

# Teresa Giza

---

## Kompetencje nauczycieli z perspektywy pedagogiki zdolności i twórczości

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 16, 97-117

---

2006

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

**Teresa Giza**

## **KOMPETENCJE NAUCZYCIELI Z PERSPEKTYWY PEDAGOGIKI ZDOLNOŚCI I TWÓRCZOŚCI**

### **Wprowadzenie**

Istnieje rozbieżność między liczbą propozycji kształcenia uczniów zdolnych a wykorzystaniem ich w praktyce. Do czynników, jakie wpływają na realizację możliwości, ujawnianych przez pedagogikę zdolności, należą m.in. uwarunkowania:

1. o charakterze ekonomicznym,
2. dostęp do instytucji pozaszkolnych wspierających kształcenie uzdolnień,
3. kulturowe, tkwiące w środowisku rodzinnym i lokalnym, przekonanie o ważności edukacji,
4. szkolne, dotyczą obszaru edukacji organizowanego przez szkołę: sztywne formy pracy, standard wyposażenia szkół, brak pozytywnego diagnozowania uczniów pod kątem uzdolnień,
5. kompetencje nauczycieli w zakresie wspierania zdolności uczniów, błędy w diagnozach i intuicyjnych ocenach wyrażanych przez nauczycieli oraz nieznajomość metodyki pracy ze zdolnymi.

Problematyka, którą podejmuję, dotyczy ostatniej wyróżnionej powyżej grupy uwarunkowań. Za najważniejsze dla wspierania zdolności uczniów uznaję dwie umiejętności nauczycieli – diagnozowanie zdolności oraz znajomość sposobów rozwijania zdolności. Sądzę, że w procesie kształcenia nauczycieli problematyka pedagogiki zdolności i twórczości jest obecna w stopniu niewspółmiernym do rangi, jaką odgrywa w procesach rozwoju i samokształtowania się uczniów. Tezę tę będę próbowała analizować i udowadniać za pomocą argumentów teoretycznych oraz empirycznych.

Problem kształcenia nauczycieli uczniów zdolnych stanowi kontynuację zagadnień, które podjęłam w artykule *Pedagogika szkoły wyższej wobec innowacji nauczycielskich*, opublikowanym w książce na temat *Modernizowanie pedeutologii akademickiej* pod redakcją Krystyny Duraj-Nowakowej (2003). Przyjmując zaproszenie do dalszej współpracy, pragnę rozwinąć jedno z twierdzeń sformułowanych w zakończeniu cytowanego tekstu, iż głównym sposobem wspierania aktywności innowacyjnej nauczycieli jest ich kształcenie – na poziomie podyplomowym, zróżnicowane, poprzez zdobywanie wysokiej jakości wiedzy specjalistycznej. Stwarza to szansę, aby w pracy zawodowej reagować na różne potrzeby rozwojowe uczniów. Tym razem więc interesować mnie będą umiejętności nauczycieli w zakresie rozwoju zdolności i uzdolnień swoich uczniów.

### Kompetencje nauczycieli uczniów zdolnych

Korzystając z określenia Bogdana Suchodolskiego, można powiedzieć, że zdolności trzeba nie tylko wykrywać, ale i stwarzać (1972). Samo identyfikowanie zdolności, kiedy w konsekwencji nie prowadzi się ich „specjalnego” kształcenia, jest zwykłym etykietowaniem uczniów. Nauczyciele, nazywając ucznia „zdolnym”, w sensie językowym „wytwarzają” zdolności, powołując je do bytu. Tymczasem, gdy mówimy o stwarzaniu zdolności, należy wziąć pod uwagę dbałość i troskę o zdolności – zarówno w zakresie organizacji sytuacji, by się ujawniły, jak i podjęcia zadań w zakresie ich rozwoju. Odpowiedzialność nauczycieli wiąże się z działaniami na rzecz diagnozowania i rozwoju zdolności.

Termin kompetencja oznacza sprawność, umiejętność pewnych zachowań, zdolności do wykonywania określonych zadań. Jest rezultatem procesu uczenia się. Kompetencje oznaczają sprawność w posługiwaniu się odpowiednią wiedzą i zasadami postępowania. Określają zakres czyjejs władzy i odpowiedzialności. Stwierdzenie, że ktoś jest kompetentny oznacza, że posiada pożądane kwalifikacje i jest uprawniony do pewnych działań.

Wprowadzenie terminu „kompetencja” do obszaru refleksji pedeutologicznych nastąpiło poprzez biurokratyczne modele edukacji profesjonalnej, które przyjmowały techniczno-racjonalny sposób kształcenia nauczycieli (by efektywnie nauczać, nauczyciel winien opanować określoną wiedzę i wynikające z niej procedury działania) (B. D. Gołębiak, 1998). Powstały zatem całe wykazy „kompetencji”, jakie ma opanować nauczyciel i jakich można od niego „wymagać”. W wyniku krytyki takiego podejścia pojawiło się holistyczne rozumienie kompetencji, które nie daje się sprowadzić do sumy wielu dyspozycji wyuczalnych. To rozumienie ukształtowało się w obszarze refleksyjnej praktyki, gdzie przyjęto definiowanie kompetencji jako repertuaru „zdolności, umiejętności, sprawności, wiedzy przedmiotowej, postaw, osobowości i gotowości do współpracy z innymi profesjonalistami” (za: tamże). Pojęcie kompetencji oznaczać zatem może zarówno pojedyncze sprawności nauczyciela, jak i ich pełny zakres.

Pedagodzy podkreślają rolę nauczyciela dla rozwoju zdolności uczniów. W psychologicznych modelach twórczości i zdolności rola nauczyciela jest słabiej dostrzeżona. Pedagodzy wskazują na różne obszary kompetencji nauczycieli. Najogólniej sprowadzają się one do 3 obszarów funkcjonowania szkoły – opieki, wychowania oraz nauczania. Większość autorów podkreśla, że utworzenie szczegółowego rejestru kompetencji jest niemożliwe. Jedną z kompleksowych propozycji jest kategoryzacja dokonana przez Krystynę Duraj-Nowakową. Autorka pisze o rozwoju roli zawodowej nauczyciela: przebiega ona na określonych poziomach kwalifikacyjnych – zasadniczym, średnim i wyższym i dotyczy różnych poziomów kompetencji. „Zmiany w kompetencjach profesjonalnych obejmują po pierwsze: wiedzę przedmiotową, metodologiczną i metodyczną; po drugie: umiejętności planowania, projektowania, diagnozowania, organizowania działań własnych i zespołowych; po trzecie: umiejętności interpersonalne i wychowawcze, tj. umiejętności komunikowania, aktywnego słuchania, umiejętności empatyczne, rozwiązywania konfliktów, pomagania, zachowania, tolerancji wobec odmienności drugiego człowieka; po czwarte: system kontroli własnego działania i środowiska współokreślającego to działanie” (K. Duraj-Nowakowa, 1996; 64-65; por. także K. Duraj-Nowakowa, 2002).

Każda z wyróżnionych powyżej kompetencji jest umiejętnością ogólną nauczyciela. W poszukiwaniu specyficznych sprawności przydatnych w pracy z uczniami zdolnymi poddam analizie kolejno stanowiska pedeutologiczne pedagogów twórczości oraz dane empiryczne.

Pewne rodzaje kwalifikacji nauczycielskich pomocne w pracy z wyżej wymienionymi uczniami można odszukać w dominujących obecnie koncepcjach nauczycieli. Model pierwszy – transformatywnego intelektualisty – wywodzi się z teorii krytycznych. Podkreśla zaangażowanie nauczycieli w kwestie społeczne i polityczne, ich postawę aktywną oraz krytyczną. Nauczyciel swoimi działaniami ma sprzyjać emancypacji uczniów oraz ich upelnomocnieniu, szczególnie poprzez dbałość o ich umiejętności komunikacyjne oraz poznawcze (wiedzę). Model drugi – nauczyciela jako refleksyjnego praktyka – ma swoje źródła w koncepcjach pragmatycznych oraz nauczyciela w roli badacza. Nauczyciel samodzielnie analizuje jakość swojej pracy, podejmuje nad nią refleksję, wyciąga wnioski. Ma świadomość uzyskiwanych efektów swojej pracy i na bieżąco umie je kontrolować. Dostosowuje działania do odkrywanych potrzeb uczniów.

Kolejny model przynosi reorientację w postrzeganiu nauczyciela – z pojedynczej osoby na członka zespołu nauczycielskiego. Zaważył on na nowych interpretacjach idei nauczyciela innowatora. Przeniesienie akcentów z modelu indywidualnego na grupy znalazło uzasadnienie w teorii organizacji uczących się (P. M. Senge, 1998), która umożliwiła nowe jakościowo spojrzenie na środowisko zawodowe nauczycieli. Nauczyciel postrzegany jest w kompleksie działań społecznych i organizacyjnych szkoły, w której pracuje oraz grupy zawodowej, którą współtworzy.

