczania, pełna informacja o różnych formach aktywności poznawczej ucznia oraz o rozwoju jego osobowości, trudnościach i specjalnych uzdolnieniach. Podlegające ocenie obszary aktywności ucznia, takie jak: aktywność w czasie zajęć, przygotowanie do zajęć, stopień opanowania wiadomości i umiejętności oraz umiejętność pracy w zespole umożliwiają pogłębioną diagnozę, a przyjęcie oceny opartej na celach podnosi jej wartość diagnostyczną.

Oceny są odzwierciedleniem ustalonej przez nauczyciela wartości osiągnięć szkolnych stosownie do wymagań edukacyjnych, a osiągnięcia i oceny szkolne uzyskane na wcześniejszych etapach są dobrym wskaźnikiem dla kolejnych etapów edukacji.

Nominacja przyznana przez nauczycieli

Nominowanie uczniów przez nauczycieli było najwcześniejszą metodą rozpoznawania zdolnych uczniów⁵³. Rozpoznanie zdolności u uczniów zaczyna się z reguły od ogólnych pomiarów zdolności umysłowych, inteligencji lub osiągnięć w celu określenia ogólnego poziomu rozwoju dziecka. Ale kroki prowadzące do testów mogą obejmować poczynione przez nauczyciela obserwacje takich zachowań, jak: łatwość dokonywania działań arytmetycznych i operacji na liczbach, płynność werbalna i szeroki zasób słownictwa, kreatywność, umiejętność zastosowania logiki w rozumowaniu lub głębokie zainteresowanie tematami naukowymi. Nauczyciele mogą zwrócić uwagę na sposób rozwiązywania problemów przez ucznia, jak również na jego odpowiedzi. Mogą obserwować, jak uczeń wykorzystuje czas i ile z rozpoznanych wskaźników zdolności można do niego odnieść⁵⁴. Jak zauważa Wendy Schwartz, niezwykle cenne jest również to, że obserwacje nauczyciela pozwalają na ocenę rozwoju ucznia w jednostce czasu.

Nominacja przyznana przez rodziców

Nikt nie zna dzieci lepiej niż ich rodzice i właśnie dlatego nominowanie zdolnej młodzieży przez ich rodziców jest szczególnie oczekiwane. Rekomendacje ze strony rodziców są niezwykle cenne, ponieważ to oni mogą zwrócić uwagę na szczególne interpersonalne i intrapersonalne zdolności dziecka, określić jego

⁵² B. Janas-Stawikowska, *Identyfikacja i diagnozowanie uzdolnień dzieci i młodzieży w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uwagi o przydatności istniejących metod i własne rozwiązania*, [w:] A.E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, PWN, Warszawa 2004, s. 130.

⁵³ J. Eby, J. Smutny, op. cit., s. 104.

⁵⁴ W. Schwartz, *Strategies for Identifying the Talents of Diverse Students*, 1997, www.iag-online.org, dostęp 15.01.2008.

drogę społecznego rozwoju, umiejętności nawiązywania kontaktów społecznych oraz pozycję w grupie klasowej i pozaskolnej⁵⁵. Tylko rodzice będą źródłem informacji o rozwoju dziecka od etapu przedszkolnego poprzez przez cały okres nauki w szkole. Mogą oni zauważyć stopień zaangażowania dziecka w realizację zadań intelektualnych, wyjątkowo zróżnicowane zainteresowania i ogólną ciekawość^{56,57}.

W sytuacji gdy system szkolny podzielony jest na cztery etapy edukacyjne, a szkoła ponadgimnazjalna jest wyższym etapem szkoły średniej, obejmującym zaledwie trzyletni okres nauki, współpraca z rodzicami i ich wskazówki wydają się być niezbędne.

Nominacje rówieśników

Nominacje rówieśników są ważnym i na bieżąco weryfikowanym sposobem identyfikacji. Bardzo często to właśnie rówieśnicy potrafią trafnie wskazać zdolnych i utalentowanych kolegów z klasy. Ten sposób identyfikacji sprawdza się szczególnie wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz uczniów z mniejszości narodowych lub terenów wiejskich⁵⁸. Chociaż rówieśnicy bardzo dobrze potrafią rozpoznać zdolnych uczniów w klasie, to należy pamiętać, że uczniowie mają skłonności do nominowania kolegów, których darzą sympatią – wtedy nominacje te mogą być subiektywne.

Nominacja przyznana przez eksperta z danej dziedziny

Dobrze się stanie, gdy uczeń zdolny na swojej drodze spotka eksperta z dziedziny, w której sam wykazuje szczególne zdolności. Dla ucznia szkoły ponadgimnazjalnej może być to moment przełomowy. Nominację przyznaną przez eksperta z danej dziedziny należy rozpatrywać w kilku płaszczyznach. Po pierwsze, identyfikacja profesjonalisty ma ten oczywisty wymiar, który odpowiednio wpływa na miejsce ucznia w środowisku, szkole, rodzinie i w grupie rówieśniczej. Po drugie, nominacja przyznana przez specjalistę na etapie szkoły ponadgimnazjalnej może stanowić potwierdzenie rozpoznanych wcześniej zdolności, utwierdzi ucznia i jego środowisko w podjętych decyzjach, wzmocni poczucie dobrze wybranej drogi kształcenia. Po trzecie, jest to ten rodzaj nominacji, który ma znaczenie motywacyjne i może być wsparciem dla ucznia oraz całego środowiska. Po czwarte, rekomendacja eksperta i, jak często bywa, mistrza w swojej dziedzinie, otwiera wielorakie możliwości, albo przez wskazanie kierunku dalszej drogi kształcenia, albo odpowiednich metod, form i środków czy też objęcie opieką merytoryczną.

W celu zilustrowania omawianego sposobu identyfikacji ucznia zdolnego można posłużyć się przykładami nominacji w odniesieniu do uzdolnień artystycznych. Doskonałym przykładem tego typu identyfikacji jest kilkudziesięcioletnia praktyka w tym zakresie skrzypaczki Wandy Wiłkomirskiej i opieka nad pokoleniami uczniów uzdolnionych muzycznie. Innym przykładem jest czternasta edycja Międzynarodowego Konkursu Skrzypcowego im. Henryka Wieniawskiego w Poznaniu i znacząca w nim rola Maksima Vengerova, wirtuoza skrzypiec i altówki. Udział jednego z najwybitniejszych współczesnych artystów-muzyków w pracach jury pokazał, jak wielką siłę oddziaływania ma ekspert oraz jak jego mistrzostwo może wpłynąć na poprawę kondycji konkursu i co ważniejsze, skupić wokół zmagania konkursowych uczestników młodych, utalentowanych i u progu kariery zawodowej. A wpływ Yehudi Menuhina na grę i drogę muzyczną Nigela Kennedy'ego jest powszechnie znany.

⁵⁵ M. Szczerbiak, *Wywiad – rozmowa z rodzicami jako element procedury diagnozowania dzieci zdolnych*, [w:] M. Partyka (red.), *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2000, s. 90–91.

⁵⁶ W. Schwartz, artykuł w Internecie, dostęp 15.01.2008.

⁵⁷ J. Siaud-Facchin, op. cit., s. 169.

⁵⁸ Tamże, s. 94–95.

Autonominacja

Niektórzy uczniowie o silnej własnej motywacji, mający zdolności artystyczne, lingwistyczne, przywódcze lub inne głębokie zainteresowania, chcą uczestniczyć w różnych projektach szkolnych i pozaszkolnych, choć nikt ich do udziału w nich nie zaprasza. Bardzo często bywa, że nauczyciele są nieświadomi ich talentu, kreatywności i wysokiej motywacji. Wendy Schwartz zauważa, że uczeń może wskazać zdolności, jakie wykorzystuje poza szkołą, na przykład zdolności aktorskie w klubie teatralnym, może opisać swój udział na forum rodziny, a nawet wskazać, czy przyjmuje w domu rolę przywódczą. Przytoczone zdolności powinny stanowić wskazanie do identyfikacji⁵⁹.

Autonominacja jest szczególnie oczekiwana na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej, gdzie presja ze strony rówieśników może powodować, że młodzież będzie ukrywała swoje szczególne zdolności. Przeprowadzone badania⁶⁰ wskazują, że gdy chodzi o osobiste zrozumienie i wydajność w środowisku szkolnym, zdolności są postrzegane przez młodzież pozytywnie, natomiast, gdy w grę wchodzi relacje z rówieśnikami, zdolności postrzegane są negatywnie.

Należy podkreślić, że autonominacja i to, jak uczniowie postrzegają swoje zdolności, jest ściśle związana z samooceną. Psychologiczne aspekty samooceny wnikliwie analizuje Nathaniel Branden, który ocenę samego siebie umieszcza w sześciu filarach poczucia własnej wartości, uważając przy tym, że jest ona istotnym impulsem do podejmowania decyzji o zmianach⁶¹. Samoocena pomaga w autorefleksji i jest ważna z punktu widzenia ucznia, który świadomie planuje własny proces uczenia się.

Na etapie szkoły ponadgimnazjalnej samoocena uczniów zdolnych jest niższa niż w szkole podstawowej, a w miarę osiąganych postępów w szkole, uczniowie stają się bardziej niespokojni i wyizolowani. Co więcej, pozytywna samoocena jest wyzwaniem związanym z poszukiwaniem, gotowością do ciężkiej pracy, podejmowaniem ryzyka i dokładnością w ocenie własnych wyników.

Joseph Renzulli, autorytet w dziedzinie kształcenia ucznia zdolnego, twierdzi, że w szkole średniej autonominacja jest jedyną strategią identyfikacji, jaką stosuje i rekomenduje⁶².

Ocena produktu

Dobrym wskaźnikiem naukowych, artystycznych lub twórczych zdolności jest po prostu jakość pracy jaką uczeń wykonał lub wykonuje. Nauczyciele przedmiotów artystycznych mają wyjątkową sytuację, jeśli chodzi o ocenę talentu artystycznego i kreatywności. Jednak inni nauczyciele również mogą mieć okazję do oceny, na przykład jakości poezji uczniów, projektów naukowych, projektów komputerowych albo elektronicznych, fotografii, kompozycji czy niezwykłego hobby.

Portfolio

Sposobem dokumentowania różnego rodzaju dowodów potwierdzających zdolności ucznia są teczki nazywane **portfolio**. Ten osobisty dokument uczącego się może spełniać wieloraką funkcję. Przede wszystkim portfolio daje możliwość zaprezentowania umiejętności, wiadomości i doświadczenia w zakresie ukierunkowanym celem. Portfolio jest także swoistym świadectwem/dokumentacją rozwoju ucznia w procesie uczenia się. Na podstawie materiałów, jakie uczniowie wybierają do portfolio, mogą być oceniane ich osiągnięcia, co będzie podstawą złożonego wyniku globalnego, a równoległe,

⁵⁹ W. Schwartz, op. cit.

⁶⁰ Kerr, B., Colangelo N., Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, 245–247.

⁶¹ N. Branden, *Sztuka świadomego życia: Jak potęga świadomości może zmienić codzienne życie*, TeTa Publishing, Ravi, Łódź 1999.

⁶² G.A. Davis, S.B. Rimm, op. cit. s. 95.

co uważam za niezwykle istotną rolę portfolio, może być oceniany postęp, jaki dokonuje się w określonej jednostce czasu. Portfolio analizowane przez nauczyciela przy współudziale ucznia pozwala wspólnie przyglądać się postępowi rozwojowemu ucznia, odkrywać jego mocne i słabe strony, identyfikować zainteresowania. Ponadto, w przeciwieństwie do testów standaryzowanych, portfolio pozwala na ocenę kreatywności ucznia⁶³.

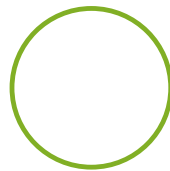
Zalety portfolio

- *Pobudza ucznia do refleksji (autorefleksji), namysłu.*
- *Uczy dokonywania samooceny własnych działań (tworzenie portfolio przez samego ucznia, autoprezentacja, dobór prac – decyzje dotyczące prac, ocena samego siebie, własnej pracy).*
- *Rozwija zaangażowanie ucznia w procesy uczenia (zaangażowane uczestnictwo).*
- *Umożliwia samokontrolę własnych działań.*
- *Pozwala na postrzeganie zmiany w sobie.*
- *Stymulując ucznia do tworzenia swojego portfolio, zachęcamy go do dokumentowania własnych postępów, niezależnie od wytworów innych uczniów.*
- *Umożliwia pogłębiony namysł nad własnym procesem uczenia się.*
- *Ważnym elementem stosowania portfolio w rozwijaniu zdolności uczenia się jest budowanie wewnętrznej motywacji do uczenia się – prawo wyboru kontroli.*
- *Tworzenie portfolio daje uczniowi możliwość przyglądania się własnej pracy z nowej perspektywy, śledzenie zapisków w dzienniku.*

Źródło: E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, GWP, Sopot 2012, s. 139.

Zatem w praktyce szkolnej portfolio może stanowić bardzo wartościowy dokument ułatwiający monitorowanie rozwoju ucznia i wspierający ocenianie wewnątrzszkolne.

⁶³ W. Schwartz, artykuł w internecie, dostęp 15.01.2008.



Rozdział 2
Planowanie nauczania



Według najprostszej definicji, nauczanie rozumiane jest jako kierowanie procesem uczenia się. W nieco szerszym ujęciu nauczanie jest planową pracą nauczyciela z uczniami, umożliwiającą zdobywanie wiadomości, umiejętności, nawyków oraz rozwijanie osobowości⁶⁴. Natomiast uczenie się jest zdobywaniem doświadczeń prowadzących do powstania trwałych zmian w zachowaniu uczącego się⁶⁵. Oba procesy – uczenia się i nauczania – składają się na proces kształcenia traktowany jako sekwencja świadomych i celowych czynności nauczycieli i uczniów⁶⁶.

Najprostszy model kształcenia, zbudowany według wzoru dostarczonego przez amerykańskiego psychologa Benjamina Blooma w książce „Właściwości człowieka a uczenie się w szkole” (1976), uzależnia wyniki kształcenia od:

- 1) wstępnej charakterystyki ucznia – określenia potencjału ucznia oraz charakterystycznych dla danego wieku zjawisk rozwojowych,
- 2) doboru treści i uzyskanej jakości kształcenia,
- 3) szeroko rozumianego, kontekstowego znaczenia efektów kształcenia.

Wszystkie wymienione czynniki pozostają w ścisłym związku z planowaniem dydaktycznym, które rozpoczyna każde działanie edukacyjne i stanowi jeden z głównych warunków skuteczności świadomego i celowego działania, zwłaszcza długotrwałego i złożonego. Na umiejętności planowania i projektowania nauczania bazuje socjokulturowy model nauczania.

Proces planowania zasadniczo obejmuje sformułowanie celu działania oraz jego operacjonalizację, a także określenie środków i warunków działania. Robert M. Gagne, Leslie J. Briggs oraz Walter W. Wager wymieniają dziewięć faz projektowania systemów dydaktycznych rozumianych jako układ zasobów i czynności przeznaczonych do wspierania uczenia się. Według nich poszczególnymi fazami projektowania dydaktycznego są:

- określenie celów dydaktycznych,
- przeprowadzenie analizy dydaktycznej określającej, jakie umiejętności są niezbędne, aby osiągnąć cel,
- określenie właściwości uczniów w momencie rozpoczęcia nauczania,
- sformułowanie celów wykonawczych,
- opracowanie zadań testu sprawdzającego,
- opracowanie strategii nauczania,
- wybór i przygotowanie materiałów dydaktycznych,
- zaprojektowanie i przeprowadzenie kontroli kształtującej,
- zaprojektowanie i przeprowadzenie kontroli zbierającej⁶⁷.

W myśl zapisów prawa oświatowego, nauczyciel jest faktycznym organizatorem nauczania i uczenia się, a planowanie i organizacja pracy z uczniem lub grupą uczniów jest podstawowym jego zadaniem. To od kreatywności i zdolności nauczyciela zależeć będzie praca z uczniem.

⁶⁴ *Pedagogika. Leksykon*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2000.

⁶⁵ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 22.

⁶⁶ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995, s. 132.

⁶⁷ R.M. Gagne, L.J. Briggs, W.W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*, WSiP, Warszawa 1992, s. 32.

2.1. Zasady planowania dydaktycznego

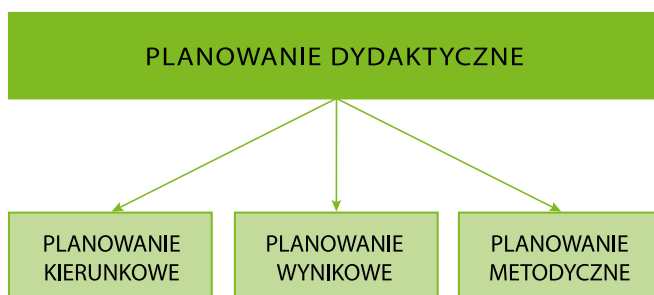
Zdaniem filozofa Tadeusza Kotarbińskiego osoba planująca jakąś czynność „stawia sobie lub zakłada jakiś cel i obmyśla środki do tego celu. Te akty poprzedza powstanie jakiejś potrzeby, której cel miałby uczynić zadość, zaś po zbudowaniu projektu planu następuje jego akceptacja, czyli przyjęcie projektu, który dzięki temu staje się planem, i wreszcie wykonywanie planu połączone z kontrolą wykonania”⁶⁸.

Według *Traktatu o dobrej robocie* oraz publikacji *Sprawność i błąd (z myślą o dobrej robocie nauczyciela)* Tadeusza Kotarbińskiego dobry plan powinien być określony i spełniony na wielu płaszczyznach, ponieważ cechuje go:

- **celowość** – powinien „wskazywać właściwe środki do celu, któremu służy”;
- **perspektywiczność** – większą wartość mają „plany długodystansowe”;
- **strategiczność** – szczegółowość planu powinna być „należycie ograniczona”;
- **racjonalność** – rozumność, „ugruntowanie poznawcze”;
- **kompletność** – zupełność, niepozostawianie luk i niedomówień;
- **wewnętrzna zgodność** – żadna część planu nie jest sprzeczna z inną częścią;
- **wykonalność** – zgodność z doświadczeniem, ustrzeżenie się przed fantazjowaniem;
- **operatywność** – poręczność, łatwość i wygoda stosowania w konkretnym działaniu;
- **elastyczność** – plan „giętki, plastyczny, zwrotny”, możliwy do skorygowania przy nieprzewidywalnych okolicznościach;
- **terminowość** – „wyznaczenie przyszłego kresu robocie”;
- **skuteczność** – wysoka pewność „dobrej roboty” i pożądanego wyniku⁶⁹.

Wyróżnione cechy są typowe dla planowania dydaktycznego, rozumianego jako trój etapowe planowanie pracy edukacyjnej nauczyciela.

Podstawę właściwego planowania pracy dydaktycznej stanowi plan kierunkowy, na podstawie którego powstaje plan wynikowy, a zwieńczeniem planowania jest plan metodyczny. Między wyróżnionymi rodzajami planowania występuje ścisła zależność i porządek, od planowania ogólnego do planowania szczegółowego.



Rysunek 5. Etapy planowania dydaktycznego

Źródło: opracowanie własne na podstawie B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*.

⁶⁸ T. Kotarbiński, *Sprawność i błąd (z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*, PZWS, Warszawa 1960, s. 113.

⁶⁹ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, op. cit., s. 179–180.

Pierwszy etap planowania dydaktycznego stanowi **planowanie kierunkowe**, którego zadaniem jest ukierunkowanie czynności uczniów i nauczycieli na ustalone cele, powiązanie celów emocjonalnych kształcenia z celami poznawczymi oraz wskazanie materiału kształcenia niezbędnego do osiągnięcia tych celów. Zasięg planowania kierunkowego jest bardzo szeroki, ponieważ obejmuje wybrany etap edukacyjny, rok szkolny lub semestr.

Praca na etapie szkoły ponadgimnazjalnej podlega planowaniu kierunkowemu.

Planowanie kierunkowe stanowi najwcześniejszy i najogólniejszy etap planowania dydaktycznego. Dzięki niemu zyskuje się wstępną orientację, co do podziału czasu potrzebnego uczniom do osiągnięcia wyznaczonych celów. Plan kierunkowy powinien być na tyle szczegółowy, by istniała możliwość określenia celów każdej lekcji. Aby w sposób prawidłowy kierować pracą uczniów, istotne jest właściwe sformułowanie celów kształcenia. Dobieranie materiału kształcenia oraz wszystkich niezbędnych środków działania dydaktycznego powinno następować po sprecyzowaniu celów.

Wyznacznikiem celów i treści programów kształcenia dla szkoły ponadgimnazjalnej, podobnie jak dla każdego z etapów edukacyjnych, jest podstawa programowa, którą określa państwowy standard edukacji. Uczeń zdolny realizuje ogół zadań wynikających z podstawy programowej. Zatem odpowiedzi na zadane przez Josepha Frencha pytanie dotyczące wzbogacania nauczania: „Jaka ilość wiedzy na danym poziomie jest niezbędna, aby przyswajając sobie skutecznie wiedzę na wyższym poziomie, tj. jaka jest optymalna szerokość podstawy dla danej wysokości wierzchołka?” należy szukać w podstawie programowej.

Według obowiązującej podstawy programowej kształcenie ogólne na czwartym etapie edukacyjnym w szkole ponadgimnazjalnej tworzy programowo spójną całość z kształceniem na trzecim etapie edukacyjnym w gimnazjum i stanowi fundament wykształcenia, umożliwiający zdobycie różnicowanych kwalifikacji zawodowych, a następnie ich późniejsze doskonalenie lub modyfikowanie, otwierając proces kształcenia się przez całe życie.

Zdefiniowany w podstawie programowej cel kształcenia ogólnego jest wspólny dla gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej.

Celem kształcenia ogólnego na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym jest:

1. przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk;
2. zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów.

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym należą:

1. czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa;
2. myślenie matematyczne – umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym;
3. myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa;
4. umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie;
5. umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.

Cele kształcenia ogólnego wraz z celami kształcenia w zakresie poszczególnych przedmiotów stanowią wyznacznik przyjętego standardu kształcenia. W myśl obowiązującej podstawy programowej, szkoła ma obowiązek zadbać o wszechstronny rozwój ucznia i przygotować go do podejmowania prześlanych decyzji.

Drugi etap planowania dydaktycznego stanowi **planowanie wynikowe**. Swoim zakresem obejmuje ono moduł programowy, dział lub kilkugodzinną jednostkę tematyczną przedmiotu i umożliwia kształcenie według wymagań, ponieważ określa przewidywane osiągnięcia uczniów w danym module oraz normuje ocenę pracy uczniów i nauczyciela zgodnie z wymaganiami programowymi.

Plan wynikowy stanowi dokument łączący materiał z oczekiwanymi osiągnięciami ucznia.

Ustalona przez nauczyciela kolejność realizacji szczegółowych celów kształcenia oraz określenie stopnia ich opanowania przez przyporządkowanie poszczególnym celom kategorii taksonomicznych i poziomu, pozwala mu na ocenę skuteczności własnej pracy. Efektem planowania wynikowego jest powstanie planu wynikowego i jest to indywidualny dokument, który uwzględnia możliwości ucznia i nauczyciela oraz zasoby organizacyjne i materialne placówki oświatowej. Największą wartość mają wielopoziomowe plany wynikowe samodzielnie sporządzone przez nauczyciela, zwłaszcza te, których podstawą są autorskie programy nauczania.

Oba etapy planowania – kierunkowe i wynikowe – są planowaniem treści nauczania, a więc czynności uczniów, natomiast planowanie metodyczne dotyczy czynności nauczyciela.

Ostatnim etapem planowania przez nauczyciela uczenia się uczniów jest **planowanie metodyczne**.

Plan metodyczny określa sposoby kierowania uczeniem się uczniów, czyli konkretyzuje wybrane metody kształcenia. Na tym etapie planowania dydaktycznego następuje przetwarzanie treści kształcenia w sytuacje dydaktyczne skłaniające uczniów do wykonywania przewidzianych czynności.

Planowanie metodyczne wytycza przebieg zajęć edukacyjnych.

Zatem plan metodyczny, przybierający najczęściej postać konspektu czy scenariusza lekcji, wytycza przebieg konkretnych zajęć. W trakcie przygotowywania planu metodycznego istotne jest, aby skupiać się na czynnościach uczniów, dlatego odpowiednia będzie następująca **kolejność planowania metodycznego**:

- 1) czynności uczniów ustalone w planie wynikowym,
- 2) wyposażenie – środki dydaktyczne niezbędne do uczenia się tych czynności,
- 3) czynności nauczyciela mające zapewnić skuteczność uczenia się tych czynności,
- 4) czas planowany na daną sytuację dydaktyczną wstępnie uznany za wystarczający do uzyskania przewidzianego wyniku.⁷⁰

W trakcie nauczania należy korzystać z metod właściwych dla nauczanego przedmiotu, a także z rozwiązań metodycznych, które wspierają oraz prowadzą uczniów w procesie uczenia się. Funkcją przyjętych rozwiązań metodycznych powinien być rozwój umiejętności społecznych w zakresie uczenia się, myślenia, pracy oraz rozwiązywania problemów, a także krzewienie aktywnej postawy wśród uczniów. Stosowane rozwiązania metodyczne muszą także umożliwiać podejmowanie działań twórczych oraz zdobywanie doświadczenia odpowiedniego dla danej grupy uczniów.

Jak podkreśla Jere Brophy „Lekarstwem na to, by nauka stała się dla ucznia przedsięwzięciem wartym wysiłku jest oparcie planowania dydaktycznego na głównych celach nauczania wyrażonych

⁷⁰ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, op. cit., s. 184–185.

w słowach określających pożądane osiągnięcia uczniów⁷¹. Podstawę planowania uczenia się stanowią więc cele wyrażane poprzez konkretną wiedzę, umiejętności, postawy, wartości i dyspozycje, które nauczyciel chce rozwinąć w uczniach (planowanie kierunkowe). Pożądane osiągnięcia uczniów muszą zostać opracowane w zależności od poziomów uczenia się reprezentowanych przez poszczególnych uczniów (planowanie wynikowe) oraz metod pozwalających uczniom przyswoić materiał (planowanie metodyczne). Przyjęcie tej kolejności planowania może przyczynić się do optymalizacji całego procesu kształcenia, zarówno uczenia się uczniów, jak i czynności nauczyciela.

Planowanie dydaktyczne ⁷⁵		
Etapy planowania	Wymiary treści kształcenia	Zakres
kierunkowe	cele i materiał	etap edukacyjny, np.: szkoła ponadgimnazjalna, rok szkolny lub semestr
wynikowe	materiał i wymagania	moduł programowy
metodyczne	przebieg uczenia się	pojedyncza lekcja

Dobre planowanie dydaktyczne charakteryzuje się pieczołowicie skonkretyzowanymi celami, działaniami nauczyciela oraz strategiami nauczania zaprojektowanymi z myślą o osiągnięciu wskazanych celów i starannym pomiarem rezultatów – osiągnięć uczniów, a sam proces planowania opiera się na zasadach świadomości, przystępności, poglądowości, systematyczności i trwałości.

Zasady planowania dydaktycznego ⁷⁶	
Zasada	Znaczenie
Świadomości	uczeń wie, czego się uczy i po co się tego uczy
Przystępności	stopniowanie trudności
Poglądowości	obserwacje i działania wyprzedzają pojęcia
Systematyczności	optymalne uporządkowanie treści
Trwałości	dostateczna liczba powtórzeń głównych czynności

Konieczność planowania w dydaktyce nie wymaga rekomendacji. „Nauczanie planujemy po to, żeby wesprzeć procesy uczenia się⁷⁴. W zaplanowanym nauczaniu są realnie lepsze warunki do diagnostyki i do pełniejszego wykorzystania jej wyników. „Zakładamy, że planowanie nauczania ma na względzie zarówno natychmiastowy, jak i długofalowy wpływ na rozwój człowieka⁷⁵.”

Rzetelne zaplanowanie procesu dydaktycznego pozwala na kształcenie według norm wymagań:

1. Ustalenie wymagań programowych.
2. Zaplanowanie zajęć według wymagań.
3. Przedstawienie uczniom wymagań i planu pracy.
4. Nauczanie według wymagań programowych.
5. Zaplanowanie sprawdzania osiągnięć uczniów według wymagań.
6. Ocenianie osiągnięć ucznia według wymagań programowych.
7. Ewaluacja systemu kształcenia.

⁷¹ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 48.

⁷² B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, op. cit., s. 195.

⁷³ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, op. cit., s. 196.

⁷⁴ R.M. Gagne, L.J. Briggs, W.W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*, WSiP, Warszawa 1992, s. 31.

⁷⁵ Tamże, s. 31.

2.2. Planowanie nauczania uwzględniające różnice indywidualne

W planowaniu pracy z uczniem zdolnym na czwartym etapie edukacyjnym w szkole ponadgimnazjalnej niezwykle ważna jest świadomość nauczyciela, że efekty uczenia się zależą w głównej mierze od dwóch podstawowych czynników związanych z:⁷⁶

- samym uczniem,
- sytuacją uczenia się.

Wśród czynników dotyczących samego ucznia, oprócz cech rozwojowych, takich jak np. wiek, występują cechy indywidualne – inteligencja, zdolności specjalne, styl poznawczy, zainteresowania, motyw uczenia się, poziom aspiracji, postawy i poglądy oraz płeć.

W grupie czynników związanych z sytuacją uczenia się wyróżnia się trzy typy sytuacji mających bezpośredni wpływ na efektywność uczenia się i są to sytuacje:

1. poprzedzające uczenie się, wyrażone między innymi przez przeniesienie wcześniejszych doświadczeń uczenia się na teraźniejszość,
2. w trakcie uczenia się, określone przez warunki zewnętrzne uczenia się,
3. następujące po uczeniu się, znajdujące wyraz w ogólnej aktywności ucznia.

W polskim szkolnictwie etap szkoły ponadgimnazjalnej odpowiada czwartemu etapowi edukacyjnemu, wobec czego proces nauczania-uczenia się na tym poziomie będzie zależał od wpływu sumy doświadczeń zdobytych na poszczególnych, poprzedzających go etapach. Jest on zarazem ostatnim etapem poprzedzającym wybór drogi zawodowej. Wobec powyższego, w pracy z uczniem zdolnym należy skoncentrować się na:

- zachowaniu motywacji do nauki;
- powiązaniu treści nauczania i przyswojonych umiejętności z życiem codziennym oraz na prezentacji ich zastosowania w przyszłym życiu zawodowym i dalszej nauce;
- świadomym wykorzystaniu różnych strategii nauczania;
- rozwijaniu umiejętności samokontroli i samooceny;
- planowaniu długoterminowych zadań (w tym zadań badawczych), wyznaczaniu celów i ocenie swych osiągnięć;
- rozwijaniu szczególnych możliwości uczniów i ich zainteresowań;
- wspomaganiu procesu twórczego uczniów;
- wspieraniu uczniów w ich dalszej nauce i wyborze zawodu.

W planowaniu nauczania dla ucznia zdolnego, należy uwzględnić szereg elementów wzajemnie się dopełniających przedstawionych na rysunku 6.

Lyn Corno i Richard E. Snow⁷⁷ uważają, że zdolności i cechy osobowości ucznia tworzą **zespół zdolności do przejawiania określonych osiągnięć**, który wywołuje postawę ukierunkowanego dążenia. **Zespół zdolności do przejawiania określonych osiągnięć**, łącznie z intelektualnymi zdolnościami ucznia, oddziałuje na jakość uczenia się, natomiast ukierunkowane dążenie wspólnie z cechami osobowości wpływa na ilościowy wymiar czynności uczenia się („stopień wysiłku” i „wytrwałość”). Wspólnym rezultatem działania czynnika jakościowego i ilościowego jest zaangażowanie ucznia, z czego z kolei wynikają postępy ucznia. Zarówno zdolności, jak i cechy osobowości oddziałują pośrednio na uczenie się.

⁷⁶ Z. Włodarski, *Uczenie się*, w: Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja. Warszawa 1997, s. 861.

⁷⁷ R.M. Gagne, L.J. Briggs, W.W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*, op. cit., s. 113.



Rysunek 6. Komponenty planowania nauczania

Źródło: opracowanie własne.

Określono i zbadano wiele cech charakteru uczniów w różnym wieku. W ostatnich latach przeprowadzono szczególnie dużo badań nad kilkoma cechami, które zdają się pozostawać w ścisłym związku pojęciowym ze zdolnościami i osiągnięciami szkolnymi. Jedną z takich cech jest motywacja osiągnięć, będąca jednym z elementów Wieloczynnikowego modelu zdolności F.J. Mönksa. Inne badane cechy to lęk i umiejscowienie poczucia kontroli. Wyniki badań potwierdzają, że uczniowie z silną motywacją osiągnięć mają lepsze wyniki nauczania od uczniów z niską motywacją, pod warunkiem, że nauczanie zostanie tak zorganizowane, że zapewni uczniom sprawowanie nad nim kontroli w znacznym stopniu.

Niektórzy uczniowie sądzą, że czynniki zewnętrzne, takie jak szczęście, odpowiadają za ich wyniki uczenia się. Inni uczniowie natomiast uważają, że wyniki uczenia się zależą od ich własnego wysiłku. Ta różnica w osobowości jest nazywana poczuciem umiejscowienia kontroli i jest jedną z cech charakteryzujących ucznia zdolnego. Po uczniach charakteryzujących się poczuciem wewnętrznego umiejscowienia kontroli można spodziewać się bardziej wyťažonej pracy i aktywnego stosunku do uczenia się.

W odniesieniu do ucznia zdolnego planowanie nauczania ma fundamentalne znaczenie, szczególnie w kontekście potrzeby rozwijania samodzielności poznawczej. W ujęciu J. Janowicza samodzielność poznawcza jest składnikiem osobowości motywującym wystąpienie „czynności eksploracyjnych” dążących do zaspokojenia przez ucznia „wewnętrznej potrzeby zdobycia określonej informacji”⁷⁸.

⁷⁸ J. Janowicz, *Monitorowanie samodzielności poznawczej uczniów gimnazjum*, „Dyrektor Szkoły” 2001, nr 1, s. 34.

Dla prawidłowego kierowania pracą uczniów istotne jest, aby najpierw sformułowane zostały cele kształcenia. Dobieranie materiału kształcenia oraz wszystkich niezbędnych środków działania dydaktycznego powinno następować po sprecyzowaniu celów.

Samodoskonalenie oznacza pobudzanie się do myślenia, odczuwania i działania w celu osiągnięcia określonych celów edukacyjnych, takich jak: analiza tekstu, przygotowanie się do sprawdzianu bądź napisanie wypracowania.

Dzięki cyklowi samodoskonalenia ulega poprawie nie tylko przyswajanie wiedzy przez uczniów, lecz także ich przekonanie o własnej skuteczności i kontroli procesu uczenia się.

Źródło: B.J. Zimmerman, S. Bonner, R. Kovach, Zdolny uczeń. Metody planowania samodzielnej nauki.

2.2.1. Planowanie kierunkowe dla ucznia zdolnego

Zadaniem planowania kierunkowego dla ucznia zdolnego jest ukierunkowanie czynności ucznia i nauczycieli na cele nauczania ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz powiązanie celów emocjonalnych kształcenia z celami poznawczymi i wskazanie materiału kształcenia niezbędnego do osiągnięcia tych celów.

Plan kierunkowy dla ucznia zdolnego powinien zawierać listę przedmiotów, które uczeń realizuje w ciągu całego etapu szkoły ponadgimnazjalnej, a także w poszczególnych latach trzyletniej edukacji. Plan kierunkowy powinien uwzględniać przedmiot oraz grupę przedmiotów, które uczeń realizuje w formie zindywidualizowanego nauczania (indywidualny tok nauki, indywidualny program nauki, indywidualny tok nauki według indywidualnego programu nauki) i dla nich sformułować cele kształcenia. Po sprecyzowaniu celów kształcenia możliwe jest określenie materiału kształcenia oraz wszystkich niezbędnych środków działania dydaktycznego.

Wiele cech ucznia zdolnego, między innymi takich jak perfekcjonizm, może stanowić znaczące utrudnienie w jego edukacji. Celem planowania kierunkowego jest spowodowanie, aby uczeń brał coraz większą odpowiedzialność za własną naukę, w większym stopniu angażował się w jej przebieg, a w jej trakcie postępował w sposób celowy.

W przypadku planowania pracy z uczniem zdolnym istotny jest zapis podstawy programowej kształcenia ogólnego określający możliwość zwiększenia zakresu umiejętności poprzez podwyższenie stopnia trudności zadań, a nie poszerzanie tematyki (tutaj w odniesieniu do matematyki)⁷⁹.

W przypadku uczniów zdolnych, można wymagać większego zasobu umiejętności, jednakże wskazane jest podwyższenie stopnia trudności zadań, a nie poszerzanie tematyki.

W kształceniu ucznia zdolnego na etapie szkoły ponadgimnazjalnej nauczanie ogólnych kompetencji i kompetencji w określonych dziedzinach powinno być wspierane kształceniem interdyscyplinarnym. Urzeczywistnienie interdyscyplinarności w nauczaniu osiągnąć jest za pomocą wspólnych tematycznych akcentów, zadań i sposobów nauczania przedmiotów, projektów edukacyjnych i tematów przewodnich. Osiągnięcie interdyscyplinarności możliwe jest poprzez zorganizowanie nauczania i stworzenie środowiska nauczania oraz współpracę nauczycieli w sposób, który umożliwi ponadprzedmiotowe traktowanie, uszczegóławiając kompetencje, wyznaczając cele nauczania i ustanawiając wspólne problemy.

⁷⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012 poz. 977), s. 321.

2.2.2. Planowanie wynikowe dla ucznia zdolnego

Planowanie wynikowe dla ucznia zdolnego szkoły ponadgimnazjalnej ma na celu połączenie wybranego materiału nauczania z oczekiwanymi osiągnięciami ucznia, a plan wynikowy stanowi wykaz oczekiwanych wyników uczenia się ucznia zdolnego. Praca nad budową planu wynikowego powinna opierać się na dwóch podstawowych zasadach: preferowanych umiejętnościach i wielopoziomowości.

