

Pomóc talentowi rozkwitnąć — lokalne działania koalicyjne na rzecz uczniów zdolnych

Sulejówek – Centrum Szkoleniowe
Ośrodka Rozwoju Edukacji
16–17.02.2016



Zespół autorów

**Ilona Bojakowska, Krystyna Dynowska-Chmielewska, Edyta Jaromin,
Tomasz Knopik, Krystyna Kozak, Joanna Nawój-Połoczańska, Halina Nawrotek**

Redaktorzy prowadzący

Katarzyna Stępnia, Wioletta Jaskólska

Redakcja językowa i korekta

Katarzyna Gańko

Projekt okładki, redakcja techniczna i skład

Barbara Jechalska

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2016

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

www.ore.edu.pl

tel. 22 345 37 00

fax 22 345 37 70

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 3.0 Polska (CC-BY-NC).

Spis treści

Od Wydawcy	4
<i>Joanna Nawój-Połoczańska</i>	
Społeczne i biologiczne uwarunkowania rozwoju dzieci i młodzieży.....	5
<i>Tomasz Knopik</i>	
Zrównoważony rozwój uczniów zdolnych kluczem do ich sukcesu życiowego	11
<i>Tomasz Knopik</i>	
Trening mądrości jako forma wspierania uczniów zdolnych	15
<i>Krystyna Dynowska-Chmielewska</i>	
Małopolski system pracy z uczniami zdolnymi wypracowany w ramach projektu DiAMEnT – dostrzec i aktywizować możliwości, energię, talenty	19
<i>Halina Nawrotek</i>	
Dolnośląski System Wspierania Uzdolnień.....	22
<i>Marta Kwaśnik</i>	
Stowarzyszenie Talent – stwarzamy warunki do harmonijnego rozwoju	24
<i>Krystyna Kozak, Edyta Jaromin</i>	
Program WARS i SAWA	26
<i>Ilona Bojakowska</i>	
Diagnoza zdolności – współpraca poradni i szkoły.....	30
Bibliografia i literatura uzupełniająca.....	32

Od Wydawcy

Kadry systemu oświaty – nauczyciele, specjaliści, dyrektorzy szkół – coraz częściej zwracają uwagę na potrzebę wspierania rozwoju ucznia zdolnego i specyfikę pracy z nim jako jeden z ważnych obszarów kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Ośrodka Rozwoju Edukacji (WSPE ORE), kontynuując działania projektu systemowego „Opracowanie i wdrażanie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym” realizowanego w ORE w latach 2011–2014, zaprosił do współpracy koordynatorów projektów i programów realizowanych na rzecz uczniów zdolnych.

Dwudniowe seminarium „Pomóc talentowi rozkwitnąć – lokalne działania koalicyjne na rzecz uczniów zdolnych” odbyło się w Centrum Szkoleniowym w Sulejówku 16 i 17 lutego 2016 r. Wzięło w nim udział 19 przedstawicieli placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, Szkół Odkrywców Talentów i Miejsc Odkrywania Talentów oraz instytucji i organizacji wspierających szczególnie uzdolnionych – na poziomie gmin, powiatów, województw. Warsztaty prowadzili pracownicy WSPE ORE.

Podczas seminarium omawiano sprawdzone przykłady działań koalicyjnych wspierających szkołę w pracy z uczniem zdolnym, analizowano możliwości upowszechniania sprawdzonych rozwiązań, a także wymieniano doświadczenia oraz dobre praktyki dotyczące działań szkół i placówek na rzecz uzdolnionych dzieci i młodzieży.

W swoich wystąpieniach – zebranych w tej publikacji w wyborze – prelegenci omówili sprawdzone i godne polecenia sposoby pracy i propozycje rozwiązań. Z kolei w czasie zajęć warsztatowych uczestnicy seminarium analizowali bariery i posiadane zasoby, potencjał do pracy na rzecz uczniów zdolnych. Podjęli także próbę określenia, kim jest uczeń zdolny i jakie cechy go charakteryzują (por. materiały w załącznikach 1–3).

Zamieszczone poniżej teksty zostały przekazane do bezpłatnego upowszechnienia jako materiały poseminaryjne.

Bardzo dziękujemy wszystkim Autorom!

Katarzyna Stępnia, Wioletta Jaskólska

dr Joanna Nawój-Połoczańska

Społeczne i biologiczne uwarunkowania rozwoju dzieci i młodzieży

Analiza międzypokoleniowych różnic w zakresie tempa oraz jakości rozwoju dzieci i młodzieży pozwala dostrzec rysujące się coraz wyraźniej tendencje. Trend sekularny, akceleracja rozwoju i efekt Flynna – szczegółowo omówione poniżej – prowokują do stawiania pytań o współczesne punkty odniesienia przy tworzeniu norm rozwojowych. Czy przyspieszenie rozwoju traktowane jest jako norma, czy wciąż rodzaj pewnego odchylenia? Czy na etapie planowania procesów edukacyjnych uwzględniamy trendy rozwojowe i dostosowujemy je do tempa i specyfiki procesów poznawczych dziecka? Innymi słowy – czy nasz sposób myślenia o edukacji jest adekwatny do dynamiki rozwojowej dzieci?

Dzieciństwo

Na początek przyjrzyjmy się dzieciństwu, czyli kategorii opisującej specyficzny okres rozwoju człowieka. Czy zawsze było równie istotne, co współcześnie? Kiedy je społecznie dostrzeżono? Do czego nam ta kategoria służy? Ta krótka analiza jest niezbędną, by nakreślić tło i znaczenie, jakie nadajemy dzieciom i ich rozwojowi. Ze znaczeń zaś wyłaniają się nadzieje, jakie wiążemy z potomstwem, wynikające z idei cywilizacyjnych (postępu, gospodarki opartej na wiedzy, uczenia się przez całe życie itd.). Czy warunki do rozwoju, które tworzymy dzieciom, są wyrazem naszego głębokiego humanizmu, czy też wynikają z innych pobudek?

Dzieciństwo jako okres w życiu człowieka zaczęło nabierać znaczenia dopiero wraz z odkryciami naukowymi przełomu dziewiętnastego i dwudziestego wieku. Do momentu historycznego „przed epoki antybiotyków” śmiertelność niemowląt, urazowość i choroby wieku rozwojowego czyniły dzieci istotami mało godnymi inwestowania czy choćby zainteresowania (taka postawa mogła być konsekwencją poczucia bezradności). Trudy życia codziennego powodowały, że życie dziecka dosłownie stawało się walką o przetrwanie.

Historycy pomijali dzieci i ich problemy, więc nie dysponujemy zbyt obszernymi materiałami źródłowymi, które pozwoliłyby na głębszy wgląd w ten okres rozwoju człowieka z perspektywy historycznej. Dane są szczątkowe, zatem w badaniu porównawczym można

ująć dopiero obraz dzieciństwa znany z historii dziewiętnastego wieku. Taka analiza pozwala wyciągać wnioski o trendach rozwojowych, czyli zmianach uwidaczniających się w specyfice kolejnych pokoleń. Zmiany te są stymulowane przez czynniki środowiskowe, które mają znaczny wpływ na rozwój biologiczny. Najsilniejsze tendencje (warunkowane przez czynniki endo- i egzogenne, czyli wewnętrzne i zewnętrzne) będą porządkowały dalsze rozważania.

Trend sekularny (łac. *seculum* – pokolenie)

Zjawisko wzmożonego rozwoju biologicznego człowieka zostało zaobserwowane w ciągu ostatnich stu lat. Wyraża się ono **wyższymi wartościami ostatecznymi wymiarów ciała** (wzrostu i wagi) pomiędzy kolejnymi pokoleniami. Przyspieszenie to dostrzeżono podczas badań poborowych, których wysokość ciała w 1927 r. wynosiła 166 cm, a w roku 2001 r. już 177 cm. Dla porównania średnia wysokość chłopców w 12. roku życia w latach 1880–1886 wynosiła 135 cm, w latach 1970–1971: 146 cm, w 2000 r. już 152 cm. W omawianym 120-letnim okresie wysokość ciała chłopców zwiększyła się o 17 cm, a dziewcząt – o 12 cm (Woynarowska, 2010). Szczyt skoku pokwitaniowego wysokości ciała przesuwają się na młodsze lata. Równocześnie dostrzegalny jest wzrost masy ciała¹ – 22% uczniów szkół podstawowych i gimnazjów ma nadwagę (Kossobudzka, 2015).

Są to cechy, których uwarunkowania genetyczne są słabsze i podlegają także wpływom zewnętrznym. Wśród przyczyn wymienia się postęp cywilizacyjny, poprawę sytuacji ekonomicznej, zwiększanie liczby bodźców docierających do ośrodkowego układu nerwowego itd. Trend sekularny występuje częściej w krajach wysoko rozwiniętych niż ubogich oraz w środowiskach miejskich raczej niż na wsi. Najbardziej sprzyjają mu ośrodki wielkoprzemysłowe i miejskie, czyli miejsca, gdzie zapewnione są dobre warunki socjalne, ekonomiczne i kulturowe.

W związku z tym, że w znacznej mierze to jakość środowiska zewnętrznego determinuje rozwój, wpływając na aktywizowanie jednostki oraz na modyfikowanie jej zachowań, obserwacje te powinny zostać uwzględnione podczas formułowania celów polityki społecznej i edukacyjnej.

Akceleracja rozwoju (łac. *accelere* – przyspieszać)

Każdy, kto przychodzi na świat, ma określony potencjał genetyczny. W znacznym stopniu rozwój możliwości, czyli osiągnięcie maksymalnego pułapu zdolności, zależy od czynników zewnętrznych. Stymulatorem mogą stać się dobre warunki środowiskowe, wśród których wymienia się: zdrowe odżywianie, higienę, opiekę medyczną, odciążenie od pracy fizycznej itd. Przyspieszenie naturalnego tempa rozwoju dzieci i młodzieży uwidacznia się między kolejnymi pokoleniami i wiąże się z przystosowywaniem organizmu do zmian zachodzących w otoczeniu. Jednym z jego wskaźników jest **wcześniejsze rozpoczęcie dojrzewania**

¹ Wzrost masy ciała wiąże się ze wzrostem wskaźnika masy ciała (BMI, ang. Body Mass Index). Wylicza się go poprzez podzielenie masy ciała w kilogramach przez kwadrat wzrostu ciała w metrach. Uzyskany wynik wskazuje na niedowagę (poniżej 18,5), wagę prawidłową (18,50–24,99) i nadwagę (25 i powyżej).

płciowego – u dziewcząt wystąpienie pierwszej miesiączki (menarche), a u chłopców pojawienie się owłosienia łonowego (chłopcy zazwyczaj nie potrafią podać terminu wystąpienia pierwszej polucji).

Wiek pierwszej miesiączki u dziewcząt:

- miejskich: w 1965 r. – 13,1 lat; w 1997 r. – 12,8 lat;
- wiejskich: w 1967 r. – 14 lat; w 2001 r. – 13,2 lat.

Rozwój owłosienia łonowego u chłopców:

- w 1971 r. – 13 lat;
- w 1983 r. – 12,8 lat;
- w 2000 r. – 12,1 lat (Woynarowska, 2010).

Napoleon Wolański, na podstawie badań prowadzonych na różnych kontynentach, podaje, że przyspieszenie rozwoju płciowego wynosi ok. 0,3 roku na dekadę (Wolański, 1985, s. 14).