Zagadnienie kompetencji nauczycieli w zakresie wspierania zdolności uczniów w sposób bezpośredni uwzględnione jest w koncepcji „mocnego profesjonalizmu”.

Oparta jest ona na założeniu, że krytyczny namysł, refleksja nad praktyką oraz doświadczenie badawcze warunkują pragmatyzm w działaniu (B. D. Gołębiak, 1998). Nauczyciel ujmowany w kontekście „mocnego profesjonalizmu” legitymuje się znacząco opartym warsztatem zawodowym, na który składa się m.in.:

- diagnozowanie i monitorowanie rozwoju ucznia,
- mierzenie indywidualnego progresu,
- rozpoznawanie uzdolnień i specyficznych potrzeb ucznia,
- formułowanie oczekiwań zgodnych z możliwościami rozwojowymi ucznia,
- stosowanie rozmaitych strategii dydaktycznych,
- tworzenie materiałów edukacyjnych (tamże; 161).

O profesjonalizmie nauczyciela decyduje szeroka i holistyczna zdolność łączenia tych umiejętności i sprawności z wiedzą profesjonalną, świadomością moralną, edukacyjnym rozumieniem, zdolnością osądu, cechami osobowymi decydującymi o indywidualnym stylu pracy (tamże). Ta zdolność to holistycznie rozumiana profesjonalna kompetencja nauczyciela (w znaczeniu repertuaru elementów składowych).

Kategorię „globalnego profesjonalizmu” jako cechy charakteryzującej nauczyciela ucznia zdolnego wskazał wprost A. Y. Baldwin (za: W. Limont, 2002; 561). Oznacza tu ona połączenie gruntownej wiedzy z zakresu nauczanej dyscypliny z kompetencjami psychologicznymi dobrego rozumienia ucznia. Jego pasja i zaangażowanie mogą przenieść się na aktywność ucznia (udzielają mu się).

W obszarze pedagogiki zdolności i twórczości należy odnotować istnienie dwóch modeli nauczycieli realizujących zadania rozwojowe wobec swoich uczniów. Są to: koncepcja nauczyciela-mistrza oraz nauczyciela-innowatora.

Idea mistrza jest interpretowana na wiele sposobów. Andrzej Góralski pisze o mistrzu, który przysposabia do twórczości (1996a). U E. P. Torrance’a spotyka się określenie mentora (J. Sołowiej, 1997; 80), który pełni kluczową rolę w rozbudzaniu motywacji oraz ograniczaniu obaw. Może on inspirować do realizacji własnych wizji oraz pełnego wykorzystania zdolności. Mentor to osoba – mistrz, to dobry doradca, z którym dziecko może dzielić swoje zainteresowania i pasje. Nie musi być nim rodzic ani nauczyciel (G. Lewis, 1998).

Osoby wybitne nie muszą być otoczone sławą lub rozgłosem. W dobie współczesnych mediów o to nietrudno. Nie są to cechy tożsame z autentycznymi zasługami (H. Gardner, 1998). Mistrz, kiedy przyjmuje cechy gwiazdy, przestaje być mistrzem. Nie schlebia modom, aż do bólu bywa zwyczajny (*Mistrz Superstar*, 2003). Relacje mistrza z uczniami oparte są na modelowaniu – oddziaływaniu poprzez własny przykład. Jedynie mistrzowie mogą urzeczywistniać działania sprzyjające edukacji zdolnych, takie jak troska, stałość, wielostronność, komplementarność, specyficzność, operatywność i zakorzenienie (A. Góralski, 1996a). Dane z badań empirycznych pozwalają na stwierdzenie, że w praktyce szkolnej relacja uczeń – mistrz spotykana w wyjątkowych przypadkach (A. Góralski, red., 1991). Można ją poznawać poprzez badania jakościowe – studia przypadku, studia biograficzne (T. Giza, 1998). Nurt takich badań jakościowych zapoczątkowany został przez L. Leowenfelda (*Geniusz i jego*

*przedstawiciele w sztuce plastycznej – 1909 r.*) analizami wybitnych artystów. Jednocześnie, dokładnie w tym samym czasie, badania osobowości twórców i konstruowanie ich psychologicznych portretów zainicjował w Polsce Władysław Witwicki. Sporządził on psychobiografię Sokratesa i zamieścił ją we *Wstępie do Uczty Platona* w 1909 r.; o rok wyprzedzając słynną psychobiografię Leonarda da Vinci opracowaną przez Zygmunta Freuda. W tym nurcie badań mieszczą się także współczesne studia nad „niepospolitymi umysłami” Howarda Gardnera (1998). Pozwalają one na prześledzenie dróg dochodzenia do mistrzostwa. Mistrz jest człowiekiem niedoścignionym w pewnej dziedzinie, przewyższając innych umiejętnościami i biegłością.

Idea twórczego nauczyciela rozwijana jest w obszarze innowatyki pedagogicznej, obok m.in. twórczej szkoły i twórczego ucznia. W szerokim rozumieniu wiąże się ona z pedagogiką twórczości, mając za swój przedmiot zarówno teorię, jak i praktykę tworzenia (R. Schulz, 1994; 34). Obejmuje swoim zasięgiem rozwijanie oraz wykorzystywanie zdolności w aktywności twórczej. Idea twórczego nauczyciela bywa wyrażana w różny sposób (np. R. Schulz, 1989).

Nauczyciele twórczy najczęściej postrzegani są poprzez innowacje, celowe i wartościowe zmiany, których dokonują w swojej praktyce zawodowej. Istnieje cała grupa znakomitych nauczycieli autentycznie zaangażowanych w przemiany edukacyjne. Ich propozycje to programy autorskie, alternatywy, nowatorskie rozwiązania. Świadczą o autentycznym korzystaniu z autonomii zawodowej. Wraz z reformą oświatową 1999 r. osłabło zaangażowanie nauczycieli w oddolne zmiany. Stało się to z powodu niekorzystnych decyzji władz oświatowych promujących zaangażowanie w reformę sterowaną odgórnie, a nie zmiany przemyślane lokalnie (T. Giza, 2001). Ewolucja w rozumieniu idei nauczyciela-innowatora zmierza do tworzenia nowego etosu innowacji, w którym to nie pojedynczy nauczyciel kształtuje jakość edukacji w szkole, lecz grupa, kolektyw nauczycieli zaangażowanych w ustawiczne inicjatywy (za: E. Potulicka, red., 2001; 59). Aktywność innowacyjna nauczycieli jest cenna o tyle, o ile pozwala na dostosowanie inicjatyw do lokalnych potrzeb oraz możliwości uczniów. W tym też sensie można oczekiwać, że twórczy nauczyciel, odczytując potrzeby uczniów zdolnych, zdoła podjąć adekwatne wobec nich działania, doprowadzając do zmian dotychczasowej praktyki.

Aktywność twórcza nauczycieli nie wiąże się istotnie z takimi zmiennymi, jak wielkość miejscowości (siedziby szkoły), wyposażenie szkoły (czasami bywa wręcz przeciwnie), jej wielkość, staż pracy, ruch kadrowy, wykształcenie grona nauczycielskiego. Z twórczą pracą nauczycieli korelują osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze szkół (liczba olimpijczyków, sukcesy uczniów w konkursach itp.), udział nauczycieli w badaniach naukowych oraz pozytywny stosunek do twórczości (J. Jung-Miklaszewska, 1998). Można przypuszczać, że działania nauczycieli oraz aktywność uczniów wzajemnie siebie stymulują. Mówiąc też inaczej, dobre szkoły (te, w których nauczyciele intensywnie pracują i poszukują nowych rozwiązań) „przyciągają” dobrych uczniów, a dobrzy uczniowie stanowią wyzwanie i inspirację dla nauczycieli. Jednym z przykładów powyższych zależności są osiągnięcia szkół skupionych

w Towarzystwie Szkół Twórczych, powstałym dzięki inicjatywom i aktywności Danuty Nakonecznej i przez nią kierowanym. Należy podkreślić, że szkoły te skupiają elitę uczniów i nauczycieli, dobrze umotywowaną pozainstrumentalnie do intensywnej pracy.

Inny nurt poszukiwań cech nauczycieli uczniów zdolnych koncentruje się na oczekiwaniach samych uczniów. Z badań Jana Łaszczyka wynika, że chcą być traktowani podmiotowo, oczekują partnerstwa, zrozumienia i uznania własnych indywidualnych potrzeb i możliwości, przewodnika i doradcy. Jest im potrzebny mistrz, od którego przejmowałoby to, co można wynieść z bezpośredniego kontaktu połączonego z bliskością emocjonalną (A. Góralski, red., 191; 74). Jednocześnie te same badania dowodziły, że ze strony nauczycieli nie tyle są podejmowane specjalne zabiegi i starania wobec uczniów zdolnych (a więc prezentowane jakies szczególne kompetencje), ile są oni raczej źródłem „ułatwiania” sobie pracy pedagogicznej. Zatem nie można mówić o dodatkowych szczególnych kompetencjach i działaniach, lecz o ubywaniu obowiązków, gdy nauczyciel w swojej praktyce spotyka ucznia zdolnego.