Największą wartość stanowi wielopoziomowy plan wynikowy. Uszczegóławia on opisy wymaganych czynności dobranych do konkretnego modułu programowego z uwzględnieniem zróżnicowania poziomu pracy poszczególnych uczniów. Sporządzenie i zaprezentowanie uczniom wielopoziomowego planu wynikowego umożliwia dokonanie samodzielnego i odpowiedzialnego wyboru własnego poziomu uczenia się konkretnego przedmiotu, a tym samym przyczynia się do zaspokojenia potrzeby osiągnięć. Dla ucznia zdolnego możliwość współtworzenia, a następnie zapoznania się z wielopoziomym planem wynikowym, jest szczególnie istotna, ponieważ pomaga mu w opanowaniu umiejętności planowania własnej pracy oraz wdraża do jej analizowania i oceniania.

Na etapie planowania wynikowego konieczna jest operacjonalizacja celów ogólnych, założonych w planie kierunkowym. Cele powinny być skonkretyzowane, upodmiotowione, czytelne i możliwe do spełnienia, z zachowaniem odpowiednich proporcji między poszczególnymi kategoriami taksonomicznymi.

Rozwojowi zainteresowań uczniów zdolnych będą sprzyjały wymagania z poziomu ponadpodstawowego, dlatego ten poziom wymagań jest szczególnie istotny w planowaniu. Dwupoziomowe wymagania programowe (podstawowe i ponadpodstawowe) powinny być uwzględniane przez nauczyciela, zarówno w pracy na lekcjach, jak i w zadaniach domowych.

Plan wynikowy jest dokumentem, który ciągle ewoluuje, zmienia się, podlega weryfikacji na podstawie monitorowania wyników kształcenia.

2.2.3. Planowanie metodyczne dla ucznia zdolnego

Plan metodyczny jest projektem takiego przebiegu lekcji, który umożliwi uczniom uzyskanie zamierzonych osiągnięć. Tutaj niezbędne jest przemyślane i precyzyjne określenie każdego elementu planu metodycznego, takiego, jak:

- temat lekcji,
- cele lekcji (operacyjne),
- miejsce realizacji,
- aranżacja przestrzeni,
- metody realizacji,
- potrzebne materiały i środki dydaktyczne,
- przebieg lekcji z podaniem bilansu czasowego,
- zadania dodatkowe,
- elementy lekcji, z których można zrezygnować,
- podsumowanie,
- zadanie domowe.

W pracy z uczniem zdolnym na etapie szkoły ponadgimnazjalnej zdecydowanie najlepiej sprawdzają się metody uwzględniające podmiotowość ucznia, jego potencjał i samodzielność w podejmowaniu decyzji. Wyboru podejścia metodycznego dokonuje nauczyciel, którego zadaniem jest nauczanie, kierowanie pracą oraz procesem uczenia się zarówno w kontekście poszczególnych uczniów, jak i w skali całej grupy lub zespołu klasowego.

W mojej dziewięcioletniej praktyce zawodowej spotkałam się z pięciorgiem uczniów o ponadprzeciętnych umiejętnościach. Chcąc dobrze rozwijać potencjał i kreatywność tych uczniów, starałam się dobrać indywidualne metody pracy. Między innymi były to metody problemowe, które przed uczniem stawiają problem badawczy. Uczeń w sposób indywidualny przygotowuje postawione przed nim zadanie (poszukuje, porządkuje i wykorzystuje informacje z różnych źródeł). Następnie zdobytą wiedzę stosuje w praktyce na przykład poprzez dzielenie się nią w czasie lekcji z innymi uczniami (lekcja jest tak przygotowana, że indywidualna praca ucznia stanowi jedno z ogniw zajęć). Ponadto w pracy z takimi uczniami warto stawiać na metody, w których uczniowie jasno i precyzyjnie będą prezentować własne poglądy i umiejętnie je argumentować. Uczeń zdolny bardzo często staje się młodym naukowcem, który zdobytą wiedzę umiejętnie wykorzystuje i potrafi dostrzec jej interdyscyplinarność.

Nauczyciel języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej

Lista stosowanych przez nauczycieli metod pracy z uczniami uzdolnionymi jest długa i obejmuje aktywności o bardzo różnym charakterze.

Stosowane przez nauczycieli metody pracy z uczniem zdolnym:

- wypowiedzi ustne,
- analiza spontanicznych spostrzeżeń, pomysłów, sposobów proponowanych rozwiązań,
- dyskusja,
- burza mózgów,
- inscenizacje,
- testy i sprawdziany, rozwiązywanie zadań,
- gry dydaktyczne,
- kwerendy,
- lektura wskazanych/wybranych tytułów,
- analiza i interpretacja tekstów,
- prace pisemne (w tym twórcze pisanie),
- samodzielne przygotowywanie zagadnień na podstawie wskazówek nauczyciela,
- samodzielne rozwiązywanie problemów,
- zajęcia laboratoryjne,
- doświadczenia i eksperymenty,
- prezentacje, prelekcje, wypowiedzi publiczne,
- zajęcia terenowe,
- wycieczki edukacyjne,
- wykorzystanie dostępnych w szkole pomocy dydaktycznych do stworzenia prezentacji lub eksperymentu,
- udział w wykładach i seminariach poza murami szkoły,
- narzędzia ICT do usprawniania przebiegu zajęć i/lub wykorzystania w pracy własnej,
- e-learning, jako forma uczenia się oraz dystrybucji materiałów dydaktycznych.

Metoda projektu edukacyjnego jest jedną z najskuteczniejszych metod rozwijania zdolności uczniów. Z uwagi na interdyscyplinarny charakter projekt pozwala na poszerzenie wiedzy o elementy z innych dziedzin, rozwijanie zdolności intelektualnych i badawczych, na poszukiwanie i weryfikowanie wiedzy, praktyczne jej opracowanie i zastosowanie oraz, z uwagi na zespołowy charakter pracy, na rozwijanie kompetencji społecznych uczniów.

Nauczyciel przedmiotu kształcenie słuchu w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej, opiekun wielu projektów edukacyjnych

Z badań własnych dotyczących wyboru odpowiedniej metody nauczania, właściwej dla ucznia zdolnego wynika, że w pracy nauczycieli dominują metody aktywizujące.

Inscenizacja, doskonała metoda edukacji poprzez działanie, pozwala na zastosowanie w praktyce umiejętności nabytych podczas zajęć.

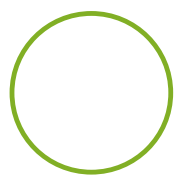
Roczne przygotowania do występu stworzyły wiele możliwości do oceny kompetencji ogólnych, takich jak kompetencje: uczenia się, wartościowania, społeczne, komunikacji, matematyczne, samooceny, a także kompetencje w zakresie przedmiotów podstawy przedsiębiorczości i język polski oraz gry na instrumencie.

Nauczyciel podstaw przedsiębiorczości i informatyki w szkole ponadgimnazjalnej, organizator i opiekun inscenizacji słowno-muzycznej bajki „Przygody Koziołka Matołka” na podstawie „120 Przygód Koziołka Matołka” K. Makuszyńskiego i M. Walentowicza z muzyką E. Rymarza.

W swej pracy zawodowej jako nauczycielka i wychowawczyni młodzieży zdolnej duże znaczenie przypisuję kształtowaniu postawy młodego pokolenia. Bardzo duże znaczenie w tym zakresie przypisuję wizytom w miejscach pamięci i spotkaniom ze świadkami historii. Stosując metodę oglądową, której reprezentatywnym przykładem jest wspomniana wizyta w miejscu pamięci, nie tylko wskazują na konkretne miejsce, ale przede wszystkim na znaczenie tego miejsca w procesie poznawania historii, ludzkich postaw, emocji, uczuć i dramatów. Planując taką lekcję, wcześniej rozmawiam o tym miejscu z uczniami, dyskutujemy o zachowaniu się w takim miejscu i o potrzebie jego poznania; podczas rozmowy poznaję także ich wiedzę o nim. Podczas wyjazdu towarzyszę uczniom w jej poznawaniu, odpowiadam, w miarę swej wiedzy, na ich pytania. Po takiej lekcji historii rozmawiam z uczniami na temat doświadczenia przez nich tego miejsca, emocji i przeżyć, które im towarzyszyły i, co jest możliwe, nadal towarzyszą. Uczniowie, o ile nie jest to niemożliwe, dokumentują to, co widzieli, by zebrany materiał posłużył im do przygotowania prezentacji koleżankom i kolegom, którzy nie uczestniczyli w tej lekcji.

Podobne starania czynię przed spotkaniem ze świadkiem historii – informuję uczniów, kto będzie gościem. Uczniowie przygotowują pytania do rozmowy z zaproszoną osobą. Jeśli zaproszona osoba wyrazi zgodę, uczniowie dokumentują spotkanie, które później jest świetnym materiałem do dyskusji podczas lekcji z całym zespołem klasowym.

Nauczycielka języka polskiego i wiedzy o kulturze w szkole ponadgimnazjalnej



Rozdział 3
Indywidualizacja nauczania



Indywidualizacja nauczania została trafnie zdefiniowana niezależnie przez różnych autorów jako „dostosowywanie praktyk nauczania do indywidualnych potrzeb”⁸⁰, „wykorzystywanie informacji o różnicach indywidualnych dla określenia odpowiedniego środowiska edukacyjnego”⁸¹ oraz „planowanie i przeprowadzanie, z każdym uczniem, ogólnych programów nauczania oraz codziennych lekcji, dostosowanych do jego potrzeb edukacyjnych oraz jego cech jako uczącego się”⁸². Te trzy wzajemnie dopełniające się definicje pozwalają zrozumieć istotę indywidualizacji nauczania, ale jej potrzeba staje się oczywista, gdy zostaje poddana konfrontacji z charakterystyką ucznia zdolnego. Susan Winebrenner, autorka cennej pozycji dotyczącej ucznia zdolnego, na łamach swojej książki twierdzi, że: „każdy uczeń, który posiada większość lub wszystkie z następujących pięciu cech jest najprawdopodobniej uczniem uzdolnionym:

1. Uczy się nowego materiału szybciej i we wcześniejszym wieku, niż rówieśnicy.
2. Pamięta czego nauczył się wcześniej, bez konieczności powtarzania.
3. Jest w stanie radzić sobie z koncepcjami, które są zbyt złożone dla jego rówieśników.
4. Z pasją interesuje się jakimś zagadnieniem lub większą ilością zagadnień i spędzałby cały swój wolny czas na dowiadrywaniu się więcej na temat tego zagadnienia/zagadnień, gdyby tylko mógł.
5. Nie potrzebuje patrzeć na nauczyciela, aby słyszeć, o czym jest mowa, może działać na wielorakich kanałach mózgowych równocześnie i zajmować się więcej niż jednym zadaniem w tym samym czasie”⁸³.

Uwzględnianie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych między uczniami i stosowanie takich zabiegów pedagogicznych, które będą sprzyjały maksymalnemu rozwojowi osobowości uczących się, stanowi podstawę indywidualizacji nauczania. Uwzględnianie właściwości psychologicznych ucznia określających granice efektów uczenia się (możliwości intelektualnych, emocjonalnych, fizycznych), preferencji sposobów nabywania wiedzy i umiejętności (wyznaczanych przez cechy psychologiczne, np. poziom reaktywności, styl poznawczy, neurotyczność, introwertyczność i ekstrawertyczność; oraz cechy społeczne, np. sposób porozumiewania się) ma na celu przyrost kompetencji ucznia i optymalny rozwój w warunkach szkolnych. Indywidualizacja, polegająca na dostosowaniu nauczania do możliwości ucznia i wykorzystaniu ich w maksymalnym stopniu, zmierza do zwiększenia potencjału.

Indywidualizacja nauczania może dotyczyć:

- indywidualizacji celów,
- różnicowania treści,
- indywidualizacji tempa nauczania,
- indywidualnych preferencji w zakresie stosowania strategii uczenia się,
- doboru metod, środków i form.

⁸⁰ W.W. Cooley, R. Glaser, *The Computer and Individualized Instruction*, Science 166. 1969, s. 574

⁸¹ J.O. Bolvin, R. Glaser, *Developmental Aspects of Individually Prescribed Instruction*, Audiovisual Instruction. Pittsburgh: University of Pittsburgh 1968, s. 828.

⁸² Heathers, *A Working Definition of Individualized Instruction*, Educational Leadership 1977, s. 342.

⁸³ S. Winebrenner, *Teaching Gifted Kids In the Regular Classroom strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented*, Minneapolis 2001, s. 9.

3.1. Przyspieszanie nauki

Przyspieszenie nauki jest ingerencją edukacyjną opartą na realizacji programu kształcenia w szybszym tempie lub w młodszym wieku niż standardowo⁸⁴. Przyspieszenie nauki jest powszechnie stosowaną praktyką w wielu systemach edukacyjnych na całym świecie i jest odpowiedzią na potrzeby zdolnych dzieci i młodzieży, którzy mogą uczyć się w bardzo szybkim tempie przewidzianym przez program nauczania w szkole.

Zagwarantowanymi prawem formami przyspieszenia są:

- wcześniejsze podejmowanie nauki w szkole,
- przeniesienie do klasy programowo wyższej,
- przyspieszenie dotyczące przedmiotu,
- skondensowanie programu nauczania,
- uczenie się we własnym tempie,
- kursy na poziomie szkoły wyższej dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej,
- wcześniejszy wstęp do wyższej szkoły.

Wcześniejsze podejmowanie nauki w szkole jest formą przyspieszenia polegającą na przyjmowaniu do szkoły dzieci, które nie osiągnęły jeszcze kalendarzowego wieku obowiązku szkolnego, ale wykazują poziom rozwoju świadczący o dojrzałości szkolnej. Jak wskazują liczne badania, wcześniejsze podejmowanie nauki nie ma negatywnych skutków, a dzieci realizujące przyspieszony tryb nauczania zdają się być szczęśliwe i mają poczucie osiągnięcia sukcesu.

Przeniesienie do klasy programowo wyższej i realizacja w jednym roku szkolnym dwóch lub więcej lat nauki jest opcją wartą rozważenia. Z przeprowadzonych przeze mnie badań w ogólnokształcących szkołach muzycznych drugiego stopnia w Polsce wynika, że w latach 2001/2002 – 2007/2008 sześcioro uzdolnionych muzycznie uczniów szkoły ponadgimnazjalnej (wcześniej liceum) zrealizowało w jednym roku dwa lata nauki. Dominującymi formami przyspieszenia były:

- możliwość nauki we własnym tempie,
- możliwość realizowania programu w całości lub w części we własnym zakresie,
- opieka mentora.

Pozytywna opinia uczniów korzystających z przyspieszonej edukacji – „przeskoczenie” klasy jest najlepszą rekomendacją dla takiej możliwości, co więcej opinia ta koresponduje z wnioskami badających przyspieszenie nauki: D. Lubinskiego i R.M. Webba wyrażonymi w krótkim spostrzeżeniu: „Badania dorosłych, którzy byli zdolnymi dziećmi, pokazują, iż nie żałują oni, że korzystali z przyspieszenia. Żałują raczej, że nie było to jeszcze większe przyspieszenie”⁸⁵.

Przyspieszenie dotyczące konkretnego przedmiotu kierowane jest do uczniów ze względu na posiadane uzdolnienia kierunkowe, np. matematyczne, lingwistyczne czy z dziedziny nauk przyrodniczych.

⁸⁴ S.L. Pressey (1949), *Educational acceleration: Appraisals and basic problems*. Columbus, OH: The Ohio State University; za A Nation Deceived: *How Schools Hold Back America's Brightest Students*. Volume II, The Templeton National Report on Acceleration by N. Colangelo, S.G. Assouline, M. U.M. Gross, s. 1.

⁸⁵ D. Lubinski i R.M. Webb, M. J. Morelock & C. P. Benbow *Top 1 in 10000*, A 10-year follow up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 2001 s. 729.

Uczniowi zdolnemu, uczącemu się szybciej niż inni uczniowie w klasie, umożliwia się **skondensowanie programu nauczania**, co w praktyce umożliwia wcześniejsze zrealizowanie programu przewidzianego w ramowym planie nauczania dla danej klasy⁸⁶. Dostosowanie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania do potrzeb ucznia zdolnego i zastosowanie procedury w czasie odpowiednim dla ucznia pozwala na klasyfikację w ciągu całego roku szkolnego.

Kursy na poziomie szkoły wyższej dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej. Uczestniczenie przez ucznia szkoły ponadgimnazjalnej w kursach na poziomie szkoły wyższej często połączone jest z kolejną formą przyspieszenia nauki – **wcześniejszym wstępem do wyższej szkoły**.

Przyspieszające naukę procedury mogą być zastosowane oddzielnie, a w celu radykalnego przyspieszenia edukacji uczniów zdolnych, łącznie. Rekomendując przyspieszenie nauki szkolnej uczniów zdolnych, należy stwierdzić, że jest to forma nauczania sprzyjająca rozwojowi, a właściwa stymulacja i dogłębna możliwość nauki przedmiotu są potrzebne i służą harmonijnemu, wszechstronnemu rozwojowi uczniów zdolnych.

3.2. Wzbogacanie nauki

Rdzeniem pracy szkoły nazwał Stanisław Dylak programy nauczania⁸⁷, zatem przede wszystkim w programach nauczania nauka upatruje praktykę wsparcia ucznia zdolnego. U podstaw każdego programu nauczania dla ucznia zdolnego leży przyjęcie takiej koncepcji, by jak najpełniej wykorzystać szeroko rozumiany potencjał ucznia, szkoły i środowiska. Każdy program powinien zawierać precyzyjnie określone cele, zalecane formy i metody nauczania, spis efektywnych środków dydaktycznych, a także sposoby kontroli rezultatów pośrednich i końcowych.

Przed projektującym program nauczania dla ucznia zdolnego stoi wielkie wyzwanie, ponieważ na etapie planowania wynikowego i metodycznego koniecznym jest zindywidualizowane i zróżnicowane podejście.

Anatolij Dorowski wyróżnia następujące cele programów dla uczniów uzdolnionych:

- Programy edukacyjne powinny przewidywać stopień samopoznania uczniów uzdolnionych. Granice sukcesu i osiągnięć każdej jednostki zmieniają się na pewnych odcinkach czasowych. Samopoznanie powinno uwzględniać rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny.
- Ważnym elementem jest zaspokojenie potrzeby zdobywania nowych informacji. Dziecko uzdolnione powinno być dobrze poinformowane, ponieważ cechuje je samodzielność w „wypróbowaniu” wiedzy, działalność twórcza oraz niepohamowany pociąg do nowości.
- Jednym z celów programu jest adaptacja komunikacyjna. Dzieci uzdolnione są przesycone symbolami werbalnymi, koncepcjami, projektami. Szkoła powinna wychowywać umiejętność werbalnego współdziałania. Zadaniem uczniów jest doskonalenie umiejętności komunikacyjnych poprzez wcielenie swoich wyobrażeń w różne formy, przykładem których jest pisanie prac twórczych, dyskusje, prezentacje, opracowania itd.
- Ważnym celem programu pozostaje pomoc uczniom uzdolnionym w samorealizacji. Przede wszystkim mamy tu na uwadze ich twórcze ukierunkowanie; nie wyjaśnianie tez teoretycznych,

⁸⁶ T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, op. cit., s. 67.

⁸⁷ S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa 2002, s. 10.

ale wyrażanie uczuć, emocji, postaw, co można osiągnąć poprzez udział w różnorodnej działalności artystycznej (kółka, grupy zainteresowań)⁸⁸.

Programy dla uczniów zdolnych i uzdolnionych powinny:

- umożliwić pogłębioną naukę tematów wybieranych przez uczniów;
- zabezpieczać samodzielność w nauczaniu, tj. nauczanie kierowane przez samo dziecko;
- rozwijać metody i nawyki pracy badawczej;
- rozwijać myślenie kreatywne, krytyczne i abstrakcyjno-logiczne;
- zachęcać i stymulować wysuwanie nowych idei, podważających przyjęte stereotypy i powszechne poglądy;
- sprzyjać rozwojowi samopoznania, świadomości oryginalnych zdolności własnych, a także indywidualnych cech innych ludzi;
- uczyć oceniania wyników własnej pracy, wykorzystując różnorodne kryteria⁸⁹.

Ciekawym podejściem stosowanym w praktyce oświatowej na podstawie programu nauczania jest wzbogacanie. Przyjmuje się za J. Frenchem możliwość zwiększenia intensywności nauczania poprzez różne formy wzbogacania. Wzbogacanie pionowe określa się jako uzupełnianie zakończonych dopiero co procesu uczenia się aktywnością na wyższym poziomie. Wzbogacanie poziome oznacza dostarczenie większej liczby kształcących doświadczeń na tym samym poziomie trudności.

Chociaż rozróżnia się wzbogacanie pionowe i poziome, praktyka szkolna pokazuje, że gdy uczniowie uczą się, rozwijają intelektualnie jednocześnie „pionowo” i „poziomo”. French stwierdza: „Nie należy więc pytać: „Czy powinniśmy stosować wzbogacanie poziome, czy pionowe?”⁹⁰ Trzeba raczej zadać pytanie: „Jaki poziom wiedzy na danym poziomie jest niezbędny, aby przyswajając skutecznie wiedzę na wyższym poziomie, tj. jaka jest optymalna szerokość podstawy dla danej wysokości wierzchołka?”

3.3. Grupowanie

Uczniowie zdolni mają wyjątkowe potrzeby edukacyjne, które trudno spełnić, o ile to w ogóle możliwe, w heterogenicznym środowisku nauki. Zdolni uczniowie szkół ponadgimnazjalnych potrzebują nauczania bardziej złożonego i abstrakcyjnego od większości uczących się. Uczniowie zdolni uczą się lepiej w środowiskach bez wyraźnej struktury i odnoszą największe korzyści z pośrednich metod nauczania⁹¹. Mniej zdolni uczniowie, z drugiej strony, radzą sobie zazwyczaj lepiej w zorganizowanych środowiskach nauki i przy bezpośrednim, zorganizowanym nauczaniu.

Większość badaczy stosuje pojęcie **ukierunkowywania** w odniesieniu do szkół średnich, w których uczniowie wybierają – na podstawie swojego przygotowania i celów – między zajęciami przygotowującymi do studiów, ogólnymi oraz przygotowującymi do zawodu.

Dobrze przemyślane procedury grupowania dopasowują potrzeby uczniów do możliwości jakie daje program nauczania. W przypadku uczniów zdolnych procedury grupowania zapewniają możli-

⁸⁸ O. Boczarowa, *Pedagogiczne wsparcie dzieci uzdolnionych w szkołach Polski i Ukrainy*, Krakowska Akademia Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2011, s. 72.

⁸⁹ Tamże, s. 72.

⁹⁰ J. French, *Dzieci szczególnie uzdolnione – badania i metody kształcenia*, [w:] N. Haring, R. Schiefelbusch (red.), *Metody Pedagogiki Specjalnej*, Warszawa 1981, s. 479.

⁹¹ E.A. Muzioł, *Kształcenie ucznia zdolnego w ujęciu prawa i w praktyce szkolnej na przykładzie szkoły muzycznej*. Badania. Gdańsk 2008.

wość interakcji z innymi uczniami zdolnymi w środowiskach edukacyjnych zaprojektowanych specjalnie, by sprostać wyjątkowym potrzebom edukacyjnym uczniów zdolnych.

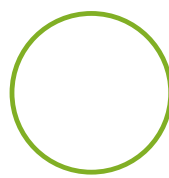
Grupowanie specjalne w zwykłej klasie i poza nią staje się tym bardziej niezbędne w przypadku uczniów, których poziom osiągnięć, uzdolnienia, style nauki i motywacje są ekstremalne, i których potrzeby nie są spełniane w zwykłej klasie. Potrzeby wzrastają w miarę jak uczniowie przechodzą do wyższych klas i do conceptualnie bardziej złożonych i abstrakcyjnych programów nauczania oraz coraz bardziej różnią się osiągnięciami. Tym samym, wraz z rosnącą potrzebą grupowania, wzrasta potrzeba przyspieszenia treści w przypadku uczniów o wybitnych zdolnościach i wysokich osiągnięciach.

Ukierunkowywanie implikuje zazwyczaj przydział do specjalnego toku lub programu zajęć z innymi uczniami o podobnych zdolnościach ogólnych na stosunkowo długi okres czasu. Zgodnie z praktyką wielu szkół europejskich i azjatyckich uczniowie mogą zostać przydzieleni do danej ścieżki już w czwartej lub piątej klasie szkoły podstawowej na podstawie wyników odbytych testów. W późniejszym okresie szansa na zmianę ścieżki jest zazwyczaj niewielka lub żadna. W polskim szkolnictwie przykładem ukierunkowania są szkoły artystyczne (muzyczne, plastyczne, sztuki cyrkowej oraz sztuki tańca) i sportowe.

Grupowanie z kolei powinno być elastycznym procesem opartym głównie na wcześniejszych poziomach osiągnięć w poszczególnych obszarach programu nauczania. W ten sposób może funkcjonować zaawansowana grupa z matematyki, nauk przyrodniczych lub czytania. Przy stosowaniu grupowania, selekcja do grup zaawansowanych oparta jest na okresowej ocenie postępów ucznia w każdym obszarze treści. Przejście do specjalnej grupy lub wyjście z niej możliwe jest w prawie każdym momencie, gdy młodzież wykazuje nowe zdolności lub ma dobre wyniki.

Dobre procedury grupowania bazują również w dużej mierze na zainteresowaniach i preferencjach uczniów. Na przykład zajęcia na wysokim poziomie z nauk społecznych i angielskiego powinny być otwarte dla uczniów, którzy może nie spełniają wymaganych standardów i/lub nominacji nauczycieli, ale są zmotywowani, nastawieni na ciężką pracę i skłonni zaryzykować niską ocenę lub porażkę. W szkole powinni być dostępni doradcy, służący pomocą uczniom, którzy rozważają uczęszczanie na zajęcia dla wybitnie uzdolnionych.

Podsumowując, praktyki grupowania dopasowują potrzeby ucznia do możliwości jakie dają programy nauczania. Niektórzy uczniowie są w stanie uczyć się szybciej i opanowywać bardziej złożony materiał. Powinni oni być połączeni w grupę, aby ich potencjał został w pełni wykorzystany. Praktyki grupowania powinny być elastyczne i oparte na okresowej ocenie postępów ucznia.



Rozdział 4
Aspekt prawny
kształcenia ucznia zdolnego



4.1. Indywidualizacja procesu kształcenia

Podstawowym i najważniejszym dokumentem oświatowym określającym formy działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły jest **Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty** (1991 nr 95, poz. 425 z późn. zm.).

Ustawodawca zadbał, aby w tym akcie prawnym znalazły się zapisy dotyczące kształcenia ucznia zdolnego, gwarantujące możliwości dostosowania procesu kształcenia (treści, metod, tempa nauczania) do możliwości psychofizycznych uczniów.

System oświaty zapewnia w szczególności:

- *dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej (art. 1 pkt. 4);*
- *opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie (art. 1 pkt. 6).*

O zezwoleniach na indywidualny program lub tok nauki traktuje artykuł 66 przedmiotowej ustawy: „1. Na wniosek lub za zgodą rodziców albo pełnoletniego ucznia dyrektor szkoły po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, może zezwolić uczniowi na indywidualny program lub tok nauki oraz wyznaczyć nauczyciela – opiekuna. Odmowa udzielenia zezwolenia następuje w drodze decyzji administracyjnej.

1a. Na wniosek lub za zgodą rodziców albo pełnoletniego ucznia dyrektor szkoły artystycznej nie realizującej kształcenia ogólnego, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej, może zezwolić uczniowi na indywidualny program lub tok nauki realizowany pod opieką nauczyciela przedmiotu głównego tego ucznia. Odmowa udzielenia zezwolenia następuje w drodze decyzji administracyjnej.

2. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określi, w drodze rozporządzenia, warunki i tryb udzielania zezwoleń, o których mowa w ust. 1, oraz organizację indywidualnego programu lub toku nauki, uwzględniając umożliwienie uczniom szczególnie uzdolnionym rozwoju ich uzdolnień oraz ukończenie szkoły w skróconym czasie.

3. Minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego określi, w drodze rozporządzenia, warunki i tryb udzielania zezwoleń, o których mowa w ust. 1a, oraz organizację indywidualnego programu lub toku nauki, uwzględniając umożliwienie uczniom szczególnie uzdolnionym rozwoju ich uzdolnień oraz ukończenie szkoły w skróconym czasie.”

Szczegółowe procedury związane z organizacją i realizacją indywidualnego programu nauki i indywidualnego toku nauki określa **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki** (Dz.U. 2002 nr 3 poz. 28) oraz **Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 25 marca 2010 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki w szkołach artystycznych nierealizujących kształcenia ogólnego** (Dz.U. 2010 nr 61 poz. 381).

Powyższe rozporządzenia doprecyzowują m.in. kwestię ukończenia szkoły w skróconym czasie, o czym była mowa powyżej (ten sam ustęp jest w obu aktach).

Uczeń objęty indywidualnym tokiem nauki może realizować w ciągu jednego roku szkolnego program nauczania z zakresu dwóch lub więcej klas i może być klasyfikowany i promowany w czasie całego roku szkolnego. (§ 2 ust. 2)

Warto też odnotować, że w ustawie podkreśla się znaczenie rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów, o czym świadczy wielokrotne przywoływanie tej kwestii w ustawie w kontekście konieczności zagwarantowania odpowiednich warunków dla rozwoju zainteresowań i uzdolnień oraz wskazanie, iż należy to do podstawowych zadań w działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

System oświaty zapewnia w szczególności:

- warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego (art. 1 pkt. 15).

Podstawowymi formami działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły są:

- zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i specjalistyczne organizowane dla uczniów wymagających szczególnego wsparcia w rozwoju lub pomocy psychologiczno-pedagogiczne (art. 64 ust. 1 pkt. 2).

Rada Ministrów może przyjąć rządowy program albo programy mające na celu:

- rozwijanie kompetencji, zainteresowań i uzdolnień dzieci i młodzieży oraz innych grup społecznych (art. 90u ust. 1 pkt. 6).

Jednostki samorządu terytorialnego mogą tworzyć regionalne lub lokalne programy:

- wspierania edukacji uzdolnionych dzieci i młodzieży (art. 90t ust. 1 pkt. 2).

4.2. Konkursy, turnieje, olimpiady

Najzdolniejsi uczniowie mają także możliwość wykazania się wiedzą i umiejętnościami poprzez udział w konkursach, turniejach i olimpiadach. Ustawa odnosi się także do tego zagadnienia. W artykule 21 ustawy mowa jest o tym, że „Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania inicjuje, koordynuje i nadzoruje organizację ogólnopolskich olimpiad i turniejów dla uczniów, a także może zlecić zadania z tego zakresu, w drodze umowy, szkołom wyższym, placówkom naukowym, stowarzyszeniom naukowym, zawodowym i innym podmiotom prowadzącym statutową działalność oświatową lub naukową.” (art. 21 ust. 2) W ustawie znalazł się również zapis o „możliwości zwalniania z części lub całości sprawdzianu i egzaminu laureatów i finalistów odpowiednio konkursów i olimpiad przedmiotowych” (art. 22 ust. 2 pkt. 4 lit. f). W tym samym artykule zawarta jest intencja przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad.

[...] konkursy, turnieje i olimpiady powinny służyć odkrywaniu i rozwijaniu uzdolnień uczniów, pobudzaniu twórczego myślenia, wspomaganianiu zdolności stosowania zdobytej wiedzy w praktycznym działaniu, a także lepszemu przygotowaniu uczniów do nauki w szkołach wyższego stopnia lub do wykonywania zawodu (art. 22 ust. 2 pkt. 8)

Ponadto, laureaci olimpiad i konkursów mogą ubiegać się o stypendia, o czym mowa poniżej.

Pozostałymi aktami normatywnymi, które zawierają regulacje dotyczące wspomnianych sprawdzianów wiedzy są: **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2002 roku w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad** z późn. zm. (Dz.U. 2002 nr 13 poz. 125 z późn. zm.) oraz **Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 4 października 2011 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad dla uczniów publicznych szkół i placówek artystycznych** (Dz.U. 2011 nr 224 poz. 1346).

4.3. Stypendia

Zasady i kryteria przyznawania pomocy materialnej w celu wspierania edukacji uczniów zdolnych uregulowane zostały dwoma głównymi aktami prawnymi: Ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty oraz **Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 14 czerwca 2005 r. w sprawie stypendiów Prezesa Rady Ministrów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego** (Dz.U. 2005 nr 106 poz. 890).

Świadczeniami pomocy materialnej o charakterze motywacyjnym są:

- 1) stypendium za wyniki w nauce lub za osiągnięcia sportowe;
- 2) stypendium Prezesa Rady Ministrów;
- 3) stypendium ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania;
- 4) stypendium ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego (ustawa o systemie oświaty, art. 90c, ust. 3).

Ustawa o systemie oświaty precyzuje warunki uzasadniające przyznanie stypendium (jakie powinien spełniać kandydat do stypendium).

Stypendium za wyniki w nauce może być przyznane uczniowi, który uzyskał wysoką średnią ocen oraz co najmniej dobrą ocenę zachowania w okresie (semestrze) poprzedzającym okres (semestr), w którym przyznaje się to stypendium (art. 90g, ust. 2).

Średnią ocen ustala komisja stypendialna powołana w szkole przez dyrektora szkoły, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i samorządu uczniowskiego (art. 90g, ust. 6–7).

Stypendium za osiągnięcia sportowe może być przyznane uczniowi, który uzyskał wysokie wyniki we współzawodnictwie sportowym na szczeblu co najmniej międzyszkolnym oraz co najmniej dobrą ocenę zachowania w okresie (semestrze) poprzedzającym okres (semestr), w którym przyznaje się to stypendium (art. 90g, ust. 2).

Stypendium Prezesa Rady Ministrów może być przyznane:

- uczniowi szkoły dla młodzieży, której ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości,
- uczniowi, który otrzymał promocję z wyróżnieniem, uzyskując 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,
- jednemu uczniowi danej szkoły na okres od września do czerwca w danym roku szkolnym. (art. 90h, ust. 1–3).

Stypendium ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania może być przyznane uczniowi szkoły publicznej dla młodzieży lub szkoły niepublicznej o uprawnieniach szkoły publicznej dla młodzieży, uzyskującemu **wybitne osiągnięcia edukacyjne**, w szczególności:

- 1) laureatowi międzynarodowej olimpiady lub laureatowi i finaliście olimpiady przedmiotowej o zasięgu ogólnopolskim lub turnieju;
- 2) laureatowi konkursu na pracę naukową, organizowanego przez instytucję naukową lub stowarzyszenie naukowe;
- 3) uczniowi szkoły ponadgimnazjalnej uzyskującemu najwyższe wyniki w nauce według indywidualnego programu lub toku nauki;
- 4) uczniowi uczestniczącemu w zajęciach w uczelni przewidzianych tokiem studiów na podstawie postanowień regulaminu studiów dotyczących warunków uczestniczenia wybitnie uzdolnionych uczniów w zajęciach przewidzianych tokiem studiów;
- 5) uczniowi, który uzyskał wysokie wyniki we współzawodnictwie sportowym na szczeblu krajowym lub międzynarodowym. (art. 90i, ust. 1).

Stypendium ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego może być przyznane:

- uczniowi szkoły artystycznej prowadzącej kształcenie w zawodzie artystycznym,
- uczniowi, który uzyskał w okresie (semestrze) bardzo dobrą średnią ocen z przedmiotów artystyczno-zawodowych oraz uczniowi – laureatowi międzynarodowego lub krajowego konkursu artystycznego,
- nie wcześniej niż po ukończeniu pierwszego roku nauki w danym typie szkoły artystycznej i nie częściej niż raz w roku. (art. 90j, ust. 1–3).

Szczegóły dotyczące wnioskowania i stypendia oraz zawnioskować ich wysokości znajdują się w ww. rozporządzeniu i ustawie.

4.4. Ocenianie, klasyfikowanie i promowanie

Kwestie oceniania, klasyfikowania, promowania i egzaminowania uczniów regulują dwa rozporządzenia:

- **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych** (Dz.U. 2007 nr 83 poz. 562 z późn. zm.),
- **Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 8 kwietnia 2008 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych** (Dz.U. 2008 nr 65 poz. 400 z późn. zm.).

W obu rozporządzeniach można znaleźć podany niżej zapis.

Ocenianie wewnątrzszkolne ma na celu:

- dostarczenie rodzicom (prawnym opiekunom) i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach w nauce, zachowaniu oraz **specjalnych uzdolnieniach** ucznia (§ 3 ust. 2 pkt. 4).

Powyższy zapis podkreśla znaczenie oceniania wewnątrzszkolnego w rozpoznawaniu uzdolnień.

Jeśli chodzi o szczególne formy kształcenia, z jakich mogą skorzystać uczniowie zdolni, indywidualny tok nauki nie zwalnia z egzaminu klasyfikacyjnego. W obu rozporządzeniach zamieszczono podobny zapis.

Egzamin klasyfikacyjny zdaje również uczeń:

- realizujący, na podstawie odrębnych przepisów, indywidualny tok nauki;
- spełniający obowiązek szkolny lub obowiązek nauki poza szkołą.

(Rozporządzenie MEN, § 17 ust. 4)

Egzamin klasyfikacyjny wyznacza się także uczniowi realizującemu, na podstawie odrębnych przepisów, indywidualny tok nauki lub spełniającemu obowiązek szkolny lub obowiązek nauki poza szkołą.

(Rozporządzenie MKiDN, § 12)

Rozporządzenie MEN przewiduje ponadto celujące oceny klasyfikacyjne dla laureatów konkursów oraz laureatów i finalistów olimpiad.

Laureaci konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim i ponadwojewódzkim w szkole podstawowej i gimnazjum oraz laureaci i finaliści olimpiad przedmiotowych w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych otrzymują z danych zajęć edukacyjnych celującą roczną (semestralną) ocenę klasyfikacyjną. Uczeń, który tytuł laureata konkursu przedmiotowego o zasięgu wojewódzkim i ponadwojewódzkim bądź laureata lub finalisty olimpiady przedmiotowej uzyskał po ustaleniu albo uzyskaniu rocznej (semestralnej) oceny klasyfikacyjnej z zajęć edukacyjnych, otrzymuje z tych zajęć edukacyjnych celującą końcową ocenę klasyfikacyjną. (§ 20, ust. 7)

W rozporządzeniu MKiDN także znajdują się zapisy dotyczące oceniania laureatów konkursów.