Akceleracja dotyczy rytmu i tempa procesów rozwojowych poszczególnych sfer: fizycznej, umysłowej i społecznej. Przyspieszony rozwój opiera się na zdolności odbierania bodźców, które wzbogacają doświadczenia jednostki. Akceleracja nie jest jednak uporządkowanym, linearnym procesem: wpływa na przemieszczanie się faz rozwojowych w czasie, przy czym poszczególne sfery mogą rozwijać się w różnym tempie. Wiąże się to ze zróżnicowaniem czasu osiągania różnych aspektów dojrzałości: umysłowej, fizycznej, społecznej i emocjonalnej. Mogą pojawić się dysharmonie rozwojowe (np. niższa sprawność motoryczna, wysoka intelektualna), duże rozbieżności rozwoju u dzieci w tym samym wieku kalendarzowym, różne tempo osiągania dojrzałości u dziewcząt i chłopców, a w związku z tym specyficzne problemy i trudności wychowawcze.

Efekt Flynna

Mianem efektu Flynna określa się zjawisko międzypokoleniowego wzrostu (akceleracji) ilorazu inteligencji. Dostrzegł je James Flynn podczas analizowania wyników badań przeprowadzonych w 14 krajach. Badacz zauważył wzrost poziomu inteligencji od 5 do 25 jednostek na każde pokolenie. Podobne zjawisko zbadano także w Polsce w latach sześćdziesiątych. Analizie poddano poziom ilorazu inteligencji osób urodzonych przed wojną i po wojnie. Ujawniły one inteligencję wyższą o 2–3 lata w przeliczeniu na wiek umysłowy w pokoleniu powojennym (Strelau, Doliński, 2010, s. 840).

Wyjaśnienie podłoża tego zjawiska nie jest łatwe. Badacze wymieniają szereg czynników i okoliczności, które mogą prowadzić do osiągania lepszych wyników w testach IQ (iloraz inteligencji, od ang. *intelligence quotient*). Wśród nich znajduje się rosnący poziom wykształcenia, wcześniejsze dojrzewanie, wzbogacone oddziaływania środowiskowe, podejmowanie zróżnicowanego wysiłku umysłowego itd.

Badania nad mózgiem

Pedagogiczny holizm zakłada traktowanie człowieka jako pewnej całości. W nurt ten wpisuje się pogląd Marcina Kacprzaka – lekarza, twórcy medycyny społecznej: „Nie tylko

mózg dziecka chodzi do szkoły, lecz ono całe”². Fala krytyki wobec edukacji szkolnej wskazuje na zaniedbania związane zarówno ze sferą intelektualną, jak i wychowaniem fizycznym. Tym bardziej warto ponownie postawić pytanie o to, czego potrzebuje mózg. Dotychczas czerpaliśmy wiedzę o mózgu z tzw. badań pośmiertnych. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku rozwój technologii radiograficznych umożliwił obserwację funkcjonalną pracy mózgu, np. podczas wykonywania zadań. Wcześniejsze badania sugerowały, że zmiany w mózgu ustają we wczesnym okresie niemowlęctwa, natomiast najnowsze, chociażby fMRI (funkcjonalny rezonans magnetyczny), ujawniły **wydłużony okres rozwoju mózgu**, w szczególności w korze czołowej. Okazuje się, że w okresie dorastania mózg nadal się rozwija, a objętość istoty białej rośnie nawet do 60. roku życia!

Równocześnie należy pamiętać, że okres najintensywniejszego rozwoju mózgowia przypada na pierwsze pięć lat życia dziecka. Kluczowe jest, by w tym czasie nie zabrakło mu stabilnych warunków, opiekuńczości i różnorodnych interakcji. Jest to jeden z tzw. okresów wrażliwych, w którym proces uczenia się zachodzi z niezwykle intensywnością, a jego przebieg i jakość rzutują na możliwości rozwojowe w kolejnych latach życia. Kolejny ważny moment przypada na okres dojrzewania.

Normy rozwojowe i imperializm diagnostyczny

We wprowadzeniu do tekstu postawione zostało pytanie o normy rozwojowe: komu i do czego mają służyć. Na podstawie ram wyznaczonych przez obowiązującą definicję normy może rozpocząć się proces segregacji. Dzieci spełniające kryterium normy podejmują edukację w szkołach ogólnodostępnych, a o tych „poniżej normy” decydują rodzice – zapisując je do szkół specjalnych, placówek z oddziałami integracyjnymi lub do szkół ogólnodostępnych. W Polsce funkcjonuje tylko jedno liceum dla zdolnych (w Toruniu), więc uczniowie z ilorazem inteligencji „powyżej przeciętnej” pozostają z reguły w szkołach ogólnodostępnych. Jeśli wyjątkowość zostanie dostrzeżona przez nauczycieli czy rodziców, uczeń może zostać objęty przez szkołę specjalnymi działaniami. Konieczna jest jednak diagnoza (szereg badań i testów) oraz opinia z poradni psychologiczno-pedagogicznej w sprawie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych*, Dz.U. z 2013 r. poz. 199).

W świetle najnowszych badań na okres dzieciństwa przypada szereg dynamicznych zmian, można więc rzec, że **dzieciństwo to proces, a nie etap**. Czy w takim ujęciu psychometria jest wyrazem troski o jednostkę? A może staje się przejawem imperializmu diagnostycznego, którym to mianem Ivan Illich określał normy, testy i diagnozy, które są jedynie narzędziami służącymi do segregacji i pogłębiania nierówności? Z podobną opinią można spotkać się wśród nauczycieli; nie są bowiem odosobnione historie uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, którzy przełamali ograniczenia i, rozwijając się, podołali wymogom szkół ogólnodostępnych. Rozwój jest zjawiskiem niezwykle złożonym, a przez to trudnym

² Słowa wypowiedziane na Zjeździe Oświatowym w 1957 r., cyt. za: Woynarowska, 2007.

do definiowania i diagnozowania za pomocą mierzalnych wskaźników. Sam ludzki mózg ze swoją złożonością i niejednoznacznością może być takim samym wyzwaniem dla badaczy jak wszechświat (choć niektórzy, próbując ośwoić ten tajemniczy organ, używają porównań do komputerów, labiryntów bądź szufladek).

W epoce dominacji technologii nad człowiekiem próbujemy zapanować nad procesami rozwoju przy pomocy testów i miar, a co za tym idzie – segregacji. Pamiętajmy jednak, że diagnoza niesie za sobą ryzyko krzywdy, a bezrefleksyjne opieranie się na wiedzy psychologicznej może mieć zgubne skutki. Jako przykład przywołam koncepcję Bruna Bettelheima, według którego autyzm powstaje u dziecka w wyniku odrzucenia przez zimną matkę. Na tej podstawie pokolenia matek obwinały siebie za wywołanie choroby u dziecka. Dziś wiemy już, że podłoże autyzmu jest zupełnie innej natury...

Rozwój definiowany jest na wiele sposobów i z różnych perspektyw. Możemy także przyjąć subiektywne kryterium – rozwoju jednostkowego. Każdy z nas słyszał, że nie trzeba porównywać się z innymi (bo zawsze znajdzie się ktoś lepszy lub gorszy), ale ze sobą samym. Czy ta specyficzna rada jest cenną wskazówką gwarantującą stabilną i adekwatną samoocenę? Diagnozowanie tylko w pewnym stopniu sprzyja jednostce. W znacznej mierze służy celom instytucjonalnym. Dzieci z miejscowości położonych peryferyjnie względem stolic województw i miast, w których lokalizowane są poradnie psychologiczno-pedagogiczne, mogą mieć utrudniony dostęp do pomocy psychologa i pedagoga, co oznacza, że trudniej im przejść przez proces kwalifikacji i uzyskać wsparcie ze strony szkoły. Poprzez to wzmacniane bywają nierówności szans edukacyjnych.

Podsumowanie – dziecko przyszłości

Każde kolejne pokolenie rozwija się szybciej i ma coraz wyższy iloraz inteligencji, a my – dorośli – o losach następnych generacji wciąż myślimy kategoriami przeszłości. Nie byłoby w tym nic dziwnego, gdyby nie niebywałe przyspieszenie rozwoju cywilizacyjnego. Czy pokolenie urodzone w okresie międzywojennym było w stanie przewidzieć, jakie kompetencje będą niezbędne w cywilizacji dwudziestego pierwszego wieku? W ciągu minionych 75 lat dokonał się niebywały postęp w niemal każdej dziedzinie życia, ale przede wszystkim nastąpił rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Szacuje się, że rozwój ten będzie jeszcze szybszy. Badania nad TIK wykazują możliwość stworzenia inteligencji większej niż ludzka za pomocą środków technicznych. Ta technologiczna osobliwość jest postrzegana jako „horyzont zdarzeń intelektualnych, poza którym zdarzeń nie można przewidzieć czy zrozumieć” (Osugwu i in., 2014).

Konstrukcja rzeczywistości, która bardziej przypomina rwącą rzekę niż stały grunt, wymaga zmiany podejścia do zagadnień rozwoju i jego wspierania ze względu na horyzont teraźniejszości i przyszłości. Wzmoczone potrzeby poznawcze bądź oryginalne talenty dziecka mogą zrodzić się (ujawnić) bez względu na fakt ich zdiagnozowania i udokumentowania. Co mogłoby się zdarzyć, gdyby uczeń, który jest ciekawy świata lub uzdolniony w jakimś kierunku, otrzymywał od szkoły zindywidualizowane wsparcie w postaci dodatkowych zadań

lub możliwości uczestnictwa np. w kole zainteresowań? Jak wyglądałaby praca w szkole (także specjalnej), gdyby takim wsparciem obejmowano wszystkich uczniów ciekawych świata i chętnych do rozwijania się?

Bibliografia i literatura uzupełniająca

- Kossobudzka M., (2015), *Co piąte dziecko w wieku szkolnym ma nadwagę. Jak zatrzymać epidemię otyłości w Polsce?*, „Gazeta Wyborcza”, wydanie elektroniczne z dn. 21.05.2015 [online, dostęp dn. 5.07.2016].
- Osuagwu O.E. i in., (2014), *Singularity is the Future of ICT Research*, „West African Journal of Industrial & Academic Research”, vol. 11, nr 1.
- PolskieRadio.pl, (2016), *Nawet pięć procent bezdomnych w Polsce to dzieci. Marek Michalak apeluje do MRPiPS* [online, dostęp dn. 18.05.2016].
- Strelau J., Doliński D. (red.), (2010), *Psychologia akademicka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Warchala M., (2015), *Jedna z najlepszych maturzystek w kraju nie poszła na studia. Woli sprzedawać klopsiki i żeberka* [online, dostęp dn. 18.05.2016].
- Wolański N., (1985), *Secular trend, secular changes or long-term adaptation fluctuations?*, „Acta Medica Auxologica”, nr 17, s. 7–19.
- Woynarowska B., (2007), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Woynarowska B. (red.), (2010), *Biomedyczne podstawy rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

dr Tomasz Knopik

Katolicki Uniwersytet Lubelski, EPI-CENTRUM

Zrównoważony rozwój uczniów zdolnych kluczem do ich sukcesu życiowego

Worek ze złotem

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

Stworzyłem tę opowieść, aby korzystając z mocy analogii, uświadomić ambiwalentną sytuację ucznia zdolnego. Okazuje się, że posiadane zdolności to nie tylko zasoby, z których można czerpać, lecz także swoisty balast ograniczający rozwój. Z jednej strony mamy do czynienia z pewnym nadmiarem (ciekawości poznawczej, zasobu wiadomości, potrzeby wzmocnień, szybkości przetwarzania informacji), z drugiej zaś z niedomiarem: w obszarze równowagi emocjonalnej, zakresu i jakości relacji społecznych, sprawności motorycznych czy technicznych.