Dynamika rozwoju psychospołecznego uczniów powoduje, że zmieniają się oczekiwania wobec nauczycieli. Dla rozwoju uzdolnień nie wystarczy jeden nauczyciel. Jego kompetencje – wraz z dorastaniem dziecka – okazują się niewystarczające. Z badań jakościowych przeprowadzonych przez Benjamina Blooma nad 120 wybitnymi młodymi ludźmi wynika, że ich rodzice poświęcali dzieciom wiele czasu, energii oraz wspierali finansowo. Sami byli pracowici i tego samego wymagali od dzieci. Sukcesy są rezultatem ogromnego zaangażowania rodziców i dzieci oraz kontaktów i zaangażowania odpowiednich nauczycieli (J. W. Eby, J. F. Smutny, 1998; 32-34). Bloom wskazał na pewien zaobserwowany wzorzec doboru nauczycieli uczniów utalentowanych. Pierwszym nauczycielem bywa zazwyczaj nauczyciel szkolny lub z najbliższej okolicy. Jego kompetencje po jakimś czasie okazują się nie dość szerokie, ale rola jest ogromna. To on bowiem rozbudza zainteresowania, budzi zapał, kształtuje aspiracje i pozytywne motywacje (wewnętrzne, choć pod wpływem nagród i pochwał) do wytężonej pracy. Drugi nauczyciel bywa specjalistą w swojej dziedzinie, kształci technikę ucznia. Jest rygorystyczny, wymaga podporządkowania. Trzecim nauczycielem jest mistrz. Takich jest niewielu. Otwiera drzwi do sukcesu, ale wymaga zaangażowania uczniów (i wspierania finansowego rodziców). Zapoznaje ze standardami dyscypliny. Jak podkreśla B. Bloom, większość laureatów Nagrody Nobla studiowało u noblistów (tamże; 33).

W konkluzji rozważań o kompetencjach nauczycieli uczniów zdolnych można stwierdzić, że powinny one wynikać z wiedzy z zakresu pedagogiki zdolności i twórczości. Punktem wyjścia do pracy jest diagnoza – identyfikowanie zdolności. Na jej podstawie są opracowywane odpowiednie programy rozwoju zdolności i ich stymulowania. Zawsze odbywa się to w kontekście płci i wieku dziecka oraz cech jego środowiska rodzinnego i lokalnego. W programach tych uwzględniane są działania kompensacyjne wobec trudności uczniów. Podstawę oddziaływań programowych stanowi metodyka.

## Kształcenie nauczycieli uczniów zdolnych

Jako punkt wyjścia do analizy stanu kształcenia nauczycieli uczniów zdolnych posłużę się refleksją Zygmunta Mysłakowskiego, która ukazuje znaczenie oddziaływań pedagogicznych, a także pewnego „szczęścia” czy „daru losu”, który sprzyja tym, którzy swoich mistrzów w szkole napotkali.

„Moi nauczyciele, którzy pozostawili głębszy ślad na rozwoju moich zainteresowań (a może i charakteru), byli ludźmi raczej surowymi, którzy umieli zdobyć sobie wysoki autorytet i szacunek dzięki kwalifikacjom naukowym i dydaktycznym z jednej strony oraz równemu, bezwzględnie sprawiedliwemu traktowaniu nas – z drugiej. Pod wpływem tych właśnie nauczycieli ujawniały się nagle zdolności, które były dotąd uspięne i których sam u siebie nie podejrzewałem. (...) Badając później wypowiedź innych osób (dorosłych) na temat, jaki czynnik w okresie lat szkolnych wpłynął głównie na kierunek zamiłowań naukowych i wybór studiów doszedłem do wniosku, że w stosunkowo rzadkich wypadkach decyduje czynnik samorzutnego zainteresowania; natomiast w bardzo dużej ilości wypadków bodźce wyznaczające zamiłowanie wychodzą od wybitnych pedagogów, tam gdzie tacy się znajdują; w innych wypadkach szkoła nie wywiera żadnego głębszego wpływu. Uwagi te odnoszą się do okresu sprzed 18-20 roku życia. Po tym czasie zwiększająca się dojrzałość umysłowa i większy zasób doświadczenia co do życia i co do własnej osoby powodują, że czynnik wewnętrznego zainteresowania, opartego na rozpoznawaniu własnego uzdolnienia, zaczyna psychologicznie odgrywać większą rolę niż wzory osobowe spotykane w otoczeniu” (Z. Mysłakowski, 1971; 61).

Kształcenie zawsze pozostaje relacją między ludźmi, między uczniami a nauczycielami. Jak nauczyciele zdobywają tego typu kompetencje? Nauczyciele dzieci zdolnych – jak potwierdza praktyka oświatowa nie są szczególnie cenieni ani specjalnie do tej pracy przygotowywani. Nie są też za tę pracę lepiej wynagradzani, ani też awansowani.

Choć problematyka kształcenia nauczycieli znajduje się w obszarze badawczym pedeutologii, to zagadnienie kształcenia nauczycieli uczniów zdolnych nie jest tu przedmiotem systematycznych analiz.

Poprzez edukację nauczycielską możemy kształtować kompetencje oraz metodyczną stronę pracy. Wskażę na pewne możliwości przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami zdolnymi w ramach szkoły ogólnodostępnej (bez szkół artystycznych czy sportowych, gdzie uczniowie są wyselekcjonowani, a warunki sprzyjają ich specjalnej edukacji). Pedagodzy zdolności od kilku lat są kształceni na poziomie magisterskim i podyplomowym w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

Główne dwie praktyczne propozycje kształcenia w zakresie pedagogiki zdolności i twórczości opracowane zostały przez pracowników APS. Są konsekwencją przyjęcia określonych założeń teoretycznych. Pierwsza z przywoływanych tu koncepcji ma swoje źródło w heurystyce (A. Góralski), druga – w pograniczu psychologii oraz pedagogiki/dydaktyki (W. Dobrołowicz).



Zadaniem realizowanym przez A. Góralskiego od lat 80. XX w. w formułach różnych studiów jest przygotowanie pedagogów twórczości, tzn. tych, którzy w praktyce będą przyjmować i realizować działania skierowane na rozwijanie zdolności innych osób. Koncepcje te nie zawsze da się zrealizować w strukturach klasowo-lekcyjnych tradycyjnych szkół, choć w praktyce pedagogicznej dla różnych celów można wykorzystać pojedyncze idee. Wiele wartościowych i owocnych inicjatyw w zakresie pomocy ludziom uzdolnionym oraz rozwijania ich zdolności podjętych zostało przez osoby współpracujące z A. Góralskim, także poza systemem edukacji szkolnej (J. Łaszczczyk, 1994).

Pedagog zdolności winien poznać szereg aspektów pedagogiki zdolności:

- wiedzę o sytuacjach wychowawczych,
- rozwijać intuicję i wrażliwość wychowawczą,
- posiadać skuteczność w działaniu (rozwiązywanie problemów),
- dobrze urzeczywistniać mistrzostwo w relacjach z uczniem.

Zadania z zakresu pedagogiki zdolności dla środowiska elit nauczycielskich dotyczą sfery wartości oraz podmiotowości ucznia. Sprowadzają się do:

- kształtowania przekonania o wartości i niezbędności elit,
- wsparcia zdolnych,
- kształtowania u zdolnych kompetencji do urzeczywistniania motywów poznawczych i działaniaowych,
- kształtowania przekonania o potrzebie autonomii i samosterowności,
- udzielanie wsparcia w rozwiązywaniu i realizacji fenomenów buntu młodzieżowego, dojrzewania i budowania osoby,
- kształtowanie u uczniów zdolnych przeżycia powinności,
- kształtowanie odporności na przeszkody w realizacji celów (A. Góralski, 1996b).

Centralną postacią w pedagogice zdolności i twórczości A. Góralskiego jest mistrz. Ponieważ mistrzów jest niewielu, a droga dochodzenia do mistrzostwa długa i wielokierunkowa, funkcje mistrza mogą „zastąpić” celowo dobrane zestawy zadań. Podstawową umiejętnością każdego pedagoga zdolności (skoro nieliczni zostają mistrzami) jest zatem budowanie takich zestawów zadań. Ich konstruowanie opiera się na zasadach budowy metody heurystycznej.

Punktem wyjścia do budowy zbioru zadań jest pewna teoria. Zbiór zadań winien dotyczyć zarówno sfery racjonalnej, jak i intuicyjnej. Przykładem takich zbiorów są np. treningi twórczości, zbiory zadań matematycznych, fizycznych czy etiid muzycznych, ćwiczenia fizyczne składające się na trening sportowca. O ocenie zestawu zadań decyduje „przeżycie” jakie towarzyszy jego wykonywaniu oraz zmiany, jakie wywołuje. Pojęcie „zbioru zadań” stosowane przez A. Góralskiego (1998), jest na tyle szeroko zdefiniowane, że wśród jego desygnatów znajdują się także – określane w języku innych teorii zdolności – programy kształcenia uzdolnień, opracowywane w szkołach zespołowo lub indywidualnie przez nauczycieli.