Laureat lub finalista olimpiady artystycznej jest zwolniony z części ustnej egzaminu dyplomowego. Zwolnienie jest równoznaczne z uzyskaniem oceny celującej z tej części egzaminu. (§ 32)

Laureaci i finaliści olimpiad przedmiotowych oraz laureaci konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim, o których mowa w odrębnych przepisach, organizowanych z zakresu jednego z grupy przedmiotów objętych sprawdzianem lub egzaminem gimnazjalnym są zwolnieni odpowiednio ze sprawdzianu lub odpowiedniej części egzaminu gimnazjalnego, na podstawie zaświadczenia stwierdzającego uzyskanie tytułu odpowiednio laureata lub finalisty. Zaświadczenie przedkłada się przewodniczącemu szkolnego zespołu egzaminacyjnego, o którym mowa w § 51 ust. 1.

Zwolnienie ucznia ze sprawdzianu lub z części egzaminu gimnazjalnego, o którym mowa w ust. 1, jest równoznaczne z uzyskaniem ze sprawdzianu lub odpowiedniej części egzaminu gimnazjalnego najwyższego wyniku. (§ 50)

Jest też w tym rozporządzeniu odesłanie do specjalnego trybu klasyfikacji i promocji.

Uczeń może realizować indywidualny program lub tok nauki oraz być klasyfikowany i promowany poza normalnym trybem na warunkach określonych w odrębnych przepisach. (§ 14)

W 2010 roku wprowadzono (Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. zmieniającym rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych – Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1491) bardzo istotny zapis, będący kolejnym, oprócz ustawy o systemie oświaty, prawnym usankcjonowaniem i podkreśleniem konieczności dostosowywania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia.

Nauczyciel jest obowiązany indywidualizować pracę z uczniem na obowiązkowych i dodatkowych zajęciach edukacyjnych, odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. (§ 6, ust. 1)

Z kolei rozporządzeniem z 16 marca 2011 r. zmieniającym rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 8 kwietnia 2008 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i pro-

mowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. 2011 nr 71 poz. 377) dodano następujące zapisy o laureatach konkursów i olimpiad.

Laureaci ogólnopolskich konkursów, przesłuchań i przeglądów w zakresie przedmiotów artystycznych, których organizatorem jest Centrum Edukacji Artystycznej, otrzymują odpowiednio z danych zajęć artystycznych celującą ocenę końcoworoczną (semestralną), a w przypadku, o którym mowa w § 10 ust. 2, są zwolnieni z egzaminu promocyjnego. (§ 8, ust. 10)

Laureaci i finaliści olimpiad przedmiotowych w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia, ogólnokształcącej szkole sztuk pięknych, w klasach IV–IX ogólnokształcącej szkoły baletowej oraz w liceum plastycznym otrzymują z danych zajęć edukacyjnych celującą końcoworoczną (semestralną) ocenę klasyfikacyjną. (§ 8, ust. 12)

Laureaci, o których mowa w ust. 10–12, po ustaleniu albo uzyskaniu końcoworocznej (semestralnej) oceny klasyfikacyjnej z zajęć edukacyjnych ogólnokształcących lub artystycznych, otrzymują z tych zajęć celującą końcoworoczną (semestralną) ocenę klasyfikacyjną. (§ 8, ust. 13)

Par. 17, ust. 9. Egzamin klasyfikacyjny przeprowadza się nie później niż w dniu poprzedzającym dzień zakończenia rocznych zajęć dydaktyczno-wychowawczych. Termin egzaminu klasyfikacyjnego uzgadnia się z uczniem i jego rodzicami (prawnymi opiekunami).

4.5. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna

Zasady dotyczące udzielania uczniom zdolnym pomocy psychologiczno-pedagogicznej szczegółowo określa **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach** (Dz.U. 2013, poz. 532). Zgodnie z § 3 ust. 1 pkt. 4 tego rozporządzenia „pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności [...] ze **szczególnych uzdolnień**”. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana uczniom szczególnie uzdolnionym w trakcie bieżącej pracy z uczniem w formie zajęć rozwijających uzdolnienia (§ 7 ust. 1 pkt. 2), które prowadzone są przez nauczycieli i specjalistów posiadających odpowiednie kwalifikacje przy wykorzystaniu aktywnych metod pracy (§ 9). Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać 8 (§ 9). Godzina zajęć rozwijających uzdolnienia trwa 45 minut (§ 14 ust. 1).

W przedmiotowym rozporządzeniu podkreślono rolę nauczycieli i wychowawców w identyfikacji indywidualnych potrzeb rozwojowych i uzdolnień uczniów (§ 19):

„Nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści w przedszkolu, szkole i placówce rozpoznają odpowiednio indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz indywidualne możliwości psychofizyczne uczniów, w tym ich zainteresowania i uzdolnienia” (§ 19 ust.1).

Nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści prowadzą w szczególności w szkole – obserwację pedagogiczną, w trakcie bieżącej pracy z uczniami, mającą na celu rozpoznanie u uczniów:

- a) trudności w uczeniu się, w tym – w przypadku uczniów klas I–III szkoły podstawowej – ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się, lub
- b) szczególnych uzdolnień (§ 19 ust. 2 pkt. 2)

Ponadto nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści prowadzą w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej doradztwo edukacyjno-zawodowe (§ 19 ust. 2 pkt. 3).

W przypadku stwierdzenia, że uczeń ze względu na potrzeby rozwojowe lub edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne wymaga objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, odpowiednio nauczyciel, wychowawca grupy wychowawczej lub specjalista niezwłocznie udzielają uczniowi tej pomocy w trakcie bieżącej pracy z uczniem i informują o tym wychowawcę klasy (§ 19 ust. 3 pkt. 1).

Jeśli wychowawca klasy lub dyrektor szkoły lub placówki stwierdzi taką potrzebę, to informuje innych nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych lub specjalistów o potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w trakcie ich bieżącej pracy z uczniem (§ 19 ust. 4)

W przypadku stwierdzenia przez wychowawcę klasy lub dyrektora placówki, że konieczne jest objęcie ucznia uzdolnionego pomocą psychologiczno-pedagogiczną w formie zajęć rozwijających uzdolnienia, wychowawca klasy lub dyrektor placówki planują i koordynują udzielanie uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym ustalają formy udzielania tej pomocy, okres ich udzielania oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy będą realizowane (§ 19 ust. 5).

Planowanie i koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi oraz ocena jej efektywności jest zadaniem tworzonego przez dyrektora szkoły zespołu składającego się z nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych oraz specjalistów, prowadzących zajęcia z uczniem, ponieważ wychowawca klasy lub dyrektor placówki planując udzielanie uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej, współpracują z rodzicami ucznia lub pełnoletnim uczniem oraz – w zależności od potrzeb – z innymi nauczycielami, wychowawcami grup wychowawczych i specjalistami, prowadzącymi zajęcia z uczniem, poradnią lub innymi osobami (§ 19 ust. 7).

Funkcjonowanie poradni psychologiczno-pedagogicznych reguluje **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 lutego 2013 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych** (Dz.U. 2013 poz. 199).

4.6. Działalność innowacyjna i eksperymentalna szkoły

Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki z późn. zm. (Dz.U. 2002 nr 56, poz. 506 z późn. zm.) oraz **Rozporządzeniem Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 31 sierpnia 2012 roku w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki artystyczne** (Dz.U. 2012 r., poz. 999) wprowadzono jeszcze inne narzędzia mające na celu poprawę jakości pracy szkoły i podniesienie efektywności nauczania, a mianowicie innowacje i eksperymenty pedagogiczne.

<p>Rozporządzenie MENIS z 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki</p>	<p>Rozporządzenie MKiDN z 31 sierpnia 2012 roku w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki artystyczne</p>
<p>Innowacją pedagogiczną [...], prowadzoną w publicznych szkołach i placówkach [...] są nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły. (§ 1 ust. 1)</p>	<p>Innowacja może w szczególności polegać na modyfikacji metod i sposobów nauczania, zachowującej cele i treści nauczania oraz osiągnięcia ucznia określone w przepisach w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych. (§ 3)</p>

<p>Eksperymentem pedagogicznym [...], są działania służące podnoszeniu skuteczności kształcenia w szkole, w ramach których są modyfikowane warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania, prowadzone pod opieką jednostki naukowej. (§ 1 ust. 2)</p>	<p>Eksperyment może w szczególności dotyczyć:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) cyklu kształcenia; 2) ramowego planu nauczania określonego w przepisach w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych; 3) podstawy programowej kształcenia w zawodzie określonej w przepisach, o których mowa w § 3; 4) wprowadzenia specjalności lub specjalizacji nieujętej w podstawie programowej kształcenia w zawodzie określonej w przepisach, o których mowa w § 3; 5) wprowadzenia kształcenia w zawodzie niemieszczonym w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego określonej w przepisach w sprawie klasyfikacji szkolnictwa zawodowego; 6) sposobu oceniania, klasyfikowania, promowania uczniów i przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w zakresie podstawy programowej kształcenia w zawodzie określonej w przepisach, o których mowa w § 3, pod warunkiem że w istotny sposób nie zmienia sytuacji ucznia objętego eksperymenem. (§ 7)
---	--

Co ważne:

Rekrutacja do szkół lub oddziałów, w których jest prowadzona innowacja lub eksperymen, odbywa się na zasadzie powszechnej dostępności. (odpowiednio: § 2 ust. 4 i (§ 1 ust. 3).

Warto w tym miejscu wspomnieć, że również w ustawie o systemie oświaty jest mowa o innowacjach, między innymi w kontekście nadzoru pedagogicznego, do którego zadań należy „inspirowanie nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych” (art. 33 ust. 1 pkt. 4).

4.7. Szkoły artystyczne

Z myślą o dzieciach uzdolnionych artystycznie powstają publiczne i niepubliczne szkoły artystyczne, obejmujące zarówno szkoły, które realizują podstawę programową w zakresie kształcenia ogólnego i jednocześnie dają wykształcenie w wybranej dziedzinie artystycznej, jak i kształcące tylko w tym drugim zakresie. **Rozporządzenie Ministra Kultury z 29 grudnia 2004 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych** (Dz.U. 2005 nr 6 poz. 42) określa następujące typy szkół artystycznych: szkoły muzyczne, plastyczne, baletowe, sztuki cyrkowej oraz policealne (dające możliwość uzyskania lub uzupełnienia wykształcenia w zawodach artystycznych, określonych w odrębnych przepisach). W rozporządzeniu mowa jest także o pomaturalnych szkołach bibliotekarskich i animatorów kultury, dających wykształcenie w zawodzie bibliotekarz lub animator kultury.

W **Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 15 lutego 1999 r. w sprawie określenia typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych oraz zasad ich działania, a także sposobu i terminu wprowadzenia nowych typów szkół artystycznych oraz przekształcenia dotychczasowych szkół w szkoły nowego typu i ich funkcjonowania w systemie oświaty** (Dz.U. 1999 nr 14 poz. 125) znajduje się godny odnotowania zapis podany niżej.

Szkoły artystyczne:

- 1) przyjmują uczniów na podstawie egzaminu wstępnego lub badania przydatności, przeprowadzanych na zasadach określonych w odrębnych przepisach,
- 2) rozwijają zdolności uczniów w zindywidualizowanym procesie nauczania. (§ 5 ust. 1 pkt. 2)

Ponadto, odpowiednie rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego regulują organizację roku szkolnego, ramowe statuty, ramowe plany nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych oraz dopuszczanie do użytku programów nauczania i podręczników dla tych szkół.

4.8. Szkoły i oddziały sportowe

Choć zdarzają się dzieci uzdolnione wszechstronnie (o wysokim poziomie inteligencji ogólnej), to od wielu już lat równie wielką wagę przywiązuje się do zdolności kierunkowych, przejawianych w określonej dziedzinie. Za takie należy niewątpliwie uznać, obok zdolności artystycznych, technicznych, poznawczych, również zdolności sportowe. Dzieci mogą nabywać i doskonalić swoje umiejętności sportowe w oddziałach sportowych, szkołach sportowych i szkołach mistrzostwa sportowego, których funkcjonowanie reguluje **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 października 2012 r. w sprawie warunków tworzenia, organizacji oraz działania oddziałów sportowych, szkół sportowych oraz szkół mistrzostwa sportowego** (Dz.U. 2012, poz. 1129). Rozporządzenie określa m.in. warunki utworzenia ww. oddziałów i szkół, wymiar godzin zajęć sportowych oraz liczebność oddziałów i szkół sportowych.

Szkołami sportowymi i szkołami mistrzostwa sportowego mogą być szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne dla młodzieży; w takich też typach szkół mogą być tworzone oddziały sportowe.

Misją szkół i oddziałów sportowych jest umożliwienie uczniom rozwoju w określonym sporcie, zgodnie z ich predyspozycjami i uzdolnieniami, a także ułatwienie godzenia szkoleń sportowych z nauką treści objętych programem nauczania, w szczególności poprzez odpowiednie ustalenie rozkładu zajęć i dążenie do maksymalnego opanowania i utrwalenia przez uczniów wiadomości podczas zajęć edukacyjnych, a nawet dostosowywanie terminów ferii letnich i zimowych do terminów zawodów sportowych, co zostało wyraźnie sformułowane w rozporządzeniu.

Zadaniem oddziału sportowego, szkoły sportowej oraz szkoły mistrzostwa sportowego jest stworzenie uczniom optymalnych warunków, umożliwiających godzenie zajęć sportowych z innymi zajęciami edukacyjnymi. (§ 11 ust. 1)

Ponadto, uczniom osiągającym bardzo dobre wyniki sportowe i uczestniczącym w zawodach ogólnopolskich lub międzynarodowych przysługuje możliwość realizowania indywidualnego programu lub toku nauki.

4.9. Programy nauczania

Przy wprowadzaniu przepisów dotyczących tworzenia planów nauczania legislatorzy zadbali także o to, by znalazły się w nich zapisy kładące nacisk na potrzeby, zdolności i zainteresowania ucznia oraz dające możliwość wprowadzenia dodatkowych zajęć rozwijających.

Zgodnie z **Rozporządzeniem Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 20 maja 2014 roku w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych** (Dz.U. 2014 poz. 785), oprócz liczby godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych, ramowy plan nauczania określa tygodniowy wymiar godzin do dyspozycji dyrektora szkoły, które mogą być przeznaczone na zwięks-

szenie liczby godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych ogólnokształcących lub artystycznych oraz na realizację innych zajęć edukacyjnych nieujętych w ramowym planie nauczania, dla których nie została ustalona podstawa programowa, lecz program nauczania został włączony do zestawu programów nauczania, także na realizację zespołowych projektów artystycznych bądź też na:

- **zajęcia rozwijające dla uczniów, z uwzględnieniem ich potrzeb, uzdolnień i zainteresowań** (§ 2 ust. 2 pkt. 4)
- **zajęcia przeznaczone dla uczniów wybitnie uzdolnionych, osiągających znaczące sukcesy artystyczne** (§ 2 ust. 2 pkt. 5).

Z godzin do dyspozycji dyrektora szkoły mogą być organizowane zajęcia w ramach udzielanej uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej (§ 2 ust. 2 pkt. 6).

Na podstawie ramowego planu nauczania dyrektor szkoły ustala szkolny plan nauczania. „W szkolnym planie nauczania dopuszcza się wprowadzenie innej niż w ramowym planie nauczania realizacji zajęć edukacyjnych, w szczególności zestawienie zajęć edukacyjnych w blok przedmiotowy, pod warunkiem zapewnienia realizacji zadań wynikających z podstawy programowej oraz **wprowadzenie** innych niż przewidziane w ramowym planie nauczania **nadobowiązkowych zajęć pozalekcyjnych, których prowadzenie** nie jest związane z realizacją podstawy programowej, a **służy rozwijaniu uzdolnień i zainteresowań kierunkowych uczniów.**” (§ 3 ust. 2)

Należy podkreślić niezwykle istotny zapis dopuszczający możliwość „**wprowadzenia innej niż w systemie lekcyjno-klasowym organizacji zajęć edukacyjnych, w szczególności w formie projektów edukacyjnych, plenerów artystycznych, zielonych szkół, obozów naukowych lub artystycznych, realizacji spektakli, przedstawień, koncertów, wystaw (...)**” (§ 3 ust. 3)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. 2012, poz. 204 z późn. zm.) stanowi z kolei, że:

„§ 3.1. Organ prowadzący szkołę, na wniosek dyrektora szkoły, może przyznać nie więcej niż 3 godziny tygodniowo dla każdego oddziału (grupy międzyoddziałowej lub grupy międzyklasowej) w danym roku szkolnym, a w przypadku szkół w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich – od 6 do 12 godzin, na:

- 1) okresowe lub roczne zwiększenie liczby godzin wybranych obowiązkowych zajęć edukacyjnych;
- 2) realizację następujących **dotatkowych zajęć edukacyjnych rozwijających zainteresowania i uzdolnienia uczniów:**

- a) zajęć z języka obcego nowożytnego innego niż język obcy nowożytny nauczany obowiązkowo w szkole,
- b) zajęć edukacyjnych, dla których nie została ustalona podstawa programowa, lecz program nauczania tych zajęć został włączony do szkolnego zestawu programów nauczania.

2. Dodatkowe zajęcia edukacyjne dyrektor szkoły może wprowadzić do szkolnego planu nauczania po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady rodziców. W przypadku wprowadzenia dodatkowych zajęć edukacyjnych udział uczniów w tych zajęciach jest obowiązkowy.”

Powyższe uregulowania uzupełniają przepisy dotyczące podstawy programowej: **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół** (Dz.U. 2009 nr 4 poz. 17). Powyższe uregulowania uzupełnia **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół** (Dz.U. 2012, poz. 977 z późn. zm.).

4.10. Inne regulacje prawne

Wśród innych przepisów, odnoszących się pośrednio do zagadnienia kształcenia uczniów zdolnych, wymienić można **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 maja 2011 roku w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach** (Dz.U. 2011 nr 109 poz. 631), **Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 15 maja 2014 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i placówek artystycznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych** (Dz.U. 2014 poz. 686).

Poza powszechnie obowiązującymi aktami normatywnymi, omówionymi powyżej w kontekście rozwiązań dotyczących uczniów zdolnych, szkoły i inne placówki oświatowe formułują szczegółowe prawa wewnątrzszkolne, do których należą: statuty, regulaminy, zarządzenia dyrektora i uchwały rady pedagogicznej.

Kończąc omawianie najistotniejszych regulacji prawnych dotyczących nauczania i szeregu zagadnień bezpośrednio lub pośrednio z nim związanych, należy wspomnieć o jednym jeszcze dokumencie. Źródłem prawa oświatowego, podkreślającym szczególny status nauczyciela i jego wyjątkową i odpowiedzialną rolę społeczną, jest ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. **Karta Nauczyciela** (t.j. Dz. U z 2014 r., poz. 191). Określa ona obowiązki nauczyciela, wymagania kwalifikacyjne na stanowisko nauczyciela, zasady awansu zawodowego, kwestie dotyczące stosunku pracy, warunków pracy, wynagrodzenia, przyznawania nagród i odznaczeń, uprawnień socjalnych i urlopów, ochrony zdrowia, a także finansowania doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, a więc w zasadzie wszystkie istotne zagadnienia związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela.

Część II

Wstęp

Quidquid discis, tibi discis. – Czegokolwiek się uczysz, uczysz się dla siebie

Sentencja łacińska

Każdy uczeń jest wyjątkowy, każdy ma jakieś zdolności. Jeden już o nich wie, drugi oczekuje na ich odkrycie. Nauczyciel to iskra, która rozpala ogień talentu. I nie ważne, że po drodze czyhają pułapki w postaci zwątpienia, zmęczenia, nieudanych prób. To proces tworzenia, kształtowania, uczenia się uczenia daje satysfakcję obu stronom.

Mistrz całe życie zdobywa wiedzę. Zatem nauczyciel jest również w pewnym sensie uczniem. Poradnik przeznaczony jest dla tych mentorów, tutorów, facylitatorów, którzy nie tylko zgłębiają nowe idee, ale również wcielają je w życie. Zawarte są tu sprawdzone w praktyce pomysły pracy z uczniem zdolnym, wykorzystujące teorie dotyczące wydobywania ukrytych możliwości intelektualnych, stymulowania twórczości, pobudzania kreatywności.

Każdy **rozdział** części drugiej tej publikacji tworzy **zamkniętą całość** opartą na rozważaniach teoretycznych zamieszczonych w części pierwszej. Można zatem sięgać tylko po potrzebne w danym momencie wiadomości. W **rozdziale piątym** zawarte są testy badające preferencje uczniów dotyczące stylów uczenia się i rodzajów zdolności. Zostały one utworzone na podstawie znanych wzorców. Znaczne skrócenie zapisanych tam pytań i poleceń pozwala na w miarę szybkie uporanie się z diagnozą. Choć nie jest to żaden stuprocentowy wskaźnik. Ankiety należy traktować jako przyczynek do wnikliwych badań. Wypełnienie kwestionariuszy ma raczej na celu pobudzenie uczniów do refleksji nad własnymi możliwościami i potrzebami.

Rozdział szósty pracy przeznaczony jest głównie dla opiekuna ucznia zdolnego. Są tu między innymi wzory formularzy, które można wykorzystać, dokumentując pracę z uczniem zdolnym. W praktyce szkoły ponadgimnazjalnej jest dość trudno posługiwać się konstruktywistycznymi metodami pracy. W pracy zaproponowano więc krótkie ćwiczenia, które można potraktować jako rozgrzewkę albo podsumowanie zajęć. Mogą je poprowadzić uczący się o zdolnościach interpersonalnych i organizacyjnych, przy współudziale tych, o zdolnościach przedmiotowych.

Rozdział siódmy zawiera pomysły na szkolne modele wspierania zdolności i talentów, ukazuje zmieniające się role nauczyciela. I wreszcie **rozdział ósmy**, to opisy dobrych praktyk – rozwiązań metodycznych i organizacyjnych, stawiających na holizm w edukacji i egalitarny model kształcenia zdolności.



Rozdział 5
Zdolność, talent, twórczość



Talent – to robić z łatwością to, co jest trudne dla innych.

Robić to, co niemożliwe dla talentu – oto geniusz.

Henri Frederic (1821–1881) – pisarz szwajcarski

5.1. Identyfikacja zdolności i talentów

Czynności człowieka wiążą się ze **zdolnościami**. Sprawiają one, że uczniowie tej samej klasy, mający tę samą motywację do pracy, uczą się w różnym tempie i osiągają różne rezultaty. Aby określić szanse sukcesu danej osoby w określonej dziedzinie wiedzy, a zatem jej zdolności kierunkowe, skonstruowano specjalne testy. Warto poprosić uczniów zdolnych o wypełnienie kilku z nich (choć ich wyniki nie powinny być jedynym narzędziem określającym preferencje ucznia). Bowiern często zdarza się, że rodzice postrzegając zdolności ogólne dziecka, ukierunkowują jego zainteresowania według swoich upodobań. Na przykład jeżeli rodzice są prawnikami, można przypuszczać, iż będą umacniać dziecko w poczuciu, że i ono ma zdolności w tym kierunku. Duża grupa uczniów szkół ponadgimnazjalnych obdarzona jest wszechstronnymi uzdolnieniami. Często są to dzieci nieśmiałe, zamknięte w sobie, podatne na manipulację i nie potrafiące wyzwolić się spod dominacji rodziców. Mogą one wtedy rozwijać swoje umiejętności w kierunku sugerowanym przez rodziców czy nauczycieli. Jeśli wydaje im się sympatyczniejszy nauczyciel geografii niż fizyki, przygotowują się do olimpiady geograficznej, choć w rzeczywistości większe sukcesy osiągnęłyby, rozwiązując zadania z fizyki.

Istnieje wiele **testów, ankiet, kwestionariuszy** pomagających badać zdolności ogólne i kierunkowe⁹². Najbardziej popularne testy przeznaczone są do diagnozy uczniów młodszych. W pracy z młodzieżą szkół ponadgimnazjalnych można wykorzystać np. Test Matryc Ravena przeznaczony do badania zdolności poznawczych, oparty na materiałach niewerbalnych, służący do pomiaru inteligencji. Zadaniem badanego jest dopasowanie brakujących elementów do wzoru. Do pomiaru inteligencji służy osiem testów werbalnych i niewerbalnych, zwanych Baterią Testów APIS – PR 240 autorstwa A. Matczak, A. Jaworskiej, A. Ciechanowicz, J. Stańczak, E. Zalewskiej. Postawy twórcze można przebadac, np. za pomocą Kwestionariusza Twórczego Zachowania (KANH) lub kwestionariusza, który może być wykorzystany przez nauczyciela – Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO) A. Mirskiego.

Interpretacja wyników testów specjalistycznych jest dość złożona, większość z nich może być więc przeprowadzana tylko przez specjalistów. W niniejszej pracy podajemy przykłady testów, wypróbowanych w warunkach szkolnych. Nie są one zbyt długie, więc nienużące dla ucznia. Zostały oparte na testach przygotowanych do badań inteligencji wielorakiej według Gardnera (patrz część I Tabela 1). O ile testy podobnego typu dość dobrze określają wrodzone zdolności ucznia młodszego, o tyle w szkole ponadgimnazjalnej, prawdziwość ich wyników jest zachwiana przez długoletnie „wymuszanie” na uczniu zachowań określonych regulaminem szkoły czy czynnikami zewnętrznymi. Na przykład uczeń o mierzalnych zdolnościach i zainteresowaniach językowych, powinien starannie pisać, czytać lektury, posiadać zasób niezbędnej wiedzy, aby zdać obowiązkową maturę z języka polskiego. Zatem na pytanie: „Czy piszesz czytelnie?” uczeń odpowie: „tak”, choć takie graficzne przedstawianie myśli nie wynika z jego predyspozycji, ale jest wypracowane.

⁹² Opis rodzajów i zastosowań najczęściej stosowanych testów można znaleźć np. w książce N. Cybis, E. Drop, T. Rośniński, J. Ciecich *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013. Patrz również I część pracy 1.3. *Identyfikacja uczniów zdolnych i utalentowanych*.

Kwestionariusz 1. Rozpoznawanie zdolności logiczno-matematycznych i językowychŹródło: opracowanie własne na podstawie H. Gardnera⁹³.**Jakie masz zdolności?***Kwestionariusz pozwoli określić niektóre z twoich zdolności.**Odpowiedz na pytania.**Jeśli odpowiesz TAK, zaznacz liczbę stojącą przy odpowiednim zdaniu.*

1. Czy potrafisz w sklepie oszacować, ile zapłacisz za zakupy?
2. W rozmowie wykorzystujesz cytaty lub dowcipy?
3. Na swoim biurku masz zwykle porządek?
4. Czy zwracasz uwagę na błędy językowe popełniane przez kolegów?
5. Czy lubisz grać w szachy lub w karty?
6. Czy wolisz wiersze rymowane?
7. Czy uważasz, że otrzymanie dobrej oceny z fizyki wymaga więcej pracy niż otrzymanie dobrej oceny z języka polskiego?
8. Czy lubisz pisać listy?
9. Czy lubisz rozwiązywać krzyżówki, anagramy lub rebusy?
10. Czy wolisz teatr od kina?
11. Czy lubisz uzupełniać sudoku?
12. Czy, jadąc do obcego kraju, łatwo przyswajasz sobie zasłyszane zwroty?
13. Czy lubisz rozwiązywać zadania algorytmiczne?
14. Czy wolisz czytać książkę niż oglądać telewizję?
15. Czy uważasz, że dowodzenie twierdzeń matematycznych jest potrzebne?
16. Czy masz skłonność do ubarwiania historii, które opowiadasz?
17. Czy nie sprawia ci problemu odczyt zapisu nutowego?
18. Czy z okazji imienin wysyłasz znajomym kartki imienninowe?
19. Wolisz przedmioty symetryczne od asymetrycznych?
20. Czy udało ci się przeczytać choć jeden tom Harrego Pottera?

Zapisz, ile zdań zaznaczonych jest na TAK, wśród zdań o numerach

nieparzystych. Pomnóż zapisaną liczbę przez 10%	parzystych. Pomnóż zapisaną liczbę przez 10%
I	II

1. Pytania o numerach nieparzystych określają w skali od 0% do 100% twoje zdolności **logiczno-matematyczne**. Czym większy jest osiągnięty przez ciebie wskaźnik stojący w I kolumnie, tym można się spodziewać, że większe masz zdolności matematyczno-logiczne. Jeśli uzyskany wynik jest większy niż 70% – świat jest dla ciebie ciągiem przyczyn – zdarzeń – skutków.
2. Pytania o numerach parzystych określają w skali od 0% do 100% twoje zdolności **językowe**. Czym większy jest osiągnięty przez ciebie wskaźnik, stojący w II kolumnie, tym można się spodziewać, że większe masz zdolności językowe. Jeśli uzyskany wynik jest większy niż 70% – świat jest dla ciebie wyrażany słowami – często książkowy jest bardziej realny niż rzeczywisty.

⁹³ H. Gardner *Inteligencje wielorakie*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2011.

Kwestionariusz 2. Rozpoznawanie zdolności twórczych i wizualno-przestrzennych

Źródło: opracowanie własne na podstawie H. Gardnera⁹⁴.

Jakie masz zdolności?

Kwestionariusz pozwoli określić niektóre z twoich zdolności.

Odpowiedz na pytania.

Jeśli odpowiesz TAK, zaznacz liczbę stojącą przy odpowiednim zdaniu.

1. Czy lubisz marzyć i fantazjować?
2. Czy potrafisz szybko odpowiedzieć, co mają wspólnego tramwaj i ważka?
3. Czy lubisz chodzić do muzeów?
4. Czy wiosną pisujesz wiersze?
5. Czy wolisz zachód słońca od wschodu słońca?
6. Czy potrafisz przyrządzić sałatkę z posiadanych produktów, nie wykorzystując żadnego znanego przepisu?
7. Czy w przyszłości chcesz często zmieniać miejsce zamieszkania?
8. Czy kupując nowe ubranie moda nie ma dla ciebie najistotniejszego znaczenia?
9. Czy potrafisz szybko podać przykłady 4 niemożliwych zdarzeń?
10. Czy lubisz uczyć się czegoś nowego?
11. Czy potrafisz dokonać w mieszkaniu drobnych napraw?
12. Czy będąc w nieznanym ci terenie, zwykle nie błędzisz?
13. Czy będąc drugi raz w tym samym miejscu (np. na dworcu, w parku, w dużym budynku), łatwo odnajdujesz drogę?
14. Czy kupując nowy mebel, łatwo możesz wyobrazić sobie, jak będzie wyglądał w mieszkaniu?
15. Czy lubisz rysować?
16. Czy lubisz robić zdjęcia?
17. Czy wolisz posługiwać się telefonem komórkowych niż stacjonarnym?
18. Czy nie masz lęku przestrzeni?
19. Czy jedząc, lubisz używać wielu naczyń?
20. Czy grywasz w gry komputerowe?

Zapisz, ile zdań zaznaczonych jest na TAK, wśród zdań o numerach	
1–10	11–20
I	II

1. Pytania o numerach 1–10 określają twoje zdolności **twórcze**. Im większa liczba jest zapisana w kolumnie I, tym większe są prawdopodobnie twoje zdolności twórcze. Jeśli zapisana liczba jest większa od 7 – świat jest dla ciebie tworem, który można przerabiać i kształtować.

⁹⁴ H. Gardner *Inteligencje wielorakie*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2011.

2. Pytania o numerach parzystych określają twoje zdolności **wizualno-przestrzenne**. Im większa liczba jest zapisana w kolumnie II, tym większe są prawdopodobnie twoje zdolności wizualno-przestrzenne. Jeśli zapisana liczba jest większa od 7 – świat składa się dla ciebie z obrazów.

Trenowanie twórczości

Gdybym miał 60 minut na rozwiązanie problemu, od którego zależałoby moje życie, to 45 minut poświęciłbym na jego sformułowanie, 10 minut na sprawdzenie, czy go dobrze sformułowałem, a następne 5 minut na jego rozwiązanie.

Albert Einstein

Zdolności twórcze są najczęściej postrzegane jako zdolności do wytworzenia oryginalnego produktu, który jest nie tylko nowy, ale ma pewną wartość. Wartość szeroko pojętą, np. intelektualną, użytkową, poznawczą, artystyczną.

Dość trudno jest zdiagnozować, czy uczeń ma rzeczywiste zdolności twórcze, czy wykorzystuje niektóre zdobycze cywilizacji, zręcznie nimi manipulując. Przykładem może być uczeń, który treść wypracowania domowego zaczerpnął z Internetu i zaprezentował ją jako własną. Z kolei nawet genialny twórca może zostać nieodkryty. Na przykład Stanisław Ignacy Witkiewicz (Witkacy), za życia niedoceniony, dopiero po śmierci osiągnął rangę wielkiego twórcy. Ocena twórczości ma więc charakter wybitnie subiektywny – lord Kelvin (1824–1907), brytyjski matematyk i fizyk, uważał, że radio nie ma przyszłości, a promienie X to mistyfikacja. Każdy człowiek jest więc twórcą, tylko jego dzieła mają różne wartości.

Najbardziej wiarygodnym sposobem identyfikacji ucznia – twórcy jest **obserwacja**. Pomocną może okazać się Karta identyfikacji zdolności twórczych oparta na definicji talentu podanej przez Karla Rogersa. Jeśli suma punktów zapisanych na karcie jest większa od 25, to można spodziewać się, że w uczniu tkwią zadatki na przyszłego autora wiekopomych dzieł.

Kwestionariusz 3. Karta identyfikacji zdolności twórczych

Źródło: opracowanie własne: na podstawie Karla Rogersa⁹⁵.

Karta identyfikacji zdolności twórczych

Imię i nazwisko ucznia	Liczba punktów w skali 0–3
Zdolność do koncentracji	
Otwartość na nowe doświadczenia	
Akceptacja samego siebie	
Silne ego	
Autonomia	
Zdolność do przekształcania idei	
Dążenie do osiągnięcia celu	

⁹⁵ J. Grochulska, *Carl Rogers – koncepcja edukacji*, „Gestalt”, 1996, nr 23/24.

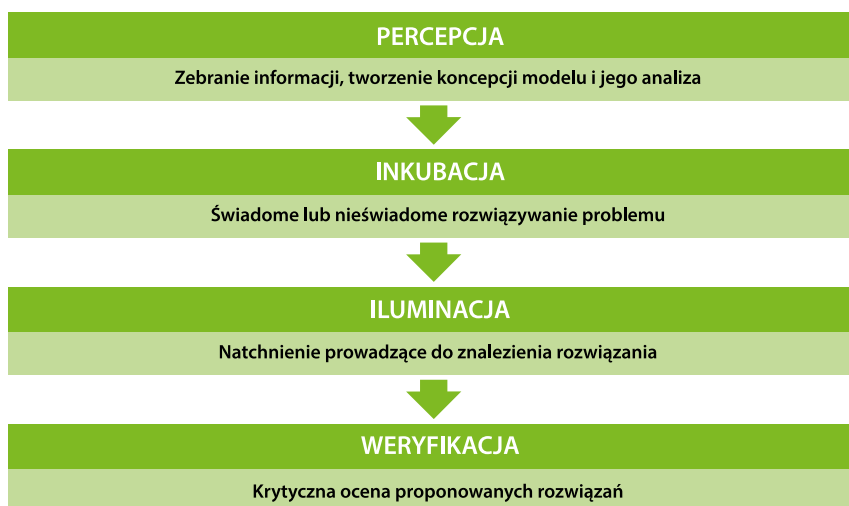
Zdolność do wytwarzania pomysłów	
Wyraźna określona zdolność (talent)	
Oryginalność wypowiedzi	
Wyobraźnia i fantazja	
Suma punktów	

Na zajęciach można wykorzystać sposoby stymulowania zdolności twórczych uczącego się:

- uwzględnienie w planach nauczania kształcenia umiejętności twórczych,
- pobudzanie ciekawości poznawczej – zachęcanie do zadawania pytań, stawiania niecodziennych problemów,
- rozwijanie wyobraźni – opowiadania rozpoczynające się od słów: Co by było, gdyby.....,
- stawianie pytań i problemów otwartych,
- akceptacja nawet najbardziej niecodziennych pomysłów,
- unikanie rywalizacji i porównywania.

Do pobudzania procesów kreatywnych można też wykorzystać **techniki heurystyczne**, pozwalające na wyciąganie własnych wniosków z wykrytych faktów i formułowanie propozycji rozwiązań danego problemu. Oparte są one na fantazji, wyobraźni, intuicji. Pomogą one nauczycielowi stworzyć optymalne warunki do powstania i formułowania nowych pomysłów.

Do podstawowych kreatywnych procesów zachodzących w umyśle człowieka należą: percepcja, inkubacja, iluminacja i weryfikacja.



Rysunek 7. Kreatywne procesy zachodzące w umyśle człowieka

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Bubrowiecki, *Sekrety kreatywnego myślenia*, Wydawnictwo Złote Myśli, Gliwice 2007.

Jedną z reguł w procesie tworzenia jest wyłonienie jak największej liczby **pomysłów** na rozwiązania i wyeliminowanie krytyki i oceny. Procesowi tworzenia sprzyja:

- abstrahowanie – odkrywanie cech przedmiotu i rozwijanie ich;

Jakie przedmioty są szklane? Jakie przedmioty są szklane i nietłukące?

- dokonywanie skojarzeń – szukanie powiązań między pozornie różnymi elementami;
kamień – woda (kamień leży na plaży)
- rozumowanie dedukcyjne – wyciąganie logicznych wniosków z ogólnych praw;
- rozumowanie indukcyjne – tworzenie ogólnych praw na podstawie zaobserwowanego zjawiska;
- myślenie metaforyczne – mówienie o jednej rzeczy w kategoriach dotyczących innej;
ostry wzrok, ciepły kolor
- transformowanie – przekształcanie, przeobrażanie, zmiana parametrów jakiegoś przedmiotu, procesu lub stanu rzeczy tak, aby postać wyjściowa różniła się (miała inne zastosowanie niż wyjściowa).
rower – motolotnia

Ważne jest, aby prowadząc proces dydaktyczny kształtujący umiejętności twórcze, pamiętać o **uaktywnianiu strategii myślenia** sprzyjających **innowacyjnemu myśleniu**.