Powyższej charakterystyki na pewno nie należy traktować jako obligatoryjnej dla osoby uzdolnionej. Takie generalizacje wskazują jednak na pewną prawidłowość w rozwoju uczniów zdolnych, jaką jest jego nieharmonijność. Co więcej: niektórzy specjaliści

zajmujący się tematyką talentów wprost definiują zdolności jako „asynchronię rozwojową, w których połączenie wybitnych zdolności poznawczych i wzmożonej intensywności powoduje powstanie wewnętrznych doświadczeń i świadomości jakościowo różnych od przyjętych norm” (definicja Columbus Group, za: Tolan, Piechowski, 2013). To dlatego bogacz z opowieści mógł w ogóle nie cieszyć się z posiadanego złota, gdyż akurat dla niego ważniejsza mogła być niezależność i chęć pozbycia się pakunku (być może w ogóle niezrozumiała dla ogółu). Możliwe też, że czuł się traktowany przez innych jako odmieniec, z którym w ogóle nie ma sensu się zadawać. Może nie radził sobie z tym, że otoczenie widziało tylko worek ze złotem, a nie jego jako człowieka. Mógł też po prostu nie wiedzieć, co zrobić z posiadanym skarbem poza ciągłym przenoszeniem go z punktu A do punktu B. Wreszcie bogacz mógł w rzeczywistości cierpieć biedę, gdyż poza workiem ze złotem niczego więcej nie posiadał – był tak pochłonięty dźwiganiem swojego ciężaru, że niczego innego się nie nauczył i nie doświadczył.

Wspieranie uczniów zdolnych

Przywołane analogie uświadamiają nam, że wspieranie uczniów zdolnych nie powinno ograniczać się do stymulowania ich rozwoju poznawczego. Takie podejście jest niewystarczające, a co więcej – może okazać się szkodliwe! Powszechne jest przekonanie, że zdolności i talenty należy utożsamiać z inteligencją, a więc specjalne potrzeby uczniów zdolnych związane będą ze sferą intelektualną. Tymczasem **zdolności dotyczą zarówno sfery poznawczej, jak i osobowościowej człowieka**. Jest to szczególnie widoczne w najbardziej uznanym na świecie modelu zdolności autorstwa Josepha Renzulliego (2003, s. 75–87), w którym oprócz inteligencji mówi się o motywacji (w tym pewności siebie, stabilnej samoocenie, fascynacji problemem) i kreatywności (w tym wrażliwości, otwartości na doświadczenia, gotowości do ponoszenia ryzyka). Nie można zatem zredukować procesu wspierania uczniów zdolnych do pracy w obszarze inteligencji. Równie ważne są motywacja i twórczość. Dopiero takie kompleksowe podejście pozwala w pełni wykorzystać potencjał ucznia. Dzięki temu nauczy się on radzenia sobie z dźwiganym workiem ze złotem tak, by nie mieć poczucia zmarnotrawienia posiadanego bogactwa.

Podobne podejście do wspierania osób zdolnych reprezentuje Robert Sternberg – autor koncepcji inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu. Według podstawowego postulatu tej teorii sukces uwarunkowany jest równowagą między inteligencją analityczną, praktyczną oraz twórczą. **Inteligencję analityczną** budują metakomponenty (składniki kontrolujące podstawowe procesy poznawcze, np. w jaki sposób działają mechanizmy naszej pamięci lub uwagi?), komponenty nabywania wiedzy oraz składniki wykonawcze. Stanowi ona biologiczną podstawę do wszelkiej aktywności człowieka, szczególnie procesu uczenia się. **Inteligencja praktyczna** odpowiedzialna jest za rozwiązywanie problemów, regulowanie relacji ze światem zewnętrznym oraz celową adaptację do rzeczywistości. Człowiek adaptuje się do otoczenia poprzez aktywne jego kształtowanie (modyfikację otoczenia, w którym funkcjonuje) lub selekcję (opuszczanie środowiska nieodpowiadającego preferencjom jednostki). Inteligencja praktyczna funkcjonuje w koncepcji Sternberga jako

mechanizm służący wzmocnieniu poczucia kontroli nad zachowaniem oraz kształtowaniu poczucia sprawstwa (silne związki inteligencji i osobowości). Jednocześnie odpowiada ona za zdolności społeczne niezbędne do osiągnięcia sukcesu zawodowego i osobistego (Sternberg, 1998, s. 347–365). Od **inteligencji twórczej** – zoperacjonalizowanej przez takie cechy jak oryginalność myślenia, otwartość na problemy, tolerancja dla odmienności, podejmowanie ryzyka poznawczego – zależy równowaga między procesami uczenia się (radzenia sobie z nowymi zadaniami) a automatyzacją procesów myślowych.

Warto zaznaczyć, że współpraca pomiędzy tymi trzema rodzajami inteligencji warunkuje sukces życiowy. Według Sternberga to synergia – efektywność wspólnego działania wszystkich inteligencji jest zdecydowanie większa niż suma efektywności działania w zakresie poszczególnych struktur. Oznacza to, że uczeń zdolny, który nie wspiera swojej inteligencji twórczej, może ograniczać rozwój poprzez niską otwartość na problemy i zbyt jednostronne ujmowanie zjawisk w interesującej go dziedzinie. Podobnie niski poziom inteligencji praktycznej może spowodować, że wszystkie pomysły ucznia zdolnego pozostaną jedynie w sferze refleksji – bez opracowania strategii ich wdrożenia i podjęcia próby realizacji. Tak to ujmuje sam Sternberg: „Kiedy ktoś wymyśli jakąś ideę, musi wykazać się:

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

Podmiotowość uczniów zdolnych

Idea zrównoważonego rozwoju uczniów zdolnych to w istocie usilne zwracanie uwagi na podmiotowość każdego z nich. Wymaga zmiany perspektywy: osoba zdolna to nie po prostu bogacz, ale ktoś, kto myśli, odczuwa, pragnie, potrzebuje, nie rozumie i tylko dodatkowo niesie ze sobą worek pełen sztabek złota. Musimy sobie bowiem odpowiedzieć na podstawowe pytanie: jaki jest sens posiadania i rozwijania uzdolnień? Nie są to ani wygrane w konkursach i olimpiadach, ani sława i splendor, ale poczucie satysfakcji życiowej płynące z możliwie optymalnej adaptacji do środowiska. Taka jest też podstawowa funkcja inteligencji – przystosowanie dające człowiekowi dobrostan. Należy o tym bezwzględnie pamiętać, ilekroć wkracza się na niełatwy, ale jakże fascynujący grunt z tablicą informacyjną: praca z uczniem zdolnym.

Ponownie wyobraźmy sobie osobę zdolną jako posiadacza ciężkiego worka ze złotem. Dzięki własnej pracy i doświadczeniu oraz wsparciu otoczenia dowiedziała się, jak dźwigać worek, aby jej nie przytłaczał. Ponadto wymyśliła sposób pomnażania bogactwa, dzięki czemu może dzielić się nim z ludźmi, którzy go potrzebują. Ten człowiek tak przyzwyczaił się do dźwigania worka, że nie wyobraża sobie bez tego życia – podobnie zresztą jak bez swoich przyjaciół, tenisa i podróży.

Bibliografia

Renzulli J., (2003), *Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital*, [w:] Colangelo N., Davis G. (red.), *Handbook of gifted education*, Boston: Pearson Education.

Sternberg R., (2010), *Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice In School and Later Life*, [w:] Sternberg R., Preiss D., *Innovations in educational psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*, Nowy Jork: Springer Publishing Company.

Sternberg R., (1998), *A balance theory of wisdom*, „Review of General Psychology”, nr 2.

Tolan S.S., Piechowski M.M., (2013), *Giftedness: Lessons from Leeuwenhoek*, [w:] Neville C.S., Piechowski M.M., Tolan S.S. (red.), *Off the charts. Asynchrony and the gifted child*, Unionville, Nowy Jork: Royal Fireworks Press.

dr Tomasz Knopik

Trening mądrości jako forma wspierania uczniów zdolnych

Czym jest psychologia mądrości?

Umiejętne regulowanie relacji społecznych to przedmiot szczególnego zainteresowania m.in. psychologii mądrości. Jest to nowa dziedzina wiedzy bezpośrednio nastawiona na dostarczenie człowiekowi konkretnych wskazówek, w jaki sposób osiągnąć dobrostan, a więc pełnię satysfakcji z życia przy jednoczesnym poszanowaniu prawa innych ludzi do realizowania własnych interesów. Uwzględnienie elementów psychologii mądrości w nauczaniu i wychowywaniu uczniów zdolnych wynika z dojmującej, w moim przekonaniu, potrzeby włączenia troski o dobro wspólne w plan rozwoju posiadanych przez nich talentów. Celem pracy ze zdolnymi nie jest wyłącznie osiąganie sukcesów osobistych!

Na gruncie współczesnej psychologii dominują dwa nieco odmienne ujęcia mądrości: hermeneutyczna koncepcja niemiecka (tzw. berliński paradygmat mądrości) oraz amerykańska koncepcja poznawczo-etyczna autorstwa Roberta Sternberga.

Ta pierwsza traktuje mądrość jako **znanstwo w zakresie pragmatyki życiowej**, czyli sztuki życia (por. Baltes, Smith, 2008, s. 56–64), i wyodrębnia jej pięć podstawowych kryteriów:

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

Pierwsze dwa kryteria dotyczą zasobów jednostki nabytych dzięki doświadczeniom służącym rozwiązywaniu problemów życiowych. Wiedza kontekstualna to efekt refleksji podmiotu nad rozwojem jego relacji do świata w toku życia. Kształtującym ją czynnikiem jest krytyczny namysł nad ewolucją własnych poglądów, wyznawanymi wartościami, podejmowanymi działaniami i wypracowanymi rezultatami (*wyjaśnienie, dlaczego na danym etapie życia zmieniłem orientację polityczną lub stosunek do wiary*). Relatywizm wartości i tolerancja odnoszą się do postawy akceptacji wobec wielości światopoglądów, uznawanych hierarchii wartości, różnorodności realizowanych przez ludzi celów. Osoba mądra ma otwarty umysł, a więc jest wrażliwa na opinie i sądy innych, nawet jeśli nie są zgodne z jej mentalnością. Relatywizm oznacza dojrzałą zgodę na współwystępowanie wielu równouprawnionych

stanowisk dotyczących tej samej kwestii, o których można dyskutować. Z kolei świadomość braku pewności wiedzy i umiejętność radzenia sobie z nim odnoszą się do ludzkich ograniczeń w zakresie przetwarzania informacji oraz do nieprzewidywalności zdarzeń i ich następstw (Baltes, Glück, Kunzmann, 2002, s. 327–347). Osoba mądra akceptuje incydentalność pewnych sytuacji życiowych, brak poczucia absolutnego wpływu na rzeczywistość (*nie mam wpływu na to, że dziś pada; rozumiem, że nie mogę zorganizować wycieczki rowerowej tak, jak to sobie zaplanowałem*). **Mądrość to również wiedza na temat granic wiedzy**, barier poznania zarówno w wymiarze ludzkiego umysłu, jak i mojej indywidualnej świadomości (*nie wszystko jestem w stanie pojąć, poznać, zrozumieć, wyjaśnić i muszę to zaakceptować*).