O psychodydaktyce kreatywności Witold Dobrołowicz (1995) pisze, że stanowi system wiedzy teoretycznej oraz umiejętności praktycznych, tworzonych na użytek

nauczycieli, aby potrafili w procesie dydaktyczno-wychowawczym kształtować umiejętności i postawy twórcze uczniów. Zakres zadań realizowanych przez nauczycieli w obszarze psychodydaktyki kreatywności, obejmujący zarazem pole jego działań, jest następujący:

- diagnozowanie zdolności i postaw twórczych uczniów,
- rozwijanie i troska o zdolności,
- ocena wartości innowacji pedagogicznych,
- wytwarzanie oraz krytyczny namysł nad własnymi inicjatywami pedagogicznymi (tamże; 54).

Aktywność twórcza ucznia jest celem a zarazem środkiem działań nauczyciela. W propozycjach A. Góralskiego i W. Dobrołowicza charakterystyczne są odwołania do dydaktycznych podstaw kształcenia. Autorzy podkreślają rolę emocji, wartości, intuicji, metafory, myślenia dywergencyjnego jako środków i technik kształcenia nauczycieli. Wytarczają szczególne cele oraz zasady zarówno w edukacji nauczycieli, jak i uczniów zdolnych. Jakość kształcenia uczniów jest bowiem pochodną jakości kształcenia ich nauczycieli.

Motywy przygotowywania nauczycieli i pedagogów do pracy z dziećmi zdolnymi może stać się jednym z elementów funkcjonowania szkoły jako organizacji uczącej się. Ucząca się organizacja jest organizacją uczących się. Jedną z dróg realizacji tej koncepcji stać się może podejmowanie aktywności poznawczej i praktycznej w zakresie pedagogiki zdolności i twórczości. Na ową ideę składa się zarówno rozwój zarządzania, jak i rozwój zawodowy nauczycieli – w zakresie wiedzy, umiejętności, wartości oraz działań pedagogicznych odnoszących się do ich pracy z dziećmi i młodzieżą. Czynnikiem motywującym do realizacji idei szkoły jako uczącej się organizacji jest dostrzeżenie luk między codziennymi problemami a wizją lepszego stanu rzeczy (D. Oldroyd, 1997/1998).

Na poziomie teoretycznym idea organizacji uczących się jest już dość dobrze znana. W praktyce wymaga wprowadzenia w edukację nauczycieli, łącznie ze zmianą ich sposobu myślenia o własnej pracy i grupie zawodowej. Rozwój szkoły powiązany z rozwojem nauczycieli nie wymaga formalnego ich kształcenia. Sprowadza się natomiast do nieustannego samokształcenia i konwersacji w grupie zawodowej. Ponieważ problemy kształcenia dzieci zdolnych możliwe są do rozwiązania tylko lokalnie, więc właśnie ich podejmowanie, analiza, interpretacja i korekta zachodzić powinny na poziomie konkretnych szkół i zespołów nauczycielskich.

Sądę, że praca z uczniami zdolnymi jako przedmiot troski nie pojedynczego nauczyciela, ale całego grona przyczyniłaby się do zaistnienia w „masowej” świadomości rodziców oraz nauczycieli, że wspieranie zdolności nie jest działaniem elitarnym, lecz dotyczy do 25% populacji uczniów, a większość metod i technik służy wszystkim dzieciom. Z drugiej strony umieszczenie edukacji zdolnych w zakresie uczenia się szkoły i nauczycieli, przy uwzględnieniu potrzeb środowiska społecznego, stwarza szanse na autentyczne angażowanie rodziców w edukację dzieci. Im mniejsze środowisko społeczne szkoły, bardziej ubogie w dobra i instytucje kulturalno-oświatowe

(czyli w zasadzie tam, gdzie bez większych problemów można rozwijać jedynie predyspozycje sportowe uczniów) wzrasta ranga współpracy z rodzicami (J. W. Eby, J. F. Smutny, 1998). Wzrasta znaczenie ich wsparcia finansowego, organizacyjnego, ale też i merytorycznego. Propozycje, plany, całe strategie pracy ze zdolnymi muszą jednak wychodzić ze szkoły. Chodzi bowiem nie tyle o okazjonalne działania i akcje, ile o program kształcenia. Tylko wtedy będzie taka działalność skuteczna.

Szczególna rola w kreowaniu wizerunku szkoły przypada jej dyrektorowi (np. K. Chałas, 1994; 29). Rozwojowi zawodowemu nauczycieli ma bowiem towarzyszyć rozwój zarządzania. To dyrektor określa ramy funkcjonowania szkoły. Tylko oddolne, ciągłe reformowanie i doskonalenie stwarza szanse rozwoju szkoły, nauczycieli, a przede wszystkim uczniów według przyjętych koncepcji. Ponieważ kadra kierownicza podlega dodatkowemu kształceniu na poziomie podyplomowym, warto byłoby zadbać o uwzględnienie w nim treści zarówno z zakresu odpowiedzialności szkoły i kompetencji nauczycieli w stosunku do zdolnych, jak i teorii organizacji uczących się.

„Jakość” pracy nauczycieli jest pochodną ich wykształcenia, a także samokształcenia, doksztalcenia i doskonalenia. Od charakteru oraz poziomu tych procesów zależy oblicze praktyki edukacyjnej. Badania empiryczne przekonują, że faktyczne nowatorstwo w praktyce występuje rzadko, ustępując realizacji gotowych pomysłów. Nauczyciele twórczy wybierają zwykle najprostsze formy doskonalenia. Ich uznaniem cieszą się głównie „wzorce metodyczne” i „szybkie” techniki przejęte z treningów psychologicznych, pozwalające na bezpośrednie zastosowanie w pracy (T. Giza, 2002).

Program kształcenia uzdolnień może przybrać charakter programu autorskiego. Jest wyrazem twórczości zawodowej nauczyciela. Zgodnie z regułami, musi być tworzony indywidualnie. Byłby więc przejawem niepozorowanego nowatorstwa nauczyciela.

Kończąc ten wątek rozważań, warto nadmienić, że obok systematycznych studiów oraz działań samokształceniowych i doskonalących w obszarze pedagogiki zdolności nauczyciele mogą korzystać z ofert kursów i szkoleń prowadzonych przez liczne lokalne instytucje kształcące. Kursy te zazwyczaj dotyczą zagadnień metodycznych.

MENiS przygotowuje też programy doskonalenia nauczycieli finansowane przez ministerstwo (np. „Kreator” czy „Nowa Szkoła”). Nie dotyczą one jednak bezpośrednio obszaru pedagogiki zdolności, choć sprzyjają poszukującym postawom nauczycielskim.

### **Zagadnienie diagnozowania zdolności oraz metod pracy ze zdolnymi**

Badacze zgodnie twierdzą, że nie ma jednego pojedynczego kryterium wyłaniania dzieci zdolnych. Zarówno w teoriach naukowych, jak i doświadczeniach praktyków, wskazuje się na uzdolnienia jednostek, powodujące wyjątkowe ich dokonania. Składają się nań zbiory pewnych cech, z których żadna pojedyncza nie przesądza o zdolnościach, natomiast istotne stają się wzajemne interakcje. Każda z tych grup cech wymaga innego typu diagnozowania ucznia zdolnego. Diagnozowanie należy do podstawowych czynności zawodowych w pracy nauczyciela.

Termin diagnoza oznacza rozpoznanie i rozróżnienie zjawisk, które nas interesują. Na diagnozę składa się zebranie potrzebnych danych i ich krytyczna analiza. Zebranie danych następuje poprzez obserwację cech i objawów badanego zjawiska. Nierzadko wymaga specjalnych badań i dociekań. Zgromadzone dane zostają poddane krytycznemu rozumowaniu (S. Ziemiński, 1973). „Dobra” diagnoza wymaga wnikliwej wiedzy. Punktem wyjścia jest zatem jasna i realistyczna definicja zdolności. Po drugie – cel diagnozy. Trzeba mieć świadomość czemu rozpoznanie ma służyć, jakie działania mogą być / będą podjęte wobec wyłonionej grupy dzieci oraz jak liczna ma być to grupa osób. Judy W. Eby i Joan F. Smutny rekomendują tworzenie przez nauczycieli opracowujących lokalne programy dla dzieci zdolnych własnych, operacyjnych definicji zdolności (1998). Na podstawie takich definicji oraz przyszłego modelu kształcenia dobiera się narzędzia selekcji uczniów. Punktem wyjścia do prac nad praktycznym systemem rozpoznawania uzdolnień w szkolnictwie w USA jest następująca federalna definicja uzdolnień: „Dzieci, które przejawiają możliwości zaawansowanych dokonań w dziedzinie umysłowej, twórczej, artystycznej, w zakresie zdolności przywódczych czy w poszczególnych dziedzinach nauczania i które w celu pełnego rozwinięcia tych możliwości wymagają usług lub zajęć nie dostarczanych zwykle przez szkołę” (tamże; 97). Mimo że wydaje się ona szeroka, służy do wyłaniania grupy stanowiącej od 3 do 5% populacji uczniów.