Elementy zajęć wykorzystujących strategię myślenia innowacyjnego

Podważanie – jedna grupa uczniów stara się podważyć podstawowe fakty, prawa, zasady z określonej dziedziny wiedzy, przedstawiając swoje argumenty. Druga grupa – odwrotnie, uzasadnia prawdziwość podważanych prawd.

Bolesław Chrobry, król, nie był synem Mieszka. Był zakładnikiem na dworze cesarskim, być może tam zmarł i zamiast niego odesłali innego chłopca.

Czy można stwierdzić, że to nieprawda?

Negowanie – każdy argument jest przeciwstawiany kontrargumentowi. Każda ze stron broni swojego zdania.

Pytanie: Czy są potrzebne pieniądze w formie monet i banknotów?

Argument: Nie, bo wszędzie można płacić kartą płatniczą.

Kontrargument: Tak, bo np. czytniki kart mogą nagle przestać działać.

Zniekształcanie – przekształcanie (rozciąganie, skracanie, obracanie itp.) przedmiotów, idei, praw, zasad.

Czy mrówka mogłaby być wielkości słonia?

Niekompetencja – powołanie na eksperta osoby zupełnie niezorientowanej w temacie.

W jaki sposób usunąć plamę z tkaniny?

Spróbować wyprać – odpowie osoba niezorientowana, że pytanie dotyczy wykorzystania preparatu chemicznego do czyszczenia.

Asocjacja – swobodne skojarzenia co najmniej dwóch zjawisk – pojawienie się jednego, powoduje powstanie drugiego.

pełnia Księżycy – ryby nie biorą

ciepła, deszczowa jesień – pojawią się grzyby

Źródło: opracowanie własne.

Ćwiczenia pobudzające kreatywność – wstęp do twórczości

Możliwości twórcze uczniów są zazwyczaj większe niż ich osiągnięcia. Aby przełamać blokady hamujące ekspresję twórczą, kształtować umiejętność patrzenia na rzeczywistość z różnych perspektyw, zmniejszać strach przed krytyką i ośmieszeniem, można wplatać w proces edukacyjny proponowane poniżej przykłady **ćwiczeń**, modyfikując je w zależności od dziedziny wiedzy czy sytuacji.

1. Irracjonalne problemy

Ćwiczenie, które można wykorzystać, na przykład podsumowując dział programowy. Nauczyciel zadaje „dziwne pytanie”, na które uczeń musi odpowiedzieć, wykorzystując całą swoją wiedzę z danego zakresu. Przy okazji pojawiają się nieścisłości, przypuszczenia, które będzie można przedyskutować z obserwatorami – pozostałymi uczniami. Ćwiczenie kształtuje umiejętność myślenia poprzez zniekształcanie.

Przykład pytania

Matematyka: *Które twierdzenia należałoby zmienić, gdyby można było dzielić przez zero?*

2. Burzenie porządku

Uczniowie podają jak najwięcej wad danego przedmiotu czy rozwiązania danego problemu. Ćwiczenie wykorzystujące strategię negacji. Można je wykorzystać przy wprowadzaniu nowych pojęć, metod rozwiązywania zadań, omawianiu zjawisk chemicznych lub fizycznych.

Przykładowy problem

Chemia: *Ktoś został pogryziony przez mrówkę. Aby zobojętnić kwas mrówkowy zawarty w jadzie, miejsce pogryzienia posmarował substancją o odczynie zasadowym. Uzasadnij, że postąpił niewłaściwie.*

3. Gra w słowa

Jeden z uczniów, otwierając na chybił trafił słownik ortograficzny, odczytuje w sposób losowy znajdujące się tam słowo. W ten sposób podaje 10–20 słów. Zadaniem grupy jest rozwiązanie problemu z użyciem tych słów. Przy czym należy jak najmniej używać innych słów niż wybrane. Zadanie to zmusza do dużej koncentracji nad problemem, wyboru i opisu najważniejszych jego elementów.

Przykładowy problem

Język polski: *Opis Stanisława Wokulskiego, bohatera Lalki – Prusa.*

4. Możliwa niemożliwość

Celem ćwiczenia jest uświadomienie uczniom, czego jeszcze nie wiedzą i co jest im potrzebne, aby rozszerzyć swoje umiejętności. Pokazuje też holistyczne spojrzenie na dane zagadnienie.

Nauczyciel podaje problem z pozoru niemożliwy do rozwiązania. Uczniowie muszą za wszelką cenę znaleźć rozwiązanie możliwe do realizacji – nawet jeśli nie doprowadzi ono do oczekiwanych ustaleń.

Przykładowy problem

Biologia: *Pewien sułtan chce, aby wszystkie rośliny rosnące w jego ogrodzie miały czarne liście. Jak to zrobić?*

Na powyższe pytanie uczniowie mogą odpowiedzieć: *sułtan będzie wchodził do ogrodu tylko wtedy, gdy będzie ciemno – wszystko będzie czarne, więc i liście też.*

5. Za górami, za lasami...

Ćwiczenie wykorzystuje myślenie metaforyczne. Cechą metafory jest ożywianie martwych przedmiotów i nadawanie im cech ludzkich. Zadanie polega na ułożeniu bajki, której początek opisuje stan

obecny, a koniec stan idealny. Proponowane rozwiązania nie muszą być rzeczywiste, a raczej życzeniowe, może też zdarzyć się cud, który pomoże doprowadzić model do ideału.

Przykładowy problem

Ekologia: *Uzupełnij bajkę. Za górami, za lasami w rwącej rzece mieszkała kropla wody. A rzeka była zanieczyszczona.....obudziła się i woda była czysta.*

6. Idealny model

Uczniowie projektują idealny model przedmiotu, rośliny, pierwiastka, spektaklu teatralnego itp. Model musi być możliwy do realizacji (choć być może tylko teoretycznie). Młodzież musi dysponować dużą wiedzą na dany temat lub odwrotnie – zmuszona jest do poszukania potrzebnych wiadomości. Postawiony temat nie może być zbyt obszerny, bo wieloaspektowość zagadnienia może zniechęcić do pracy.

Przykładowy problem

Geografia: *Zaprojektujcie model idealnego dla człowieka środowiska geograficznego.*

7. Analogie

Ćwiczenie pomocne, gdy wprowadzany jest nowy materiał. Analogię wykorzystuje się do szukania wspólnych elementów i podobieństw dla różnych sytuacji, przenoszenia metod i sposobów działania z jednej dziedziny do drugiej. Dobrze jest, gdy podobieństw poszukuje się z możliwie odległych dziedzin wiedzy (np. mechaniki i botaniki).

Przykładowy problem

Fizyka: *Jakie zauważasz podobieństwa między siłą grawitacji i siłą elektrostatyczną?*

5.2. Style uczenia się zdolnych uczących się

Czy można wytrenować mózg?

Amerykański film *Buntownik z wyboru* z 1997 r. opowiada o chłopaku, który jest zatrudniony jako sprzątac na jednej z uczelni technicznych. Pewnego razu rozwiązuje trudne zadanie matematyczne, które wykładowca zadał studentom. Czy ma więc sens tradycyjne kształcenie, jeśli tylko dzięki wrodzonym zdolnościom można sobie radzić z powodzeniem w nietypowych sytuacjach? Czy można wytrenować tak mózg, aby mimo braku wrodzonego talentu osiągać takie same sukcesy, jakie osiąga osoba, która geniusz ma zakodowany w genach?

Wiadomo, że jeśli ktoś nie ma słuchu muzycznego, może śpiewać co najwyżej poprawnie. Warto zatem starannie **zdiagnozować** zdolności ogólne i specyficzne uczniów, aby dobrze zaplanować wspieranie niewielkich zdolności i akcelerację tych wybitnych. Nauka szkolna jest zbiorem wielorakich kursów, w których rozwijanie zaangażowane są różne półkule mózgowe. Zatem i w tym zakresie można badać preferencje młodzieży. Równie ważne w planowaniu metod i sposobów kształcenia są preferowane style uczenia się. Determinują one bowiem strategię uczenia się.

Styl uczenia się to sposób w jaki dana osoba przyswaja wiedzę lub kształtuje umiejętności. Istnieją różne klasyfikacje stylów uczenia się, np.: model sensoryczny, prawo-lewopółkulowy, model Honey'a i Mumforda, klasyfikacja Blooma. Omówimy dwa najczęściej spotykane w pracy z uczniem zdolnym.

Preferencje sensoryczne w stylach uczenia się

Style uczenia się związane są z naszymi **zmysłami**. Większość uczniów wykorzystuje do odbioru i przetwarzania informacji wszystkie zmysły. Są jednak osoby preferujące jeden ze zmysłów, który wyraźnie wpływa na ich styl uczenia się. Rozróżnia się cztery podstawowe typy **sensoryczne: wzrokowy, słuchowy, kinestetyczny i czuciowy (dotykowy)**.



Rysunek 8. Typy sensoryczne stylów uczenia się

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Taraszkiewicz, C. Rose, *Atlas efektywnego uczenia się*, CODN 2006.

Ucniowie mają na ogół dobrze rozwiniętą umiejętność zmiany wykorzystywanych zmysłów w zależności od sytuacji edukacyjnej. Na przykład w czasie pokazu wykorzystują głównie wzrok, a w czasie wykładu – słuch. Ważne jest, aby nauczyciel w czasie zajęć budował polecenia i używał metod stymulujących przeznaczonych dla **wszystkich** zdiagnozowanych wcześniej **stylów uczenia się** występujących w danej klasie.

Znajomość indywidualnego stylu uczenia się jest też ważna dla uczącego się. Może on bowiem wykorzystać najlepsze dla siebie **techniki uczenia się**, odkryć swoje mocne i słabe strony, określić, które sytuacje edukacyjne będą dla niego sprzyjające, a które nie.

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne dysponują wieloma profesjonalnymi narzędziami badającymi preferowane sensoryczne style uczenia się (np. test nowozelandzkiej firmy *Creative Learning Systems Lt.*). Z testów tych mogą korzystać jedynie osoby uprawnione. Testy są z reguły dość obszerne i wymagające wnikliwej analizy wyników.

Prezentowana poniżej ankieta została przygotowana z myślą o szybkim zbadaniu preferowanego sensorycznego stylu uczenia się. Nie jest zbyt długa, aby nie zniechęcać uczniów. Wyników takiej ankiety nie można oczywiście przyjmować za pewny wskaźnik, jest jedynie wskazówką i jednym z wielu narzędzi badawczych.

Kwestionariusz 4. Preferowany sensoryczny styl uczenia się

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Taraszkiewicz, C. Rose, *Atlas efektywnego uczenia się*, CODN 2006.

Preferowany sensoryczny styl uczenia się

Kwestionariusz pozwoli określić preferowany przez siebie styl uczenia się.

Przeczytaj zdania. Jeśli uważasz, że dane zdanie jest prawdziwe w odniesieniu do Ciebie, zaznacz liczbę stojącą przy tym zdaniu.

1. Lubię wypowiadać się w czasie lekcji.
2. Uczę się czytając.
3. Lubię wykonywać doświadczenia.
4. Najlepiej uczę się wspólnie z kolegami.
5. Lubię porządek.
6. Nie lubię czytać.
7. Wolę egzamin ustny niż pisemny.
8. Lubię robić notatki.
9. Najlepiej zapamiętuję to, czego dotknę lub co wykonam.
10. Mam problemy z ortografią.
11. Czytam szybko i dobrze.
12. Niecierpliwie się, siedząc długo w ławce.

Zapisz, ile zaznaczonych jest zdań na TAK, wśród zdań o numerach		
1, 4, 7, 10	2, 5, 8, 11	3, 6, 9, 12
I	II	III

Porównaj otrzymane wyniki. Ta kolumna, w której znalazła się największa liczba punktów, określi twój preferowany styl uczenia się.

Kolumna I

Jesteś słuchowcem

- uczysz się, słuchając
- stawiasz pytania
- lubisz dyskutować, rozmawiać
- nie lubisz hałasu
- możesz mieć problemy z ortografią

Kolumna II

Jesteś wzrokowcem

- sporządzasz przejrzyste notatki
- wolisz sprawdziany pisemne niż ustne
- uczysz się czytając, a nie słuchając
- na stoliku masz porządek

Kolumna III

Jesteś kinestetykiem

- uczysz się przez działanie
- trudno ci wysiedzieć na zajęciach
- wolisz dotknąć niż przeczytać opis
- wolisz lekki nieład niż idealny porządek
- lubisz ruch i zamęt

Aby zwiększyć efektywność uczenia się, warto uczniów zdolnych zapoznać z **technikami porządkującymi i przyspieszającymi** zdobywanie wiedzy, odpowiadającymi sensorycznym stylom uczenia się. Nauczyciel również musi pamiętać, aby takie techniki wykorzystywać⁹⁶.

⁹⁶ Na podstawie: SKILLS, *Several Keys In Learning to Learn Skills*, 134012-2007-ES-GRUNDTVIG-GMP.

Dla wzrokowców – porządkowanie

1. Uzyskanie przez ucznia informacji o tematyce przyszłych zajęć – uczący się może przypomnieć sobie przed lekcją potrzebne informacje, zaznaczyć je w zeszytach.
2. Jasne przedstawienie celu zajęć.
3. Wypisanie planu rozwiązania przez ucznia lub nauczyciela.
4. Ilustrowanie wykonywanych czynności, wyróżniki dla treści do zapamiętania.
5. Zapisywanie w formie wypunktowanej istotnych informacji.
6. Wykorzystanie słowników, plansz, książek.
7. Przekazanie uczącemu się przygotowanych na kartce zadań domowych.

Dla słuchowców – informacje werbalne

1. Jasne określenie celu zajęć.
2. Wykład, dyskusja, debata, aktywne słuchanie, rozmowa, metoda projektów.
3. Praca w grupach.
4. Zapis audio zajęć.
5. Głośne czytanie poleceń.
6. Głośne podsumowanie zajęć.

Dla kinestetyków – ruch

1. Ćwiczenia manualne – doświadczenia, zajęcia laboratoryjne, studiom przypadku, gry symulacyjne.
2. Demonstracje, filmy, praca w terenie (muzeum, planetarium, ośrodek edukacji ekologicznej itp.).
3. Zajęcia w grupach, metoda projektów.
4. Nauka krótkimi etapami.
5. Sporządzanie notatek z użyciem grafów, tabeli, kolorowych długopisów.
6. Siedzenie blisko początku sali.
7. Praktyczny sposób sprawdzania wiedzy.

Największą korzyścią dobru technik kształcenia do stylów uczenia się jest: zmaksymalizowanie potencjału uczącego się poprzez kontrolę nad własnymi przyzwyczajeniami i nawykami. Uczący się rozumie i akceptuje swoje słabe i mocne strony, rozwija **pamięć długotrwałą i zdolność kreatywnego myślenia**, ocenia własne umiejętności i możliwości, wybiera skuteczne metody pracy, skracające czas rozwiązywania problemu.

Style uczenia się według Honey'a i Mumforda

W pracy z uczniem zdolnym warto przeanalizować jeszcze jeden model stylów uczenia się, opracowany przez Petera Honey'a i Alana Mumforda. Wyróżnili oni cztery style uczenia się i połączyli je w cykl (podobnie jak zrobił to Kolb).



Rysunek 9. Style uczenia według Honey'a i Mumforda

Źródło: opracowanie własne na podstawie: F. Coffield, D. Moseley, F. Hall, K. Ecclestone, *Learning styles and pedagogy In post-16 learning. A systematic and critical review.*

Twórcy modelu uważają, że człowiek w trakcie nauki przechodzi przez każdy z czterech etapów opisanych na diagramie tak długo, aż zdobędzie potrzebne umiejętności.

Tabela 1. Wady i zalety osób preferujących dany styl uczenia się

Styl	Zalety	Wady
Empiryk	<ul style="list-style-type: none"> • lubi nowe doświadczenia • chętnie pracuje w grupie • zawsze jest skory do działania • jest pełen optymizmu w nowych sytuacjach • jest elastyczny 	<ul style="list-style-type: none"> • nie lubi wykładów • niechętnie czyta i pisze • skłonny do ryzyka • szybko się nudzi • często działa bez przemyśleń
Kontemplator	<ul style="list-style-type: none"> • uczy się przez obserwację, myślenie • dokładny, rozważny, metodyczny • rozważa wszystkie możliwości rozwiązania • słucha innych • dotrzymuje terminów 	<ul style="list-style-type: none"> • nie lubi pracy wspólnej • ostrożny, unika ryzyka • wolno podejmuje decyzję
Teoretyk	<ul style="list-style-type: none"> • logiczny, z całościowego oglądu problemu wyciąga wnioski • lubi zadawać pytania • obiektywny 	<ul style="list-style-type: none"> • nie radzi sobie w zaskakujących sytuacjach • nieuporządkowany • nie lubi subiektywizmu i intuicji
Pragmatyk	<ul style="list-style-type: none"> • woli wykonywać zadanie niż o nim rozmawiać • lubi wdrażać nowe pomysły i być za to chwalony • uczy się, gdy czuje więź między tym, czego się uczy a tym czego potrzebuje 	<ul style="list-style-type: none"> • niecierpliw • nie lubi teoretyzować • zorientowany na zadania nie na ludzi • nie lubi długo szukać rozwiązań

Źródło: opracowanie własne na podstawie stylów uczenia się Honey'a i Mumforda⁹⁷.

Zamieszczony poniżej test jest zbudowany na podstawie kwestionariusza przygotowanego przez Honey'a i Mumforda⁹⁸. Może być przydatny do diagnozy stylów uczenia się opartych na działaniu.

Kwestionariusz 5. Preferowany styl uczenia się

Źródło: opracowanie własne na podstawie: P. Honey, & A. Mumford, *Manual of Learning Styles*, London 1982.

Preferowany styl uczenia się

Kwestionariusz pozwoli określić preferowany przez siebie styl uczenia się.

Przeczytaj zdania. Jeśli uważasz, że dane zdanie jest prawdziwe w odniesieniu do Ciebie, zaznacz liczbę stojącą przy tym zdaniu.

1. Nie zniechęcają mnie chwilowe trudności.
2. Często jestem duszą towarzystwa.
3. Lubię zmieniać miejsca pobytu.
4. Lubię nowatorskie idee, niekoniecznie praktyczne.
5. Szybko się nudzę.
6. Otwarcie wyrażam uczucia.
7. Nie lubię planować.
8. Nie lubię myśleć o przyszłości.

⁹⁷ Według: F. Coffield, D. Moseley, F. Hall, K. Ecclestone, *Learning styles and pedagogy In post-16 learning. A systematic and critical review.*

⁹⁸ Na podstawie P. Honey, & A. Mumford, *Manual of Learning Styles*, London 1982.

9. Często podejmuję ryzykowne decyzje.
10. Nie lubię wykładów.
11. Lubię pracować powoli.
12. Dotrzymuje terminów.
13. Nie lubię wyciągać pochopnych wniosków.
14. Zwykle rozważam wszystkie za i przeciw.
15. Słucham opinii innych.
16. Lubię mieć dużo źródeł informacji.
17. Rzadko kieruję się intuicją.
18. Lubię dyskutować na konkretne tematy.
19. Wypracowania piszę najpierw na brudno.
20. Więcej słucham niż mówię.
21. Dociekliwie rozpatrują zagadnienia.
22. Lubię analizować założenia.
23. Nie muszę nosić spodni w tym samym kolorze co sweter.
24. Nie lubię fantazjować.
25. W dyskusji nie kieruję się emocjami.
26. Nie radzę sobie w nieznanach sytuacjach.
27. Rozwiązuję problemy krok po kroku.
28. Podchodzę obiektywnie do problemów.
29. Lubię samodyscyplinę.
30. Lubię widzieć celowość mojego działania.
31. Nazywam rzeczy po imieniu.
32. Lubię wykorzystywać pomysły w praktyce.
33. Lubię szybkie dyskusje.
34. Uczę się, gdy znam zastosowanie tego, czego się uczę.
35. Uważam, że cel uświęca środki.
36. Nie lubię teoretyzować.
37. Widzę praktyczne wykorzystanie pomysłów.
38. Wolę zadania zamknięte niż otwarte.
39. Nie lubię długo zastanawiać się nad jednym problemem.
40. Lubię kupować nowe wynalazki techniczne.

Zapisz, ile zdań zaznaczonych jest na TAK, wśród zdań o numerach			
1–10	11–20	21–30	31–40
I	II	III	IV

Porównaj otrzymane wyniki. Ta kolumna, w której znalazła się największa liczba punktów, określi twój preferowany styl uczenia się.

Kolumna I Jesteś empirykiem	Kolumna II Jesteś kontemplatorem	Kolumna III Jesteś teoretykiem	Kolumna IV Jesteś pragmatykiem
<ul style="list-style-type: none"> • lubisz nowe doświadczenia • chętnie pracujesz w grupie • jesteś elastyczny • nie lubisz słuchać wykładów • szybko się nudzisz • lubisz ryzyko 	<ul style="list-style-type: none"> • uczysz się przez obserwację • jesteś rozważny • dotrzymujesz terminów • nie lubisz pracy w grupie • unikasz ryzyka 	<ul style="list-style-type: none"> • masz umysł analityczny • jesteś dociekliwy • lubisz lekki nieład • nie radzisz sobie w zaskakujących sytuacjach • jesteś obiektywny 	<ul style="list-style-type: none"> • wolisz działać niż planować • lubisz uczyć się ciągle czegoś nowego • uczysz się tego, czego widzisz zastosowanie • jesteś niecierpliwy

Uczniowie zdolni odznaczają się nie tylko wybitną inteligencją, ale również niezależnością, wytrwałością intelektualną i wrażliwością. Jednak nie tylko uzdolnienia decydują o wynikach kształcenia, dlatego wybór właściwej metody pracy może być warunkiem sukcesu pedagogicznego.

Przykładowe metody pracy dla:

- **empiryka**
 - gry turniejowe
 - dyskusja panelowa
 - metoda projektów
 - praca z komputerem
 - ćwiczenia laboratoryjne
- **kontemplatora**
 - linia czasu
 - opis
 - prelekcja
 - wykład problemowy
 - odczyt
- **teoretyka**
 - zagadki logiczne, szarady
 - wykład informacyjny
 - pogadanka
 - seminarium
 - wykład konwersatoryjny
- **pragmatyka**
 - gry strategiczne
 - burza mózgów
 - inscenizacja
 - symulacja teorii

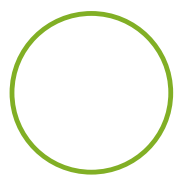
Sytuacje sprzyjające uczeniu się dla:

- **empiryka**
 - rozwiązywanie nowych problemów
 - wykonywanie trudnego zadania
 - możliwość szybkiej prezentacji wyników
 - praca zespołowa
- **kontemplatora**
 - możliwość obserwacji i przemyśleń
 - możliwość przeanalizowania i oceny własnej pracy
 - praca bez ograniczeń czasowych
- **teoretyka**
 - jasne określenie celu
 - możliwość krytycznej oceny rozwiązania
 - nawiązanie do znanej teorii
 - zmuszanie do wysiłku
- **pragmatyka**
 - związek między postawionym problemem, a wykonywanym zadaniem
 - znajomość praktycznego zastosowania

Podsumowanie

Zastosowana strategia i uczenie się intuicyjne składają się na styl uczenia się ucznia zdolnego. Jedno z zadań nauczyciela to stworzenie odpowiedniego środowiska, które pozwoli na zwiększenie efektywności uczenia się. Nauczyciel znający swój styl nauczania, wybierze spośród stosowanych przez siebie technik, te najbardziej pasujące do danego ucznia.

Uczeń zdolny, znający swój styl uczenia się, może go doskonalić i poszerzać. Świadomość stosowanych strategicznych technik, pozwoli mu na maksymalizację potencjału twórczego w nowej sytuacji, szybki transfer wiedzy i skuteczne rozwiązanie problemu.



Rozdział 6
Praca z uczniem zdolnym



Jeśli posiadasz wiedzę, pozwól, by inni mogli od niej zapalić swoje świece.

Margaret Fuller (1810–1850) – amerykańska dziennikarka

6.1. Wspieranie aktywności własnej uczniów zdolnych

Wspieranie aktywności własnej uczącego się w szkole ponadgimnazjalnej nie jest wcale łatwe. Bo wielu z najzdolniejszych uczniów posiada już bardzo ukierunkowane zainteresowania, ich wiedza wykracza daleko poza książkową. Zatem opiekun takiego ucznia również stale doskonali swoją wiedzę i umiejętności, aby być nadal mentorem lub choćby równorzędnym partnerem dla młodego człowieka. Inna znów grupa to uczniowie zdolni, ale leniwi bądź niepredestynujący do roli prymusów.



Rysunek 10. Wspieranie aktywności własnej uczniów zdolnych

Źródło: opracowanie własne.

Celem działań wspierających jest pobudzenie chęci poznawania i badania nowych obszarów wiedzy, dlatego warto pamiętać o przygotowywaniu dla uczniów zdolnych większej liczby **zróżnicowanych zadań** (w tym zadań problemowych i otwartych), stwarzaniu możliwości **szybszego przerabiania materiału**.

Wiele czynników nie sprzyja intensywności działań wspierających – mogą być nieciekawe ćwiczenia, autokratyzm nauczyciela ograniczającego fantazję twórczą młodego człowieka, ale również brak motywacji lub egocentryzm ucznia. Wybór metod wsparcia wymaga zatem dużego kunsztu pedagogicznego, gdyż to, co jednych stymuluje (np. presja czasu), na drugich wpływa wręcz paraliżująco.

Praca badawcza

Jednym z pomysłów na uaktywnienie uczniów zdolnych zarówno tych, którzy lubią pracować w grupie, jak i tych, którzy wolą działania indywidualne, jest realizacja **prac badawczych**.

Praca badawcza może być wykonywana metodą projektów przez **zespół** o zróżnicowanych lub jednolitych zainteresowaniach bądź przez **jednego ucznia**, który może samodzielnie planować poszczególne etapy pracy, a jedynym ograniczeniem będą dla niego ramy czasowe.

Dobrze jest, gdy efekty pracy badawczej będą wykorzystane w praktyce lub w znacznym stopniu poszerzą wiedzę uczniów. Temat pracy powinien obejmować wybrany aspekt danego zagadnienia i być na tyle atrakcyjny, żeby prowokował innowacyjne działania uczących się. W praktyce to z reguły nauczyciel proponuje **temat wiodący**, a uczniowie ustalają **wąskie zagadnienia**, którymi się zajmą.

Dobór osób wspólnie wykonujących pracę badawczą zależy od tego, co ma być celem pracy. Kształtowanie umiejętności planowania czy może poszerzenie wiedzy o światłowodach. Zatem przed ustaleniem harmonogramu działań, dobrze jest podać uczniom cel pracy i sposób jej oceniania.

ETAPY PRACY BADAWCZEJ

PYTANIA BADAWCZE

- sformułowanie problemu badawczego

EKSPLIKACJA

- doprecyzowanie problemu badawczego
- wybór i uzasadnienie hipotez

HIPOTEZY

- wysunięcie hipotezy

OPERACJONALIZACJA

- wyrażenie pojęć i terminów w języku czynności
- ustalenie sposobu badań: gdzie?, jak?, skąd?, co dalej?

NARZĘDZIA BADAWCZE

- wybór narzędzi badawczych
- pilotaż

WYBÓR PRÓBY BADAWCZEJ

- określenie liczebności, sposobu doboru

REALIZACJA BADAŃ

- gromadzenie materiału empirycznego

WERYFIKACJA

- prowadzona w trakcie badań
- końcowa

ANALIZA

- opracowanie bazy danych
- konfrontacja pytań z danymi

SPRAWDZANIE HIPOTEZ

- ustalanie rozwiązania
- formułowanie wniosków

SPRAWDZANIE HIPOTEZ

- intuicyjne
- statystyczne

Rysunek 11. Etapy pracy badawczej

Źródło: opracowanie własne na podstawie: G. Babiński, *Wybrane zagadnienia z metodologii socjologicznych badań empirycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1997.

Etapy realizacji pracy badawczej

1. Wybór tematu

Określenie przez nauczyciela wiodącego tematu i zawężenie go do konkretnego zagadnienia, które interesuje ucznia. Dobrze jest, gdy propozycja nauczyciela jest niedookreślona, gdyż prowokuje luźne skojarzenia, które mogą doprowadzić do zgoda nieoczekiwanych wniosków. Daje to okazję uczniowi

do własnej interpretacji zagadnienia i ustalenia przyjaznego dla siebie tematu, a nauczycielowi do poznania zainteresowań ucznia.

Przykład. Nauczyciel podaje temat *Fraktalna geometria natury*. Przykłady zagadnień, nad którymi będą pracowali uczniowie: *figury samopodobne, obiekty o ułamkowym wymiarze, samopodobieństwo w architekturze, samopodobieństwo w przyrodzie, krzywa Kocha, dywan Sierpińskiego, tworzenie fraktali z wykorzystaniem komputera*. Tak sformułowane przez uczniów zagadnienia wskazują na ich zainteresowania odpowiednio: fizyką, matematyką, sztuką, przyrodą, informatyką.

2. Zadawanie pytań badawczych

Pytania badawcze mają usystematyzować i usprawnić realizację zadania. Pozwolą też uczniom uświadomić sobie wielowątkowość tematyki i ewentualnie jeszcze ją zawęzić.

Pytania badawcze dotyczące **organizacji badań**:

1. Jaki będzie główny cel działań?
2. Czy i jak należy przeprowadzić diagnozę zagadnienia?
3. Co trzeba wiedzieć o badanym zjawisku? Gdzie znaleźć potrzebne informacje?
4. Czy w określonym terminie jesteśmy w stanie zakończyć pracę?
5. Ile problemów w ramach danego zagadnienia chcemy szczegółowo przeanalizować?
6. Jaki ma być końcowy efekt pracy?

Przykład. Uczniowie wybrali temat: *Figury samopodobne*. Rozpatrywanym zagadnieniem będzie *Samopodobieństwo w świecie roślin*. Należy dowiedzieć się, jakie rośliny są modelami figur samopodobnych, czy często są spotykane, gdzie, jakie mają cechy wspólne. Źródła pozyskiwania informacji: internet, targ, łąka, las, Instytut Biologii. Aby zakończyć w terminie prace, grupa badawcza powinna liczyć 5 osób. Po rozeznaniu wstępnym, wybrano do badań 4 typy roślin rosnących na terenie Polski. Efektem pracy ma być krótki raport oraz film dydaktyczny uzasadniający samopodobieństwo na różnych etapach rozwoju roślin.

Pytania badawcze powinny dotyczyć również **części merytorycznej** badań. Zwykle stawiane są po pytaniach dotyczących organizacji. Prowadzą do sformułowania konkretnego problemu badawczego, na które będzie poszukiwana odpowiedź.

3. Zdobywanie informacji

Uczniowie zdecydowali już, czym dokładnie będą zajmowali się w trakcie badań, teraz kolej na analizę zewnętrznych źródeł informacji. Prezentujących różne stanowiska, różne punkty widzenia i formy (np. wywiady, publikacje). Ważne jest, aby zdobyć tyle informacji, by móc wysnuć wiarygodne hipotezy.

4. Formułowanie hipotez

Hipotezy formułowane są w trakcie badań. Mają na celu uporządkowanie zdobytych informacji, są próbą odpowiedzi na pytania badawcze. Muszą wynikać z dogłębnych przemyśleń i obserwacji oraz analizie źródeł. Podlegają weryfikacji.

Przykład. Uczniowie, którzy badają wzrost roślin, uważanych za samopodobne stwierdzili, że przez pierwsze dwa miesiące od momentu posadzenia, rośliny nie wykazywały cech samopodobieństwa. Sformułowali hipotezę: może nie całe rośliny, ale ich liście lub kwiaty mają badaną cechę.

5. Badania własne

Po sformułowaniu hipotez czas na przeanalizowanie jeszcze raz zebranych danych i uzyskanych wyników. Jeśli nadal nie wiadomo, czy hipoteza jest prawdziwa, można zmienić parametry zmiennych, uszczegółowić je raz jeszcze, określić przyjmowane przez nie wartości, ustalić wskaźniki

Badania własne prowadzone są na stosunkowo wąskiej grupie badawczej, według ustalonych procedur, z użyciem ustalonych narzędzi. Wyniki badań należy udokumentować i przedstawić czytelnie.

Przykład. Uczniowie zajmujący się samopodobieniem zdecydowali, że będą badać tylko liście wybranych roślin pod kątem samopodobienia. Badania będą kontynuowane w ogrodach botanicznych.

Ten etap pracy zawiera weryfikację stawianych hipotez, analizę danych uzyskiwanych po kolejnych doświadczeniach.

6. Podsumowanie

Na tym etapie uczniowie odpowiadają na pytania badawcze na podstawie analizy źródeł i wynikach badań własnych. Wyszukują wnioski. Podsumowują wyniki prac. Prezentują je. Decydują o kontynuacji badań lub ich zakończeniu. Następuje ocena prac, ich popularyzacja i wykorzystanie.

Nauka poprzez wykonywanie prac badawczych kształtuje umiejętność nie tylko samodzielnej pracy, ale też daje możliwość **eksperymentowania**, co często prowadzi do zaskakujących wniosków i odkryć.

Metody konstruktywistyczne

Ważne jest, aby wybierając metody pracy z młodzieżą, brać przede wszystkim pod uwagę indywidualne potrzeby każdego z uczniów. Jedni bowiem wolą pracować według sprawdzonych schematów, a zmiana rutynowych metod może spowodować u nich tylko chaos myślowy. Inni, wręcz przeciwnie, chętnie będą podejmować nowe wyzwania. Ważne jest jednak, aby proponować i pokazywać uczniom zdolnym różne drogi zdobywania wiadomości, rozwijać ich **kreatywność i potencjalne możliwości twórcze**.

W pracy z uczniami zdolnymi przydatne będą metody wywodzące się z **konstruktywizmu**, zakładającego, że człowiek nie rejestruje informacji, lecz buduje struktury wiedzy z dostępnych danych. Większą wartość ma zatem wiedza zdobyta dzięki szukaniu, działaniu i doświadczaniu. Jest ona wtedy indywidualną konstrukcją, a nie lustrzanym odbiciem rzeczywistości. Centralnym elementem jest słowo lub znak, uważane za narzędzia przekazu kulturowego, dzięki któremu wiedza jest też konstruowana społecznie.

Większość technik konstruktywistycznych opiera się na schemacie:

przetwarzanie informacji ⇒ kategoryzowanie ⇒ porównywanie i wyszukiwanie prawidłowości ⇒ transformacja ⇒ uogólnianie ⇒ wytwarzanie wiedzy

Skrajny konstruktywizm zakłada samodzielne odkrywanie wszystkich zależności. Pracując z uczniem zdolnym, nauczyciel sam wybiera elementy, które podaje jako wiedzę oczywistą, już przez kogoś wytworzoną (np. niektóre z twierdzeń matematycznych, których dowodzenie jest zbyt trudne na danym etapie edukacyjnym bądź mało kształtujące). Przyspiesza to znacznie rozwój potencjału intelektualnego uczącego się i pozwala na wyzwalanie własnej aktywności poznawczej.

Idee konstruktywistyczne Seymoura Paperta

- Uczenie się przez tworzenie
- Wykorzystanie nowoczesnych technologii
- Czerpanie przyjemności z nauki
- Uczenie się uczenia
- Umiejętne gospodarowanie własnym czasem
- Uwolnienie od strachu przed błędami
- Uczenie się przez całe życie
- Wykorzystanie technologii cyfrowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: S. Papert & I. Harel, (eds), *Constructionism: research reports and essays 1985–1990* by the Epistemology and Learning Research Group, the Media Lab, Massachusetts Institute of Technology, Ablex Pub. Corp, Norwood, NJ 1991.

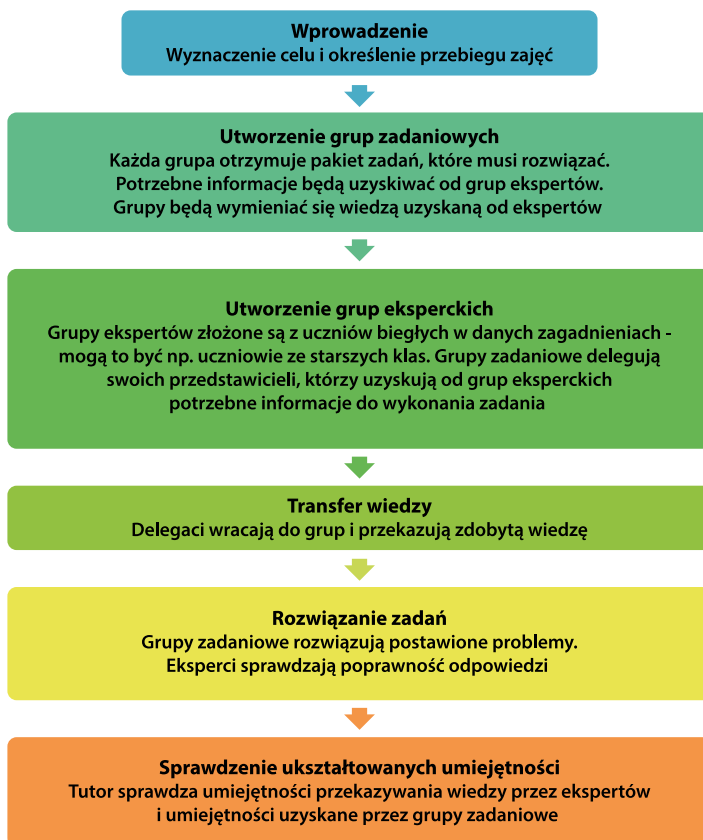
Metody wspierania aktywności własnej ucznia zdolnego, przedstawione poniżej, pobudzają do działania, umożliwiają samodzielne kształtowanie nowych umiejętności. Ich skuteczność zależy od starannego ich zaplanowania, stylów uczenia się ucznia i jego preferencji.

Metoda WebQuest

Metoda WebQuest to taka, w której uczący się wykorzystuje sieci komputerowe oraz internet do zdobywania nowej wiedzy i rozwiązywania problemów. Uczniowie najczęściej pracują w grupach. Informacje pozyskują indywidualnie. Analiza, interpretowanie i opracowanie informacji odbywa się wspólnie. Wyniki mogą być przedstawiane w formie tradycyjnej (np. referatu) lub w formie elektronicznej. Proces uczenia się sterowany jest przez tutora, który wspiera uczących się i informuje o indywidualnych postępach. Tutor wycofuje się, gdy uczący się osiągną zakładaną samodzielność.