Sternberg umieszcza natomiast mądrość w ramach relacji jednostka – dobro społeczne (a nie tylko jednostka – świat). Definiuje ją następująco: „zastosowanie ukrytej, jak również jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku przez równoważenie interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych w krótkim i długim okresie, służące osiągnięciu równowagi między adaptacją do istniejącego środowiska, modyfikacją istniejącego środowiska oraz wyborem nowego środowiska” (Reznitskaya, Sternberg, 2007, s. 133). Według tego autora inteligentny człowiek potrafi w taki sposób realizować swoje cele, że jednocześnie pozwala mu to w pełni adaptować się do otoczenia, a także przyczyniać się do pomnażania dobra wspólnego.

Sternberg, opisując fenomen mądrości, wskazuje na trzy rodzaje myślenia odpowiedzialne za wypracowywanie stanu równowagi: **refleksyjne, dialogiczne i dialektyczne**. Pierwsze z nich obejmuje metapoznanie, kontrolę emocjonalną, monitorowanie własnego stanu psychicznego oraz stanów psychicznych innych ludzi, świadomość wyznawanych przez siebie wartości, skuteczne kontrolowanie konfliktowych interesów, zdolność do uzyskiwania wglądu w subtelności danej sytuacji oraz wykorzystywanie go do opracowania skutecznej strategii rozwiązania konfliktu. Myślenie dialogiczne polega na stosowaniu różnorodnych systemów odniesienia podczas rozwiązywania problemów celem uchwycenia wielu punktów widzenia i perspektyw. Sternberg proponuje dialogiczność, tj. prowadzenie wewnętrznej dyskusji z samym sobą, dzięki której możliwe jest zauważenie tych aspektów sprawy, których wcześniej nie byliśmy w stanie wyodrębnić. „Osoby myślące muszą słyszeć różne głosy w swoich głowach, które reprezentują różne perspektywy w spojrzeniu na dany problem” (Reznitskaya, Sternberg, 2007, s. 143). Ostatni typ, czyli myślenie dialektyczne, podkreśla dynamiczną integrację perspektyw przeciwnych zgodnie ze schematem rozwoju myśli: teza – antyteza – synteza. Refleksja ta przesuwając źródło wiedzy z autorytetu na podmiot, który stając wobec różnych interpretacji i stanowisk, ma na ich bazie wykształcić własny pogląd będący syntezą czasem zupełnie przeciwstawnych sobie podejść.

W moim przekonaniu dopiero połączenie tych obu ujęć (w skrócie: „niemieckiego” i „amerykańskiego”) pozwala kompleksowo opisać fenomen mądrości – z uwzględnieniem zarówno czynników oddziałujących na mądrość, jak i samych poznawczych i pozapoznawczych kryteriów jej identyfikacji. Dzięki temu można także opracować model wdrażania mądrości do praktyki szkolnej ze zwróceniem szczególnej uwagi na potrzeby zdolnych i wybitnie zdolnych uczniów.

Jak przeprowadzić trening mądrości?

Przez ostatnie cztery lata wraz z trzydziestoma przeszkolonymi nauczycielami zrealizowaliśmy elementy treningu mądrości podczas zajęć z ponad 600 uczniami szkół podstawowych i gimnazjów. Przeprowadzone badania ewaluacyjne pozwalają na wyciągnięcie następujących wniosków:

- regularny trening mądrości konstruktywnie wpływa na klarowanie się hierarchii wartości wśród uczniów;
- trening mądrości poprawia relacje uczniów z otoczeniem;
- trening mądrości uwrażliwia na problemy innych, co owocuje konkretnymi inicjatywami na rzecz dobra wspólnego;
- trening mądrości poszerza horyzonty poznawcze i osobowe uczestników zajęć (rozwój refleksyjności i samowiedzy).

Poniżej znajdują się trzy przykładowe ćwiczenia wykorzystywane w treningu mądrości wśród zdolnych gimnazjalistów.

Ćwiczenie 1. Kto to mógł powiedzieć?

Zadaniem uczniów jest opisanie wyobrażonego stanu emocjonalnego osób, które wypowiedziały poniższe zdania:

- Każde jutro przypomina mi wczoraj.
- Piekło to inni.
- Odnalazłam w końcu siebie. Zgubiłam innych.

Uczniowie pracują indywidualnie, a następnie w grupach konfrontują swoje pomysły. W ramach podsumowania ćwiczenia propozycje grup zostają zaprezentowane na forum. Zazwyczaj okazuje się, że to samo zdanie rodzi kilkanaście różnych interpretacji. Uczniowie sami próbują wyjaśnić to zjawisko. Wskazują często z jednej strony na wieloznaczność języka, z drugiej zaś na utrudniony dostęp do stanów psychicznych innych ludzi.

Ćwiczenie 2. Jakich rad udzielisz Bartkowi?

Zadaniem uczniów jest udzielanie rad Bartkowi, który tak przedstawił swój problem:

Zawsze marzyłem o wyjeździe z tej mojej zapyziałej wioski. I w końcu udało się! Otrzymałem stypendium rządowe i mogę wyjechać do liceum w stolicy. Myślałem, że wreszcie przekonam się, czym jest prawdziwe laboratorium, i może w końcu będę mógł przetestować mój pomysł na lek przeciwko nowotworom. Wszystko pięknie, ale... Boję się zostawić moją mamę samą. Tyle dla mnie zrobiła, żebym mógł się rozwijać. Zawsze we mnie wierzyła i dowoziła na kółko chemiczne ponad 60 km dwa razy w tygodniu. Mam tylko ją, a ona tylko mnie. Ostatnio nie czuje się najlepiej, jest bardzo smutna i brakuje jej motywacji do robienia czegokolwiek. Ona sama chce, żebym wyjechał, ale z drugiej strony między wierszami mówi, że wszędzie można się rozwijać i nie trzeba wyjeżdżać aż 300 km od domu.

Ćwiczenie 3. Prawda czy fałsz?

Wymyśl dwie historie, z których jedna potwierdzi słuszność poniższego powiedzenia, zaś druga mu zaprzeczy.

Mowa jest srebrem, a milczenie złotem.

Bibliografia

Baltes P., Glück J., Kunzmann U., (2002), *Wisdom: Its structure and function in regulating succesful life span development*, [w:] Snyder C., Lopez S. (red.), *Handbook of positive psychology*, Oksford: Oxford University Press, s. 327–347.

Baltes P., Smith J., (2008), *The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function*, „Perspectives on Psychological Science”, nr 3, s. 56–64.

Reznitskaya A., Sternberg R., (2007), *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*, [w:] Linley A., Joseph S. (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 132–152.

Krystyna Dynowska-Chmielewska

nauczyciel konsultant Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Małopolski system pracy z uczniami zdolnymi wypracowany w ramach projektu *DiAMEnT – dostrzec i aktywizować możliwości, energię, talenty*

DiAMEnT to systemowy projekt innowacyjny z komponentem ponadnarodowym, realizowany w okresie 1.03.2009 – 30.09.2014 r. przez Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w partnerstwie z Wyższą Szkołą Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu oraz National-Louis University w Chicago.

Celem realizatorów było opracowanie, przetestowanie i zaprezentowanie w ostatecznej wersji systemu pracy z uczniami zdolnymi dla Małopolski, pozwalającego na wspieranie w innowacyjnych formach uzdolnień uczniów w zakresie języka angielskiego, matematyki, technologii informacyjno-komunikacyjnych i przedsiębiorczości oraz na doskonalenie kompetencji twórczego myślenia.

Podstawowym założeniem merytorycznym proponowanego systemu jest odejście od tradycyjnych form pracy z uczniem zdolnym. Zamiast rozwijać wiedzę o charakterze akademickim (przygotowanie do konkursów i olimpiad, indywidualny program i tok nauki), nauczyciele powinni podejmować kompleksowe działania identyfikujące i rozwijające przedmiotowe i ponadprzedmiotowe umiejętności uczniów. Szczególnie istotne są tutaj kompetencje z zakresu twórczego myślenia.

Wypracowany system pracy z uczniami zdolnymi zakłada wsparcie uczniów klas 1–3 szkół podstawowych poprzez wprowadzenie programu wspierającego rozwój twórczego myślenia oraz wyłonienie podczas diagnozy grupy dzieci i młodzieży o uzdolnieniach kierunkowych (klasy 4–6 szkół podstawowych, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne), a następnie wdrożenie specjalnych programów według zasady „pull out”. Polega ona na „wyławianiu” uczniów zdolnych i tworzeniu grup o podobnych uzdolnieniach kierunkowych poza standardowym nurtem pracy dydaktycznej szkoły. Uczestnikom zajęć zaproponowaliśmy pracę innowacyjną metodą projektu z elementami strategii PBL (ang. *problem based learning*), czyli uczenia się na bazie problemu.

Podstawowym założeniem organizacyjnym jest stworzenie koalicji różnych podmiotów środowiska oświatowego na rzecz uczniów zdolnych, pod egidą władz województwa.

Ramy programowe tak pomyślanego systemu tworzą trzy duże komponenty:

1. regionalny program wspierania uzdolnień dzieci i młodzieży,
2. programy szkoleń dla kadr oświatowych,
3. narzędzia do ewaluacji pracy z uczniami zdolnymi.

Osoby potencjalnie zainteresowane wykorzystaniem produktów projektu najwięcej rozwiązań przydanych w praktyce szkolnej znajdują w wymienionej wyżej pierwszej części systemu. Składają się na nią:

- koncepcja wspierania uzdolnień uczniów w województwie małopolskim;
- założenia metodologiczne i organizacyjne systemu diagnozy uzdolnień uczniów;
- testy do diagnozy uzdolnień uczniów z zakresu czterech kompetencji kluczowych do trzech etapów kształcenia (21 testów);
- program uzupełniający z zakresu rozwijania twórczego myślenia dla klas 1–3 szkoły podstawowej wraz z materiałami metodycznymi – *Twórczo odkrywam świat*;
- programy zajęć pozaszkolnych wykorzystujących metodę projektu i strategię PBL z zakresu czterech kompetencji kluczowych (12 programów);
- materiały metodyczne do realizacji programów (12 kompletów);
- programy e-learningowych kół naukowych dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych z zakresu czterech kompetencji kluczowych (4 programy);
- programy Letniej Szkoły Młodych Talentów dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych (2 programy);
- program Forum Młodych Talentów.

Wypracowane w projekcie metody zostały przetestowane w całej Małopolsce w latach szkolnych 2010/2011 i 2011/2012. Programem rozwijania twórczego myślenia zostało objętych około 22 000 uczniów edukacji wczesnoszkolnej z 494 szkół podstawowych. Około 9000 uczniów szkół podstawowych, gimnazjów, liceów i techników – wyłonionych spośród 28 000 zdiagnozowanych osób – uczestniczyło w zajęciach w 161 Powiatowych Ośrodkach Wspierania Uczniów Zdolnych. Ponad 1600 osób wzięło udział w warsztatach letnich. Niemal 200 uczniów szkół ponadgimnazjalnych i gimnazjów zostało objętych opieką przez kadrę akademicką w ramach e-learningowych kół naukowych, 200 wyjechało na Letnią Szkołę Młodych Talentów. Tak szeroki zakres testowania pozwolił na wypracowanie udoskonalonej, finalnej wersji systemu, z wykorzystaniem uwag i wniosków z ewaluacji. Ta wersja jest podstawą przygotowywanego właśnie kolejnego projektu *Małopolskie Talenty*, który będzie realizowany w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego w latach 2016–2021.