Jeśli punktem wyjścia stanie się np. model zdolności Josepha Renzulliego, to diagnoza uczniów winna objąć zdolności intelektualne i specjalne, myślenia dywergencyjnego oraz motywację i zainteresowania. Można jeszcze przyjąć inną definicję – gdy uznamy za zdolne te dzieci, które w szybszym tempie opanowują dany materiał nauczania lub prezentują wytwory (prace plastyczne, wypracowania, wiersze) przewyższające jakością wykonania prace rówieśników – to wystarczająca może okazać się obserwacja.

Ponieważ w Polsce działania w zakresie rozwijania zdolności uczniów są incydentalne, stąd też i problem ich diagnozowania jest słabo rozpoznany. Diagnozowanie jest bowiem ściśle związane z modelami przyszłego kształcenia wyselekcjonowanych dzieci.

Dane empiryczne dowodzą, że uzdolnienia indywidualne są słabo identyfikowane przez nauczycieli. Nauczyciele interesują się przede wszystkim opanowaniem treści programowych. Spośród wielu zdolności u swoich uczniów potrafią wskazać na 6 rodzajów zdolności – sportowe, techniczne, plastyczne, muzyczne, matematyczne i literacko-językowe. Te zdolności są identyfikowane przez nauczycieli u 18% badanych uczniów (J. Niemiec, 1990). Nauczyciele nie wykazują zainteresowania diagnozowaniem zdolności (A. Nałaskowski, 1998; 56). Bardziej zajmują ich diagnozy negatywne. Wtedy otrzymują argumenty, by nie przejmować się uczniem „bo jest mało zdolny” lub jest dyslektykiem. Diagnozy pozytywne wymagałyby podjęcia pewnych działań wspierających, a są one poza zasięgiem motywacji i kompetencji nauczycieli.

W Polsce brakuje pozytywnego diagnozowania uczniów w celu wykrywania uzdolnień i opierania na nich indywidualizacji kształcenia. Od czasu, kiedy zlikwidowano obowiązkowe badania dojrzałości dzieci wstępujących do szkoły podstawowej, wszelkie diagnozowanie szkolne ma charakter uznaniowy. Jeśli prowadzi się badania ja-

kichkolwiek uzdolnień, to albo dla potrzeb wyłącznie naukowych, albo kiedy dziecko sprawia trudności wychowawcze. W 90% przypadków selekcja uczniów odbywa się na podstawie opinii nauczycieli (A. Góralski, red., 1991). Wyrazem błędów w diagnozowaniu są także selekcje w kwalifikowaniu uczniów do szkół specjalnych i do grupy dyslektyków. Bronisław Roślowski wyraził pogląd, iż znaczna część uczniów poddanych negatywnemu diagnozowaniu trafia do szkół specjalnych ponieważ ma „fatalnych nauczycieli”, którzy „źle uczą” (za: M. J. Szymański, 1996; 78). Diagnozowanie dzieci zdolnych jest bezsprzecznie problemem złożonym. Nawet – mająca najdłuższe tradycje – selekcja do szkół muzycznych nie jest zadowalająca. Olimpiady pozwalają wyłaniać tych, którzy potrafią „najlepiej się zaprezentować”.

Wiele symptomów „zdolności” uczniów, szczególnie w młodszych latach szkolnych, bywa wynikiem zaangażowania rodziców w prace domowe swoich dzieci i ich naukę. Sukcesy szkolne są tu rezultatem pracowitości dziecka oraz pomocy rodziców. Tylko wnikliwa refleksja pozwoli na odróżnienie „ucznia zdolnego” od „ucznia wzorowego”. Mniejsze są problemy z identyfikacją uzdolnień sportowych i muzycznych, większe zaś tam, gdzie uczeń operuje symbolami. Wraz z wiekiem ucznia zmieniają się kryteria oceny jego zachowań świadczących o zdolnościach. W klasach młodszych „wystarczą” dobre oceny i pilność. Stopniowo dochodzą konkursy – artystyczne, przedmiotowe, olimpiady i sukcesy pozaszkolne.

Dobłą podstawę (poza testami psychologicznymi) do wyodrębnienia uczniów zdolnych w klasie szkolnej stanowi wnikliwa obserwacja sposobów uczenia się i myślenia oraz zachowania się dzieci przez nauczycieli. Najobszerniejsza z list dotyczących cech uczniów uzdolnionych, opracowana przez brytyjski Departament Edukacji i Nauki, obejmuje 20 kategorii (M. Tyszkowa, 1996). Im większa jednak liczba wskaźników, tym wzrasta niebezpieczeństwo „rozmycia” znaczenia pojęcia „zdolny” (J. W. Eby, J. F. Smutny, 1998). Obserwacja – podobnie jak ocena wytworów – wiąże się z wiekiem dzieci, uwzględniając ich cechy rozwojowe. Wobec młodszych dzieci właściwa jest obserwacja aktywności w zabawie. Analizie podlegają kontakty interpersonalne, zainteresowania, aktywność w zajęciach artystycznych (recytacje, śpiew, prace plastyczne). W wieku szkolnym i adolescencji o przyspieszonym rozwoju uczniów zdolnych świadczy m.in.: podejmowanie zadań rozwojowych właściwych dla późniejszych faz życia oraz zainteresowania wykraczające poza przedmioty szkolne, np. filozofią, etyką, genetyką (J. Cieślukowska, rec., 2002).

Wydaje się, że w sytuacji decentralizacji oświaty i zróżnicowania jej modelu istnieje konieczność systematycznego diagnozowania zjawisk i procesów edukacyjnych w trosce o dobro uczniów (por. T. Lewowicki, 2002; 31-32).

W sprawie edukacji dzieci zdolnych wypowiadają się najczęściej pedagodzy i psychologowie – praktycy, którzy mają możliwość weryfikowania pewnych sposobów pracy. Te propozycje są bardzo zróżnicowane – od całych modeli po pojedyncze metody pracy. W literaturze przedmiotu spotykamy zarówno koncepcje realizowane w szkolnictwie masowym, jak i w elitarnych szkołach. Odrębne modele kształcenia są przeznaczone dla szkół artystycznych – muzycznych, aktorskich, plastycznych oraz sportowych.

Przedmiotem zainteresowań autorki niniejszego opracowania są oddziaływania oraz możliwości stwarzane oraz realizowane w warunkach pracy typowej szkoły. W Polsce – poza nielicznymi wyjątkami, do których należą głównie szkoły o profilu artystycznym lub sportowym, ulokowane w dużych miastach – nie ma szkół dla dzieci zdolnych. Większość z nich uczęszcza do szkół ogólnodostępnych, przynajmniej na poziomie podstawowym i gimnazjalnym. Pojęcie szkoła ogólnodostępna oznacza tu szkołę państwową położoną w rejonie zamieszkania ucznia lub w jego okolicy, w której nie są stosowane specjalne kryteria doboru uczniów.

Dla pedagoga decydujące są przekonania, że zdolności podlegają kształceniu. Ich istnienie (pojawienie się) jest nie tylko wynikiem naturalnego wyposażenia, ale także oddziaływań zewnętrznych. Jeśli zdolności są „naturalne” lub „wszyscy są zdolni” w jakimś zakresie i dziedzinie, to ich wspieranie może być rzeczywiście zbyteczne. Jeśli zaś dane przekonują, iż cechy zdolności są skorelowane ze zmiennymi środowiskowymi i pochodzeniowymi (skoncentrowanymi na edukacji dziecka), wówczas edukacja w zakresie rozwijania zdolności nabiera znaczenia szczególnego.

Ujawnianie zdolności, ich przechodzenie ze stanu potencjalności w realny, wymaga ćwiczeń, jest wynikiem edukacji. Jakie są zatem możliwości kształcenia tego typu uczniów w warunkach szkolnych? Problem nie jest podejmowany kompleksowo ani w teorii, ani w praktyce edukacyjnej. W literaturze możemy znaleźć pewne propozycje oraz systematyzacje sposobów kształcenia uczniów zdolnych. Jest to obszar zainteresowań dydaktyków, choć także wskazywane są działania w zakresie opieki i wychowania. Propozycje dotyczą kolejno zasad, form organizacyjnych, treści metod i technik wreszcie zaś kompleksowych programów pracy ze zdolnymi. Mają one charakter ogólny, co oznacza że mogą być stosowane w pracy z uczniami o różnym poziomie oraz kierunku zdolności lub są szczegółowe; dotyczą tylko wybranych zdolności. Z uwagi na ograniczoną objętość niniejszego artykułu, nie będę ich szczegółowo opisywać. Skupię się tylko na metodach pracy. Chciałabym jednak zaznaczyć, że wiele inicjatyw dotyczących teorii i praktyki zdolności ma swoje źródło w pedagogice i psychologii twórczości.