Metoda puzzli eksperckich

Polega na uczeniu się przez uczenie. W ćwiczeniu uczestniczą dwie grupy – uczących się i grupa ekspertów – nauczycieli.

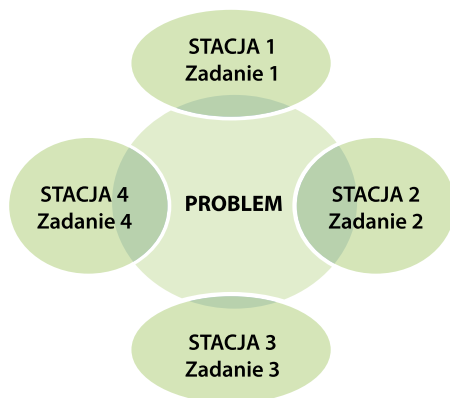


Rysunek 12. Kolejne kroki metody puzzli eksperckich

Źródło: opracowanie własne.

Metoda stacji zadaniowych

Uczniowie mogą pracować w grupach lub indywidualnie. Metoda umożliwia pracę we własnym tempie, spojrzenie na zagadnienie z różnych perspektyw.



Rysunek 13. Metoda stacji zadaniowych

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciel wcześniej przygotowuje „stacje zadaniowe”, czyli stoliki, na których układa karty pracy zawierające zadania, będące cząstkowymi aspektami problemu do rozwiązania. Całość obudowana jest instrukcją, zestawem wiadomości umożliwiających rozwiązanie zadania i weryfikację tego rozwiązania. Zadania na poszczególnych stacjach powinny być zróżnicowane pod względem formy i trudności, aby rozwiązywanie ich nie było nużące.

Przebieg zajęć:

- prowadzący przedstawia problem do rozwiązania,
- uczniowie przemieszczają się pomiędzy poszczególnymi stacjami, począwszy od pierwszej. Jeśli uczący się stwierdza, że rozwiązanie danego zadania nie zbliżyło go do rozwiązania głównego problemu lub rozwiązanie jest mu znane, może daną stację pominąć,
- podsumowanie – rozwiązanie problemu głównego.

Synektyka

Jest metodą uaktywniającą zdolności twórcze uczniów zdolnych przez myślowe łączenie ze sobą różnych elementów. Jedną z głównych jej zasad jest działanie w grupie oraz odwaga odrzucenia ustalonych reguł i niepodważalnych prawd. Polega na wymuszonym poszukiwaniu podobieństw (analogii) pomiędzy danymi obiektami (faktami, zdarzeniami, przedmiotami) a innymi obiektami w celu przeniesienia własności obiektu znanego na nieznaną. Posługiwanie się tą metodą wymaga dużego zaangażowania uczestników i czujności prowadzącego, aby po stanie oddalenia od problemu, powracać do stanu wyjściowego.

Fazy pracy:⁹⁹

- oswajanie dziwności – nowy, nieznaną problem jest sprowadzany do czegoś znanego,
- znajdowanie czegoś dziwnego w sytuacji dobrze znanej.

⁹⁹ W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1994.

W. Gordon, twórca metody, wyróżnia następujące rodzaje analogii¹⁰⁰:

- bezpośrednią – poszukiwanie w otoczeniu obiektów podobnych do siebie ze względu na jakąś cechę (np. wałka – samolot),
- symboliczną – opisanie złożonego zjawiska graficznie lub metaforą językową,
- personalną – wcielenie się w rolę osób, przedmiotów, zjawisk,
- fantastyczną – łączenie z sobą niemożliwych sytuacji, faktów, zdarzeń.

Jak wspierać różne rodzaje aktywności własnej?

Wspierając ucznia zdolnego, należy wziąć pod uwagę nie tylko jego potrzeby w zakresie aktywności twórczej, ale również inne rodzaje **aktywności: emocjonalną, społeczną i osobowościową**. Bardzo trudno dobrać metody stymulujące wszystkie te aktywności. Zdolny uczeń szkoły ponadgimnazjalnej ma wiele przyzwyczajeń i nawyków ukształtowanych w poprzednich latach nauki. Podjęcie próby ich zmiany może spotkać się z oporem, a nawet wrogością. Działania wspierające można zatem oprzeć na dążeniach, potrzebach i motywacji uczących się. Poprzez przygotowania do olimpiady, uzyskanie bardzo dobrych wyników w nauce (co umożliwi uczniowi np. otrzymanie stypendium), wzmocnienie samooceny (pokonanie strachu przed porażką).

Tabela 2. Działania wspierające aktywność emocjonalną, osobowościową i społeczną

Rodzaj aktywności	Działanie
Emocjonalna	<ul style="list-style-type: none"> • przygotowanie uczniów do konkursów, olimpiad i turniejów • wykorzystanie różnych narzędzi do samooceny
Osobowościowa	<ul style="list-style-type: none"> • umożliwienie uczniowi zaprezentowania publicznie efektów swojej pracy badawczej (lub projektowej) • praktyczne wykorzystanie efektów pracy twórczej ucznia • umożliwienie przygotowywania przez ucznia fragmentów lekcji • umożliwienie uczniowi udziału w sesjach, seminariach i warsztatach prowadzonych przez szkoły wyższe • przeprowadzenie diagnozy (w porozumieniu z poradnią psychologiczno-pedagogiczną) określającej styl uczenia się ucznia, rodzaj zdolności oraz przygotowywanie ćwiczeń i zadań z uwzględnieniem wyników diagnozy • zapoznanie ucznia z technikami planowania i monitorowania własnego rozwoju
Spoleczna	<ul style="list-style-type: none"> • powierzenie uczniowi roli eksperta (np. w czasie pracy metodą puzzli eksperckich) lub asystenta nauczyciela • umożliwienie uczniowi udziału w pracach charytatywnych, wolontariacie

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Piechowskiego¹⁰¹.

W wielu wypadkach niewielka aktywność własna ucznia utalentowanego spowodowana jest hamującymi czynnikami zewnętrznymi: niewłaściwą organizacją pracy czy brakiem możliwości wykorzystania nowoczesnych technologii (np. internetu) do szybkiego pozyskiwania informacji. Wykorzystanie zasobów własnych uczącego się będzie bardziej efektywne, gdy warsztat jego pracy zostanie uporządkowany, stopień trudności zadań będzie wzrastał wraz ze wzrostem umiejętności, zajęcia edukacyjne

¹⁰⁰ J. Antoszkiewicz, *Metody heurystyczne. Twórcze rozwiązywanie problemów*, PWN Warszawa 1990.

¹⁰¹ M.M. Piechowski, *Emotional Giftedness: The measure of intrapersonal intelligence*, [w:] *Handbook of Gifted Education*, pod red. N. Colangelo, G.A. Davis, Needham 1997.

staną się interesujące i zróżnicowane (np. prowadzone w nietypowych miejscach – lesie, muzeum czy banku), zaopatrzone w sytuacje wyzwalające zaciekawienie (patrz część I 2.2.3. *Planowanie metodyczne dla ucznia zdolnego*).

Tabela 3. Formy wspierania dydaktyczno-wychowawczego aktywności własnej uczniów zdolnych

Formy wsparcia dla uczniów zdolnych

- *przygotowywanie i prowadzenie zajęć opartych na założeniach konstruktywizmu*
- *wykorzystanie metod synektycznych w pracy z uczniami*
- *umożliwienie uczniom pracy metodą projektów i wykonywania prac badawczych*
- *indywidualizacja pracy na zajęciach*
- *przygotowanie indywidualnego programu nauki lub indywidualnego toku nauki dla uczniów wybitnie zdolnych*
- *prowadzenie zajęć poza budynkiem szkoły, we współpracy z uczelniami wyższymi, instytutami naukowymi, placówkami kultury itp.*
- *organizacja wycieczek edukacyjnych, których program przygotowują uczniowie*
- *zapoznanie uczniów z różnymi technikami uczenia się (np. technikami szybkiego czytania, mnemotechnikami)*
- *przygotowanie uczniów do konkursów, turniejów i olimpiad*
- *umożliwienie uczniom udziału w imprezach kulturalnych, obozach naukowych, zajęciach prowadzonych przez uczelnie wyższe, instytuty naukowe*
- *organizowanie pomocy dydaktycznej dla uczniów, którzy z powodu udziału w konkursach czy olimpiadach nie mogli uczestniczyć regularnie w zajęciach edukacyjnych*
- *organizacja doradztwa zawodowego, psychologicznego, eksperckiego (prowadzonego również przez osoby nie związane bezpośrednio ze szkołą)*
- *zachęcanie uczniów do prezentacji własnych wytworów i umożliwienie ich prezentacji (np. utworów muzycznych, referatów, poematów, programów artystycznych)*
- *inspirowanie uczniów do przygotowywania seminariów, konferencji, sejmików naukowych, uroczystości szkolnych*
- *umożliwienie uczniom wymiany doświadczeń z osobami o podobnych zainteresowaniach lub uzdolnieniach z innych szkół*
- *informowanie ucznia o możliwości udziału w zajęciach pozaszkolnych, wymianie międzynarodowej*
- *pozyskiwanie wsparcia finansowego dla uczniów, przeznaczonego na rozwijanie pasji,*
- *zainteresowań i uzdolnień*
- *prowadzenie zajęć pozalekcyjnych rozwijających zdolności*
- *promocja uczniów zdolnych, typowanie do nagród, stypendiów*
- *stosowanie konstruktywnej krytyki i pozytywnej negacji, różnych sposobów oceniania – wykorzystanie oceniania kształtującego, oceny przyjaznego obserwatora, samooceny ucznia*

Źródło: opracowanie własne

Podsumowanie

Źródłem aktywności własnej jednostki mogą być przypadkowe bodźce zewnętrzne, wyzwajające spontaniczne działania. Aktywność może być też umiejętnie podsycana i ukierunkowywana przez nauczyciela. Mistrzostwo trenera polega na takim doborze treści i metod, aby uczący się realizował własne potrzeby, współkontrolował, współoceniał wyniki własnej pracy, odkrywał i tworzył nowe zasoby wiedzy. Nauczyciel zorientowany na zainteresowania i potrzeby uczniów podejmuje działania sprzyjające aktywizacji poznawczej oraz twórczej uczniów. Może wykorzystywać w tym celu gry dydaktyczne, uczenie poprzez stawianie problemów czy inne metody aktywizujące. Ważne jest przy tym, aby działalność uczącego się była świadoma, aby potrafił on określić i ocenić przyrost swojej wiedzy i umiejętności oraz efekty swojej pracy.

6.2. Przykłady rozwiązań organizacyjnych wspierających rozwój uczniów zdolnych

Diagnoza potrzeb uczniów zdolnych

Pierwsze tygodnie pracy z nowym zespołem wymagają od nauczyciela ogromnej koncentracji i wykorzystania różnych sposobów obserwacji preferencji, możliwości intelektualnych, manualnych, społecznościowych uczniów. Niektórzy uczniowie sami zadeklarują chęć poszerzania swoich umiejętności w określonych dziedzinach wiedzy czy aktywności, inni są niezdecydowani, nie potrafią jasno określić, jakiego rodzaju zdolności posiadają. Dużą grupę stanowią ci, których zdolności trzeba dopiero odkryć i wyselekcjonować. Wyjątkowość w każdym uczniu pomoże dostrzec współpraca dużej grupy osób. Zatem dobrym pomysłem jest, gdy wychowawca klasy na początku roku szkolnego opiszę wyniki diagnozy na specjalnym formularzu. Można też przeprowadzić ankietę lub wywiad z rodzicami, aby wziąć pod uwagę również ich sugestie i spostrzeżenia dotyczące własnego dziecka. Niezbędna jest też indywidualna rozmowa z uczniem.

Kilkanaście dni po rozpoczęciu roku szkolnego wychowawca może zorganizować spotkanie wszystkich nauczycieli uczących w danej klasie, na które zaprosi pedagoga szkolnego, przedstawiciela poradni psychologiczno-pedagogicznej, rodziców. Na spotkaniu będzie ustalono wspólnie proponowane formy wsparcia dla każdego z uczniów, które w miarę upływu czasu podlegałyby ewaluacji, modyfikacji i udoskonaleniu.

Wychowawca klasy przekazuje młodzieży wypracowane wcześniej propozycje i wspólnie z nim ustala dalsze etapy postępowania. Ustalenia te będą miały istotny wpływ na rozwiązania organizacyjne w pracy z uczniami zdolnymi, gdyż może okazać się konieczne przygotowanie indywidualnego planu czy programu nauczania dla szczególnie utalentowanego ucznia, zaplanowanie kół zainteresowań, modyfikacja programów nauczania itp.

Poniżej przedstawiona została propozycja formularza diagnozy wstępnej indywidualnych potrzeb ucznia. Formularz może być modyfikowany i dostosowywany do specyfiki szkoły, potrzeb danego ucznia czy grupy uczniów.

Formularz 1. Formularz diagnozy wstępnej

Źródło: opracowanie własne.

Formularz diagnozy wstępnej indywidualnych potrzeb ucznia			
Imię i nazwisko ucznia	Klasa		Imię i nazwisko wychowawcy
Badany obszar	Odpowiedź ucznia	Odpowiedź rodzica/ prawnego opiekuna	Wyniki badań
Zainteresowania			
Osiągnięcia			
Rodzaje zdolności			
Styl uczenia się			
Obszary wymagające wsparcia			
Rodzaj zajęć wspierających			
Preferowane metody pracy na obowiązkowych zajęciach edukacyjnych			
Rekomendacje			
Inne, niewymienione elementy (np. trudności, dysfunkcje)			
Data	Podpis ucznia	Podpis rodzica	Podpis ucznia

Wychowawca każdej z klas przedstawia osobie spinającej działania dotyczące uczniów zdolnych propozycje **indywidualizacji pracy** w odniesieniu do poszczególnych uczniów i danej klasy. Osoba odpowiedzialna w szkole za rozwój zdolności, może ustalić, ilu uczniów w szkole ma zbliżone oczekiwania, np. dotyczące poszerzania wiadomości z danego obszaru i zgłosić dyrektorowi szkoły potrzebę zorganizowania dodatkowych zajęć pozalekcyjnych przedmiotowych (np. z chemii) lub obejmujących węższy zakres wiadomości (np. ze statystyki).

Można też pokusić się o stworzenie w danej szkole możliwości **grupowania** uczniów na poszczególnych przedmiotach, w zależności od posiadanych już umiejętności, np. tak, jak dzieje się to w przypadku nauki języków obcych (patrz część I 3.2. *Wzbogacanie nauki*).

Listę propozycji zajęć **pozaekcyjnych** i **pozaszkolnych** (prowadzonych np. w kooperacji z inną placówką edukacyjną, klubem sportowym, wyższą uczelnią, domem kultury) najlepiej zaprezentować na szkolnej tablicy ogłoszeń. Dobrze przemyślane zajęcia pozalekcyjne mogą być zbudowane z **modułów**. Uczeń może uczestniczyć tylko w wybranych modułach, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami.

Przykład

W pewnej szkole uczniowie, którzy chcą uczestniczyć w konkursach matematycznych lub olimpiadzie matematycznej, biorą udział w zajęciach pozalekcyjnych w ramach Klubu Matematycznego Olimpijczyka. Przeprowadzona diagnoza wykazała, że w szkole jest duża grupa uczniów zainteresowanych matematyką użyteczną, a nie teoretyczną, która przeważa na zajęciach tego klubu.

Zrodziła się zatem potrzeba zorganizowania koła matematycznego, zorientowanego na pokazanie holistycznych zastosowań matematyki. Czterech nauczycieli matematyki z tej szkoły, wspólnie z uczniami zainteresowanymi uczestnictwem w zajęciach koła, wybrali tematy do realizacji na dany rok szkolny. Podzielili je na 16 czterogodzinnych modułów. Każdy z nauczycieli miał odpowiadać za 4 moduły. Ustalono, że dwugodzinne zajęcia koła będą odbywały się raz w tygodniu. Przy czym możliwa jest organizacja zajęć poza szkołą, na przykład w formie wycieczki edukacyjnej, udziału w seminarium na wyższej uczelni itp.

Uczniowie mogą uczestniczyć w wybranych modułach. Moduły zawierają część teoretyczną i praktyczną. Treści modułów opracowuje dany nauczyciel i 2–3 uczniów zainteresowanych tematyką. Każdy z nauczycieli może zaprosić do współpracy eksperta (np. nauczyciela innej edukacji, pracownika naukowego, aktora, kompozytora), podobnie każdy z uczniów. Zajęcia mają być tak przygotowane, aby były atrakcyjne dla uczestników, dowcipne, inspirujące do generowania nowych pomysłów i zaopatrujące w nową wiedzę. Organizacja i zawartość modułów będzie oceniana przez uczestników w skali 0–5. Ocena zamieszczona będzie na szkolnej tablicy ogłoszeń. Grupa osób przygotowujących moduły, które zdobyły 5 punktów, nagradzana będzie biletami do teatru (pozyskanymi od sponsora).

Po dwóch latach działania koła okazało się, że tematyka zajęć była tak atrakcyjna, że zaczęli na nie przychodzić również uczniowie z innych szkół, początkowo jako obserwatorzy aż stopniowo koło szkolne przerodziło się w międzyszkolne.

Indywidualny program lub tok nauki¹⁰²

Uczeń szczególnie uzdolniony ma możliwość realizowania indywidualnego programu lub toku nauki oraz ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej w skróconym czasie.

Celem indywidualnego programu nauki jest przede wszystkim akceleracja przyrostu umiejętności ucznia wybitnie zdolnego, natomiast indywidualny tok nauki oprócz tego umożliwi uczniowi szybsze ukończenie szkoły ponadgimnazjalnej.

W części I niniejszej pracy omówiono akty prawne na mocy których uczeń może być objęty indywidualnym programem lub tokiem nauki. Poniżej zebrane zostały procedury przyznawania indywidualnego toku lub programu nauczania, z którymi warto zapoznać uczniów i rodziców uczniów zdolnych. Znajdują się tu również przykłady wniosków o udzielenie zezwolenia na indywidualny tok lub program nauki, z których może skorzystać nauczyciel, rodzic lub uczeń.

¹⁰² Na podstawie strony internetowej MEN, www.men.gov.pl, dostęp: 16.10.2013 r.

Wniosek o udzielenie zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki

- Zezwolenie na indywidualny program lub tok nauki może być udzielone po upływie co najmniej roku nauki, a w uzasadnionych przypadkach – po śródrocznej klasyfikacji ucznia.
- Z wnioskiem o udzielenie zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki mogą wystąpić:
 - uczeń pełnoletni,
 - uczeń niepełnoletni za zgodą rodziców (prawnych opiekunów),
 - rodzice (prawni opiekunowie) niepełnoletniego ucznia,
 - wychowawca klasy lub nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne, których dotyczy,
 - wniosek – za zgodą rodziców (prawnych opiekunów) albo pełnoletniego ucznia.
- Wniosek składa się do dyrektora szkoły za pośrednictwem wychowawcy. Dołącza on do wniosku opinię o predyspozycjach, możliwościach i oczekiwaniach ucznia. Opinia powinna także zawierać informację o dotychczasowych osiągnięciach ucznia.

Formularz 2. Przykład formularza wniosku o udzielenie zezwolenia na indywidualny program nauki

Wniosek o udzielenie zezwolenia na indywidualny program nauki														
		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Miejscowość</th> <th>Data</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Dyrektor</td> </tr> <tr> <td colspan="2">.....</td> </tr> <tr> <td colspan="2">.....</td> </tr> <tr> <td colspan="2">W</td> </tr> </tbody> </table>	Miejscowość	Data			Dyrektor			W	
Miejscowość	Data													
Dyrektor														
.....														
.....														
W														
Imię i nazwisko ucznia, który będzie objęty programem	Klasa	Okres realizacji programu												
Imię i nazwisko osoby składającej wniosek	Status osoby składającej wniosek													
	Uczeń niepełnoletni													
	Uczeń pełnoletni													
	Rodzic/prawny opiekun													
	Wychowawca klasy													
	Nauczyciel													
Uzasadnienie potrzeby indywidualnego programu nauki														
Szczególne predyspozycje ucznia														
Zajęcia edukacyjne, które będą objęte programem														
Zajęcia pozalekcyjne lub pozaszkolne, które należy uwzględnić w programie														
Przewidywane trudności w nauce ucznia z innych zajęć edukacyjnych niż objęte programem														
Oczekiwane kryteria sukcesu														

Przewidywane trudności nie związane z nauką	
Inne ważne informacje	
Podpis osoby składającej wniosek	
Podpis wychowawcy	
Załączniki	
Zgoda rodzica/prawnego opiekuna (w przypadku gdy o wniosek występuje uczeń niepełnoletni, wychowawca klasy lub nauczyciel)	
Zgoda pełnoletniego ucznia (w przypadku gdy o wniosek wychowawca klasy lub nauczyciel)	
Opinia o predyspozycjach, możliwościach, oczekiwaniach ucznia wraz z informacją o jego osiągnięciach	
Inne załączniki (wymienić, jakie)	

Źródło: opracowanie własne.

Formularz 3. Przykład formularza wniosku o udzielenie zezwolenia na indywidualny tok nauki

Wniosek o udzielenie zezwolenia na indywidualny tok nauki								
		<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Miejscowość</th> <th style="width: 50%;">Data</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td colspan="2"> Dyrektor W </td> </tr> </tbody> </table>	Miejscowość	Data			Dyrektor W	
Miejscowość	Data							
Dyrektor W								
Imię i nazwisko ucznia, który będzie objęty indywidualnym tokiem nauki	Klasa	Okres realizacji indywidualnego toku nauki						
Imię i nazwisko osoby składającej wniosek	Status osoby składającej wniosek							
	Uczeń niepełnoletni							
	Uczeń pełnoletni							
	Rodzic/prawny opiekun							
	Wychowawca klasy							
	Nauczyciel							
Uzasadnienie potrzeby indywidualnego toku nauki								
Szczególne predyspozycje ucznia								

System realizacji zajęć objętych indywidualnym tokiem nauki		
Ilu klas program będzie uczeń realizował w ciągu danego roku szkolnego		
Zajęcia edukacyjne, które będą objęte indywidualnym tokiem nauki		
Zajęcia edukacyjne, na które uczeń będzie uczęszczał	do swojej klasy	
	do klasy programowo wyższej w swojej szkole	
	do klasy programowo wyższej w innej szkole	
	do instytutu naukowego (uczelni wyższej)	
Zajęcia edukacyjne, które uczeń będzie realizował we własnym zakresie		
Przewidywane trudności ucznia w nauce z innych zajęć edukacyjnych niż objęte indywidualnym tokiem nauki		
Oczekiwane kryteria sukcesu		
Przewidywane trudności niezwiązane z nauką		
Inne ważne informacje		
Podpis osoby składającej wniosek		
Podpis wychowawcy		
Załączniki		
Zgoda rodzica/prawnego opiekuna (w przypadku gdy o wniosek występuje uczeń niepełnoletni, wychowawca klasy lub nauczyciel)		
Zgoda pełnoletniego ucznia (w przypadku gdy o wniosek wychowawca klasy lub nauczyciel)		
Opinia o predyspozycjach, możliwościach, oczekiwaniach ucznia wraz z informacją o jego osiągnięciach		
Inne załączniki (wymienić, jakie)		

Źródło: opracowanie własne.

Indywidualny program nauki

- Indywidualny program nauki uczeń może realizować z jednego, kilku lub wszystkich obowiązujących zajęć edukacyjnych przewidzianych w szkolnym planie nauczania dla danej klasy.
- Dla ucznia realizującego indywidualny program nauki nauczyciel, pod kierunkiem którego uczeń będzie pracował, tworzy specjalny program dostosowany do jego uzdolnień, zainteresowań i możliwości edukacyjnych. Nauczyciel może wybrać też program opracowany poza szkołą.
- Indywidualny program nauki powinien być tak skonstruowany, aby uczeń mógł rozwijać wiedzę w określonych obszarach, w których wykazuje szczególne – większe od przeciętnych – predyspozycje do nauki.

- Program jest realizowany w czasie zajęć edukacyjnych w szkole.
- Program może uwzględniać także zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, ale nie są one wymagane.
- Jeżeli uczeń o wybitnych uzdolnieniach jednokierunkowych nie może sprostać wymaganiom z zajęć edukacyjnych innych niż te wybrane w indywidualnym programie nauki, nauczyciel prowadzący zajęcia może – na wniosek wychowawcy lub innego nauczyciela uczącego ucznia, w tym nauczyciela opiekuna ucznia – dostosować wymagania edukacyjne z tych zajęć do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia, z zachowaniem wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej.
- Ocenianie, klasyfikacja oraz promocja ucznia odbywa się na warunkach i w sposób określony w przepisach Rozporządzenia z 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz. U. z 2002 r. nr 3, poz. 28) oraz na zasadach wynikających z niego, a zapisanych w wewnątrzszkolnym systemie oceniania danej szkoły, tj. na tych samych zasadach co innych uczniów w danej szkole.

Indywidualny tok nauki

- Indywidualny tok nauki uczeń może realizować z jednego, kilku lub wszystkich obowiązujących zajęć edukacyjnych, według systemu innego niż udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych przewidzianych w szkolnym planie nauczania dla danej klasy.
- Uczeń może uczęszczać na wybrane zajęcia edukacyjne do danej klasy lub do klasy programowo wyższej, w swojej lub innej szkole, na wybrane zajęcia edukacyjne w szkole wyższego stopnia albo realizować program w całości lub w części we własnym zakresie.
- Może on realizować w ciągu roku szkolnego program nauczania z zakresu dwóch klas lub więcej oraz może być klasyfikowany i promowany w czasie całego roku szkolnego.
- Program indywidualnego toku nauki nie może obniżyć wymagań edukacyjnych wynikających ze szkolnego zestawu programów nauczania ustalonego dla danej klasy.
- Program indywidualnego toku nauki może być: – jednym z programów nauczania objętych szkolnym zestawem programów nauczania funkcjonujących w danej szkole i zatwierdzonych przez dyrektora szkoły, – indywidualnym programem nauki utworzonym przez nauczyciela prowadzącego czy opracowanym przy udziale i pomocy innych nauczycieli, w tym nauczyciela ze szkoły wyższego stopnia, doradcy metodycznego, psychologa, pedagoga oraz nawet samego ucznia, – opracowany poza szkołą.
- Jeżeli uczeń o wybitnych uzdolnieniach jednokierunkowych nie może sprostać wymaganiom z zajęć edukacyjnych innych niż te wybrane w indywidualnym toku nauki, nauczyciel prowadzący zajęcia może – na wniosek wychowawcy lub innego nauczyciela uczącego ucznia, w tym nauczyciela opiekuna ucznia – dostosować wymagania edukacyjne z tych zajęć do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia, z zachowaniem wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej.
- Ocenianie oraz promocja ucznia odbywa się na warunkach i w sposób określony w przepisach Rozporządzenia MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 83, poz. 562, z późn. zm.). Natomiast wyjątek stanowi jego klasyfikacja śródroczna i roczna, która odbywa się na podstawie egzaminu klasyfikacyjnego – z zajęć edukacyjnych, które realizuje w ramach indywidualnego toku nauki.

Indywidualny program czy tok nauki daje uczniowi możliwość efektywniejszego gospodarowania własnym czasem, co pozwala mu pogodzić udział w eliminacjach konkursowych, wymianie **międzynarodowej, obozach naukowych, akademickich zajęciach laboratoryjnych** z zajęciami obowiązkowymi.

Może więc poświęcić więcej czasu na rozwijane własnych zainteresowań, minimalizując zajęcia, które wydają się mu mało przydatne. Jednak w wielu wypadkach czynnikiem dysfunkcyjnym, hamującym, jest wizja matury z przedmiotów, które uczenia nie interesują lub są dla niego trudne. W takim przypadku pasja, zaangażowanie, entuzjazm mogą stanowić doping do wytężonej pracy.

Plan indywidualnego rozwoju

Zarówno dla uczniów objętych indywidualnym tokiem czy programem nauczania, jak i innych uczniów zdolnych, warto przygotować Plan indywidualnego rozwoju (patrz część I *Rozdział 2. Planowanie nauczania*). Będzie to nic innego jak zaplanowanie, dokumentowanie i ewaluacja działań wspierających. Działania te mogą polegać zaledwie na indywidualizacji pracy z uczniem na zajęciach edukacyjnych (np. poprzez przygotowanie odpowiednich kart pracy) albo na samodzielnej pracy ucznia w domu na podstawie dodatkowych zadań zleczanych przez nauczyciela. Plan indywidualnego rozwoju przygotowuje nauczyciel wraz z uczniem i ewentualnie rodzicami. Analiza realizacji planu będzie dobrym przyczynkiem do określenia skuteczności metod i sposobów pracy stosowanych przez nauczyciela.

Szablon planu indywidualnego rozwoju można przygotować dla jednego ucznia bądź grupy uczniów, odpowiednio go modyfikując. Najlepiej taki plan opracować na **cały etap kształcenia**. Zasady jego konstrukcji są podobne jak przy konstrukcji planu dydaktycznego dla klasy. Stworzenie takiego planu nie jest jednak łatwe, gdyż wymaga wielu czynności wstępnych (diagnozy, rozmów z uczniem, rodzicami) i czuwania nad jego prawidłowym przebiegiem (monitorowanie, ewaluacja, modyfikacje). Musi powstać w miarę szybko, najlepiej niedługo po rozpoczęciu roku szkolnego, gdyż trzyletni cykl kształcenia nie zostawia zbyt wiele czasu na prowadzenie działań przyspieszających rozwój ucznia zdolnego.

W tej sytuacji warto, by wyznaczona osoba dostarczyła raport, w którym zawarte będą **zasoby bazowe i intelektualne** szkoły, wykaz **instytucji**, z którymi można współpracować lub uzyskać od nich wsparcie.

Przygotowując plan, warto wziąć pod uwagę **diagnozę** opisującą w miarę szczegółowo możliwości i potrzeby ucznia: jego potencjał intelektualny (zdolności ogólne i kierunkowe, wiedzę), typ inteligencji, sprawności, styl uczenia się, preferencje kanałów poznawczych, dysfunkcje, sposób organizacji uczenia się, zainteresowania, system wartości, motywacje, środowisko (możliwości finansowe i czasowe, wsparcie rodziców, uczęszczanie na zajęcia pozaszkolne niezwiązane z daną dziedziną wiedzy). Druga część diagnozy może obejmować dotychczasowe osiągnięcia ucznia, jego oczekiwania, sugestie dotyczące sposobów organizacyjnych i metodycznych pracy. Formularz diagnozy wstępnej jest nieco obszerniejszy niż w przypadku diagnozy ucznia wybitnie zdolnego (np. dla którego będzie przygotowywany program indywidualnego rozwoju), gdyż w większości wypadków zakłada on, że uczeń będzie uczęszczał na zajęcia edukacyjne z całą klasą, a jego celem jest zbudowanie bazy do indywidualizacji pracy z uczniem z danego przedmiotu. Formularz ten można oczywiście wykorzystać, opracowując również profil osobowościowy ucznia wybitnie zdolnego.

Formularz 4. Formularz diagnozy ucznia zdolnego

Formularz diagnozy ucznia zdolnego			
Imię i nazwisko ucznia	Klasa	Imię i nazwisko wychowawcy	Imiona i nazwiska rodziców/prawnych opiekunów Kontakt
Data			
Źródła diagnozy			
Badany obszar	Wyniki diagnozy		
Zdolności ogólne			
Zdolności szczególne (kierunkowe)			
Typ inteligencji			
Preferowany styl uczenia się			
Preferowane kanały poznawcze			
Sprawności			
Dysfunkcje			
Sposób organizacji uczenia się			
Zainteresowania			
Motywacje			
Środowisko			
Rodzaj i liczba zajęć pozaszkolnych, na które uczęszcza uczeń			
Osiągnięcia			
Oczekiwania			
Zakres wsparcia (sugerowany przez ucznia, rodziców/prawnych opiekunów, wychowawcę klasy itp.)			
Sposoby, metody i formy pracy (proponowane przez ucznia, rodziców/prawnych opiekunów, wychowawcę klasy, trenera itp.)			
Inne (wymienić, jakie)			

Źródło: opracowanie własne.

Ważne jest, aby przygotowując plan indywidualnego rozwoju, oprócz rozpoznania zasobów ucznia, uwzględnić:

- założenia i treści podstawy programowej,
- bazę szkoły,

- plan wychowawczy szkoły, obowiązujące regulaminy, statuty, szkolne sposoby oceniania, specyfikę szkoły,
- możliwości realizacji planu.

Uczeń powinien mieć też czas na przygotowywanie do matury, zajęcia dodatkowe niezwiązane bezpośrednio z daną edukacją (np. uczeń wybitnie uzdolniony matematycznie może uczęszczać na lekcje gry na gitarze). Również bardzo istotna jest specyfika szkoły – inaczej będzie przebiegała praca z uczniem w technikum, a inaczej w liceum. Plan indywidualnego rozwoju opracowuje wychowawca klasy lub nauczyciel danej edukacji w porozumieniu z wychowawcą.

Poniżej przedstawiony jest formularz, który może przygotować nauczyciel dla ucznia wykazującego uzdolnienia z danej dziedziny wiedzy. Jeśli nauczyciel przygotował dla ucznia innowacyjny program nauczania lub uczeń będzie korzystał z innych programów nauczania niż pozostała część klasy, trzeba wpisać to w odpowiednim miejscu formularza i program dołączyć do planu.

Formularz 5. Plan indywidualnego rozwoju

Plan indywidualnego rozwoju (okres realizacji planu)		
Imię i nazwisko ucznia	Klasa	Imię i nazwisko wychowawcy
Krótki opis celu, jaki ma być osiągnięty po zakończeniu realizacji planu		
Realizacja planu		
Środki dydaktyczne	Program nauczania	
	Rozkład materiału (plan wyników)	
	Podręcznik	
	Zbiór zadań	
	Zeszyty ćwiczeń	
	Sprawdziany	
	Materiały multimedialne, środki multimedialne	
	Inne (jakie?)	
Sposoby indywidualizacji – różnicowanie (metody, sposoby, formy pracy)	Na zajęciach edukacyjnych	
	Na zajęciach pozalekcyjnych	
	Obozy naukowe	
	Wycieczki edukacyjne	
	Samodzielna aktywność ucznia (np. prace badawcze, projektowe)	
	Inne (jakie?)	
	Inne (jakie?)	

Aktywność pozaszkolna	Udział w konkursach, olimpiadach, turniejach	
	Wolontariat	
	Udział w projektach krajowych, międzynarodowych	
	Inna (jaka?)	
Aktywność szkolna	Udział w konkursach	
	Udział w uroczystościach szkolnych	
	Przygotowywanie seminariów, konferencji	
	Udział w zajęciach pozalekcyjnych	
	Udział w projektach edukacyjnych	
	Inna (jaka?)	
Motywowanie (nagrody, kary)		
Ocenianie		
Monitorowanie		
Ewaluacja	Przewidywane sukcesy	
	Przewidywane trudności	
	Narzędzia	
	Sposoby	
	Częstość	
	Kryteria	
	Środki zaradcze	
	Wsparcie	
	Sposoby wykorzystania	
	Powiadamianie	
Informowanie, powiadamianie o realizacji planu		
Współpraca	Rodzice	
	Nauczyciele	
	Pedagog	
	Psycholog	
	Eksperti (np. nauczyciele akademicy)	
	Organizacje	
	Ośrodki doskonalenia	
	Centra badawcze	
	Uczelnie wyższe	
	Inne (jakie?)	

Osoby wspomagające				
Imię i nazwisko	Status	Terminy konsultacji	Kontakt	
Inne, istotne informacje				
Załączniki				
Ankiety diagnostyczne				
Opinia z poradni psychologiczno-pedagogicznej				
Opinia wychowawcy				
Deklaracje współpracy (ekspertów, organizacji)				
Harmonogram działań				
Program nauczania				
Rozkład materiału (plan wynikowy)				
Zestawy zadań, ćwiczeń				
Karty dydaktyczne				
Sprawdziany				
Inne (jakie?)				
Uwagi, rekomendacje, refleksje				
Data	Imię i nazwisko nauczyciela, podpis	Imię i nazwisko konsultanta, podpis	Imię i nazwisko konsultanta, podpis	Podpis ucznia

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Praca z uczniem zdolnym może sprawić nauczycielowi wiele satysfakcji, ale też wiele rozczarowań. Nie każdy bowiem młody człowiek jest zainteresowany rozwojem swoich umiejętności, gdyż nawet ciężka praca nie jest gwarancją sukcesu. W wielu wypadkach do pokonania są też bariery finansowe stojące na przeszkodzie, np. uczęszczaniu ucznia na zajęcia pozaszkolne, z reguły płatne. Rola nauczyciela – mentora polega zatem na wskazywaniu różnych możliwości rozwijania zdolności w szkole, w miarę możliwości poza szkołą, promowaniu i nagradzaniu osiągnięć ucznia.



Rozdział 7
Zdolny w szkole



Talent polega na połączeniu siły twórczej ze zdolnością wykonawczą.

Honoré de Balzac

7.1. Zmieniająca się rola nauczyciela

Współczesna rzeczywistość to proces dynamicznych przemian, wpływających również na społeczność szkolną. Dostępność i łatwość pozyskiwania wiedzy powoduje zmianę roli nauczyciela, z „przełożonego” mądrości na **przewodnika** pomagającego z szumu informacyjnego wyłonić potrzebne dane. W dobie społeczeństwa uczącego się nauczyciel bardziej zorientowany jest na stymulowanie aktywności twórczej ucznia, pobudzanie jego kreatywności, a nie na transmisję gotowych rozwiązań. Jest **doradcą** w uczeniu się, **wspomaga** rozwój osobowości uczącego się, **pomaga** mu wybrać właściwą drogę życiową. Ta wielowymiarowość oddziaływań stawia przed nauczycielem nowe ważne zadania, wymagające przemodelowania sposobów pracy. W ten sposób nauczyciel staje się dla ucznia zdolnego mentorem, tutorem, coachem.

Mentoring

Odyseusz, bohater greckiego eposu „Odyseja”, wyruszając pod Troję, powierzył opiekę nad synem Telemachem przyjacielowi Mentorowi. Mądry Mentor był dla Telemacha nie tylko opiekunem, ale wychowawcą i nauczycielem. Właśnie od jego imienia pochodzi współczesne słowo *mentor*.