Rekomendacją dla systemu pracy z uczniami zdolnymi stworzonego w projekcie są:

- pozytywny wynik walidacji przez Regionalną Sieć Tematyczną;
- rekomendacje ekspertów i instytucji zewnętrznych (m.in. Europejskiego Centrum Talentów w Budapeszcie);

- uzyskane nagrody – tytuł *Najlepsza inwestycja w człowieka 2012* przyznany przez Ministerstwo Rozwoju Regionalnego (MRR) w konkursie „Dobre Praktyki EFS”; wyróżnienie MRR w ogólnopolskim konkursie *Regaty Rozwoju. Liderzy Innowacji i Współpracy Ponadnarodowej POKL 2014*; tytuł *Miejsce Odkrywania Talentów*, przyznany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej³.

Uwaga: Wszystkie materiały będące produktami projektu (poza testami do diagnozy uzdolnień, przeznaczonymi wyłącznie na użytek badań systemowych) były dostępne do kwietnia 2016 r. na stronie projektu. Obecnie mogą być udostępnione zainteresowanym po kontakcie e-mailowym: k.dynowska@mcdn.edu.pl.

³ Obecnie tytuł „Miejsce Odkrywania Talentów” jest przyznawany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji

Halina Nawrotek

koordynator Dolnośląskiego Centrum Wspierania Uzdolnień

Dolnośląski System Wspierania Uzdolnień

Dolnośląski System Wspierania Uzdolnień (DSWU) jest wpisany w strategię rozwoju regionu. Obejmuje całe województwo i bazuje na współpracy środowiska edukacyjnego i jednostek samorządu terytorialnego (JST).

Podmioty DSWU: Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego, Dolnośląski Kurator Oświaty, Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (DODN), samorządy lokalne, powiatowe ośrodki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, uczelnie Dolnego Śląska, przedszkola i szkoły Dolnego Śląska (tworzące Dolnośląską Sieć Szkół Wspierających Uzdolnienia), Fundacja Edukacji Międzynarodowej.

Podstawowe elementy systemu:

- realizowane szkolne systemy rozwijania zainteresowań i wspierania uzdolnień;
- szkolenia dla nauczycieli (m.in. dla liderów wspierania uzdolnień w szkołach, z zakresu psychopedagogiki uzdolnień, pedagogiki twórczości, strategii, form, metod pracy z uczniem zdolnym);
- konkursy: *zDolny Ślqzaczek* (dla uczniów szkół podstawowych), *zDolny Ślqzak Gimnazjalista*;
- konferencje (międzynarodowe, regionalne) dla środowisk oświatowych oraz JST;
- stypendia i granty Urzędu Marszałkowskiego dla uczniów szczególnie uzdolnionych (*zDolny Ślqsk*);
- granty kuratorskie na rzecz doskonalenia nauczycieli w obszarze wspierania uzdolnień.

Priorytety:

- budowanie systemowych rozwiązań na rzecz wspierania uczniów uzdolnionych (w ujęciu egalitarnym i elitarnym);
- budowanie atmosfery sprzyjającej wspieraniu uzdolnień;
- tworzenie warunków do współpracy całego środowiska edukacyjnego – budowanie koalicji na rzecz wspierania uzdolnień.

Działania podejmowane przez DODN – koordynacja przez Zespół Dolnośląskiego Centrum Wspierania Uzdolnień:

- prowadzenie szkoleń dla szkół (na temat budowania systemu wspierania uzdolnień w szkole/placówce) i nauczycieli (w szeroko pojętym obszarze pracy z uczniem zdolnym);
- przygotowanie merytoryczne szkolnych liderów wspierania uzdolnień do pełnienia tej roli;
- pomoc w projektowaniu szkolnych programów rozwijania zainteresowań i wspierania uzdolnień (opiniowanie i recenzowanie);
- akredytacja szkół wnioskujących o przyjęcie do Dolnośląskiej Sieci Szkół Wspierających Uzdolnienia i budowanie tej sieci;
- tworzenie lokalnych grup wsparcia dla nauczycieli, uczniów i ich rodziców;
- organizowanie i koordynowanie różnorodnych działań na rzecz wspierania ucznia uzdolnionego (współpraca z uczelniami wyższymi, placówkami wychowania pozaszkolnego, konferencje, wydawnictwa, konkursy – przedmiotowe, interdyscyplinarne, tematyczne);
- zarządzanie projektami edukacyjnymi adresowanymi do uczniów uzdolnionych;
- propagowanie idei wspierania uzdolnień (od egalitaryzmu do elitaryzmu).

Marta Kwaśnik

Stowarzyszenie Talent – stwarzamy warunki do harmonijnego rozwoju

Stowarzyszenie Talent z siedzibą w Gdyni jest organizacją pozarządową, której misją jest tworzenie warunków do integralnego rozwoju młodzieży uzdolnionej informatycznie. W ciągu swojej ponaddziesięcioletniej działalności stowarzyszenie zrealizowało około trzydziestu projektów edukacyjnych, w ramach których organizowane były obozy naukowe, warsztaty, konferencje dla nauczycieli oraz inne formy angażowania i integracji środowisk informatycznych.

Stowarzyszenie Talent realizuje projekty upowszechniające wśród młodzieży naukę algorytmicznego myślenia i programowania. Działa na zlecenie ministerstw oraz jednostek samorządu terytorialnego – m.in. Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Cyfryzacji, Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego, Urzędu Miasta Gdyni. W 2015 r. został zrealizowany projekt „Ogólnopolska Akademia Programowania”, w którym uczestniczyło bezpośrednio ponad 4000 osób (uczniów, instruktorów i nauczycieli).

Główne założenia pracy dydaktycznej realizowanej przez Stowarzyszenie Talent:

- rozbudzanie i rozwijanie ciekawości poznawczej,
- stosowanie twórczych metod nauki myślenia algorytmicznego i programowania,
- działanie i przeżywanie jako podstawy procesu poznawczego,
- wielobodźcowe oddziaływanie na wyobraźnię,
- nastawienie na współpracę i kooperację uczniów.

Na podstawie wielu lat doświadczeń w pracy z uczniami zdolnymi oraz zainteresowanymi rozwojem w dziedzinie informatyki wypracowane zostały metody i działania, które mobilizują uczniów do pracy. Są to m.in.:

- Stawianie wymagań poprzedzone wspólnym ustaleniem planów i celów na początku roku szkolnego; określenie wymiaru godzin (od trzech do pięciu), w trakcie których uczeń rozwiązuje wyznaczone zadania.
- Realizowanie założeń idei odwróconej szkoły (ang. *flipped classroom idea*). Proces edukacyjny jest tutaj konstruowany według zasady od wyzwania do teorii,

od doświadczenia przez abstrakcyjną konceptualizację aż do zastosowania. Uczeń i jego potrzeby są w centrum procesu nauczania, a nauczyciel zapewnia dostęp do różnorodnych doświadczeń edukacyjnych.

- Stosowanie strategii porozumiewania się i współpracy z uczniami, określanej jako *problem posing method* (np. Silver, Cai, 1996). Kluczowym elementem tej metody jest stworzenie uczniom przestrzeni do zadawania pytań, prowadzenia wzajemnych dyskusji, wymiany zdań, dzielenia się wiedzą.
- Monitorowanie, analizowanie oraz ewaluacja bieżącej pracy i postępu uczniów.
- Zaznajamianie uczniów – w celach edukacyjnych i rozwojowych – z treściami dotyczącymi pracy twórczej, efektywnej nauki, rozwoju osobowości, a także znaczenia aktywności fizycznej i odpoczynku dla podnoszenia wydajności pracy intelektualnej.
- Zachęcanie uczniów do angażowania się w prace zespołowe, wspólne opracowywanie zadań i materiałów (m.in. omówień).
- Motywowanie uczniów do pełnienia roli instruktorów, współprowadzących zajęcia pozalekcyjne (przy jednoczesnym wsparciu udzielanym przez nauczycieli).
- Zachęcanie uczniów do udziału w konkursach informatycznych w skali krajowej i międzynarodowej. Sprzyja to rozwijaniu otwartej postawy wobec pozytywnego współzawodnictwa i jednocześnie umożliwia weryfikację nabytej wiedzy i umiejętności.

Zachęcamy do korzystania z zadań i materiałów dydaktycznych dostępnych na stronach internetowych.

Bibliografia i literatura uzupełniająca

Bojarska N., Kwaśnik M., Szubartowski R., (2013), *Sztafeta pasji, wyzwań i ciekawości świata*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Kwaśnik M., Bojarska N., Szubartowski R., (2014), *Realizacja idei odwróconej szkoły za pomocą platformy edukacyjnej do nauki informatyki*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Silver E.A., Cai J., (1996), *An Analysis of Arithmetic Problem Posing by Middle School Students*, „Journal for Research in Mathematics Education”, nr 27(5), s. 521–539.

Krystyna Kozak, Edyta Jaromin
Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy

Program WARS i SAWA



Program WARS i SAWA to kluczowy element Warszawskiego Systemu Wspierania Uzdolnionych, którego głównym założeniem jest wspomaganie rozwoju uczniów zarówno osiągających mierzalne sukcesy, jak i tych o różnorodnych zdolnościach i predyspozycjach twórczych. Program jest realizowany w m.st. Warszawa od 2010 r.

Zgodnie z Regulaminem Certyfikatu WARS i SAWA w szkołach, które zgłaszają chęć przystąpienia do programu, powołane zostają szkolne zespoły wspierania uzdolnionych, odpowiedzialne za stworzenie szkolnych programów wspierania uzdolnionych. Na podstawie przedłożonego wniosku i programu Kapituła – kolegium honorowe – przyznaje placówce na trzy lata Certyfikat Prezydenta m.st. Warszawy WARS i SAWA. Od tego momentu szkoły realizują przyjęte programy wspierania uzdolnionych, prowadzą ewaluację wewnętrzną oraz uczestniczą w ofercie Miasta, adresowanej do szkół z warszawskiej sieci szkół wspierających uzdolnionych. Tym samym placówki, które uzyskały Certyfikat, tworzą warszawską sieć szkół wspierających uzdolnionych. Warto zaznaczyć, że program WARS i SAWA ma charakter procesualny – przyznanie Certyfikatu to nie koniec, a dopiero początek doskonalenia szkoły w obszarze wsparcia uzdolnionych.

Po zakończeniu trzyletniego cyklu realizacji programu szkoły zainteresowane powtórным otrzymaniem Certyfikatu (już bezterminowego), zgodnie z Regulaminem, zobowiązane są do przedstawienia wyników systematycznie prowadzonej ewaluacji oraz wniosków i rekomendacji z dotychczasowej realizacji programu. Należy podkreślić, że zarówno do etapu tworzenia programów, jak i ich ewaluacji członkowie zespołów przygotowują się, uczestnicząc w specjalnym cyklu warsztatów metodycznych i konsultacji prowadzonych w samorządowej placówce doskonalenia nauczycieli – Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (WCIES).