Kształcenie uczniów zdolnych jest fragmentem szerszego zagadnienia, a mianowicie indywidualizacji kształcenia. Zasada indywidualizacji jest realizowana, kiedy praca nauczyciela opiera się na znajomości uczniów, po dokonaniu diagnozy i ocenie, uwzględniających nie tylko efekty pracy ale także jej przebieg i różne dziedziny aktywności. Wychowanie i nauczanie należy dostosować do różnic indywidualnych wynikających z natury dzieci. Indywidualizacja kształcenia może dotyczyć każdego z elementów systemu dydaktycznego – celów, treści, procesu, metod, środków i form organizacyjnych. Podstawową intencją indywidualizacji jest sprzyjanie jak najkorzystniejszemu rozwojowi uczniów.

Metody pracy z uczniami zdolnymi to zarówno sposoby specyficzne, jak i takie, które zalecane są wobec wszystkich uczniów. Stosowanie wielu z nich daje możliwość praktycznej realizacji zasady indywidualizacji. Jak podaje Ludwik Bandura (1974), w celu aktywizacji uczniów zdolnych można zastosować: nauczanie w gru-

pach, nauczanie wielopoziomowe, aktywizujące metody nauczania, dobrze przemyślane zadania domowe, dobrze zorganizowane zajęcia pozalekcyjne, zwłaszcza udział uczniów w olimpiadach.

Nieco innym zestawem metod posłużyła się w pracy z uczniami zdolnymi Danuta Nakoneczna (1980). Były one związane z 3 celami:

– Przyspieszenie rozwoju uzdolnień i zainteresowań uczniów poprzez indywidualizowanie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych (praca według indywidualnych programów; metody i tempo pracy przystosowane do rozwijających się zdolności, zainteresowań i umiejętności uczniów; wymiana informacji o sposobach uczenia się i samokształcenia między nauczycielem a uczniami).

– Aktywizowanie i usamodzielnianie uczniów poprzez ich współudział i odpowiedzialność za proces kształcenia (pełnienie funkcji asystenckich przez uczniów, prowadzenie zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych; samoocena i ocena pracy kolegów; głos doradczy i opiniujący w radach pedagogicznych).

– Wzbogacanie wiedzy uczniów (przekraczanie programów obowiązkowych) oraz wdrażanie ich do operatywnego posługiwania się wiedzą dzięki organizowaniu różnych form pracy lekcyjnej, pozalekcyjnej oraz pozaszkolnej (np. międzyszkolna wymiana doświadczeń w opracowywaniu określonych tematów lekcyjnych, zajęcia fakultatywne, obozy naukowe, międzyszkolne koła zainteresowań, współpraca ze środowiskiem rodzinnym uczniów, współpraca z instytucjami naukowymi).

W pracy ze zdolnymi zalecane jest także nauczanie – uczenie się problemowe, metoda gier dydaktycznych, kształcenie wielopoziomowe (T. Lewowicki, 1980), wdrażanie do roli asystentów nauczycieli, przygotowywanie pomocy do lekcji, udział w zawodach, konkursach (E. Stucki, 1981), dodatkowa oferta w postaci zajęć z komputerem, nauczanie języków obcych, szukanie i wykorzystywanie sposobów promowania uczniów zdolnych, powstawanie szkół oraz klas autorskich o zróżnicowanej ofercie edukacyjnej (W. Panek, 1990). Metodyczny aspekt wspierania rozwoju zdolności akcentują autorzy projektów z pogranicza pedagogiki i psychologii (M. Debesse, 1988; W. Dobrołowicz, 1995). Wskazywane są metody aktywne w pracy z uczniami oraz metody opierające się na podświadomości. Obszarem aktywności bywa już szczebel przed-szkolny lub wczesnoszkolny, a inspiracje sięgają ruchu Nowego Wychowania.

Bardzo wartościową metodą pracy z dziećmi, poszerzającą ich możliwości, ale także o charakterze terapeutycznym, jest trening psychologiczny. Ograniczeniem w ćwiczeniu pewnych dyspozycji psychicznych dla potrzeb praktyki szkolnej jest brak odpowiednich specjalistów.

Jako metodę wspomagającą rekomenduje się kształtowanie myślenia i działania twórczego, skorelowane ze zdolnościami (T. Lewowicki, 1980; 57). Nauczyciele mogą tu korzystać z dość licznej propozycji zbiorów zadań (np. S. Bowkett, E. De Bono, A. Góralski, E. Nęcka) oraz specjalnych programów edukacyjnych „Porządek i przystęp”, „Żywioty” czy „Odyseja umysłu”. Rozwiązywanie zadań tego typu sprzyjać może eliminowaniu przeszkód psychicznych dla twórczości oraz stwarza możliwości i doświadczenia, by być kreatywnym. Programy wspierające nastawione są głównie na po-

budzanie i rozwijanie aspektów poznawczych i osobowościowych twórczości. Warto podkreślić, że doświadczenia zdobyte podczas treningów mogą zmienić postawy ludzi wobec swoich możliwości, nie spowodują jednak nabycia umiejętności twórczych lub przywódczych. Wybitne osiągnięcia wymagają pewnych wrodzonych zadatków i lat ćwiczeń (H. Gardner, 1998; 203). W pracy ze wszystkimi uczniami nauczyciele mogą wykorzystywać pewne zasady pracy, sprowadzające się do sprzyjania ich zachowaniom twórczym. Są to np. zasady sformułowane przez E. P. Torrance'a.

Uczniowie zdolni są bardziej aktywni przy metodach poszukujących, akcentujących samodzielność. Wymagają, aby stawiać przed nimi specjalne cele i zadania. O zadaniach pełniących funkcje rozwojowe wiele napisano w literaturze przedmiotu. Najogólniej rzecz ujmując, chodzi o to, aby stopień trudności zadań był nieznacznie wyższy od aktualnego poziomu możliwości ich wykonania przez uczniów. Zadania zbyt łatwe wywołują brak zainteresowania i nudę, zbyt trudne – zniechęcają. Procesami rozwiązywania zadań (prawidłowo dobranych problemów) towarzyszą pozytywne emocje. Te uczucia są na tyle satysfakcjonujące, że ludzie podejmują działania podobne do tych, które je wywołały, z nadzieją ponownego ich przeżycia.

Zdecydowanie mniej niż o możliwościach kształcenia uczniów zdolnych wiemy o metodach opieki oraz wychowania uczniów zdolnych. Istniejące dane dotyczą głównie środowisk rodzinnych. Środowisko szkolne koncentruje się na kształceniu w wąskim sensie tego pojęcia.

### **Nauczyciele wobec problemów wspierania zdolności uczniów**

W grupie respondentów, którzy udzielali informacji o uczniach zdolnych w swoich szkołach, znalazło się 367 kobiet (82,5%) i 78 mężczyzn (17,5%). W większości o średnim stażu pracy (242 – 54,4%), wykształceniu wyższym pedagogicznym (71,5%), uczący w różnych klasach (na różnym poziomie – 60,9%), głównie przedmiotów humanistycznych – 28,8% i ścisłych – 17,3%. 43,1% z nich pełniło funkcję dyrektora szkoły.

W opinii badanych różnie kształtuje się odsetek dzieci zdolnych w szkole: 27% respondentów określa, że jest to niewielka grupa – do 10% wszystkich uczniów, 33,5% twierdzi, że obejmuje około 20%. Wskazania nauczycieli są zatem zgodne z wąskimi lub szerokimi definicjami i klasyfikacjami zdolności. Pozostali twierdzą, że większe grupy uczniów stanowią dzieci zdolne aż po pojedyncze opinie, że „wszystkie dzieci są zdolne”.

Zdaniem nauczycieli, w ich szkołach uczniowie przejawiają następujące zdolności:

Rodzaj zdolności	% wskazań
1. artystyczne	81,8
2. w zakresie przedmiotów nauczania	48,5
3. sportowe	44,9



4. matematyczne	35,0
5. humanistyczne	10,0
6. językowe	9,7
7. wszechstronne	7,0

Szacunki nauczycieli dotyczące liczby dzieci uzdolnionych korelują z identyfikacją uzdolnień artystycznych ( $p < 0,010$ ;  $C = 0,208$ ) i sportowych ( $p < 0,010$ ;  $C = 0,210$ ). Im wyższy odsetek dzieci zdolnych wskazywany jest w szkole, tym wzrasta częstotliwość wyłaniania uzdolnień artystycznych i sportowych. To te typy uzdolnień decydują istotnie o ostatecznej liczbie dzieci zdolnych.