Mentoring w praktyce szkolnej rozumiany jest jako relacja między nauczycielem a uczniem oparta na **partnerstwie**, mająca na celu odkrywanie i rozwijanie potencjału intelektualnego i twórczego uczącego się. Wiąż łącząca mistrza i ucznia jest zazwyczaj głęboka oraz powiązana obustronnymi obowiązkami. Mentor kreuje potrzebę wytwarzania wiedzy, dzieli się nią, wspiera uczącego się w dążeniu do samorealizacji. Pomaga w wyborze zainteresowań, pobudza wewnętrzny potencjał.

Mentorem może być osoba odpowiedzialna, będąca wzorem do naśladowania, mająca nie tylko ogromny zasób wiedzy, ale zdolności do zainspirowania i pokierowania wszechstronnym rozwojem powołanego mu młodego człowieka lub grupy uczniów.

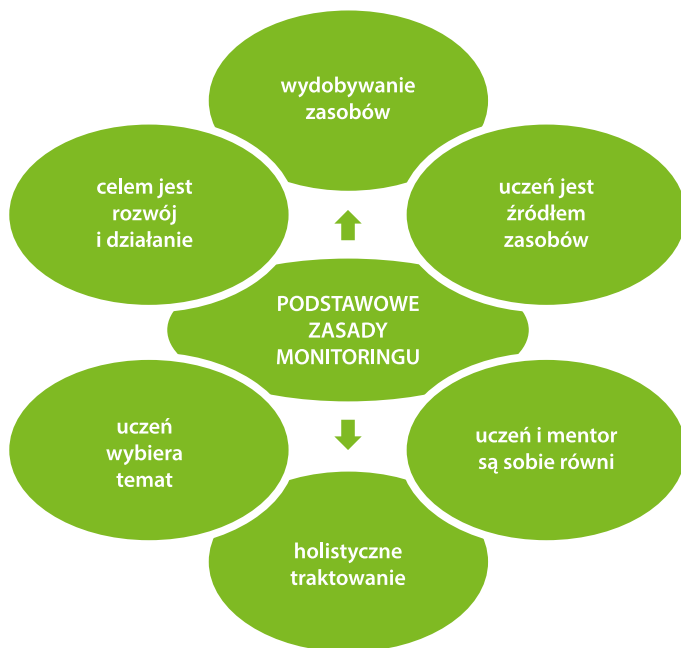
Zarządzanie wiedzą jest świadomym i uporządkowanym procesem, prowadzącym do doskonalenia kompetencji i urzeczywistnienia możliwości twórczych. Uczący się, okazując głęboki szacunek mistrzowi, równocześnie inspiruje go do poszukiwania coraz nowych możliwości wykorzystania wiedzy i przeniesienia osobistych doświadczeń na abstrakcyjne problemy. Nawiązana więź ma nie tylko charakter instytucjonalny, ale również emocjonalny, przez co wyzwala większą motywację i zaangażowanie uczącego się.

Jeśli mentoring ma być skuteczny, warto:

- dobrze zaplanować każdą sesję,
- przygotować garść pytań wzbudzających twórczy niepokój,
- zadawać pytania otwarte,
- prowokować do analizy i syntezy omawianych zagadnień,
- stosować metody pobudzające myślenie dywergencyjne,
- pokazywać wieloaspektowość zagadnienia i możliwość rozwiązania problemów w różny sposób,
- umacniać więzi wzajemnego zaufania i współodpowiedzialności za sukcesy,
- krytykować konstruktywnie.

W szkole ponadgimnazjalnej mentoring odgrywa coraz ważniejszą rolę, pozwala na dużą indywidualizację pracy, dostosowanie tempa i stylów uczenia się do zdobywającego wiedzę. Mentor może być

też pośrednikiem w nawiązywaniu przez ucznia kontaktów z naukowcami czy specjalistami z różnych, interesujących go dziedzin wiedzy. Mentor może **ukierunkować** i utrwalić zainteresowania młodego człowieka, wskazując mu możliwości ich wykorzystania w dorosłym życiu. Mentoring ma ogromne znaczenie w pracy z uczniem realizującym indywidualny program bądź tok kształcenia.



Rysunek 14. Podstawowe zasady mentoringu

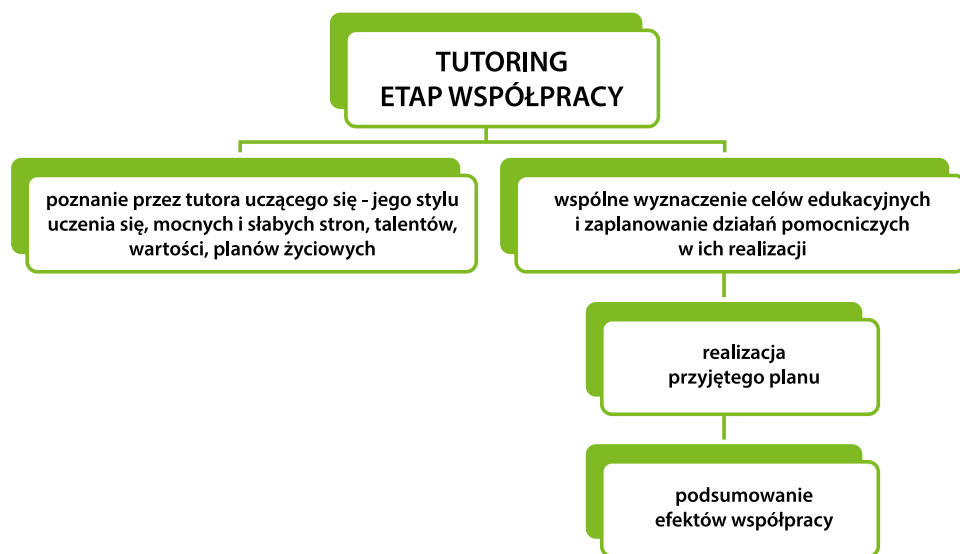
Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Sierżputowska, *Czym jest mentoring?*, „Polish Psychologists' Association”, nr. 2, 2013, s. 34.

Tutoring

Tutor to nauczyciel pracujący indywidualnie z uczniem. To osoba posiadająca wiedzę, doświadczenie i umiejętność jej przekazania w bezpośrednich kontaktach z uczącym się. Zadaniem tutora jest **rozpoznanie potrzeb** ucznia i **wspieranie** go w ich zaspokojeniu. Tutor z podopiecznym spotyka się często na 10–15 minut, a sesje dłuższe 45–60 min odbywają się najczęściej raz w tygodniu. Tematyka spotkań jest zawsze wcześniej wspólnie ustalana, a przebieg spotkania starannie przemyślany i zaplanowany.

Tutor nie tylko pomaga zdobywać wiedzę, ale **wzmacnia zainteresowania** ucznia, prowadząc go do mądrości i dojrzałości. Tutoring to połączenie wysokiego poziomu zajęć merytorycznych z dobrymi relacjami interpersonalnymi. Uczy samoorganizacji, motywuje do wyężonych działań, rozwija umiejętność analizy własnej pracy, uczy argumentowania i obrony własnego stanowiska, wypracowania najskuteczniejszych metod rozwiązywania problemów, poszukiwania różnych dróg ich rozwiązań. Obszar osobisty kontaktów uczeń – tutor sprzyja nabywaniu pewności siebie przez ucznia i rozwijaniu dodatnich cech jego charakteru.

Modelowe etapy przebiegu współpracy tutornigowej, to: poznanie ucznia, wyznaczenie celów, realizacja planu i podsumowanie efektów współpracy.



Rysunek 15. Etapy współpracy w tutoring

Źródło: opracowanie własne na podstawie: E. Parsloe, M. Wray, *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, ABC Wolters Kluwer business, Kraków 2008.

W realiach szkoły tutor może spotykać się z jednym uczniem lub ich niewielką grupą, np. olimpijczyków lub realizujących indywidualny tok pracy. Tutoring może być znakomitym uzupełnieniem oferty szkoły, np. wspierając wychowawcę w opiece nad kilkoma uczniami danej klasy lub pełniąc funkcję wychowawcy niewielkiej grupy osób. Tutoriale mogą odbywać się w szkole lub poza nią (np. w muzeach, instytutach naukowych), jednak w przypadku uczniów nieletnich, należy o tym poinformować rodziców.

Tutor w pracy z uczniem zdolnym:

- jest mądrym doradcą, dzielącym się wiedzą i doświadczeniem,
- stara się być wzorcem osobowym,
- wspiera ucznia i wierzy w jego możliwości,
- inspiruje, skłania do myślenia,
- pomaga w zorganizowaniu warsztatu pracy,
- prowokuje ucznia do refleksji nad samorozwojem i odpowiedzialności za własną pracę.

Jednym z najważniejszych zadań tutora w pracy z uczniem zdolnym w szkole ponadgimnazjalnej jest **przełamanie barier blokujących rozwój** podopiecznego, np. przekonania o niemożliwości osiągnięcia sukcesu (np. zdobycia tytułu laureata na olimpiadzie przedmiotowej), wzmocnienie jego mocnych stron (np. poprzez pokazanie, że na początek bez problemu uczeń potrafi wygrać mniej prestiżowy konkurs) i pomoc w neutralizowaniu słabych stron. Spełniając swoje zadania, tutor może wykorzystywać podstawowe narzędzia animacji: wyznaczenie jasnych celów, zadawanie pytań wymagających wielopozomowych rozważań, szybkie udzielanie informacji zwrotnej. Tutor motywuje, monitoruje wzrost umiejętności, rozlicza z wykonywanych zadań. Tutor nie pełni zadań terapeutycznych w pracy z uczniem zdolnym, w razie potrzeby korzysta z pomocy pedagoga szkolnego czy psychologów.

Coaching

Coaching jest procesem pomagającym uczniowi w **przyspieszeniu** tempa rozwoju intelektualnego, poprzez odpowiednią motywację, wspieranie go w samodzielnym dokonywaniu zmian na podstawie własnych zasobów, odkryć i wniosków. Coaching może mieć też odniesienie do niewielkiej grupy uczniów.



Rysunek 16. Techniki coachingu

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Starr, *The Coaching Manual: The Definitive Guide to the Process, Principles and Skills Personal Coaching*, Prentice Hall, Pearson Financial Times, 2011.

Istotą coachingu jest założenie, że uczeń zdolny jest **kreatywny i pełen pomysłów**. Coach musi umieć wydobyć te umiejętności, ale działania i odpowiedzialność za nie pozostają w rękach ucznia.

Coaching w pracy z uczniem zdolnym ma istotne znaczenie szczególnie w szkołach czy miejscowościach, gdzie nie ma wybitnych specjalistów z danej dziedziny wiedzy. To on bowiem uruchamia indywidualne zasoby, pozwala na uświadomienie uczniowi zarówno jego możliwości, jak i niedostatków. Jednak praca pod kierunkiem coacha wymaga od ucznia dużej samodyscypliny i krytycznej oceny własnych ograniczeń.

Mentoring, tutoting, coaching w praktyce

Mentoring, tutoring, coaching to formy wsparcia ucznia zdolnego coraz chętniej wykorzystywane w praktyce szkolnej. Bazują one na potencjale intelektualnym ucznia, odpowiednio go uaktywniając i ukierunkowując. Młodzież mająca oparcie w kompetentnych opiekunach szybciej i łatwiej osiąga sukcesy oraz lepiej radzi sobie z napotkanymi trudnościami i porażkami.

Zadania mentora, tutora, coacha, choć z pozoru podobne, jednak znacząco się różnią.

Bazuje na **wykorzystaniu już posiadanej** wiedzy i umiejętności, poznaniu samego siebie, podniesieniu poczucia własnej wartości. Pomaga uczyć się, pobudza do myślenia, prowadzi do świadomego dokonywania zmian, skupia się na osiągnięciu celów.

Coach, w przeciwieństwie do mentora czy tutora, **nie musi mieć wiedzy** w dziedzinie, która jest przedmiotem coachingu, ale musi posiadać umiejętności związane z kierowaniem procesem uczenia się i dokonywaniem zmian. Tak rozumiany coach może być np. wychowawcą klasy, szkolnym pedagogiem, nauczycielem dowolnego przedmiotu, kolegą ze starszej klasy.



Rysunek 17. Cechy mentora, tutora, coacha

Źródło: opracowanie własne.

Relacja **mentoringowa** jest z reguły **długotrwała**, nawet kilkuletnia. Często mentorem jest dla ucznia nauczyciel z gimnazjum czy szkoły podstawowej, który pierwszy dostrzegł w nim drzemiący talent i pomógł go rozwinąć. Mentor na ogół bazuje na własnym doświadczeniu i wiedzy, pomaga w rozwoju wielu obszarów oraz kompetencji, osiąganiu nawet bardzo odległych celów. Przykładem może tu być nauczyciel szkoły podstawowej, który kształtuje u zainteresowanego ucznia umiejętności rozwiązywania problemów typowo chemicznych (choć w szkole podstawowej nie ma chemii, jest tylko przyroda), z nadzieją, że umożliwi mu to szybsze zdobycie wiedzy chemicznej i być może w przyszłości wygraną na olimpiadzie chemicznej.

Tutoring natomiast to działanie o **krótszym zasięgu czasowym**, na ogół trwające kilka miesięcy (np. przygotowania do udziału ucznia w konkursie tematycznym), pomagające w rozwoju umiejętności w danym, czasem dość wąskim obszarze wiedzy.

Z kolei **coaching**, to **krótka** pomoc w rozwoju 1–2 kompetencji, udzielanie pomocy w rozwiązywaniu bieżących problemów, niekoniecznie związanych z wiedzą. Coach może np. pomagać uczestnikom eliminacji konkursowych we właściwym zaplanowaniu czasu udzielania odpowiedzi na postawione pytania.

Jeśli szkoła ma zamiar poszerzyć swoją ofertę edukacyjną o działania mentoringowe, tutorskie bądź coachingowe, warto odpowiedzieć na ważne pytania:

- Czy w naszej szkole potrzebny jest mentoring, tutoring, coaching?
- Kto mógłby odgrywać taką rolę? Jaką będzie miał motywację? Czy będzie miał czas?
- Jakie to przyniesie korzyści uczniom? Ilu?
- Kto i w jaki sposób będzie prowadził monitoring działań?
- Kto będzie finansował ewentualne potrzeby związane z niezbędnymi środkami dydaktycznymi, wyjazdami na eliminacje konkursowe itp.?

W określeniu rodzaju wsparcia dla ucznia pomocna może okazać się ankieta (kwestionariusz 6), którą wypełnia wychowawca klasy, osoba koordynująca na terenie szkoły działania wspierające uczniów zdolnych lub inna osoba postulująca o objęcie szerszą opieką danego ucznia.

Tabela 4. Mentoring, tutoring, coaching w praktyce

MENTORING TUTORING COACHING	Formy relacji: <ul style="list-style-type: none"> ● spotkania bezpośrednie ● rozmowy telefoniczne ● kontakt za pośrednictwem internetu
	Korzyści dla ucznia: <ul style="list-style-type: none"> ● stała dostępność osoby wspierającej ● możliwość szybkiego uzyskania informacji zwrotnej ● możliwość wyboru własnego sposobu pracy, własnej drogi życiowej ● zminimalizowanie stresu wynikającego z porażki ● poczucie podmiotowego traktowania ● relacje partnerskie niwelujące strach przed zadawaniem pytań ● wszechstronna pomoc, a jednocześnie możliwość nabywania kompetencji ściśle odpowiadających potrzebom
	Przykładowe metody pracy: <ul style="list-style-type: none"> ● dywanik pomysłów ● aktywne słuchanie ● wyznaczanie celów (model SMART) ● analiza SWOT ● rybi szkielet ● tekst przewodni ● piramida priorytetów ● procedura U ● profil biegunowy ● symulacja ● kierowana dyskusja ● pełnienie roli „advokata diabła”

Źródło: opracowanie własne.

Kwestionariusz 6. Ankieta badająca potrzeby w zakresie wsparcia ucznia zdolnego

Coaching, tutoring czy mentoring?

Przeczytaj zdania i zaznacz w każdym przypadku odpowiedź: TAK lub NIE.

W danym podpunkcie tylko raz możesz zaznaczyć TAK.

1. U ucznia będzie rozwijanych

A. wiele kompetencji	TAK	NIE
B. kilka kompetencji	TAK	NIE
C. 1–2 kompetencje	TAK	NIE
 2. Wsparcie ma obejmować realizację

A. dalekosiężnych celów	TAK	NIE
B. krótkoterminowych zadań	TAK	NIE
C. bieżących zadań	TAK	NIE
 3. Osoba wspierająca

A. powinna mieć szeroką i dogłębną wiedzę oraz doświadczenie w danej dziedzinie	TAK	NIE
B. powinna mieć dogłębną wiedzę obejmującą ściśle określony problem	TAK	NIE
C. nie musi posiadać doświadczenia w zakresie wsparcia	TAK	NIE
- Trzy razy TAK przy wyborze:
- A. oznacza, że dla ucznia zalecany jest mentoring
 - B. oznacza, że dla ucznia zalecany jest tutoring
 - C. oznacza, że dla ucznia zalecany jest coaching

Źródło: opracowanie własne.

Jeśli nie udało się jednoznacznie określić rodzaju wsparcia dla ucznia (czyli trzykrotnie zakreślić TAK przy tej samej literze), należy raz jeszcze przeanalizować i ewentualnie doprecyzować potrzeby.

7.2. Zmagania konkursowe

Zdolny uczeń szkoły ponadgimnazjalnej może sprawdzić swoje umiejętności, biorąc udział w konkursach, olimpiadach oraz turniejach krajowych i międzynarodowych organizowanych zarówno przez instytucje państwowe, jak i prywatne. Laureaci niektórych ze zmagani konkursowych nagradzani są zwolnieniem z egzaminu maturalnego z danego przedmiotu i w efekcie otrzymaniem maksymalnej liczby punktów. Jednak nawet gdy bonusy za udział w konkursach nie są znaczące, warto zachęcać uczniów do porównania swoich umiejętności z kolegami z innych szkół.

Większość aspektów związanych z regulacją prawną dotyczącą uprawnień laureatów i finalistów olimpiad omówiona została w części I pracy (4.2. Konkursy, turnieje, olimpiady, 4.4. Ocenianie, klasyfikowanie i promowanie). Poniżej zebrano w sposób zwięzły informacje, które pozwolą znaleźć materiał dotyczący konkretnego rodzaju olimpiady.

Ministerstwo Edukacji Narodowej nadzoruje i koordynuje organizację:

- **olimpiad przedmiotowych**, których laureaci i finaliści są zwolnieni egzaminu maturalnego z danego przedmiotu. Olimpiady kierowane są przede wszystkim do uczniów liceów ogólnokształcących (choć udział w nich mogą brać również uczniowie z techników). Organizowane są z przedmiotów zdawanych na maturze, a w szczególnych przypadkach organizowana jest olimpiada mająca międzynarodowy odpowiednik lub posiadająca długoletnią tradycję. Laureaci olimpiady przedmiotowej:

- otrzymują celującą roczną (semestralną) ocenę klasyfikacyjną z danych zajęć edukacyjnych,
- są zwolnieni z egzaminu maturalnego z danego przedmiotu,
- otrzymują na świadectwie wpis opisujący szczególne osiągnięcia,
- mają prawo do otrzymania Stypendium Prezesa Rady Ministrów lub Ministra Edukacji Narodowej (zgodnie z przyjętym modelem),
- otrzymują nagrodę dla laureata zgodnie z regulaminem olimpiady,
- otrzymują preferencyjne punkty przy przyjęciu na wiele uczelni wyższych;

- **olimpiad zawodowych**, olimpiad tematycznych, których laureaci i finaliści są zwolnieni z etapu pisemnego egzaminu zawodowego, zgodnie z Komunikatem Dyrektora CKE. Olimpiady te przeznaczane są szczególnie dla uczniów techników lub szkół zawodowych. Część tych olimpiad finansowana jest przez MEN;

- **olimpiad interdyscyplinarnych** z przedmiotów dodatkowych lub tematycznych, których laureaci i finaliści nie uzyskują uprawnień w systemie egzaminacyjnym.

Organizatorzy olimpiad wyłaniania są w drodze konkursu. Dokładne informacje o terminach eliminacji poszczególnych stopni (eliminacje są trójstopniowe), organizatorach, można znaleźć na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej w chmurze tagów pod hasłem OLIMPIADA. Natomiast regulaminy, zakres wymagań, harmonogramy są na stronach internetowych olimpiad.

Zakres tematyczny olimpiad jest bardzo szeroki, więc każdy z uczniów może wybrać interesującą go tematykę. Niestety, na ogół wymagane od uczestników olimpiad umiejętności i wiadomości daleko wybiegają poza rutynowe ćwiczenia i zadania rozwiązywane na zajęciach lekcyjnych. Zatem w praktyce, aby odnieść sukces olimpijski, uczeń powinien zacząć kształtować pożądane umiejętności już w gimnazjum. W przeciwnym bowiem razie czeka go ogromna praca w szkole ponadgimnazjalnej.

Jako przykład podajemy wykaz olimpiad proponowanych uczniom w roku szkolnym 2014/2015.

Tabela 6. Wykaz olimpiad przedmiotowych

Wykaz olimpiad przedmiotowych			
Przedmiot	Nazwa olimpiady	Organizator	Adres strony internetowej
Język francuski	Olimpiada Języka Francuskiego	PROF – EUROPE Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce	www.ojf.org.pl
Język białoruski	Olimpiada Języka Białoruskiego	Uniwersytet Warszawski – Katedra Białorutenistyki	www.kb.uw.edu.pl
Język niemiecki	Ogólnopolska Olimpiada Języka Niemieckiego	Wyższa Szkoła Języków Obcych im. Samuela Lindego w Poznaniu	www.wsjo.pl/podstrony/?id=65
Język angielski	Ogólnopolska Olimpiada Języka Angielskiego	Wyższa Szkoła Języków Obcych im. Samuela Lindego w Poznaniu	www.wsjo.pl/oja/
Język rosyjski	Olimpiada Języka Rosyjskiego	Uniwersytet Warszawski Wydział Lingwistyki Stosowanej	www.ir.uw.edu.pl ; www.ir.uw.edu.pl/ojr/index.php
Język hiszpański	Olimpiada Języka Hiszpańskiego	Polskie Towarzystwo Neofilologiczne	www.ojh.edu.pl/
Biologia	Olimpiada Biologiczna	Polskie Towarzystwo Przyrodników w Krakowie	www.olimpbiol.uw.edu.pl/
Język łaciński	Olimpiada Języka Łacińskiego i Kultury Antycznej	Polskie Towarzystwo Filologiczne w Warszawie	www.ojl.uw.edu.pl
Chemia	Olimpiada Chemiczna	Polskie Towarzystwo Chemiczne w Warszawie	www.olchem.edu.pl
Filozofia	Olimpiada Filozoficzna	Polskie Towarzystwo Filozoficzne w Warszawie	www.ptfilozofia.pl ; www.olimpiada.ptfilozofia.pl/index.html
Geografia	Olimpiada Geograficzna	Polskie Towarzystwo Geograficzne w Warszawie	www.olimpiadageograficzna.edu.pl
Fizyka	Olimpiada Fizyczna	Polskie Towarzystwo Fizyczne w Warszawie	www.kgof.edu.pl
Historia sztuki lub historia muzyki	Olimpiada Artystyczna	Stowarzyszenie Przyjaciół Olimpiady Artystycznej w Warszawie	www.wilanow-palac.pl

Historia	Ogólnopolska Olimpiada Historyczna	Polskie Towarzystwo Historyczne w Warszawie	www.olimpiadahistoryczna.pl
Wiedza o społeczeństwie	Wiedza o Polsce i Świecie Współczesnym	Uniwersytet Warszawski	www.owpsw.edu.pl
Język polski	Olimpiada Literatury i Języka Polskiego	Instytut Badań Literackich PAN	www.olijp.pl
Matematyka	Olimpiada Matematyczna	Stowarzyszenie na Rzecz Edukacji Matematycznej w Warszawie	www.om.edu.pl
Informatyka	Olimpiada Informatyczna	Fundacja Rozwoju Informatyki w Warszawie	www.oi.edu.pl/php/show.php

Źródło: opracowanie własne na podstawie: strony internetowej MEN <http://www.men.gov.pl/index.php/component/cedtag/olimpiada>, chmura tagów Olimpiada, dostęp z 29.08.2014 r.

Tabela 7. Wykaz olimpiad interdyscyplinarnych

Wykaz olimpiad interdyscyplinarnych		
Nazwa olimpiady	Organizator	Adres strony internetowej
Olimpiada z Astronomii i Astrofizyki	Planetarium i Obserwatorium Astronomiczne im. Mikołaja Kopernika w Chorzowie	www.planetarium.edu.pl/oa.htm
Olimpiada Wiedzy Ekologicznej	Liga Ochrony Przyrody	www.owe.com.pl
Misyjna Olimpiada Znajomości Afryki	Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie	www.olimpiada.uksw.edu.pl
Olimpiada Lingwistyki Matematycznej	Uniwersytet Wrocławski – Instytut Matematyczny	www.fmw.uni.wroc.pl/lingw
Olimpiada Wiedzy o Państwie i Prawie	Wyższa Szkoła Prawa i Administracji w Przemyślu	www.olimpiada.wspia.eu
Olimpiada Teologii Katolickiej	Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego W Warszawie	http://otk.teolog.pl/
Olimpiada z wiedzy o planowaniu zarządzaniu karierą zawodową	Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP	www.sdsiz.pl
Olimpiada Przedsiębiorczości	Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych W Warszawie	www.olimpiada.edu.p
Olimpiada Prawosławnej Wiedzy Religijnej	Uniwersytet im. Skłodowskiej-Curie W Białymstoku	www.prawoslawie.uwb.edu.pl/pl/cms/docgroup/index/id/2156

Źródło: opracowanie własne na podstawie: strony internetowej MEN <http://www.men.gov.pl/index.php/component/cedtag/olimpiada>, chmura tagów Olimpiada, dostęp z 29.08.2014 r.

Tabela 8. Wykaz olimpiad zawodowych

Wykaz olimpiad zawodowych (tematycznych)		
Nazwa	Organizator	Adres strony internetowej
Olimpiada Wiedzy o Żywieniu i Żywności	Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu	http://www.olimpiadawiedzyozywieniu.pl/
Olimpiada Techniki Samochodowej	Wydawnictwa Komunikacji i Łączności	http://www.wkl.com.pl
Ogólnopolska Olimpiada Wiedzy Geodezyjnej i Kartograficznej	Stowarzyszenie Geodetów Polskich w Warszawie	http://www.sgp.geodezja.org.pl/
Olimpiada Wiedzy i Umiejętności Rolniczych	Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach	http://www.owiur.ap.siedlce.pl/
Olimpiada Wiedzy Technicznej	Naczelna Organizacja Techniczna Federacja Stowarzyszeń Naukowo-Technicznych	www.owt.edu.pl
Olimpiada Wiedzy Ekonomicznej	Polskie Towarzystwo Ekonomiczne w Warszawie	http://www.owe.pte.pl/
Olimpiada Wiedzy i Umiejętności Budowlanych	Politechnika Warszawska	http://www.olimpiadabudowlana.pl
Olimpiada Wiedzy Elektrycznej i Elektronicznej	Stowarzyszenie Elektryków Polskich w Warszawie	http://www.sep.com.pl/
Olimpiada Innowacji Technicznych i Wynalazczości	Polski Związek Stowarzyszeń Wynalazców i Racjonalizatorów w Warszawie	www.pzswir.pl/olimpiady.php

Źródło: opracowanie własne na podstawie: strony internetowej MEN <http://www.men.gov.pl/index.php/component/cedtag/olimpiada>, chmura tagów Olimpiada, dostęp z 29.08.2014 r.

Nie wszystkie olimpiady przedmiotowe mają swoje odpowiedniki międzynarodowe. Laureaci krajowych olimpiad mogą np. uczestniczyć w następujących międzynarodowych olimpiadach i zawodach:

- Międzynarodowa Olimpiada Matematyczna,
- Środkowoeuropejskie Zawody Matematyczne,
- Zawody Matematyczne Państw Bałtyckich,
- Międzynarodowa Olimpiada Informatyczna,
- Międzynarodowa Olimpiada Astronomiczna,
- Międzynarodowa Olimpiada Fizyczna,
- Międzynarodowa Olimpiada Geograficzna,
- Międzynarodowa Olimpiada Biologiczna,
- Międzynarodowa Olimpiada Filozoficzna,
- Międzynarodowa Olimpiada Chemiczna.

Polscy uczniowie od wielu lat zdobywają medale na międzynarodowych olimpiadach interdyscyplinarnych i przedmiotowych. Udział w takiej olimpiadzie jest dla młodego człowieka nie tylko okazją

do porównania swoich umiejętności z umiejętnościami najwybitniejszych Europejczyków, ale w wielu wypadkach wstępem do kariery naukowej.

Sukcesy polskich uczniów w 2014 r.

- Międzynarodowa Olimpiada Lingwistyczna – 1 złoty medal, 1 srebrny
- Międzynarodowa Olimpiada Chemiczna – 2 złote medale, 1 srebrny, 1 brązowy
- Międzynarodowa Olimpiada Informatyczna – 1 medal złoty, 2 srebrny, 4 brązowe
- Międzynarodowa Olimpiada Matematyczna – 1 złoty medal, 4 brązowe
- Międzynarodowa Olimpiada z Fizyki – 1 złoty medal, 2 srebrne, 1 brązowy

Źródło: opracowanie własne, na podstawie Gazeta Wyborcza 8.08.2014 r.

Olimpiady przeznaczone są z reguły dla uczniów wybitnie zdolnych. Pozostali uzdolnieni uczniowie mogą startować w **konkursach**, np. rekomendowanych przez kuratorów oświaty. Informacje o tych konkursach można znaleźć na stronach internetowych odpowiednich kuratoriów. Są to najczęściej konkursy tematyczne, często związane z rocznicą ważnych wydarzeń (np. Ogólnopolski Konkurs *25 lat działalności Senatu RP w wolnej Polsce*, organizowany w roku szkolnym 2013/2014 przez Marszałka Senatu Rzeczypospolitej Polskiej). Wiele prestiżowych konkursów dla uczestników indywidualnych lub dla grup uczniów organizują też stowarzyszenia, niepubliczne centra edukacyjne czy organizacje pozarządowe. Jednak udział w tych konkursach jest z reguły płatny.

Polscy uczniowie mogą brać też udział w konkursach międzynarodowych. Do udziału w niektórych młodzież może zgłaszać się indywidualnie, a do innych za pośrednictwem szkoły.

Przykłady sukcesów polskich uczniów

Polscy uczniowie zwyciężyli w międzynarodowym konkursie:

- budowy i wyrzelenia miniaturowych satelitów, organizowanym przez Europejską Agencję Kosmiczną (2013 r.),
- Odyseja Umysłu (2013 r.),
- informatycznym IT Junior Open (2011 r.).

Źródło: opracowanie własne.

Bezpłatnie uczniowie mogą brać udział w konkursach organizowanych przez szkoły i ośrodki doskonalenia. Tu oferta zmagani turniejowych jest przeogromna, jednak konkursy te mają na ogół zasięg lokalny i skierowane są tylko do uczestników z danego rejonu. Tematyka konkursów jest na tyle różnorodna i ciekawa, że prawie każdy uczeń posiadający określone zainteresowania, może wybrać coś interesującego dla siebie.

Ciekawą formą zachęcania uczniów do aktywności twórczej są konkursy na prace badawcze i projektowe.

Szkoły otrzymują wiele ofert zachęcających młodzież do startu w konkursach, turniejach, mistrzostwach, olimpiadach. Również w internecie można znaleźć ciekawe informacje mające na celu pozyskanie kandydatów do udziału w konkursach. Trudno jest więc nauczycielom szczegółowo przeanalizować wszystkie dane i poradzić niezdecydowanemu uczniowi, którą ofertę wybrać. Szczególnie dotyczy to młodzieży zastanawiającej się nad startem w olimpiadzie przedmiotowej.

W takim przypadku można jednak zwrócić uwagę uczniowi na to, że:

- zadania olimpijskie na ogół znacznie odbiegają od rutynowych ćwiczeń szkolnych,
- przygotowanie do udziału w olimpiadzie wymaga wsparcia ze strony nauczyciela, ale też samodzielnego studiowania literatury, rozwiązywania zadań bądź wykonywania doświadczeń,
- dobrze jest zapewnić sobie wsparcie merytoryczne ze strony naukowców,
- potrzeba silnej motywacji i ciężkiej pracy, aby przejść przez kolejne etapy,
- osiągnięcie sukcesu olimpijskiego nie zawsze związane jest ze znaczną nagrodą materialną lub ze zwolnieniem z egzaminu maturalnego, trzeba więc rozważyć, czy wkład, zaangażowanie w start (np. poświęcony czas) zrównoważy korzyści (np. poszerzenie wiedzy).

Konkurs Prac Młodych Naukowców Unii Europejskiej

Konkurs prowadzony przez Komisję Europejską i przeznaczony dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów I roku. Młodzi naukowcy – matematycy, informatycy, przyrodnicy, konstruktorzy, ekonomiści i socjologowie mogą zgłaszać oryginalne prace badawcze nagrodzone w konkursie ogólnopolskim lub rekomendowane przez pracownika naukowego ze stopniem co najmniej doktora. Prace mogą mieć 1–3 autorów. Autorzy trzech prac, wybranych w wyniku polskich eliminacji, biorą udział w finale europejskim, gdzie prezentują swoje dokonania w języku angielskim.

Polskim organizatorem konkursu jest Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci Zdolnych.

- W 2013 r. wszystkie projekty reprezentujące Polskę zostały nagrodzone!
- Więcej informacji o konkursie na stronie internetowej: www.fundusz.org/konkurs

Źródło: opracowanie własne na podstawie: strony internetowej www.fundusz.org/konkurs, dostęp z 29.08.2014 r.

Szkoły otrzymują wiele ofert zachęcających młodzież do startu w konkursach, turniejach, mistrzostwach, olimpiadach. Również w internecie można znaleźć ciekawe informacje mające na celu pozyskanie kandydatów do udziału w konkursach. Trudno jest więc nauczycielom szczegółowo przeanalizować wszystkie dane i poradzić niezdecydowanemu uczniowi, którą ofertę wybrać. Szczególnie dotyczy to młodzieży zastanawiającej się nad startem w olimpiadzie przedmiotowej.

W takim przypadku można jednak zwrócić uwagę uczniowi na to, że:

- zadania olimpijskie na ogół znacznie odbiegają od rutynowych ćwiczeń szkolnych,
- przygotowanie do udziału w olimpiadzie wymaga wsparcia ze strony nauczyciela, ale też samodzielnego studiowania literatury, rozwiązywania zadań bądź wykonywania doświadczeń,
- dobrze jest zapewnić sobie wsparcie merytoryczne ze strony naukowców,
- potrzeba silnej motywacji i ciężkiej pracy, aby przejść przez kolejne etapy,
- osiągnięcie sukcesu olimpijskiego nie zawsze związane jest ze znaczną nagrodą materialną lub ze zwolnieniem z egzaminu maturalnego, trzeba więc rozważyć, czy wkład, zaangażowanie w start (np. poświęcony czas) zrównoważy korzyści (np. poszerzenie wiedzy).

7.3. Partnerzy i sojusznicy

Współpraca z organizacjami i instytucjami

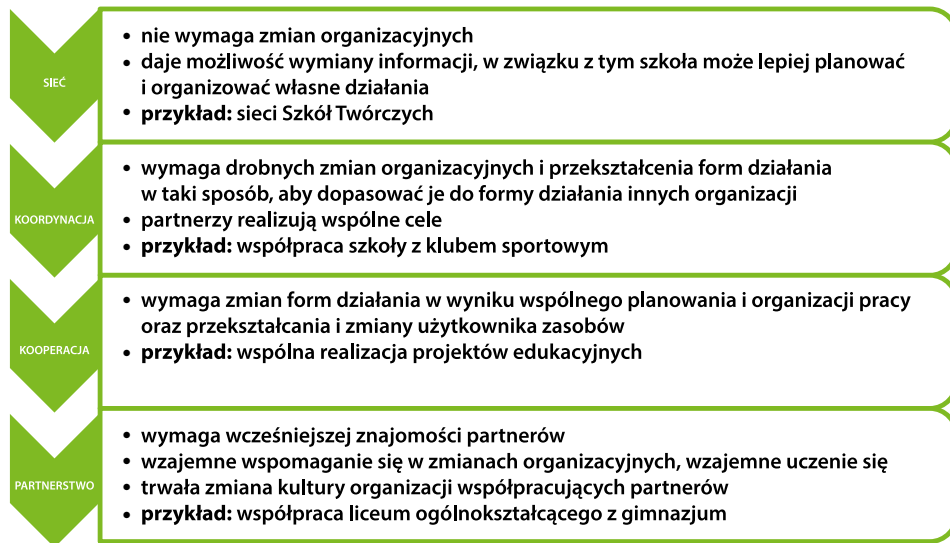
Praca szkoły ponadgimnazjalnej opiera się w dużej mierze na **współpracy z partnerami zewnętrznymi**. Jest to konieczne, aby wyposażyć młodego człowieka nie tylko w akademicką wiedzę, ale, by pokazać jej zastosowania, przygotować go do życia w dorosłej rzeczywistości. Dotyczy to szczególnie

uczniów zdolnych, często zamkniętych we własnym, wyobcowanym świecie. Współpraca może opierać się na **partnerstwie** (np. wspólnej organizacji imprezy z administracją osiedla, na którym znajduje się szkoła) lub na zwykłej **wymianie rynkowej** prowadzącej do zakupu dóbr lub usług (np. wynajmu samochodu na wycieczkę szkolną). Kontakty uwarunkowane są lokalizacją szkoły, jej możliwościami finansowymi, lokalną polityką oświatową. Umiejętność świadomego budowania przez szkołę relacji korzystnych dla toczących się w szkole procesów edukacyjnych jest ważna dla tworzenia wizerunku szkoły otwartej na zmiany, wychodzącej naprzeciw wyzwaniom współczesnej rzeczywistości.