W roku szkolnym 2015/2016 do sieci należały 194 szkoły, z czego 109 posiada certyfikat bezterminowy.

Placówki należące do sieci szkół wspierających uzdolnionych mogą liczyć na systematyczne wsparcie Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, opiekę merytoryczną WCIES, doradcy metodycznego m.st. Warszawy w zakresie wspierania ucznia zdolnego oraz poradni

psychologiczno-pedagogicznych, wchodzących w skład sieci poradni wspierających szkoły z programu.

1. Formy wymiany doświadczeń

Kreatywne biesiady u WARSZA i SAWY to cykliczne spotkania poświęcone wymianie doświadczeń między nauczycielami szkół z sieci, mające na celu prezentację ciekawych pomysłów, autorskich projektów, innowacji metodycznych oraz dzielenie się własnymi doświadczeniami i refleksjami na temat rozwijania zainteresowań i talentów uczniów. Formuła spotkań jest otwarta, określana każdorazowo przez szkołę – gospodarza biesiady.

Vademecum nauczyciela ucznia zdolnego to warsztaty adresowane do nauczycieli różnych przedmiotów i poziomów edukacyjnych z warszawskiej sieci szkół wspierających uzdolnionych. Zajęcia są prowadzone przez nauczycieli aktywnych zawodowo, którzy podczas spotkań prezentują autorskie propozycje scenariuszy lekcji, pomysły na projekty edukacyjne i zajęcia pozalekcyjne. Spotkania odbywają się w miejscach zatrudnienia nauczycieli, ich szkołach i pracowniach przedmiotowych. Uczestnicy warsztatów otrzymują materiały szkoleniowe oraz poświadczenie udziału w formie doskonalenia zawodowego.

Letnie seminarium dla nauczycieli WARSZA i SAWY w Centrum Nauki Kopernik (CNK) – co roku tematyka seminarium jest poświęcona innemu zagadnieniu, np. roli i sposobowi organizacji przestrzeni w procesie uczenia się, wykorzystaniu wiedzy astronomicznej czy teorii psychologicznych i komunikacji społecznej w edukacji szkolnej. Podczas każdego seminarium odbywają się wykłady popularnonaukowe z ekspertami z danej dziedziny, a także warsztaty i dyskusje. Ponadto miejsce spotkań sprzyja zapoznaniu się gości z dostępnymi zasobami CNK i sposobami wykorzystania nowoczesnych mediów w edukacji.

2. Doskonalenie zawodowe nauczycieli

Nauczyciele mają możliwość bezpłatnego korzystania ze specjalnej oferty zajęć i warsztatów prowadzonych przez WCIES. W placówce organizowane są regularnie warsztaty metodyczne adresowane do nauczycieli ze szkół certyfikowanych i należących do sieci szkół wspierających uzdolnionych, a także do nauczycieli z placówek spoza programu. Tematyka szkoleń jest zróżnicowana – od technik rozbudzania kreatywności i motywacji do metod ewaluacji w programie WARS i SAWA.

3. Formy wsparcia szkół w ramach programu WARS i SAWA

- Możliwość konsultacji ze specjalnie powołanym doradcą metodycznym m.st. Warszawy w zakresie wspierania ucznia zdolnego.
- Możliwość korzystania ze wsparcia poradni psychologiczno-pedagogicznych.
- Możliwość uczestnictwa w forum wymiany informacji. Na stronie internetowej Biura Edukacji została wydzielona specjalna zakładka *Z życia szkół WARSZA i SAWY*, gdzie na wniosek szkoły zamieszczane są aktualności.
- Preferencje w uzyskaniu dofinansowania w ramach programu Warszawskie Inicjatywy Edukacyjne (WIE). Jest to program finansowany z budżetu m.st. Warszawy, polegający na dofinansowaniu innowacyjnych projektów przygotowanych i realizowa-

nych przez stołeczne szkoły i przedszkola. Umożliwia realizację zajęć wykraczających poza program szkolny, w tym rozwijających pasje i zainteresowania uczniów.

- Pierwszeństwo w dostępie do dodatkowej, miejskiej oferty edukacyjnej.
- Możliwość uczestnictwa w specjalnych programach adresowanych w pierwszej kolejności do szkół z sieci, np.: „WARS i SAWA piszą wiersze”, „WARS i SAWA na Politechnice”, „WARS i SAWA czytają książki”, „WARS i SAWA grają w szachy”.

4. Inne przykładowe programy edukacyjne m.st. Warszawy, wspierające rozwój uczniów uzdolnionych

Stypendia edukacyjne Prezydenta m.st. Warszawy SAPERE AUSO

Mogą się o nie ubiegać uczniowie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, którzy uzyskują wybitne osiągnięcia w nauce, są laureatami krajowych czy międzynarodowych konkursów lub olimpiad przedmiotowych, bądź mają udokumentowany dorobek w pracy naukowej lub twórczej.

Zajęcia międzyszkolne: SMOK, czyli Sieć Międzyszkolnych Otwartych Kół oraz ZaMEK – Zajęcia Międzyszkolne Edukacji Kulturalnej

Są one realizowane z budżetu Miasta, co oznacza, że uczniowie nie ponoszą kosztów uczestnictwa w nich. Zgodnie z zasadami o przyznanie dofinansowania może ubiegać się dyrektor szkoły zatrudniający nauczyciela posiadającego udokumentowane osiągnięcia w zakresie kształcenia uczniów przygotowujących się do olimpiad i konkursów przedmiotowych, tematycznych i interdyscyplinarnych. Zajęcia międzyszkolne prowadzone są w szkole, w której zatrudniony jest dany nauczyciel. Muszą jednak brać w nich udział uczniowie spoza danej szkoły.

Zajęcia na uczelniach

Miasto stołeczne we współpracy z warszawskimi uczelniami oferuje uczniom zajęcia na poziomie akademickim – m.in. od 2010 r. w ramach „MiNi Akademii Matematyki”, prowadzonej przez Politechnikę Warszawską. Kolejnym tematycznym przedsięwzięciem jest projekt „Matematyka dla Ciekawych Świata”, realizowany cyklicznie przez Uniwersytet Warszawski, przy partnerskim zaangażowaniu m.st. Warszawy, z myślą o rozwijaniu zainteresowań matematycznych uczniów szkół ponadgimnazjalnych, a od 2015 r. również gimnazjalistów.

Warszawski Program Edukacji Kulturalnej (WPEK)

WPEK to środowiskowy kontrakt oświaty i kultury oraz zobowiązanie do działań na rzecz rozwoju edukacji kulturalnej w Warszawie. Zakłada wykorzystanie potencjału kulturotwórczego umożliwiającego upowszechnianie sztuki i animację kultury. Powinien on zostać włączony w proces edukacji kulturalnej uczniów szkół warszawskich oraz dorosłych przy współpracy i współdziałaniu szkół, placówek pozaszkolnych, instytucji kultury, organizacji pozarządowych i wyższych uczelni. Działania zaplanowane przez m.st. Warszawę, a realizowane przez Biuro Edukacji, Biuro Kultury, współpracujące biura Urzędu Miasta oraz 18 dzielnic Warszawy i koordynowane przez Pełnomocnika ds. edukacji kulturalnej, budują

wielopłaszczyznową współpracę i przekładają się na wymierne efekty w sferze edukacji kulturalnej i upowszechniania kultury. Odbiorcami Programu są wszyscy mieszkańcy aglomeracji warszawskiej o różnorodnych kompetencjach kulturowych, najmłodsze dzieci, dzieci w wieku przedszkolnym, uczniowie szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, studenci, osoby dorosłe, rodziny i seniorzy, bez względu na niepełnosprawność czy różnice w statusie materialnym.

Szczegółowe informacje dotyczące programu WARS i SAWA oraz innych działań podejmowanych w ramach Warszawskiego Systemu Wspierania Uzdolnionych dostępne są na stronie internetowej Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.

Bibliografia

Kozak K., Jaromin E., (2016), *Warszawski System Wspierania Uzdolnionych. Przewodnik dla dyrektorów, nauczycieli i rodziców*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.

Ilona Bojakowska

psycholog Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Sulejówku

Diagnoza zdolności – współpraca poradni i szkoły

Historia

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Sulejówku od lat prowadzi działania na rzecz dzieci zdolnych. Do najbardziej znanych należą treningi kreatywności prowadzone od 10 lat zarówno w Poradni, jak i w formie warsztatów na terenie szkół. W 2013 r. Poradnia nawiązała współpracę z Akademią Pedagogiki Specjalnej – wspólnie zorganizowaliśmy dwie konferencje dotyczące zdolności, a w 2014 r. zrealizowaliśmy projekt badawczy „Wspieranie środowiska edukacyjnego ucznia zdolnego w zakresie diagnostyki i rozwijania zdolności”. W projekcie wzięły udział dwie szkoły podstawowe i dwa gimnazja z rejonu działania naszej Poradni.

Kontynuacją tego projektu jest realizowany obecnie, we współpracy z jedną z rejonowych szkół, projekt przesiewowej diagnozy zdolności uczniów klas pierwszych gimnazjum. Podstawą teoretyczną jest popularna koncepcja inteligencji wielorakich Howarda Gardnera.

Cel

Do podstawowych celów projektu należą indywidualizacja pracy ze wszystkimi uczniami oraz identyfikacja uzdolnień na wczesnym etapie nauki w gimnazjum.

Procedura

Projekt składa się z dwóch podstawowych etapów.

Pierwszy ma charakter diagnozy pedagogicznej i jest prowadzony przez nauczycieli szkoły (w ścisłej współpracy z Poradnią) wśród wszystkich uczniów klas pierwszych. Na wstępie wychowawcy klas pierwszych przedstawiają rodzicom cele projektu i zbierają zgody na uczestnictwo. Nauczyciele korzystają z następujących narzędzi pedagogicznych: Profil Inteligencji Wielorakiej, testu kół (testu szkiców), testu dla rodziców opracowanego przez Dawida Lewisa, arkuszy obserwacji na poszczególnych lekcjach.

Na podstawie tego etapu zespół zadaniowy – złożony z psychologa szkolnego, wychowawców klas pierwszych i osób chętnych, zainteresowanych tematyką zdolności – wyłania

uczniów do etapu drugiego, czyli pogłębionej, specjalistycznej diagnozy zdolności w Poradni. Diagnoza ta ma charakter jednorazowego, blisko trzygodzinnego badania z zastosowaniem następujących narzędzi:

- inteligencja i uzdolnienia: test inteligencji Cattella (inteligencja płynna), APIS (inteligencja skryzalizowana, uzdolnienia kierunkowe), Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji (WKP, wersja komputerowa);
- kreatywność: Rysunkowy Test Twórczego Myślenia Urbana–Jellena (TCT-DP), Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH) do badania uzdolnień twórczych pojmowanych jako właściwości osobowościowe człowieka (postawa twórcza);
- funkcjonowanie emocjonalne: Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej (DINEMO), dane z wywiadu od rodzica i wychowawcy, ewentualnie kwestionariusz identyfikacji SNOS (Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych).

Podsumowanie

Diagnoza pokazuje mocne i słabsze strony ucznia. Jej efektem mogą być zalecenia indywidualizacji nauczania z danego przedmiotu (w tym indywidualny program nauczania), wskazanie uzdolnień kierunkowych rozwoju kreatywności i twórczego myślenia oraz konieczności wsparcia emocjonalnego i rozwoju umiejętności społecznych.