Różnie ukształtowały się opinie na temat kryteriów selekcji uczniów zdolnych. Duże grono nauczycieli udzieliło wymijających odpowiedzi (36,6%). Respondenci zwykle twierdzili tu, że albo nie znają sposobów identyfikowania zdolności, albo uznawali je za zbyt czyste („należy dać wszystkim równe szanse”, „w szkole dzielenie dzieci na lepsze i gorsze nie ma sensu”). Na pomiar jako wskaźnik zdolności wskazało 38,2%. Były tu podawane wyniki testów psychologicznych, badania specjalistyczne w poradniach, wyniki testów dydaktycznych, zwycięstwa w konkursach, olimpiadach, zawodach sportowych itp. Trzecia grupa respondentów oparła się w swoich wypowiedziach na wynikach obserwacji dzieci i identyfikowaniu pewnych cech osobowościowych, jak np. systematyczność, pracowitość, aktywność, inicjatywa, pomysłowość, tempo uczenia się, argumentacja, dojrzałość społeczna, logiczne myślenie (25,2%). Poglądy na temat kryteriów wyłaniania uczniów zdolnych w szkole były zróżnicowane ze względu na staż pracy ( $p < 0,050$ ;  $C = 0,150$ ). Nauczyciele ze średniego pokolenia najczęściej uznawali, że nie ma potrzeby selekcji uczniów zdolnych w szkole podstawowej. Znaczenie pomiaru podkreślali najmłodsi i najstarsi, natomiast rolę cech osobowościowych i społecznych – starsi i najstarsi. Również te opinie różnicowały respondentów z uwagi na pełnione funkcje – bez istotności statystycznej – niemniej jednak wyraźnie. Dyrektorzy rzadziej udzielali odpowiedzi wymijających, częściej zaś podkreślali rolę pomiaru w identyfikowaniu uzdolnień.

W diagnozie zdolności bardzo istotny jest moment, czyli wiek ucznia, w jakim te zdolności zostaną ujawnione. Prawie połowa badanych (44,9%) jest przekonana, że nie ma szczególnego wieku, w którym zdolności się ujawniają, pozostali wskazywali zwykle na wyższe klasy szkoły podstawowej (VI i odpowiedniki klas gimnazjalnych), a 7,9% badanych zwróciło uwagę, że okresy identyfikowania uzdolnień wśród uczniów związane są nie tyle z wiekiem, ile cyklem roku szkolnego. Dzieci są aktywniejsze na wiosnę, przed terminami i ogłoszeniem konkursów (niezależnie od wieku). Te opinie potwierdzają tendencję dostrzegalną wśród nauczycieli, a mianowicie, że skłonni są oceniać zdolności dopiero na podstawie „wytworów” uczniów. Dzieci młodsze swoją aktywność przejawiają w dziedzinach artystycznych. Starsze dzieci wiążą ją z przedmiotami nauczania. Wiele zależy również od składu klasy. Jeśli znajdą się w niej uczniowie bardzo aktywni i dominujący, wówczas „ciągną” inne za sobą. Jeśli liderami są dzieci o cechach negatywnych, wówczas „podcinają skrzydła” pozostałym.

Wielu badanych (69%) twierdzi, że wszystkie roczniki dzieci są do siebie podobne, a odsetek uzdolnionych jest w nich zbliżony.

Dominujące w badanej grupie opinie na temat identyfikowania zdolności pozwalają stwierdzić, że w środowisku nauczycielskim dominuje orientacja, by diagnozować te zdolności, które u uczniów już się ujawniły. Tymczasem z perspektywy rozwojowej oraz całości procesów edukacyjnych ważne jest rozpoznawanie potencjałów uczniów. Wiele możliwości nie ujawnia się z powodu braku sprzyjających warunków rozwojowych. W zakresie działań nauczycieli dotyczących diagnozowania winna znaleźć się przede wszystkim umiejętność stwarzania sytuacji – stawiania zadań, w jakich potencjały uczniów się ujawniają. Nauczyciele nie są świadomi tej swojej roli, koncentrując się na typowych sytuacjach szkolnych, w których tylko część uczniów odnosi korzyści rozwojowe.

W większości szkół stosowane są elementy różnych metodyk pracy ze zdolnymi:

- |                                 |       |
|---------------------------------|-------|
| 1. nauczanie problemowe         | 80,7% |
| 2. gry dydaktyczne              | 68,5% |
| 3. nauczanie przez badanie      | 36,4% |
| 4. elementy treningu twórczości | 26,7% |
| 5. elementy heurystyki          | 17,3% |

Wskazania na gry dydaktyczne, nauczanie problemowe oraz elementy treningu twórczości wiążą się istotnie z przekonaniem nauczycieli o możliwościach promowania uczniów zdolnych w szkole ( $p < 0,010$ ;  $C = 0,180$ ;  $C = 0,115$ ;  $C = 0,023$ ) oraz podawaniem przykładów twórczości uczniowskiej ( $p < 0,050$ ;  $C = 0,157$ ;  $C = 0,236$ ;  $C = 0,205$ ).

Z powyższych wypowiedzi wynika, że stosowanie metod stymulujących aktywność uczniów zwiększa przekonanie nauczycieli o możliwościach efektywnej pracy ze zdolnymi oraz zwiększa ich wrażliwość na przejawy kreatywności. Gry dydaktyczne były wskazywane przez osoby młodsze ( $p < 0,050$ ;  $C = 0,122$ ). Nauczanie problemowe natomiast korelowało z przekonaniem o selekcji zdolnych poprzez pomiar i obserwację ( $p < 0,050$ ;  $C = 0,155$ ). Można przypuszczać, że te poglądy są odzwierciedleniem wiedzy, jaką prezentowali badani, oraz jakości ich wykształcenia. Im większy był staż pracy respondenta, tym częściej wymieniali oni nauczanie przez badanie ( $p < 0,050$ ;  $C = 0,172$ ). Częściej czynili to także dyrektorzy szkół ( $p < 0,050$ ;  $C = 0,130$ ).

Obecność nauczania problemowego, gier dydaktycznych i elementów treningów twórczości korelowała z równoległe często występującymi w szkole różnymi formami wsparcia dzieci z niepowodzeniami ( $p < 0,010$ ;  $C = 0,241$ ;  $C = 0,152$ ;  $C = 0,178$ ). Nie wykazano natomiast takiej zależności między występowaniem nauczania przez badanie oraz elementów heurystyki a wspieraniem dzieci z niepowodzeniami. Te dwie formy działań nauczycieli skierowane na dzieci z różnymi problemami w nauce istniały niezależnie od siebie. Można przypuszczać, że nauczanie przez badanie i elementy heurystyki należały do bardziej wyspecjalizowanych i nastawionych głównie na dzieci zdolne sposobów pracy. Szczególnie nauczanie przez badanie wymagało od nauczyciela starannego przygotowania. Trzy pierwsze metody miały natomiast zasto-

sowanie bardziej uniwersalne. Mogły w nich uczestniczyć dzieci niezależnie od poziomu zdolności oraz odnoszonych sukcesów.

W dalszej kolejności badane były rodzaje szczególnych działań podejmowanych w szkołach wobec uczniów zdolnych. Uzyskano następujące wyniki:

1. olimpiady, konkursy	88,1%
2. kółka zainteresowań	67,4%
3. zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne	55,1%
4. zajęcia fakultatywne	13,7%
5. programy specjalne	6,5%
6. prelekcje popularnonaukowe	6,5%
7. inne formy	4,9%
8. sesje naukowe	3,6%
9. kursy wakacyjne	1,8%

Typowymi stosowanymi w szkołach działaniami, mającymi na celu wzbogacenie programów kształcenia dla uczniów zdolnych, były olimpiady i konkursy przedmiotowe, kółka zainteresowań oraz zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne. Pozostałe formy były mało znane. Wśród „innych” form nauczyciele wskazywali m.in. na indywidualną pracę z dziećmi zdolnymi podejmowaną przez nauczycieli.

Ostatnie z analizowanych pytań dotyczyło pomocy, na jaką mogą w szkole liczyć uczniowie zdolni. Brak jakichkolwiek form ich wspierania w szkole stwierdzono w 43,4% placówkach. W pozostałych (56,6%) dominowało wsparcie merytoryczne (indywidualne konsultacje z uczniem w miarę potrzeby – 41,8% wszystkich odpowiedzi). W 20 szkołach (4,5%) temu celowi służyły kółka zainteresowań, w 15 (3,6%) działanie merytoryczne wsparte było poszukiwaniem pomocy finansowej dla dzieci zdolnych, w 13 (2,9%) wskazano na pracę indywidualną nauczycieli z dziećmi (pomoc w nauce, zwykle przed konkursami, podkreślano też, że jest to praca społeczna). Forma konsultacji wsparta nagrodami książkowymi i listami pochwalnymi na koniec roku była preferowana w 11 szkołach (2,5%) i wreszcie w 6 (1,3%) szkołach działania skupiały się na wyszukiwaniu sponsorów, pomocy finansowej i przyznawaniu dyplomów dla uzdolnionych.

Deklaracje o formach opieki nad uczniami uzdolnionymi w szkole były związane z pełnieniem przez respondentów funkcji ( $p < 0,010$ ;  $C = 0,150$ ). Dyrektorzy szkół istotnie częściej deklarowali obecność różnych form wspierania uzdolnień w szkole niż nauczyciele niepełniący funkcji. Wiązać się to może z ich inną perspektywą patrzenia na szkołę, inną wiedzą, ale chyba bardziej z kreowaniem lepszego wizerunku szkoły, w przekonaniu, że jest się odpowiedzialnym – jako zarządzający – za jej efekty.