Organizacja ucząca się, jaką jest szkoła, dba o rozwój zarówno uczniów, jak i pracowników. Warunkuje to stosunkami kooperacyjnymi z **ośrodkami doskonalenia, uczelniami wyższymi, Centralną Komisją Egzaminacyjną, Okręgowymi Komisjami Egzaminacyjnymi**.

Z kolei umiejscowienie w społeczności lokalnej inspirowane do tworzenia nowych rozwiązań, uatrakcyjniających proces kształcenia. Czynniki formalno-prawne wymuszają ściśle kontakty z **organami prowadzącymi** i kontrolującymi szkołę, **poradniami psychologiczno-pedagogicznymi**, policją itp. Ważnym elementem jest też współpraca mająca na celu pozyskanie środków z funduszy **Unii Europejskiej** na realizację projektów, których beneficjentami są uczniowie zdolni.

Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych dysponują specjalistyczną wiedzą, która jednak może okazać się niewystarczająca w zetknięciu ze złożonymi problemami dotyczącymi pracy z uczniami zdolnymi. Prowadzi to do nawiązywania współpracy z instytucjami i osobami, które mogą udzielić oczekiwanego wsparcia. W literaturze można spotkać kilka klasyfikacji form współpracy między organizacjami. Najczęściej wykorzystywana w relacjach szkoła – inne instytucje jest typologia Huxhama, której model przedstawiono poniżej¹⁰³.



Rysunek 18. Formy współpracy szkoły z instytucjami i organizacjami

Źródło: opracowanie własne na podstawie: (red.) Ch. Huxham, *Creating Collaborative Advantage*, Sage Publications, London 1996.

¹⁰³ (Red.) Ch. Huxham, *Creating Collaborative Advantage*, Sage Publications, London 1996.

Kultura organizacyjna wielu instytucji może utrudniać szkole wchodzenie w głębsze pożądane relacje z tymi organizacjami. Z kolei nie każdy nauczyciel w porę wyodrębni złożoność problemów, przed jakimi staje, pracując z uczniem zdolnym. Może więc mieć skłonność do niedostrzegania lub bagatelizowania wielu problemów jako nie swoich (np. nauczyciel polonista, zajmujący się uczniem o wybitnych zdolnościach literackich, może nie zwracać uwagi na jego niewłaściwe zachowanie na korytarzu szkolnym). Ważnym natomiast czynnikiem jest uświadomienie sobie przez nauczycieli własnych profesjonalnych możliwości i ograniczeń. Problemy edukacyjne uczniów zdolnych wymagają bowiem często sięgania po źródła wiedzy i umiejętności, leżące poza zasięgiem danej szkoły.

Warunki zaistnienia współdziałania¹⁰⁴:

- rozumienie roli szkoły jako miejsca pełnego rozwoju ucznia, który musi być wspierany przez nauczycieli każdego poziomu edukacji,
- znajomość możliwości i ograniczeń partnerów,
- właściwa organizacja wspólnej pracy – wyznaczenie miejsca, czasu, zapewnienie niezbędnych zasobów materialnych, wyznaczenie do współpracy osób o wysokich umiejętnościach interpersonalnych,
- wzajemne profesjonalne zrozumienie, dążenie do wspólnych celów.

W wielu wypadkach współpraca na rzecz uczniów zdolnych między szkołą a inną instytucją polega na **nieformalnych kontaktach** opiekuna danych uczniów z osobą (np. pracownikiem wyższej uczelni) lub grupą osób, które za pomocą wolontariatu wspierają działania nauczyciela. Taka współpraca jest dość wygodna dla obu stron, bo brak formalnych zobowiązań pozwala na swobodne dysponowanie czasem poświęconym wspólnym przedsięwzięciom, nie wywołuje stresu w razie niepowodzeń. Jednak brak wtedy rzeczywistej odpowiedzialności za powodzenie działań, ale również nagród za sukcesy. Niestety, to często bariery finansowe wymuszają takie rozwiązania organizacyjne. Dobrze jest wtedy, gdy szkoła skupiająca zdolnych uczniów znajduje się w mieście, w którym są instytucje (np. uczelnie wyższe), które mogą przyczynić się do wzmocnienia ich umiejętności. W przeciwnym razie może się zdarzyć, iż trudno będzie znaleźć partnerów posiadających wiedzę czy umiejętności z danego obszaru, szersze od nauczyciela. W tym przypadku dobrym rozwiązaniem może okazać się nawiązanie współpracy poprzez nośniki elektroniczne (np. z wykorzystaniem internetu).

Dodatkowe zajęcia organizowane poza szkołą skierowane do uczniów zdolnych są z reguły płatne i nie każdy uczeń może sobie pozwolić na ich wybór, dlatego dobrym rozwiązaniem jest podjęcie współpracy z **organizacjami działającymi na rzecz uczniów zdolnych**. Z reguły proponują one niekonwencjonalne metody pracy i ciekawe formy zajęć. Wszystko to stwarza szkole szanse poszerzenia działań, zainspirowanie młodzieży do większej aktywności twórczej.

Zdarza się, że pozyskani partnerzy (np. pracownicy szkół wyższych, artyści) stają się tutorami dla uczniów zdolnych. Nauczyciel zyskuje wtedy wsparcie merytoryczne i dydaktyczne. Wiele organizacji (np. ośrodki doskonalenia nauczycieli) wydaje **publikacje** ze wskazówkami dotyczącymi pracy z uczniem zdolnym, które przekazywane są nieodpłatnie nauczycielom i szkołom.

¹⁰⁴ R. Dorczak, *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym* [w]: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

Tabela 9. Partnerzy szkół

Partnerzy szkół	
Jednostki samorządu lokalnego (np. urzędy miejskie, gminne i ich jednostki organizacyjne)	Instytucje systemu oświaty (np. szkoły, przedszkola, kuratoria, ośrodki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne)
Kluby sportowe	Instytucje kultury (np. muzea, teatry, filharmonie, kina, biblioteki, ośrodki kultury)
Organy porządku publicznego (np. straż miejska, policja, sądy)	Uczelnie, szkoły wyższe
Instytucje pomocy społecznej, placówki ochrony zdrowia (np. gminne/miejskie ośrodki pomocy społecznej, świetlice)	Media (np. prasa lokalna, telewizja)
Jednostki organizacyjne lasów państwowych (np. nadleśnictwa, parki krajobrazowe)	Rodzice, rady rodziców
Ochotnicze straże pożarne i inne służby ratownicze	Organizacje pozarządowe
Kościół i związki wyznaniowe	Partnerzy zagraniczni
Przedsiębiorstwa	Inne (np. Wojsko Polskie)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Hernik, M. Solon-Lipiński, J. Stasiowski¹⁰⁵

Wybrane instytucje współpracujące ze szkołą

Otoczenie instytucjonalne każdej ze szkół ponadgimnazjalnych jest bardzo różnorodne. Choć nie wszystkie wspólnie podejmowane działania obejmują pracę z uczniami zdolnymi.

Nauczyciel, opracowując plan dydaktyczny dla ucznia zdolnego, konsultuje swoje działania nie tylko z innymi nauczycielami, ale też z pedagogiem szkolnym i psychologiem z **poradni psychologiczno-pedagogicznej** (patrz część I. 4.5. *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna*), aby zapewnić sobie pomoc wychowawczą. Wskazówki otrzymane od specjalistów z poradni i stały kontakt z nimi pozwalają na dobór odpowiednich metod i sposobów pracy dostosowanych do indywidualnych potrzeb ucznia oraz właściwy wybór stawianych problemów. Pomoc psychologa jest również bardzo potrzebna podczas budowania pewności siebie młodzieży zdolnej, uodpornienia jej na stres i niepowodzenia (np. w przypadku nieosiągnięcia zakładanego wyniku w czasie eliminacji konkursowych).

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniom w szkole polega na rozpoznaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności ze szczególnych uzdolnień.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

¹⁰⁵ K. Hernik, M. Solon-Lipiński, J. Stasiowski, *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*. IBE, Warszawa 2012.

Poradnia psychologiczno-pedagogiczna prowadzi diagnozę możliwości intelektualnych ucznia, określa jego mocne i słabe strony, zainteresowania i preferencje zawodowe uczniów, pomaga w planowaniu kariery zawodowej. Ma głos doradczy w sprawie przyznania indywidualnego toku nauki, który zakłada ukończenie nauki w skróconym czasie.

Udziela uczniom zdolnym wsparcia w sytuacjach trudnych (np. problemach z komunikacją z rówieśnikami), organizuje zajęcia grupowe rozwijające kompetencje społeczne i psychologiczne (np. warsztaty antystresowe, kształtujące umiejętności interpersonalne).

Prowadzi edukację rodziców w zakresie wspomagania rozwoju utalentowanej młodzieży.

Organizuje szkolenia dla nauczycieli, pokazujące, jak można dostosować wymagania edukacyjne dla uczniów wybitnie zdolnych, na przykład z dysfunkcjami lub niepełnosprawnymi.

Współpraca z poradnią pedagogiczno-psychologiczną najczęściej ma charakter regularny i długofalowy.

Drugim ważnym partnerem dla szkoły w zakresie wspierania pracy z uczniem zdolnym jest **ośrodek doskonalenia nauczycieli**. Tego typu ośrodki zatrudniają specjalistów: doradców metodycznych i konsultantów, wśród których są eksperci przedmiotowi, pedagodzy, doradcy zawodowi. Zatem nauczyciel może uzyskać tu fachową pomoc w opracowaniu indywidualnego planu pracy, programu nauczania, nowatorskich metod kształcenia, przygotowania warsztatu pracy. Ważne, że nauczyciel może na bieżąco konsultować wykorzystywane metody i formy pracy oraz sposób oceniania. Pedagodzy zatrudnieni w takich ośrodkach chętnie pomogą w rozwiązywaniu trudności wychowawczych, doradzą, jak indywidualizować proces kształcenia. Nauczyciele mogą zapisać się na kursy wzbogacające ich wiedzę zarówno merytoryczną, jak i dydaktyczną.

W ośrodkach doskonalenia nauczycieli organizowanych jest wiele konkursów, podczas których uczeń zdolny może sprawdzić swoje umiejętności. Ośrodki współpracują też z organizatorami olimpiad i turniejów.

W niektórych ośrodkach odbywają się specjalne zajęcia dla uczniów szczególnie zainteresowanych daną tematyką, prowadzone przez najwybitniejszych specjalistów z danej dziedziny, często z wykorzystaniem unikatowych maszyn i urządzeń. Uczniowie mogą uczestniczyć w konferencjach, sympozjach i seminariach naukowych.

Na mocy prawa szkoła współpracuje z **kuratorium oświaty**. Kuratoria obejmują patronatem konkursy i turnieje, imprezy podsumowujące ruchy innowacyjne. Niektóre kuratoria oferują też pomoc stypendialną dla utalentowanej młodzieży. Na stronach kuratoriów oświaty można znaleźć informacje o formach pomocy materialnej organizowanej dla uczniów zdolnych.

Najczęściej organami prowadzącymi szkoły publiczne są **jednostki samorządu terytorialnego**. To one (w porozumieniu z dyrektorem placówki) decydują, czy w danej szkole będzie można zorganizować dodatkowe zajęcia dla ucznia lub grupy uczniów, za które nauczyciel będzie otrzymywał wynagrodzenie. Jednostki samorządu terytorialnego podejmują własne próby wspierania uczniów zdolnych, oferując im stypendia, bardzo często pozyskiwane z funduszy Unii Europejskiej. Urzędy marszałkowskie ogłaszają konkursy na projekty, których celem jest wspieranie uczniów zdolnych. Jeśli w szkole znajdzie się grupa nauczycieli gotowych brać udział w takim konkursie, być może uda się im uzyskać rzeczywistą kilkuletnią pomoc dla uczniów zdolnych.

Uczniowi zdolnemu, na mocy Ustawy o systemie oświaty, przysługuje pomoc materialna ze strony państwa albo właściwej jednostki samorządu terytorialnego. Może on korzystać ze stypendiów za wyniki w nauce lub osiągnięcia sportowe – stypendia **Prezesa Rady Ministrów** lub **ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania**. Minister Kultury i Ochrony Dziedzictwa Narodowego przyznaje stypendia uczniom uzdolnionym artystycznie. Uczeń może ubiegać się też o stypendia przyznawane przez

jednostki samorządu terytorialnego w ramach lokalnych lub regionalnych programów wsparcia (patrz część I 4.3. *Stypendia*).

Zdolni uczniowie z rodzin o niskich dochodach lub z rodzin dysfunkcyjnych mogą liczyć na wsparcie **miejskich lub gminnych ośrodków pomocy społecznej** oraz ośrodków wsparcia dziennego (np. świetlic środowiskowych i terapeutycznych). Wsparcie polega głównie na dofinansowaniu dożywiania, zakupu podręczników, pomocy szkolnych, wycieczek.

Uczelnie wyższe coraz częściej obejmują patronat nad poszczególnymi klasami lub grupami uczniów. Zdolny licealista może w wyjątkowych wypadkach uczestniczyć w zajęciach dla studentów. Powszechnie praktykowana jest opieka naukowców nad wybitnymi olimpijczykami, dzięki której uczniowie zyskują dostęp do najnowszych zdobyczy wiedzy, mogą pracować w laboratoriach i uczestniczyć w specjalistycznych sympozjach i konferencjach.

Uczelnie wyższe organizują też swoje licea ogólnokształcące. Przykładem jest liceum i gimnazjum akademickie działające przy Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Są to szkoły publiczne ukierunkowane na pracę z uczniem zdolnym. Uczniowie mają prawo do indywidualnego toku nauczania, korzystają z pracowni laboratoriów naukowych pod opieką naukowców. Uczniowie mieszkają w bursie, nauka i pobyt w bursie jest bezpłatny – szkoła jest dofinansowana przez uniwersytet i Urząd Miejski w Toruniu.

Niektóre szkoły wyższe prowadzą bezpłatne zajęcia dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych, przygotowujących się do olimpiad lub konkursów międzynarodowych. Wiele konkursów odbywa się z inicjatywy lub pod patronatem szkół wyższych.

Szkoły, będące kuźnią talentów, ściśle współpracują z komitetami organizacyjnymi **olimpiad przedmiotowych, interdyscyplinarnych i zawodowych**. Nauczyciele z tych szkół są często pomysłodawcami lub konsultantami zadań i ćwiczeń. Z kolei komitety organizacyjne zaopatrują ich w materiały, które pomogą przygotować uczniów do konkursów. Nauczyciele uczestniczą też w licznych konferencjach i seminariach, w czasie których prezentowane są zagadnienia i zakres wymagań obowiązujące w danym roku szkolnym.

W pracy z uczniem zdolnym wiernymi sojusznikami są ośrodki edukacji ekologicznej, rezerwy przyrody, muzea, teatry, ośrodki badawcze, domy kultury, obserwatoria astronomiczne, a nawet specjalnie utworzone centra wspomagające szkoły w rozwijaniu zdolności.

Uczniowie zdolni mogą brać też udział w **międzynarodowych projektach** dofinansowywanych z funduszy Unii Europejskiej.

Instytucje pozarządowe wspierające uczniów zdolnych

Jednym z zadań statutowych wielu **fundacji i stowarzyszeń** jest rozwój potencjału zdolnej młodzieży. Instytucje te organizują liczne zajęcia wspierające zdolności, obozy naukowe, konkursy. Na stronach internetowych tych instytucji można znaleźć regulaminy i zakres przyznawanej pomocy utalentowanym. Najczęściej pomoc skierowana jest tylko do tych najwybitniejszych (np. laureatów olimpiad). Mogą oni liczyć nawet na kilka stypendiów. Natomiast już uczniowi „zaledwie” bardzo zdolnemu (szczególnie z jednej tylko dziedziny wiedzy) nie jest łatwo udowodnić, że zasługuje na wyróżnienie.

Do udziału w przedsięwzięciach organizowanych przez instytucje pozarządowe najczęściej **mogą przystąpić sami zainteresowani, ich udział mogą zgłaszać również ich rodzice**. Zadanie szkoły polega na **poinformowaniu uczniów i rodziców** o potencjalnych możliwościach skorzystania z pomocy i przygotowanie rekomendacji popartych dokumentacją świadczącą o wybitnych wynikach w konkursach i turniejach. Niektóre z fundacji kierują swoją ofertę stypendialną do uczniów z rodzin niezamożnych lub wiejskich. Rodzice uczniów mogą czasem mieć trudności z poprawnym wypełnieniem wnio-

sku stypendialnego. Ważną rolą nauczyciela jest zatem zbadanie możliwości udziału utalentowanego ucznia w danym programie i pomoc rodzicom w złożeniu stosownych dokumentów.

Przykłady programów stypendialnych można znaleźć na stronie internetowej Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci: <http://fundusz.org/rodzice-i-nauczyciele/41-polecamy-programy-stypendialne> – dostęp z dnia 12.08.2014 r.

Stowarzyszenia i fundacje realizują też wiele **projektów dofinansowywanych z Funduszy Unii Europejskiej** wspierających działalność innowacyjną szkół prowadzących zajęcia dla uczniów zdolnych. Do udziału w takich projektach szkoły są na ogół zapraszane. Jednak warto, aby szkolny koordynator działań wspierających uczniów zdolnych śledził strony internetowe fundacji, kuratorium oświaty, MEN czy ORE, na których zamieszczane są bieżące informacje dotyczące projektów.

Szkoły pracujące innowacyjnymi metodami, kreatywne, skupiają się w stowarzyszenia. Celem działania takich stowarzyszeń jest wymiana doświadczeń, między innymi na temat metod przyspieszających rozwój intelektualny uczniów zdolnych. Ze szkół tych wywodzi się znaczne grono zwycięzców konkursów ogólnopolskich i olimpijczyków.

Tabela 10. Wybrane instytucje działające na rzecz uzdolnionej młodzieży

Wybrane instytucje działające na rzecz uzdolnionej młodzieży		
Instytucja	Działalność	Adres
Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci	Stowarzyszenie społeczne o statusie organizacji pożytku publicznego. Rocznie obejmuje pomocą ok. 500 uczniów, którzy mają znaczące osiągnięcia i chcą pracować nad swoim rozwojem. Formy pomocy: nieodpłatny udział w zajęciach prowadzonych przez pracowników wyższych uczelni i instytutów Polskiej Akademii Nauk, udział w obozach naukowych, stażach badawczych, seminariach, warsztatach naukowych, muzycznych, plastycznych, koncertach, wystawach; pomoc w dofinansowaniu realizacji przedsięwzięć służących rozwojowi ucznia zdolnego (np. prenumerata czasopism popularnonaukowych, udział w konkursach międzynarodowych, obozach językowych). Wnioski o przyjęcie do programu mogą składać wiosną każdego roku instytucje lub osoby bezpośrednio zainteresowane. Wnioski opiniowane są przez specjalistów z danej dziedziny wiedzy. Nominacje wręczane są na Zamku Królewskim w Warszawie	ul. Pasteura 5a 02-093 Warszawa
Towarzystwo Szkół Twórczych	Członkami towarzystwa mogą być instytucje, w szczególności szkoły lub osoby prywatne, które gotowe są do projektowania i wdrażania innowacji edukacyjnych wpływających na kształtowanie twórczych postaw uczniów i nauczycieli. Towarzystwo organizuje dla uczniów obozy naukowe, ogólnopolskie konkursy przedmiotowe, festiwale. Dba o upowszechnienie osiągnięć laureatów olimpiad	ul. Conrada 21/78 01-922 Warszawa
Stowarzyszenie Szkół Aktywnych	Działa w ramach Towarzystwa Szkół Twórczych, zachowując wewnętrzną samodzielność. Skupia licea ogólnokształcące z całej Polski. Za główny cel postawiło sobie wypracowanie i wdrożenie systemu wykrywania i wspomagania w rozwoju uczniów szczególnie uzdolnionych, oparteo na indywidualizacji procesu kształcenia i nowatorskich metodach pracy	IV Liceum Ogólnokształcące ul. Saska 59 03-914 Warszawa

Źródło: opracowanie własne na podstawie: stron internetowych wybranych instytucji, dostęp z dnia 20.10.2013 r.

Współpraca z rodzicami

Współpraca z rodzicami ucznia szkoły ponadgimnazjalnej nie jest już taka ścisła, jak w przypadku rodziców uczniów młodszych. Uczniowie w większym zakresie niż ich młodszy koledzy decydują o tym, w których obszarach będą rozwijać swoje zdolności. Bardzo często zdarza się, że interpretacja wrodzonych zdolności ucznia jest inna u nauczyciela i rodzica. Ważna jest zatem możliwość wymieniać opinie i spostrzeżeń, co pozwoli na wspólną realizację planu wielostronnego i kierunkowego wsparcia ucznia.

Rodzice staną się wtedy sprzymierzeńcami, mającymi zaufanie do stosownych przez nauczyciela sposobów pracy, ale również będą poszukiwać najkorzystniejszych metod wychowawczych motywujących młodego człowieka do samokształcenia.



Rysunek 19. Typy rodziców uczniów zdolnych

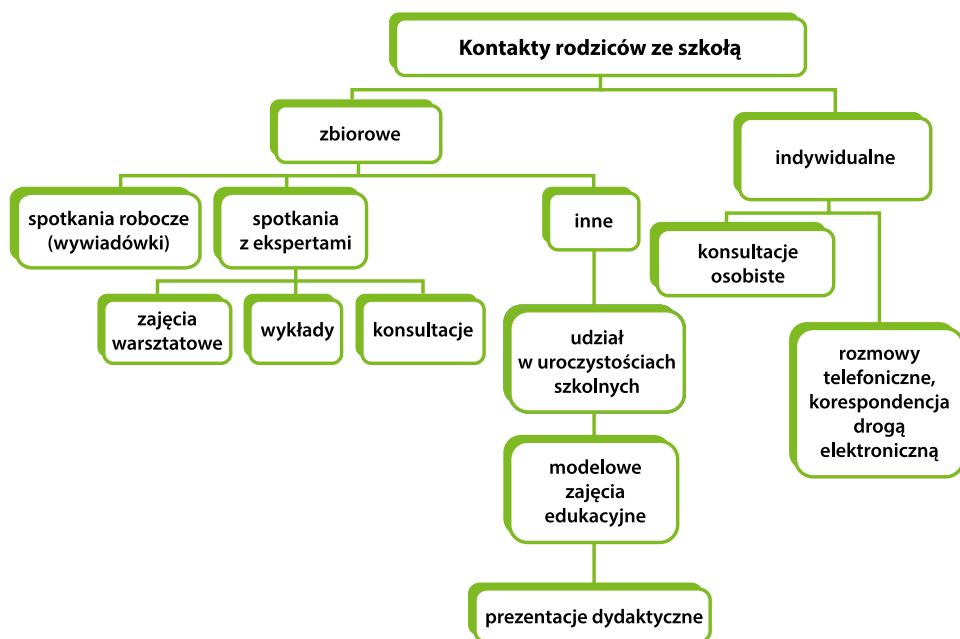
Źródło: opracowanie własne.

Większość rodziców jest dumna ze swojego utalentowanego dziecka i chętnie koreluje swoje działania wspierające z tymi proponowanymi przez szkołę. Jednak są i tacy, którym trudno jest spojrzeć na swoje dziecko przez pryzmat jego zdolności i możliwości. Czasem to nauczyciel spełnia rolę swoistej tarczy chroniącej ucznia przed rodzicami, którzy za pośrednictwem dziecka chcą realizować swoje niespełnione marzenia i cele.

Jeśli zdolności ucznia zostały zidentyfikowane na wcześniejszych etapach edukacyjnych, utalentowany licealista w dużym stopniu sam dba o nie, rozwijając je często poza szkołą. Kiedy staje się pełnoletni, wtedy decyzje edukacyjne może podejmować samodzielnie. Rodzic i nauczyciel pełnią wtedy tylko funkcję doradcą.

W szkołach z reguły **konsultacje** dla rodziców odbywają się raz w miesiącu. Bieżące informacje o postępach ucznia są natomiast przekazywane za pomocą poczty elektronicznej, dlatego rodzice w sposób ciągły mogą monitorować rozwój umiejętności dziecka.

Kontakty rodzice – szkoła najprościej można podzielić na zbiorowe i indywidualne. Przy czym kontakty zbiorowe nie ograniczają się już do rutynowych „wywiadówek”, ale mają charakter szkoleń czy spotkań z ekspertami.



Rysunek 20. Kontakty rodziców ze szkołą

Źródło: opracowanie własne.

Spotkania z rodzicami uczniów zdolnych powinny być dobrze zaplanowane. Często bowiem rodzice przyjeżdżają na te spotkania z odległych miejscowości, z nadzieją na znalezienie odpowiedzi na wiele nurtujących ich pytań dotyczących np. zaplanowania dalszej drogi kariery młodego człowieka. Jest to szczególnie istotne w przypadku młodzieży ogólnie zdolnej, która nie przejawia wybitnych talentów w jednej dziedzinie wiedzy, a osiąga ponadprzeciętne wyniki z prawie wszystkich szkolnych przed-

miotów. Jednym z pomysłów jest organizowanie dla rodziców **wspólnych spotkań**, na które można zaprosić psychologa lub pedagoga, który opowie rodzicom o sposobach wspierania ucznia zdolnego w warunkach domowych. Spotkania te mogą mieć charakter krótkich zajęć warsztatowych, prezentacji dydaktycznych, a nawet modelowych zajęć edukacyjnych. Warto też przedstawić ofertę zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych dla młodzieży. Aby stworzyć dobry klimat współpracy szkoła – rodzice, warto skorzystać z doświadczeń pedagogów amerykańskich, którzy posługują się dziesięcioma radami poprawiającymi relacje pomiędzy szkołą a rodzicami. Przedstawiono je poniżej.

Jak budować dobre relacje z rodzicami – rady dla nauczycieli

1. **Spotykaj się z rodzicami nie tylko w szkole** – można zaprosić rodziców np. na uroczystość podsumowania konkursu, która to będzie odbywała się poza szkołą.
2. **Pozwól rodzicom dzielić się swoją wiedzą** – rodzice uczniów zdolnych często są wybitnymi fachowcami w swojej dziedzinie. Warto zachęcić ich do dzielenia się swoimi umiejętnościami z uczniami, którzy właśnie takiej wiedzy potrzebują.
3. **Wysłuchaj narzekających** – w wielu wypadkach narzekający mają rację. Mogą więc włączyć się np. w realizację projektów edukacyjnych i poprawić zauważone błędy.
4. **Uaktywnij dyrektora** – zaproszenie dyrektora na spotkanie z rodzicami, który stworzy klimat zachęcający do zaangażowania w sprawy szkoły.
5. **Zachęcaj do wolontariatu** – wspólne działania rodziców i nauczycieli na rzecz szkoły wpływają na zacieśnienie więzi osobowych, sprzyjają lepszej komunikacji, otwartości i zgodności w działaniach dotyczących uczniów.
6. **Zorganizuj wspólne zajęcia dla rodziców i uczniów** – nie muszą dotyczyć konkretnej dziedziny wiedzy, ale np. kreatywnych sposobów rozwiązywania problemów polegających na wykonaniu doświadczenia, plakatu, inscenizacji.
7. **Zaproś rodziców na zajęcia edukacyjne** – poproś ich o poprowadzenie krótkiego fragmentu zajęć.
8. **Zorganizuj zajęcia dla rodziców** – mogą to być kursy z pedagogiki, psychologii, ale również z innych dziedzin wiedzy, co często pomaga rodzicom pozbyć się kompleksów w relacjach ze swoimi genialnymi dziećmi.
9. **Otwórz drzwi klasy** – uczniowie zdolni mogą współpracować ze środowiskiem lokalnym, przygotowywane przez nich projekty czy prace badawcze mogą przynosić wymierne korzyści (np. uczniowie mogą zbadać, czy w danej miejscowości lub na danym osiedlu warto uruchomić następny sklep spożywczy).
10. **Nie używaj żargonu** – terminologia dydaktyczna (ewaluacja, holizm,...) i specjalistyczna (kwas rybonukleinowy, ciało liczb zespolonych,...) może być niezrozumiała.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Mathews¹⁰⁶.

Spotykając się z rodzicami, warto im przekazać kilka wskazówek, jak motywować i zachęcać młodzież, by poświęciła dodatkowe godziny na rozwijanie własnych pasji.

Garść sugestii dla rodziców:

- zachęcaj do poszukiwania nietypowych rozwiązań,
- doradzaj, krytykuj tylko konstruktywnie,

¹⁰⁶ J. Mathews, *Tips for a Better Parent – School Relationship. A Few Suggestions From Both Sides Of the Discussion*, "Washington Post" 2006, 17.X.

- chwal, wspieraj, nagradzaj,
- stawiaj wymagania adekwatne do możliwości,
- pomagaj w walce ze stresem w niepowodzeniach,
- mobilizuj do stawiania hipotez i poszukiwania na nie odpowiedzi,
- podsuwaj materiały rozwijające wyobraźnię,
- podsycaj ciekawość twórczą,
- dopinguj do nadawania pomysłom materialnej formy,
- inspiruj do poszukiwania nowych wyzwań i możliwości,
- akceptuj prawo dziecka do własnego zdania i wyboru własnej drogi życiowej,
- apróbuj zarówno sukcesy, jak i porażki,
- pozwól na samodzielny wybór dodatkowych zajęć, konkursów, obozów naukowych,
- w razie trudności zasięgaj porad pedagogów, psychologów,
- współpracuj z nauczycielami, bądź w stałym kontakcie z wychowawcą,
- pamiętaj, że czas młodości to nie tylko czas na naukę – pozwól na przemyślenia, marzenia, zabawę.

7.4. Szkolny model wspierania zdolności

Planując przygotowanie szkolnego modelu wspierania zdolności, trzeba odpowiedzieć sobie na pytanie, czy ma to być model elitarny czy egalitarny.

Model elitarny

Planowane działania przeznaczone są dla **niewielkiej grupy wybitnie zdolnej** młodzieży lub obejmują tylko wybraną dziedzinę wiedzy czy wybrany obszar umiejętności. W realizację projektu zaangażowano jedynie niektórych nauczycieli. Model przygotowany został co najwyżej na jeden cykl kształcenia i po jego zakończeniu (w praktyce po zakończeniu nauki w szkole danej grupy uczniów) nie istnieje możliwość jego kontynuacji.

Model elitarny może obejmować jeden lub kilka szkolnych programów wspierania zdolności, napisanych na przykład dla poszczególnych uczniów. W tym sensie jego utworzenie i kształt jest wymuszony bieżącymi potrzebami.

Takie rozwiązanie może być pierwszą „przymiarką” do utworzenia w następnych latach programu przeznaczonego dla wszystkich uczniów.

Model egalitarny

Obejmuje wszystkich (lub prawie wszystkich) uczniów w myśl zasady, że każdy posiada wrodzone zdolności i talenty, a jednym z zadań szkoły jest odkryć je i rozwijać. Potrzeby i możliwości wszystkich uczniów są brane pod uwagę. Ten model jest bardzo trudny do realizacji w praktyce, gdyż wymaga dużej indywidualizacji pracy z uczniami, dodatkowych różnorodnych zajęć dla młodzieży (nie tylko przedmiotowych). W jego realizację zaangażowani są wszyscy nauczyciele, których wspierają pozyskani sojusznicy i partnerzy.

Szkolny Program Rozwijania Zdolności i Talentów

Pierwszym krokiem (po zdiagnozowaniu potrzeb) zarówno w modelu egalitarnym, jak i elitarnym wspierania zdolności jest opracowanie Szkolnego Programu Rozwijania Zdolności i Talentów.

Nie jest to praca ani łatwa, ani krótka. Program bowiem musi być dobrze przemyślany, możliwy do realizacji, stosunkowo prosty do ewaluacji i oceny. W modelu egalitarnym warunkiem powodzenia jest włączenie do zadań programowych wszystkich nauczycieli.

Program wspierania uzdolnień musi uwzględniać specyfikę szkoły, dlatego trudno podać jego wzorowy schemat. W tabeli 12 zestawiono elementy, które warto uwzględnić w takim programie.

Tabela 12. Elementy, które dobrze jest uwzględnić, opisując Szkolny Program Rozwijania Zdolności i Talentów

Szkolny Program Rozwijania Zdolności i Talentów	
Element	Zawartość, uwagi
Strona tytułowa	Logo szkoły, nazwa programu, nazwiska autorów, nazwisko koordynatora programu, data
Czas realizacji, klasy (uczniowie) objęte programem	Element ważny szczególnie w zespołach, w skład których wchodzi różne szkoły (np. technikum i zasadnicza szkoła zawodowa)
Spis treści	
Wstęp	Krótkie uzasadnienie potrzeby przygotowania i realizacji programu, charakterystyka programu
Podstawa prawna	Nazwy i odpowiednie fragmenty aktów prawnych, odwołania do dokumentów szkolnych (statutu, szkolnego systemu oceniania, itp.)
Zasoby, potrzeby szkoły	Uzasadnienie, że program wynika z potrzeb szkoły, a zasoby umożliwią jego realizację
Cele programu	Jasno sformułowane, mierzalne. Nie może być ich zbyt wiele, gdyż w przeciwnym razie będą trudne do osiągnięcia i trudno będzie przygotować narzędzia ewaluacyjne
Oczekiwane efekty	Efekty mierzalne.
Sposoby realizacji w odniesieniu do uczniów	<ul style="list-style-type: none"> • diagnoza uczniów zdolnych – sposoby, narzędzia, kwalifikacja do udziału w programie, • obszary działań, formy pracy – np. prowadzenie kół zainteresowań, wycieczki edukacyjne, konkursy, seminaria, • sposoby, metody pracy – np. prace badawcze, projektowe, • sposoby oceniania
Sposoby realizacji w odniesieniu do nauczycieli	<ul style="list-style-type: none"> • doskonalenie, • przygotowywanie środków dydaktycznych, • spotkania z rodzicami, • kontakty z partnerami zewnętrznymi
Sposoby motywowania uczniów i nauczycieli	Nagrody, kary itp.
Partnerzy, współpraca	Partnerzy: rodzice, uczelnie wyższe, media, organizatorzy olimpiad, doradcy metodyczni itp.
Promocja	Promocja dokonań uczniów, nauczycieli, szkoły
Finansowanie projektu	Sponsorzy, szacowane wydatki
Sposoby ewaluacji wieloobszarowej, narzędzia ewaluacyjne	Ewaluacja w odniesieniu do uczniów, nauczycieli, szkoły, partnerów itp. Badanie losów absolwentów
Realizatorzy programu	Zespoły zadaniowe, dyrekcja szkoły, szkolny lider rozwijania talentów, administracja i obsługa itp. Zadania realizatorów
Harmonogram	Kolejność wykonywanych czynności, czas trwania, terminy (dni, miesiące)
Załączniki	Ankiety diagnostyczne, ewaluacyjne itp.

Źródło: opracowanie własne.

Rybki w akwarium, czyli szkoła w sieci

Rozpoczynając realizację szkolnego systemu wspierania zdolności, dobrze jest czerpać z doświadczeń szkół, w których takie programy już istnieją. Warto przystąpić do **sieci szkół**, które udzielają sobie wzajemnie wsparcia w tym zakresie, wymieniają się pomysłami. Sieci takie tworzone są w sposób formalny i nieformalny. Na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji zamieszczono informacje o placówkach posiadających tytuł Szkoły Odkrywców Talentów. Szkoły należące do tego ekskluzywnego grona mają różnorodne, udokumentowane osiągnięcia w pracy z uczniem zdolnym. Chętnie dzielą się swoimi przemyśleniami, podpowiadają, jak unikać porażek i jakie metody pracy stosować.

Działają też towarzystwa i stowarzyszenia (np. Towarzystwo Szkół Twórczych) skupiające placówki oświatowe mające osiągnięcia w pracy z uczniem utalentowanym.

Działalność sieci współpracy na rzecz uczniów zdolnych pozwala na **wspólne projektowanie** i prowadzenie atrakcyjnych i innowacyjnych przedsięwzięć, np. seminariów, sympozjów. Inicjatorem organizowania sieci może być jedna szkoła lub grupa nauczycieli. W ramach pracy sieci mogą odbywać się cykliczne spotkania nauczycieli, dyrektorów, uczniów. Wymiana doświadczeń może obejmować wiele aspektów związanych z pracą z uczniami zdolnymi, np. sposoby rozwijania kreatywności uczniów, konstruowanie i ewaluacja programów nauczania, motywowanie uczniów, niekonwencjonalne metody kształcenia.

W ramach Europejskiego Funduszu Społecznego powstają **projekty** edukacyjne lokalne i ogólnopolskie wiążące szkoły w **sieci tematyczne**. Niektóre z tych projektów w swoich celach uwzględniają doskonalenie szkolnych systemów wspierania zdolności. Jeśli szkoła zdecyduje się włączyć do takiego projektu, na pewno łatwiej będzie jej realizować własne zadania, gdyż będzie mogła liczyć na wskazówki zewnętrznych partnerów, pomocne w rozwiązywaniu bieżących problemów. W ten sposób stopniowo będą tworzyć się lokalne sieci współpracy i samokształcenia.

Wspieranie uczniów zdolnych w praktyce

Z reguły najzdolniejsi uczniowie szkół ponadgimnazjalnych do startu w olimpiadach przedmiotowych przygotowują się już od gimnazjum, a inne talenty (np. muzyczne) rozwijają nawet od przedszkola.

Nauczyciel szkoły ponadgimnazjalnej rzadko jest zaskakiwany świeżo objawionym talentem. Uczniowie dokonują świadomego wyboru, wybierając szkołę ponadgimnazjalną oraz zajęcia, jakie zgłębiają na poziomie rozszerzonym.

Jeśli w danej klasie jest jeden bardzo zdolny uczeń, najlepszym wyjściem jest opracowanie dla niego **indywidualnego planu pracy** w ścisłej współpracy z partnerami zewnętrznymi, w zależności od potrzeb: pracownikami wyższych uczelni, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, rodzicami, pracownikami muzeum itp.

W wielu szkołach powstają **klasy**, gdzie **grupowani** są uczniowie o tych samych zainteresowaniach i zbliżonym poziomie zdolności kierunkowych (patrz część I 3.3. *Grupowanie*). Taki zabieg przynosi na ogół znakomite efekty. Nauczyciele mają więcej czasu na przygotowanie ćwiczeń czy kart pracy dla uczniów, gdyż zróżnicowanie umiejętności młodzieży jest niewielkie i łatwo je dostosować do indywidualnych potrzeb każdego z nich. Niektóre z zajęć dla uczniów „pogrupowanych” prowadzą specjaliści z różnych dziedzin wiedzy, a nawet pracownicy wyższych uczelni. Dzięki temu że w zajęciach uczestniczą osoby o tym samym poziomie intelektualnym, język komunikacji jest zrozumiały dla wszystkich. Łatwiej można doprowadzić z sukcesem takich uczniów do matury międzynarodowej czy finału konkursu.