Uzupełnieniem projektu są szkolenia dla nauczycieli prowadzone przez psychologów Poradni, dotyczące pracy z uczniem zdolnym.

Bibliografia i literatura uzupełniająca

- Baltes P., Glück J., Kunzmann U., (2002), *Wisdom: Its structure and function in regulating succesful life span development*, [w:] Snyder C., Lopez S. (red.), *Handbook of positive psychology*, Oksford: Oxford University Press, s. 327–347.
- Baltes P., Smith J., (2008), *The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function*, „Perspectives on Psychological Science”, nr 3, s. 56–64.
- Bojarska N., Kwaśnik M., Szubartowski R., (2013), *Sztafeta pasji, wyzwń i ciekawości świata*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kossobudzka M., (2015), *Co piąte dziecko w wieku szkolnym ma nadwagę. Jak zatrzymać epidemię otyłości w Polsce?*, „Gazeta Wyborcza”, wydanie elektroniczne z dn.21.05.2015 [online, dostęp dn. 5.07.2016].
- Kozak K., Jaromin E., (2016), *Warszawski System Wspierania Uzdolnionych. Przewodnik dla dyrektorów, nauczycieli i rodziców*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.
- Kwaśnik M., Bojarska N., Szubartowski R., (2014), *Realizacja idei odwróconej szkoły za pomocą platformy edukacyjnej do nauki informatyki*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Osuagwu O.E. i in., (2014), *Singularity is the Future of ICT Research*, „West African Journal of Industrial & Academic Research”, vol. 11, nr 1.
- PolskieRadio.pl, (2016), *Nawet pięć procent bezdomnych w Polsce to dzieci. Marek Michalak apeluje do MRPiPS* [online, dostęp dn. 18.05.2016].
- Renzulli J., (2003), *Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital*, [w:] Colangelo N., Davis G. (red.), *Handbook of gifted education*, Boston: Pearson Education.
- Reznitskaya A., Sternberg R., (2007), *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*, [w:] Linley A., Joseph S. (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 132–152.
- Silver E.A., Cai J., (1996), *An Analysis of Arithmetic Problem Posing by Middle School Students*, „Journal for Research in Mathematics Education”, nr 27(5), s. 521–539.
- Sternberg R., (1998), *A balance theory of wisdom*, „Review of General Psychology”, nr 2.
- Sternberg R., (2010), *Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice In School and Later Life*, [w:] Sternberg R., Preiss D., *Innovations in educational psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*, Nowy Jork: Springer Publishing Company.
- Strelau J., Doliński D. (red.), (2010), *Psychologia akademicka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Tolan S.S., Piechowski M.M., (2013), *Giftedness: Lessons from Leeuwenhoek*, [w:] Neville C.S., Piechowski M.M., Tolan S.S. (red.), *Off the charts. Asynchrony and the gifted child*, Unionville, Nowy Jork: Royal Fireworks Press.

Warchala M., (2015), *Jedna z najlepszych maturzystek w kraju nie poszła na studia. Woli sprzedawać klopsiki i żeberka* [online, dostęp dn. 18.05.2016].

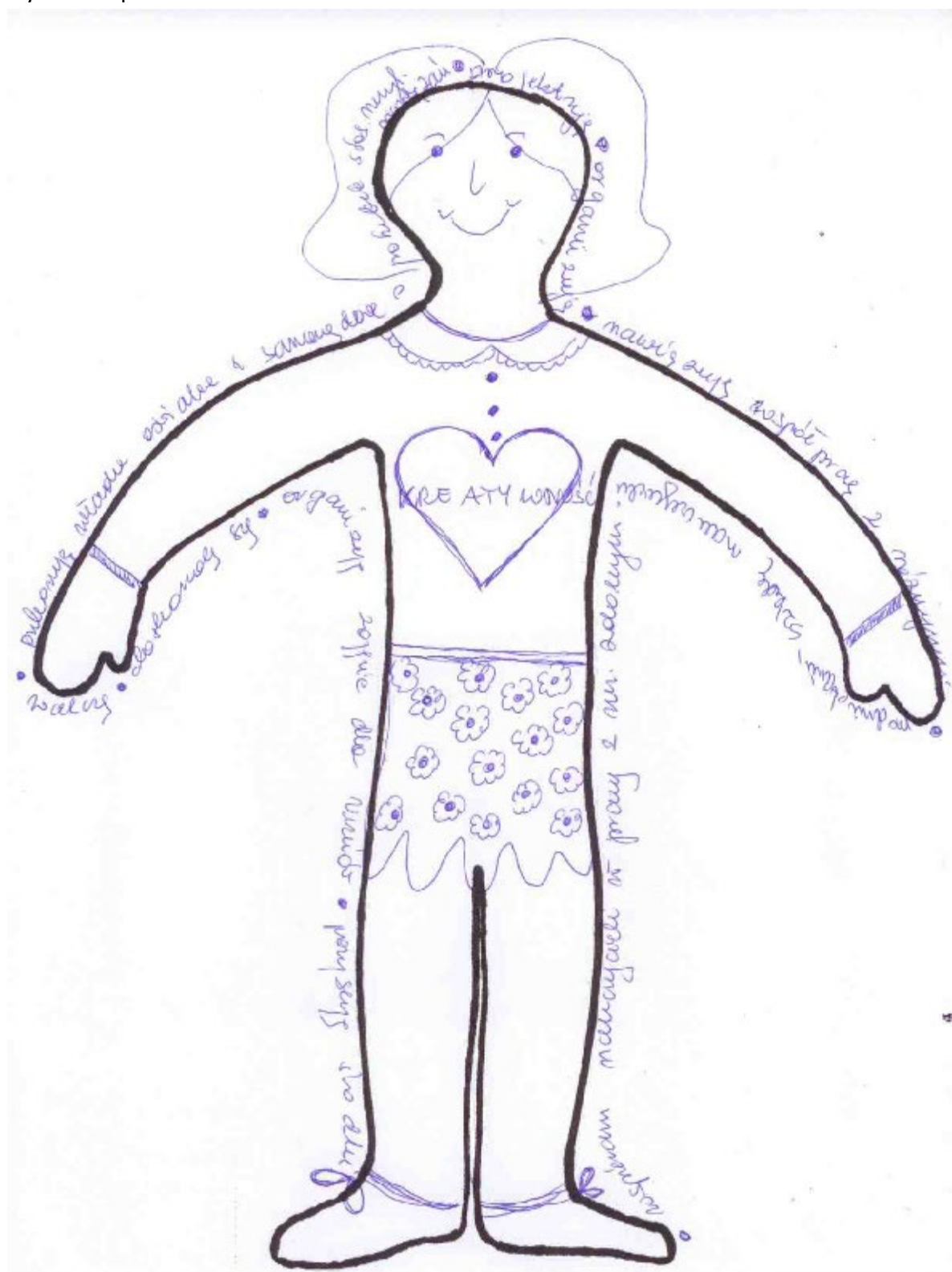
Wolański N., (1985), *Secular trend, secular changes or long-term adaptation fluctuations?*, „Acta Medica Auxologica”, nr 17, s. 7–19.

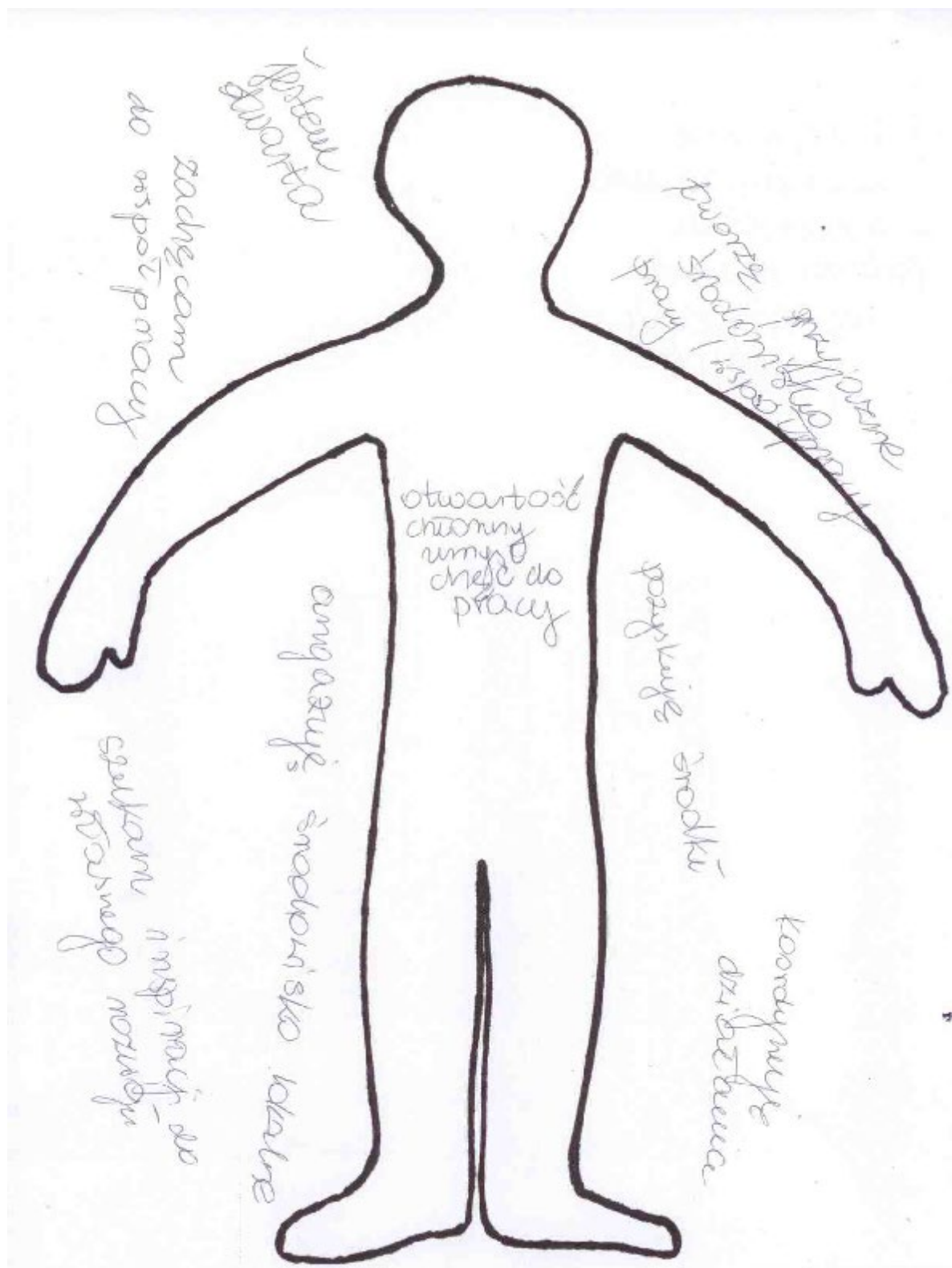
Woynarowska B., (2007), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