Powyższe wypowiedzi odzwierciedlają pewne kumulowanie się w praktyce metod i form pracy ze zdolnymi. Jeśli nauczyciele mają już pewną orientację w zakresie wspierania zdolności, to skutkuje ona wielością działań. Jednak zakres metod i form pracy ze zdolnymi, na jaki wskazali nauczyciele, trudno jest uznać za wystarczający wobec potrzeb uczniów oraz wobec możliwości teoretycznych.

## Wnioski

O skali problemu, który został tu podjęty, świadczy przytaczany już wcześniej wynik, iż uczniowie zdolni z ponad 40% szkół – w opinii swych nauczycieli – nie są objęci żadną specjalną formą wsparcia. Sądzę, że szanse na poprawę sytuacji szkolnej uczniów zdolnych tkwią przede wszystkim w obszarze kompetencji ich nauczycieli. Mimo braku rozwiązań systemowych w zakresie pracy ze zdolnymi – choć takowe istnieją w krajach o ustabilizowanej demokracji – warto propagować wiedzę z zakresu pedagogiki zdolności i twórczości w trosce o elity i o dobro dzieci.

Okresem właściwym dla kształtowania kompetencji nauczycieli w zakresie pracy z uczniami zdolnymi jest późniejsza faza studiów oraz różne formy doksztalcania. Podstawowe techniki oraz wiedzę z zakresu pedagogiki zdolności można poznawać na etapie studiów (T. Giza, 1999). Bardziej wyspecjalizowane formy oddziaływań zawodowych (kompetencji) wymagają swoistego łączenia teorii z praktyką. Taką formą jest z pewnością konstruowanie programów pracy (J. Rutkowiak, 2000), poznawanie metod aktywnych, psychologii różnic indywidualnych i metod diagnostycznych (W. Panek, 1990). Etap podyplomowy stwarza szanse dla realizacji jednej z trzech głównych zasad psychopedagogiki kreatywności – zasady wiedzy „gorącej” oraz kojarzenia jej z praktyką pedagogiczną (A. Góralski, red., 1991; 296-297).

Zdolności stają się ważną kategorią pedagogiczną. Świadczy o tym chociażby fakt umieszczenia problematyki zdolności jako znaczącej na pograniczu pedagogiki i nauk pomocniczych (S. Palka, red., 2004). Wiedza o zdolnościach ludzi wpływa na kształtowanie się tożsamości współczesnej pedagogiki (E. Piotrowski, 2004). Przyjąć można, że jest zarazem coraz bardziej przydatna w praktyce pedagogicznej, która jest rezultatem działań podejmowanych przez nauczycieli.

## Literatura

- Bandura L., 1974, *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*, PZWS, Warszawa
- Chałas K., 1994, *W poszukiwaniu tożsamości szkoły wiejskiej*, Wyd. „Fosze”, Rzeszów
- Cieślukowska J., 2002, (rec.) Jolana Laznibatova, *Dzieci zdolne: ich rozwój, kształcenie i wspieranie*, „Ruch Pedagogiczny” nr 1-2
- Debesse M., 1988, *Zdolności twórcze i zajęcia rozwijające ekspresję*, w: *Rozprawy o wychowaniu*, t. 1, red. M. Debesse, G. Mialaret, PWN, Warszawa
- Dobrołowicz W., 1995, *Psychodydaktyka kreatywności*, WSPS, Warszawa
- Duraj-Nowakowa K., 1996, *Profesjonalizacja studentów przez teorie i praktyki pedagogiczne*, Wyd. MWSH, Łowicz
- Duraj-Nowakowa K., 2002, *Studiowanie literatury przedmiotu*, Wyd. UJ, Kraków
- Duraj Nowakowa K. (red.), 2003, *Modernizowanie pedeutologii akademickiej*, Wyd KTN, Kielce
- Eby J. W., Smutny J. F., 1998, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa
- Gardner H., 1998, *Niepospolite umysły. O czterech niezwykłych postaciach i naszej własnej wyjątkowości*, Wyd. „Cis”, „W.A.B.”, Warszawa

- Giza T., 1998, „*Mistrzostwo pedagogiczne*” w polskiej myśli i praktyce pedagogicznej XX wieku, w: *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*, red. T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski, Wyd. WSP, Kielce
- Giza T., 1999, *Przygotowywanie studentów do twórczej pracy pedagogicznej*, Wyd. WSP, Kielce
- Giza T., 2001, *Szanse rozwoju zdolności uczniów w szkole*, w: *Uzdolnienia intelektualne i twórcze*, red. J. Łaszczuk, Wyd. ZM APS, Warszawa
- Giza T., 2002, *Zmiany edukacyjne a innowacje nauczycielskie*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Wyd. „Impuls”, Kraków
- Giza T., 2003, *Pedagogika szkoły wyższej wobec innowacji nauczycielskich*, w: *Modernizowanie pedagogii akademickiej*, red. K. Duraj-Nowakowa, Wyd. KTN, Kielce
- Gołębniak B. D., 1998, *Zmiany edukacji nauczycieli*, Wyd. „Edytor”, Toruń-Poznań
- Góralski A. (red.), 1991, *Zasadnicze przesłanki skuteczności kształcenia zdolnych*, Wyd. ZM WSPS, Warszawa
- Góralski A., 1996a, *O pedagogice zdolności*, w: *Szkice do pedagogiki zdolności*, red. A. Góralski, Wyd. Naukowe „Scholar”, Warszawa
- Góralski A., 1996b, *Pedagogika zdolności – miejsca szczególnej troski*, w: *Szkice do pedagogiki zdolności*, red. A. Góralski, Wyd. Naukowe „Scholar”, Warszawa
- Góralski A., 1998, *Wzorce twórczości*, Wyd. Naukowe „Scholar”, Warszawa
- Jung-Miklaszewska J., 1998, *Szkolne uwarunkowania twórczej pracy nauczycieli (komunikat z badań)*, w: *Rozwój nauczyciela w dobie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Wyd. „Trans Humana”, Białystok
- Lewis G., 1998, *Jak wychowywać utalentowane dziecko?*, Wyd. „Rebis”, Poznań
- Lewowicki T., 1980, *Kształcenie uczniów zdolnych*, PWN, Warszawa
- Lewowicki T., 2002, *Zmiany ustrojowe a zmagania o ład edukacyjny*, w: *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, red. A. Karpińska, Wyd. „Trans Humana”, Białystok
- Limont W., 2002, *Koncepcja wzbogaconego kształcenia SEM*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Wyd. „Impuls”, Kraków
- Łaszczuk J., 1994, *Kierunki rozwoju teorii i praktyki pedagogiki twórczości: na przykładzie osiągnięć kręgu warszawskiego*, Wyd. ZM WSPS, Warszawa
- Mistrz Superstar*, 2003, Rozmowa redakcyjna, „Nowa Republika” nr 2
- Mysłakowski Z., 1971, *Pisma wybrane*, PZWS, Warszawa
- Nakoneczna D., 1980, *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień*, WSiP, Warszawa
- Nalaskowski A., 1998, *Společne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, WSiP, Warszawa
- Niemiec J., 1990, *Osiągnięcia uczniów szkoły podstawowej*, Wyd. UB, Białystok
- Oldroyd D., 1997/1998, *Szkoła jako ucząca się organizacja*, „Nowe w Szkole” nr 2
- Palka S. (red.), 2004, *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wyd. UJ, Kraków
- Panek W., 1990, *Kierunki rozwoju oświaty w Polsce w aspektach badań nad dyferencjacją intelektualną wśród uczniów*, w: *Uwarunkowania osiągnięć szkolnictwa*, red. J. Niemiec, Wyd. UB, Białystok
- Piotrowski E., 2004, *Uczeń zdolny jako problem zainteresowań pedagogiki. Różnice indywidualne a rezultaty pracy uczniów zdolnych*, w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Wyd. UJ, Kraków
- Potulicka E. (red.), 2001, *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Wyd. „Eruditus”, Poznań
- Rutkowiak J., 2000, „*Laboratorium autorskie*” jako formuła tworzenia programu nauczania przez nauczycieli, „Forum Oświatowe” nr 2
- Schulz R., 1989, *Nauczyciel jako innowator*, WSiP, Warszawa
- Schulz R., 1994, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Wyd. IBE, Warszawa

- Senge P. M., 1998, *Piąta dyscyplina: teoria i praktyka organizacji uczących się*, Wyd. „Abc”, Warszawa
- Sołowiej J., 1997, *Psychologia twórczości*, Wyd. UG, Gdańsk
- Stucki E., 1981, *Indywidualizacja pracy z młodzieżą wybitnie zdolną, przeciętną i słabą*, „Życie Szkoły” nr 12
- Suchodolski B., 1972, *Głos w dyskusji*, „Wychowanie” nr 20-21
- Szymański M. J., 1996, *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, IBE, Warszawa
- Tyszkowa M., 1996, *Uczeń zdolny*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa
- Ziemski S., 1973, *Podstawy dobrej diagnozy*, WP, Warszawa