Innym pomysłem na łączenie uczniów jest tworzenie klas złożonych z uczniów o **zbliżonym poziomie zdolności ogólnych**. Zespalande młodzieży o określonym potencjale intelektualnym, różnych zain-

teresowaniach, odmiennych temperamentach i doświadczeniach, jest dobrym motorem stymulowania cennych pomysłów i niebanalnych rozwiązań.

Grupowanie może mieć też charakter **dobrowolny i różnoczasowy**. Członkowie grupy mogą tworzyć zespół jednorodny pod względem poziomu umiejętności i zdolności bądź niejednorodny.

Opracowując Szkolny Program Rozwoju Zdolności i Talentów, należy zdiagnozować potrzeby uczniów dotyczące grupowania i dopiero wtedy opracować kryteria łączenia uczniów na zajęciach obowiązkowych, pozalekcyjnych oraz w ramach działalności samorządowej i społecznej inicjowanej i prowadzonej przez młodzież.

Tabela 13. Przykłady grupowania uczniów w zależności od potrzeby

Przykłady grupowania uczniów		
Kryterium	Grupa jednorodna	Grupa niejednorodna
Zadanie <i>Zorganizowanie i przeprowadzenie koncertu muzycznego dla rodziców</i>	Uczniowie utalentowani muzycznie	Osoby wspomagające: konferansjer, uczniowie czuwający nad techniczną oprawą koncertu, uczniowie przygotowujący zaproszenia
Cel <i>Przygotowanie uczniów do konkursu ortograficznego</i>	Uczniowie o zbliżonych umiejętnościach	Wszyscy chętni, bez względu na umiejętności
Działalność społeczna <i>Pomoc w nauce uczniom niepełnosprawnym</i>	Uczniowie zaangażowanie społecznie	Uczniowie uzdolnieni kierunkowo, pomagający niepełnosprawnym tylko w jednej dziedzinie wiedzy
Zasięg <i>Kółko historyczne</i>	Uczniowie z jednej klasy	Uczniowie z różnych klas, a nawet szkół
Zainteresowania <i>Kółko ekologiczne</i>	Uczniowie uzdolnieni chemicznie	Uczniowie zainteresowani przedmiotami matematyczno-przyrodniczymi
Predyspozycje kierunkowe <i>Kółko matematyczne</i>	Uczniowie zainteresowani tylko rachunkiem różniczkowym	Uczniowie zainteresowani różnymi działami z zakresu matematyki

Źródło: opracowanie własne.

Projektując rozwiązania organizacyjne rozwijające zdolności uczniów, trzeba mieć na uwadze młodzież, która woli pracować indywidualnie, w samotności. Często są to typowi „wzrokowcy”, którym nie pomaga głośna rozmowa na określony temat, ale wolą wizualizację problemu. Aby nie izolować nadmiernie takich uczniów, można przyporządkować ich do grup komunikujących się za pomocą **elektronicznych nośników** wizualnych, np. poczty elektronicznej.

Podsumowanie

*Uczeń, od którego nie wymaga się nic takiego,
czego zrobić nie może, nigdy nie zrobi wszystkiego, co może.*

Karl Klaus (1874–1936) – austriacki poeta i dramaturg

Nauczyciel – mistrz otwiera zdolnym drzwi do sukcesu, uaktywnia niecodzienne talenty, umożliwia sięganie do rzeczy trudnych. Gdy jest przyjacielem, a nie konkurentem, jego działania pomogą rozwinąć skrzydła szarym wróblom i zamienić je w rajskie ptaki.

Szkola to nie przechowalnia talentów, ale krytyczny obserwator, katalizator, stymulator zdolności. Praca nad szkolnym modelem rozwijania sprawności oraz sztów jest odpowiedzialna i trudna. Wymaga zaangażowania całej rady pedagogicznej, wspólnych, równo rozłożonych między wszystkich działań.



Rozdział 8 Dobre praktyki



Teoria śni, praktyka uczy

Karol Edward Holtei (1798 – 1880) – niemiecki poeta

8.1. Metoda projektów w praktyce

Dobrym pomysłem na pobudzenie aktywności twórczej uczących się jest realizacja wypróbowanego w praktyce projektu *Okiem Arystotelesa*.

Okiem Arystotelesa

Projekt jest tak pomyślany, aby mógł być przeprowadzony w jednej klasie (najlepiej pierwszej). W tym przedsięwzięciu biorą udział wszyscy uczniowie. Zadania przydzielane są uczniom tak, aby mogli jak najlepiej wykorzystać swoje zdolności. Mogą oni pracować metodą projektów w grupach lub indywidualnie.

Celem edukacyjnym działań jest przybliżenie uczniom czasów antycznych, a w szczególności życia w starożytnej Grecji – niektórych starogreckich zdobyczy kultury i nauki, filozoficznych poglądów na świat materialny i niematerialny. Pokazanie holistycznej struktury rzeczywistości, przenikania poszczególnych dziedzin wiedzy. Motyw przewodni koncentruje się wokół postaci wielkiego uczonego Arystotelesa. To jego oczami uczniowie będą spoglądać na ówczesny świat.

Arystoteles przez kilka wieków był dla Europejczyków największym i bezkonkurencyjnym autorytetem naukowym. Z jego dzieł uczono się filozofii, logiki, botaniki, zoologii, astronomii, matematyki.

Filozofia Arystotelesa zakładała, że istotą tworzenia jest *nimesis* – naśladowanie rzeczywistości, ale w konsekwencji twórca zmierza ku ideom ogólnym. Skuteczność tego wysiłku ocenia odbiorca, doświadczać pod wpływem obcowania z dziełem katharsis, czyli duchowego oczyszczenia.

Zagadnienia związane ze starożytnością występują w tematyce prawie wszystkich przedmiotów szkolnych, dlatego poszczególne części projektu mogą być opracowywane przez uczniów pod kierunkiem nauczycieli różnych edukacji. Młodzież będzie samodzielnie zdobywać część potrzebnych informacji (np. w ciągu dwóch miesięcy). Podsumowanie projektu może odbywać się podczas kilku zajęć edukacyjnych lub być zorganizowane w formie konferencji, seminarium czy np. dramy. Prezentacja efektów projektu może odbywać się też z udziałem zaproszonych gości – kolegów z innych klas, rodziców, nauczycieli, uczniów z zaprzyjaźnionego gimnazjum.

Koordynatorem projektu jest wychowawca klasy.

Wychowawca ustala z nauczycielami uczącymi w jego klasie czas realizacji, tematy do opracowania, zakres czynności do wykonania przez uczniów, termin i sposób prezentacji opracowanych materiałów.

Uczniowie rozpoczynają pracę na godzinie do dyspozycji wychowawcy. Następuje wtedy przydział zadań, opracowanie harmonogramu i dokładnej struktury projektu – zgodnie z krokami występującymi w metodzie projektów.

Tematy proponowane do opracowania na poszczególnych edukacjach w kilku wypadkach wykraczają nieco poza podstawę programową kształcenia ogólnego. Zatem proponowane wątki tematyczne nauczyciel może wykorzystać w całości, wybrać niektóre z nich lub zaproponować inne, zgodne z potrzebami i możliwościami klasy.

Projekt można realizować na zajęciach z:

- języka polskiego,
- matematyki,
- historii,
- wychowania obywatelskiego,

- godziny do dyspozycji wychowawcy,
- geografii,
- fizyki,
- chemii,
- podstaw przedsiębiorczości.

Tabela 14. Propozycja realizacji projektu *Okiem Arystotelesa* na zajęciach przedmiotowych

Propozycja realizacji projektu <i>Okiem Arystotelesa</i> na zajęciach przedmiotowych	
Język polski	
Treści kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> • koncepcja tragizmu • teatr • budowa języka
Zagadnienia	<ul style="list-style-type: none"> • antyczna koncepcja tragizmu • teatr grecki • archaiczne słownictwo
Watki tematyczne	<ul style="list-style-type: none"> • poglądy Arystotelesa na przyczyny powstawania i rozwój sztuki • tragedia jako najszlachetniejszy gatunek literacki, pozwalający widzom na duchowe oczyszczenie • wpływ teorii <i>złotego środka</i> oraz <i>Poetyki</i> Arystotelesa na twórców następných pokoleń
Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Umberto Eco <i>Imię róży</i> • Arystoteles <i>Poetyka</i> • Arystoteles <i>Etyka nikomachejska</i>
Historia	
Treści kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> • władza i prawo w państwie • formy ustroju • Grecja i jej dorobek cywilizacyjny
Zagadnienia	<ul style="list-style-type: none"> • poddani i obywatele • administracja państwowa • prawa człowieka w starożytnej Grecji • Aleksander Macedoński
Watki tematyczne	<ul style="list-style-type: none"> • dzieje życia Arystotelesa w kontekście otaczającej go rzeczywistości – Grecja w IV w p.n.e (warunki życia, zdobycze nauki i kultury) • osiągnięcia naukowe Arystotelesa na tle ówczesnej nauki światowej • poglądy Arystotelesa na państwo • Arystoteles jako wychowawca Aleksandra Wielkiego • Arystoteles twórca ateńskiego gimnazjum
Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Arystoteles <i>Ustrój polityczny Aten</i> • Arystoteles <i>Polityka</i>
Matematyka	
Treści kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> • zdanie i jego wartość logiczna • rodzaje zdań złożonych
Zagadnienia	<ul style="list-style-type: none"> • początki logiki i symboliki logicznej • argumentacja i przeprowadzanie rozumowań • sylogizmy
Watki tematyczne	<ul style="list-style-type: none"> • logika jako teoria rozumowania, uzasadniania, dowodzenia, wnioskowania, wywodząca się z klasycznego rachunku zdań i kwantyfikatorów opartego na sylogistyce Arystotelesa • arystotelesowskie schematy dowodzenia poprawności rozumowań zwanych sylogizmami
Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Arystoteles <i>Organon</i> • Achmanow <i>Logika Arystotelesa</i>

Fizyka i astronomia	
Treści kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> • ruch • sposoby rejestracji ruchu • przemieszczanie
Zagadnienia	<ul style="list-style-type: none"> • klasyczne i współczesne pojęcie ruchu • sposoby opisywania ruchu • przemieszczenie a ruch
Watki tematyczne	<ul style="list-style-type: none"> • budowa świata według Arystotelesa • pojęcie ruchu według Arystotelesa: ruch jako urzeczywistnienie się przez formę możliwości zawartych w materii • fizyka jako nauka o <i>bytach, które mogą się poruszać</i>
Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Arystoteles <i>Fizyka</i> • Kwiatkowski <i>Poznanie naukowe Arystotelesa</i>
Wiedza o społeczeństwie	
Treści kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> • człowiek jednostką • człowiek istotą społeczną
Zagadnienia	<ul style="list-style-type: none"> • filozoficzne ujęcie człowieka • czynniki regulujące zachowanie człowieka, postawy i potrzeby
Watki tematyczne	<ul style="list-style-type: none"> • istota <i>złotego środka</i> i prawa człowieka do osiągnięcia przyjemności – polemika Arystotelesa z Platonem i Sokratesem • dobra zewnętrzne (uroda, pochodzenie) jako klucz do szczęścia • wpływ nadmiaru lub niedostatku dóbr zewnętrznych na charakter człowieka • działalność jako trwała dyspozycja do dokonywania trudnych wyborów • miejsce człowieka w państwie
Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Arystoteles <i>Metafizyka</i> • Arystoteles <i>Etyka nikomachejska</i> • Arystoteles <i>Polityka</i>
Geografia	
Treści kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> • czynniki kształtujące osadnictwo • struktura wewnętrzna miast
Zagadnienia	<ul style="list-style-type: none"> • miasta jako forma osadnictwa • warunki życia w mieście
Watki tematyczne	<ul style="list-style-type: none"> • czynniki kształtujące osadnictwo w starożytnej Grecji • warunki życia w mieście starożytnym (na przykładzie Aten) • funkcje starożytnego miasta – Ateny – miasto państwo, arystotelesowska szkoła perypatetyczna
Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Arystoteles <i>Polityka</i>
Chemia	
Treści kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> • chemia jako nauka przyrodnicza • zadania chemii
Zagadnienia	<ul style="list-style-type: none"> • miejsce chemii wśród nauk przyrodniczych • rozwój chemii jako dyscypliny naukowej
Watki tematyczne	<ul style="list-style-type: none"> • arystotelesowskie kategorie myślenia, w których ujęte są rezultaty poznania • (substancja, ilość, jakość, stosunek, miejsce, czas, działanie, podleganie działaniu, stan, położenie) • miejsce i zadania chemii za czasów Arystotelesa
Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Arystoteles <i>Fizyka</i>
Podstawy przedsiębiorczości	
Treści kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> • umiejętności interpersonalne
Zagadnienia	<ul style="list-style-type: none"> • komunikacja werbalna i niewerbalna • bariery komunikacji • komunikacja z ludźmi • rodzaje komunikatów

Watki tematyczne	<ul style="list-style-type: none"> • rodzaje wypowiedzi • retoryka arystotelesowska – sztuka wymowy, nauka zasad sprawnego i pięknego wystawiania się • odmiany stylu retorycznego: attycyzm i azjanizm • sztuka prowadzenia sporów intelektualnych według Arystotelesa
Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Arystoteles <i>Retoryka</i> • M. Korolko <i>Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny</i> • J. Ziomek <i>Retoryka opisowa</i>
Godzina do dyspozycji wychowawcy	
Treści kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> • umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji
Zagadnienia	<ul style="list-style-type: none"> • metafizyka Arystotelesa • tropami Arystotelesa
Watki tematyczne	<ul style="list-style-type: none"> • Arystoteles jako człowiek i uczoney • złota myśl Arystotelesa <i>Wszyscy ludzie pragną wiedzy</i> • człowiek jako ożywiony byt rozumny zbudowany z ciała i duszy • metafizyka Arystotelesa – bóg, substancja, dusza, materia, forma • arystotelizm, czyli poglądy i kierunki filozoficzne podejmujące koncepcje zawarte w doktrynie Arystotelesa • <i>mimesis</i> i <i>katharsis</i> – od naśladowania rzeczywistości do duchowego oczyszczenia
Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Arystoteles <i>Metafizyka</i> • Arystoteles <i>Krótkie rozprawy psychologiczno-biologiczne</i> • M. Krapiec <i>Struktura bytu. Charakterystyczne elementy systemów Arystotelesa i Tomasza z Akwinu</i>

Źródło: opracowanie własne.

8.2. Holizm w kształceniu¹⁰⁷

Przykładem wykorzystania modelu kształcenia holistycznego w praktyce jest VIII Liceum Ogólnokształcące im. Adama Asnyka w Łodzi. Uważa się tu, że każdy uczeń ma wrodzone zdolności, a jednym z głównych zadań szkoły jest je odkrywać i rozwijać.

Corocznie, od 2003 r., pod kierunkiem nauczycielki języka polskiego Izabeli Stasiak oraz nauczycielki języka łacińskiego, kultury antycznej i przedsiębiorczości Alicji Petrykiewicz realizowany jest interdyscyplinarny projekt *Z antykiem w tle*. Nawiązuje on do kultury antycznej, podobnie jak opisywany poprzednio projekt *Okiem Arystotelesa*, jednak jego idea i przebieg jest zupełnie inny. Projekt *Okiem Arystotelesa* miał mniejszy zakres tematyczny – opierał się tylko na myślach i ideach jednego filozofa, a części projektu realizowane były na poszczególnych lekcjach. W tym przypadku corocznie ustalany jest temat przewodni przedsięwzięcia, a koordynacja działań odbywa się w czasie zajęć pozalekcyjnych. To uczniowie mają wpływ na kształt projektu, jego dynamikę, formy pracy, sposoby prezentacji dokonań. I tak w jednym roku finałem projektu może być miniprezentacja teatralna oparte na scenariuszu napisanym przez opiekunki projektu lub uczniów, a w innym spektakularnych działań może być całe mnóstwo. Mogą to być: widowiska multimedialne, prezentacje wokalne w językach: angielskim, łacińskim i polskim, filmy, pokazy taneczne, recytacje, fotoreportaże i wystawy autorskich fotografii, międzyszkolne konkursy dla gimnazjalistów, artykuły umieszczone na stronach internetowych.



¹⁰⁷ W tekście wykorzystane zostały materiały przygotowane przez nauczycielki VIII Liceum Ogólnokształcącego w Łodzi Izabelę Stasiak, Alicję Petrykiewicz, Małgorzatę Kozieł oraz zdjęcia ze strony internetowej szkoły pobrane 22.10.2013 r. za zgodą dyrektora szkoły.



Fotografia 1. Fragment spektaklu *Misa pełna złota* (2005 r.), VIII LO w Łodzi

Źródło: archiwum VIII LO w Łodzi.



Fotografia 2. Fragment spektaklu *Edukacja i wychowanie* (2009 r.), VIII LO w Łodzi

Źródło: archiwum VIII LO w Łodzi.

Działania projektowe to rzeczywista edukacja dla przyjemności i samodzielności. A przy tym doskonalenie kompetencji językowych, aktorskich, muzycznych, literackich, plastycznych uczniów. Rozwijanie kreatywności, inspirowanie do samodzielności w działaniach twórczych związanych z organizacją przedsięwzięcia. Kształtowanie umiejętności pożądanych w życiu społecznym, takich jak: komunikowanie się, prowadzenie mediacji, rozwiązywanie problemów interpersonalnych, logistycznych, praca w grupie.

Patronat nad przedsięwzięciem sprawuje Katedra Filologii Klasycznej Uniwersytetu Łódzkiego, a do współpracy zapraszani są nauczyciele różnych edukacji i absolwenci szkoły.

Punktem wyjścia jest antyk grecko-rzymski, w którym uczniowie poszukują korzeni naszej współczesności. Uczniowie pracują w zespołach zadaniowych. Starsi pełnią funkcje liderów, konsultantów, koordynatorów, konferansjerów. Nie ma mowy, aby umknął ktoś utalentowany, gdyż na podstawie ankiet diagnostycznych, przydzielane są uczniom odpowiednie zadania. Również w czasie realizacji projektu ujawniają się nowe talenty. Uczniowie pragnący sprawdzić się w roli nauczycieli, opracowują konspekty zajęć z historii, kultury antycznej i prowadzą lekcje dla kolegów. Uzdolnieni plastycznie tworzą kolaże, komiksy, afisze, ulotki informacyjne, zaproszenia, projektują i wykonują scenografię do przedstawień teatralnych. Dokumentaliści towarzyszą kolegom z aparatami fotograficznymi i kamerami. Grupa promocyjna zajmuje się prowadzeniem strony internetowej, blogów, dba o kontakt z mediami, poszukuje sponsorów

Premierowe prezentacje odbywają się podczas Festiwalu Kultury Antycznej, a następnie są pokazywane poza szkołą, np. w czasie regionalnego Festiwalu Nauki, Techniki i Sztuki. Przez 10 lat trwania projektu zmieniały się zainteresowania uczniów, doskonaliło się ich mistrzostwo, a gusta stawały coraz bardziej wyrafinowane. W tym czasie z przymrużeniem oka starali się *per fas et net fas* tchnąć w widzów wiedzę o *Edukacji i wychowaniu*, *Anatomii władzy*, *Filozofach antycznych*. Uwspółcześniali stare, greckie sztuki (*Misa pełna złota*), tworzyli oryginalne, nieco skandalizujące, inscenizacje *Odi et Amo*, *Ars amandi*, *Homo ludens*, opowiadali o kobietach *Vox feminarum* i polecali starożytne kosmetyki *Medicina antiqua*. W roku szkolnym 2013/2014 zmagali się z kryminalnymi zagadkami antyku *Arcana Themidis*.

8.3. Szkolne konkursy

Niemal każda szkoła organizuje konkursy, zawody, turnieje. W wielu wypadkach do startu w nich nie trzeba się specjalnie przygotowywać. Wystarczy chęć dobrej zabawy, kreatywność i umiejętność śmiania się z własnych pomyłek.

Klasyczne konkursy, które należało rozwiązywać pisemnie składały się z zadań i ćwiczeń. Teraz turnieje mają różne formy – są zmaganiem indywidualnymi, grupowymi, jedno- lub wielostopniowymi.

W tabeli 15 przedstawiono wypróbowany w szkolnej praktyce szablon regulaminu konkursu dwuetapowego. W konkursie mogą startować wszyscy chętni uczniowie z danej szkoły. Pierwszy etap polega na pisemnym rozwiązywaniu zadań, a drugi na prezentacji wykonanej wcześniej pracy projektowej na zadany przez organizatorów temat. Osoby, które zakwalifikują się do drugiego etapu konkursu, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, ustalają dość wąski obszar tematyczny (zagadnienie), w ramach obowiązkowego tematu, który zgłębią i w atrakcyjny sposób przedstawią publiczności w czasie finału konkursu. Prezentacja musi być nie tylko poprawna merytorycznie i przedstawiona w zrozumiałym sposób, ale opierać się na najnowszych naukowych trendach, ujmować problem holistycznie, zwracając uwagę na zastosowanie teorii w codziennym życiu. Jurorami są nauczyciele i uczniowie – delegaci klas. Zatem najwięcej punktów otrzymują zwykle prezentacje dowcipne, obudowane pokazami doświadczeń, modeli, inscenizacją (uczniowie mogą w czasie prezentacji wspomagać koledzy z klasy).

Tabela 15. Szablon regulaminu szkolnego konkursu

Element regulaminu	Przykładowy zapis
Tytuł konkursu, numer edycji	Regulamin XV Konkursu <i>Fizyka fazy skondensowanej</i>
Organizator	Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 13 w Fizykwie
Współorganizator	Instytut Fizyki Uniwersytetu w Fizykwie
Adresaci konkursu	Uczniowie z Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 13 w Fizykwie
Cele konkursu	<ul style="list-style-type: none"> • Wyzwalanie i prezentacja aktywności twórczej uczniów, inspirowanej najnowszymi osiągnięciami fizyki, • pobudzanie uczniów do poszukiwania, porządkowania i przedstawiania informacji, • inspirowanie nauczycieli do pracy z uczniami zdolnymi, • •
Przedmiot oceny konkursowej	<p>Komisja będzie oceniać:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wiedzę i umiejętności uczniów rozwiązujących problemy dotyczące fizyki ciała stałego, fizyki polimerów i fizyki niskich temperatur na poziomie podstawowym i rozszerzonym, • prace projektowe opracowane przez uczniów na temat określony przez Szkolną Komisję Konkursową
Etapy konkursu	I Etap II Etap – finał konkursu
Przebieg konkursu	<p>Eliminacje I etapu (pisemne) przeprowadza Szkolna Komisja Konkursowa na podstawie zestawu zadań przygotowanych przez pracowników Instytutu Fizyki. Czas trwania eliminacji szkolnych – 45 minut.</p> <p>Warunkiem udziału w I etapie konkursu jest udokumentowane rozwiązanie co najmniej 10 zadań przygotowawczych, opublikowanych na stronie internetowej szkoły, na dwa miesiące przed eliminacjami szkolnymi.</p> <p>Zgłoszeń uczniów do udziału w konkursie dokonuje wychowawca klasy na odpowiednim formularzu (załączniki 1 i 2).</p> <p>Zadania przygotowawcze oraz konkursowe będą opracowane na dwóch poziomach: podstawowym i rozszerzonym.</p> <p>Uczniowie zgłębiający fizykę na zajęciach edukacyjnych na poziomie podstawowym wybierają zadania przygotowawcze z poziomu podstawowego. Uczniowie zgłębiający fizykę na zajęciach edukacyjnych na poziomie rozszerzonym wybierają zadania przygotowawcze z poziomu rozszerzonego. Podobne procedurą obowiązują również w czasie eliminacji szkolnych</p>

<p>Przebieg konkursu cd.</p>	<p>Wyniki eliminacji szkolnych zostaną zamieszczone 3 dni po zakończeniu eliminacji na szkolnej tablicy ogłoszeń.</p> <p>Do drugiego etapu konkursu zostanie zakwalifikowanych 6 uczniów (3 z poziomu podstawowego i 3 z poziomu rozszerzonego), którzy zdobyli największą liczbę punktów. Powinni to być uczniowie, którzy uzyskali co najmniej 75% możliwych do zdobycia punktów. W przypadku gdy żaden uczeń nie uzyskał żądanej liczby punktów, Szkolna Komisja Konkursowa do dalszych eliminacji może zakwalifikować uczniów z mniejszą niż wymagana liczbą punktów lub na tym zakończyć konkurs. W przypadku uzyskania przez więcej niż 3 uczniów (odpowiednio z poziomu podstawowego lub rozszerzonego) wymaganej, równej punktów – do dalszych eliminacji może być dopuszczonych więcej niż 3 uczniów.</p> <p>W II etapie konkursu finaliści będą prezentowali wyniki wykonanych przez siebie prac projektowych. Czas prezentacji – 15–20 min. Forma prezentacji dowolna – można przygotować np. prezentację multimedialną. Laureat zobowiązany jest do dostarczenia komisji konkursowej (najpóźniej w dniu prezentacji) tekstu prezentacji w formie pisemnej i ewentualnie multimedialnej (w celu wydania publikacji po konkursowej).</p> <p>Tematyka prac projektowych ustalana jest corocznie przez Szkolną Komisję Konkursową i publikowana na stronie internetowej szkoły, w dniu zamieszczenia zadań przygotowawczych.</p> <p>Wyniki konkursu zostaną ogłoszone w dniu zakończenia II etapu. Podsumowanie konkursu i wręczenie nagród odbędzie się 2 tygodnie po zakończeniu finału konkursu</p>
<p>Harmonogram konkursu</p>	<p>Wrzesień – powołanie przez dyrektora szkoły Szkolnej Komisji Konkursowej. Październik – opublikowanie na stronie internetowej szkoły zadań przygotowawczych. Styczeń – przyjmowanie zgłoszeń uczniów do konkursu, w siedzibie Szkolnej Komisji Konkursowej. Luty – eliminacje I etapu. Kwiecień – finał konkursu. Kwiecień – zakończenie konkursu</p>
<p>Miejsce przeprowadzania eliminacji</p>	<p>I Etap – w szkole. II Etap (finał) – w Instytucie Fizyki</p>
<p>Nagrody</p>	<p>Laureaci i finaliści konkursu oraz ich opiekunowie otrzymają pamiątkowe dyplomy. Laureaci otrzymają nagrody rzeczowe w przypadku pozyskania sponsorów</p>
<p>Literatura</p>	<p>.....</p>
<p>Załączniki</p>	<p>Załącznik 1. Karta zgłoszenia uczniów do udziału w konkursie. Poziom podstawowy/ Poziom rozszerzony. Załącznik 2. Karta oceny pracy projektowej</p>
<p>Data, podpis osoby upoważnionej</p>	

Źródło: opracowanie własne.

Załącznik 1

KONKURS.....

KARTA ZGŁOSZENIA UCZNIÓW DO UDZIAŁU W KONKURSIE

POZIOM PODSTAWOWY/ POZIOM ROZSZERZONY (należy podkreślić właściwy poziom)

LP.	IMIĘ I NAZWISKO UCZNIĄ	KLASA	IMIĘ I NAZWISKO NAUCZYCIELA – TUTORA	PODPIS NAUCZYCIELA – TUTORA
Telefon nauczyciela				
Adres e-mailowy nauczyciela				
Ważne informacje o uczniu (dotyczące np. zapewnienia specjalnych warunków pracy)				
Imię i nazwisko wychowawcy				
Adres e-mailowy wychowawcy				
Telefon wychowawcy				
Data				
Podpis wychowawcy				
Podpis osoby przyjmującej zgłoszenie				

Załącznik 2

KONKURS**KARTA OCENY PREZENTACJI PRACY PROJEKTOWEJ**

Imię i nazwisko ucznia	Klasa	Poziom
Tytuł prezentacji		
Imię i nazwisko nauczyciela prowadzącego		
Kryterium	Liczba punktów w skali 0–5	
Zawartość merytoryczna		
Atrakcyjność poruszanych zagadnień		
Sposób prezentacji		
Innowacyjność		
Obudowa dydaktyczna		
Razem		
Uwagi		

Podpisy członków komisji

Data

8.4. Matura międzynarodowa

Matura międzynarodowa (*International Baccalaureate (IB) Diploma Programme*) jest częścią międzynarodowego programu edukacyjnego przeznaczanego dla uczniów liceów ogólnokształcących. Celem programu jest umożliwienie młodzieży zdobycia międzynarodowego wykształcenia, które zapewni otwarcie na świat, popularyzację wielokulturowości.

W klasie, której ukończenie kończy się przystąpieniem do IB, nauka trwa, tak jak we wszystkich polskich klasach licealnych, trzy lata. Druga i trzecia klasa poświęcona jest na realizację programu IB, który trwa dwa lata. W klasie pierwszej uczniowie przygotowują się do rozpoczęcia intensywnej nauki w klasie 2 i 3, gdzie uczą się tylko przedmiotów egzaminacyjnych. Wszystkie przedmioty (a wyjątkiem języków) prowadzone są po angielsku (ewentualnie w języku francuskim bądź hiszpańskim) i w tym języku zdaje się je na maturze.

Uczeń może ukończyć pierwszą klasę według tradycyjnego toku kształcenia, ale przed rozpoczęciem nauki w klasie drugiej musi zdać wewnętrzne egzaminy sprawdzające przede wszystkim znajomość języka angielskiego – wymagany poziom przynajmniej CAE.

Program zapoczątkowany został w 1968 r. w Genewie i początkowo przeznaczony był dla dzieci ambasadorów, urzędników często zmieniających kraj zamieszkania. Aby dzieci nie musiały przerywać nauki ze względu na zmianę miejsca zamieszkania, wprowadzono ujednolicony plan zajęć. Obecnie na maturę międzynarodową decydują się przeważnie osoby, które chcą **studiować na uczelniach zagranicznych**.

W Polsce maturę międzynarodową można zdobyć od 1993 r. w ponad 30 szkołach. Nauka w szkołach publicznych jest w większości przypadków bezpłatna, obowiązują tylko opłaty za egzamin.

Warto zachęcać zdolnych uczniów do zdobycia matury międzynarodowej, gdyż:

- jest ona przepustką na wiele renomowanych uczelni wyższych na świecie (np. brytyjskie uczelnie Cambridge i Oxford),
- ułatwia aplikacje na amerykańskie uniwersytety, np. Harvard,
- w wielu uczelniach absolwenci programu IB zwolnieni są z egzaminów wstępnych, np. językowych,
- posiadacz matury międzynarodowej może na wielu uczelniach ubiegać się o stypendia,
- w Polsce matura ta jest traktowana na zasadach świadectwa dojrzałości,
- na kilka uczelni polskich absolwenci przyjmowani są w sposób preferencyjny.

Przygotowania do matury międzynarodowej trwają dwa lata i, co ważne, punkty do zaliczeń końcowych zbierane są w czasie całego cyklu kształcenia. Najważniejsze elementy przygotowania podano w zamieszczonej dalej ramce.

Przygotowanie do matury międzynarodowej

Uczeń wybiera sześć przedmiotów, których uczy się przez dwa lata – co najmniej połowa musi być zgłębiana przez niego na poziomie rozszerzonym.

Należy wybrać po jednym przedmiocie z następujących grup:

1. języki ojczyste,
2. języki obce,
3. przedmioty społeczne: historia, geografia, ekonomia, filozofia, antropologia, psychologia,
4. przedmioty eksperymentalne: biologia, chemia, fizyka,
5. matematyka,
6. przedmioty artystyczne.

Pozostałe obowiązkowe elementy programu:

- kurs Teorii Wiedzy obejmuje zagadnienia z filozofii, etyki, moralności. Warunkiem zaliczenia jest wykonanie eseju i ustna prezentacja;
- kurs Extended Essay, polegający na napisaniu pracy badawczej wybranej przez ucznia w porozumieniu z opiekunem;
- wychowawczy program rozwoju osobistego – uczeń musi co najmniej 150 godzin poświęcić na aktywność społeczną, sportową, kontakt ze sztuką. Warunkiem zaliczenia jest prowadzenie dziennika dokumentującego aktywności.

Egzamin maturalny składa się z kilku elementów. Już na końcu I półroczu uczniowie przygotowują prezentację z j. polskiego. Z każdego przedmiotu uczeń wykonuje pracę badawczą.

Przedmioty oceniane są w skali 1 – 7. Maksymalnie można zdobyć 45 punktów – 42 za 6 przedmiotów i 3 za Extended Essay i Teorię Wiedzy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: strony internetowej organizacji International Baccalaureate <http://www.ibo.org/>, dostęp z 25.10.2013 r.

Zakończenie

To mentor stwarza przestrzeń, w której pobudza aktywność własną jednostki uruchamiającą proces uczenia się. Mentor organizuje sytuacje wyzwalające i ukierunkowujące nowe doświadczenia, dające poczucie podmiotowości, decyzyjności. Najczęściej w tym celu sięga po metody oparte na teoriach behawioralnych lub wywodzących się z psychologii humanistycznej. Teorie behawioralne dobrze sprawdzają się w pracy z wybitnie utalentowanymi, gdzie system nagród i kar jest jasno określony i przestrzegany (rozwiążesz zadania – wygrasz konkurs). Podejście humanistyczne zakładające, że w każdym drzemią ukryte talenty, pozwala na tworzenie egalitarnych systemów wsparcia dla młodzieży.

Zdolności mogą wiązać się ze sprawnością w działaniu albo tylko ze sprawnością intelektualną, która często musi zostać dopiero odkryta. Poziomy osiągnięć, sukcesy i porażki zależą od cech osobowościowych, które mogą zmieniać się u młodego człowieka w miarę dojrzewania intelektualnego. Jednym z głównych zadań mentora – tutora jest rozpoznać nie tylko plastyczność umysłu, ale też osobowość podopiecznego. Dopiero taki kompleksowy ogląd pozwoli na dobór sposobów, metod i technik pracy pozwalających ukryte zasoby myślowe i twórcze. Wykorzystanie synergii grupy, formułowanie kontrowersyjnych hipotez, tworzenie zaskakujących sytuacji, odrzucanie utartych prawd, zwalczanie szkolną rutynę, uruchamia kreatywność, podświadome myślenie i otwartość na nowe wyzwania.

Bibliografia

1. Antoszkiewicz J., *Metody heurystyczne. Twórcze rozwiązywanie problemów*, PWN Warszawa 1990.
2. Babiński G., *Wybrane zagadnienia z metodologii socjologicznych badań empirycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1997.
3. Bennewicz M., *Coaching, czyli restauracja osobowości*, Gruner+Jahr Polska, Warszawa 2008.
4. Bubrowiecki A., *Sekrety kreatywnego myślenia*, Wydawnictwo Złote Myśli, Gliwice 2007.
5. Harvard Business Essentials, *praca zbiorowa, Coaching i mentoring: jak rozwijać największe talenty i osiągać lepsze wyniki*, MT Biznes, Warszawa 2006.
6. Coffield F., Moseley D., Hall F., Ecclestone K., *Learning styles and pedagogy In post-16 learning. A systematic and critical review*, brak, 2002.
7. Dorczak R., *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym* [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
8. Gardner H., *Inteligencje wielorakie*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2011.
9. Grochulska J., *Carl Rogers – koncepcja edukacji*, „Gestalt” 1996 nr 23/24.
10. Helmich-Zgoda A., Pilarczyk-Bal K., Wrona S. *Poradnik. Doświadczony Pracownik jako tutor, mentor, coach. Poradnik dla pracodawców, Dobre Kadry. Centrum Badawczo-Szkoleniowe*, Wrocław 2013.
11. Hernik K., Solon-Lipiński M., Stasiowski J., *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*, IBE, Warszawa 2012.
12. Honey P., Mumford A., *The Manual of Learning Styles*, Peter Honey Publications, 1986.
13. Huxham Ch., *Creating Collaborative Advantage*, Sage Publications, London 1996.
14. Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1994.
15. Mathews J., *Tips for a Better Parent – School Relationship. A Few Suggestions From Both Sides Of the Discussion*, „Washington Post” 2006, 17.X.
16. Papert S., *A word for learning* [w:] Yasmin Kafai, Mitchel Resnik ed. *Construtionsm in Practice. Designing, Thinking, and Learning in a Digital World*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey 1999.
17. Papert, S. & Harel, I. (eds), *Constructionism: research reports and essays 1985-1990* by the Epistemology and Learning Research Group, the Media Lab, Massachusetts Institute of Technology, Ablex Pub. Corp, Norwood, NJ 1991.
18. Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, ABC a Wolters Kluwer business, Kraków 2008.
19. Piechowski M. M., *Emotional Giftedness: The measure of intrapersonal intelligence*, [w:] *Handbook of Gifted Education*, pod red. N. Colangelo, G.A. Davis, Needham 1997.
20. Rozporządzenia z 9 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2002 r. nr 3, poz. 28).
21. Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z dnia 7 maja 2013 r. poz. 532)
22. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 83, poz. 562, z późn. zm.).
23. Sierzputowska A., *Czym jest mentoring?*, Polish Psychologists' Association, 2013.
24. Starr J., *The Coaching Manual: The Definitive Guide to the Process, Principles and Skills Personal Coaching*, Prentice Hall, Pearson Financial Times, 2011.
25. Taraszkiewicz M., C. Rose *Atlas efektywnego uczenia się*, CODN 2006.
26. Vloser H., *Abenteuer Internet Lernen mit WebQuests*, Verlag Pestalozzianum, Zurich, 2000.

Strony internetowe, dostęp: 27.10.2013 r.

1. www.men.gov.pl
2. www.fundusz.org/konkurs
3. <http://www.ibo.org/>
4. <http://8lolodz.edupage.org/>

Publikacje w wersji elektronicznej:

1. Tutoring. Kolegium Tutorów <http://www.tutoring.pl/strefa-wiedzy> (dostęp 23.10.2013 r.)

Filmy

1. „Buntownik z wyboru” (*Good Will Hunting*), reż. Gus Van Sant, dramat obyczajowy, USA 1997.



egzemplarz bezpłatny

OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00, fax 22 345 37 70
mail: sekretariat@ore.edu.pl
www.ore.edu.pl