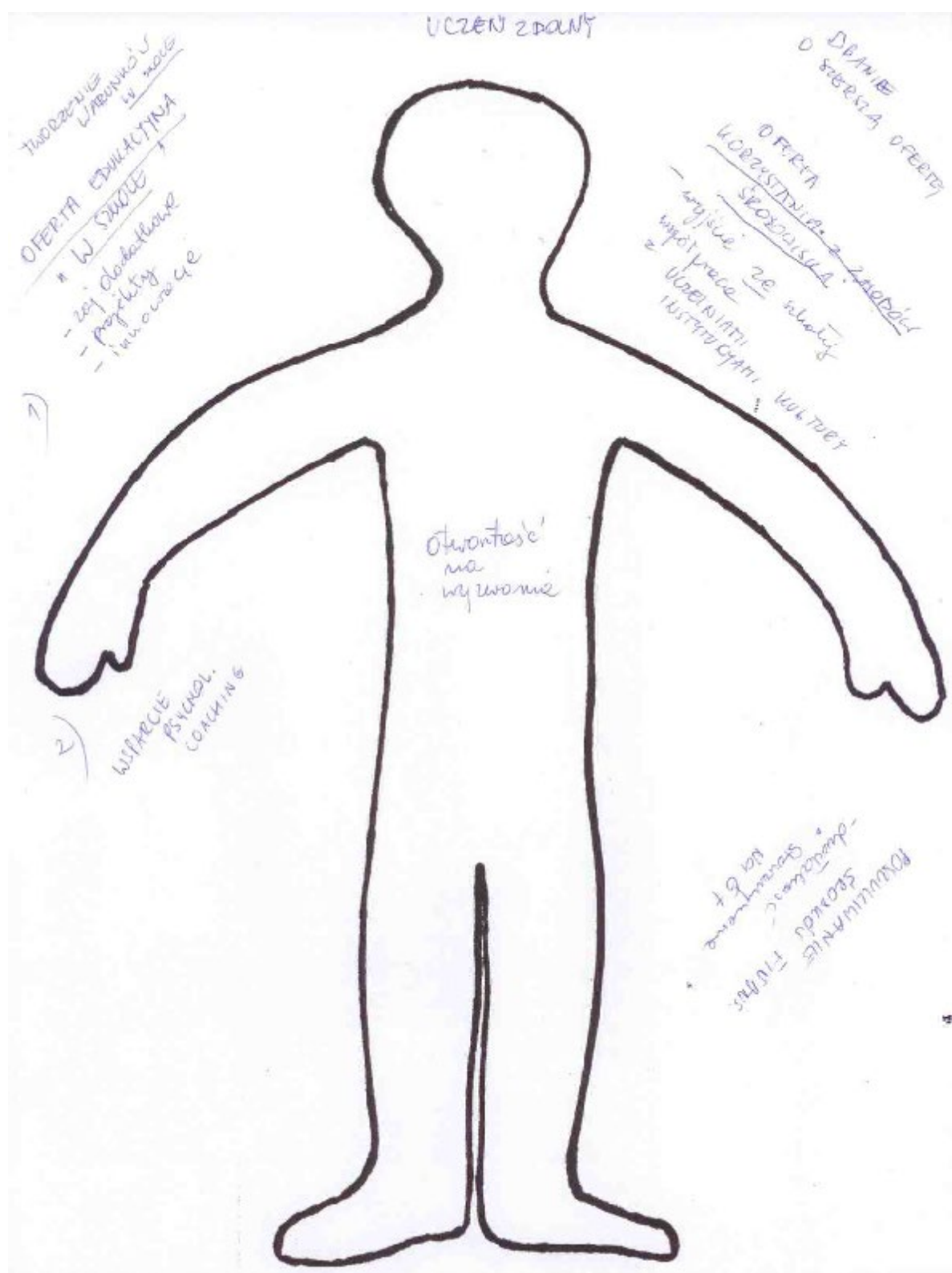
Woynarowska B. (red.), (2010), *Biomedyczne podstawy rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

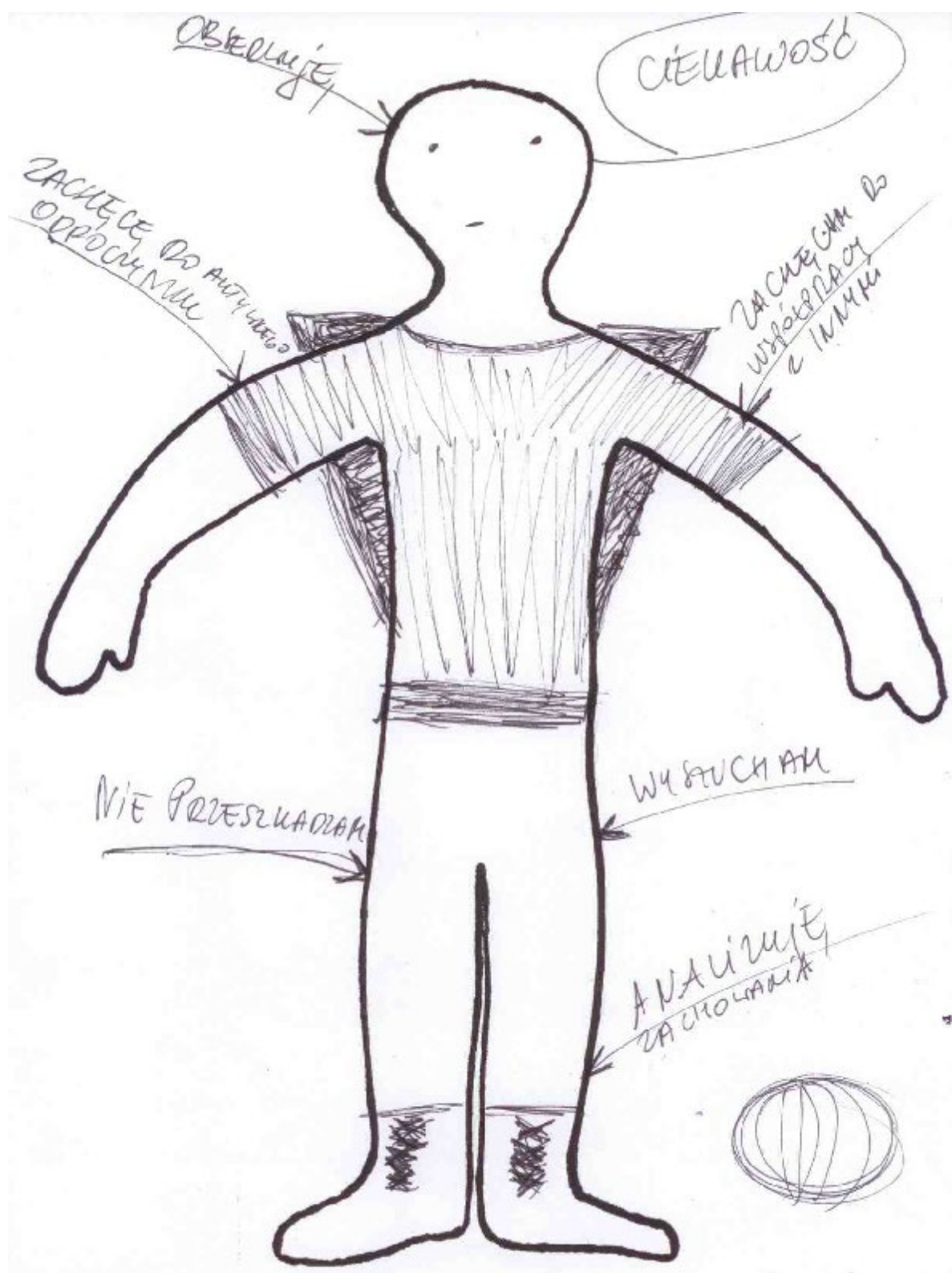
Załączniki

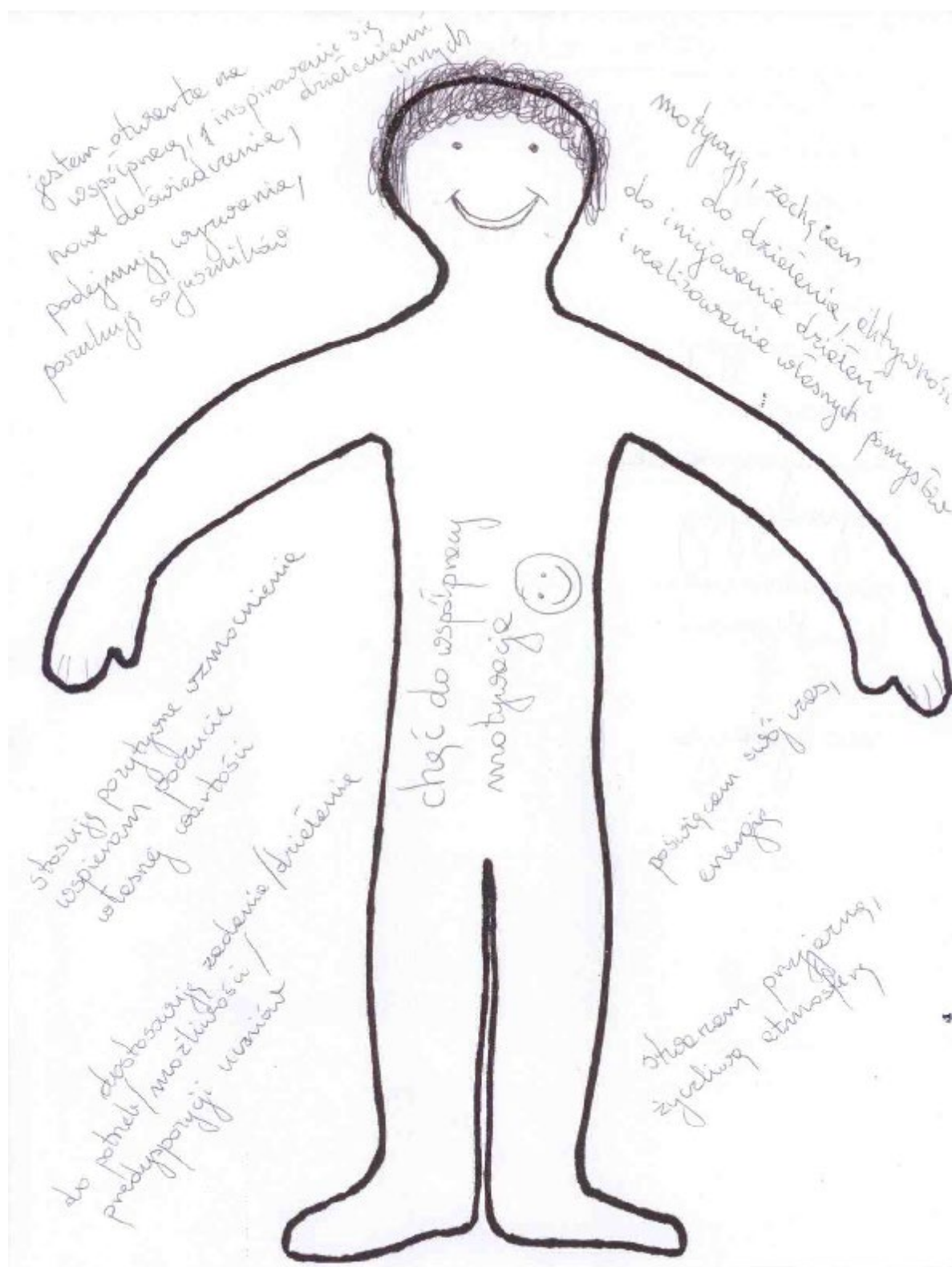
Załącznik 1. Uczeń zdolny – czyli kto? Jak go wspieram w swojej pracy zawodowej? Rysunki wykonane przez uczestników seminarium

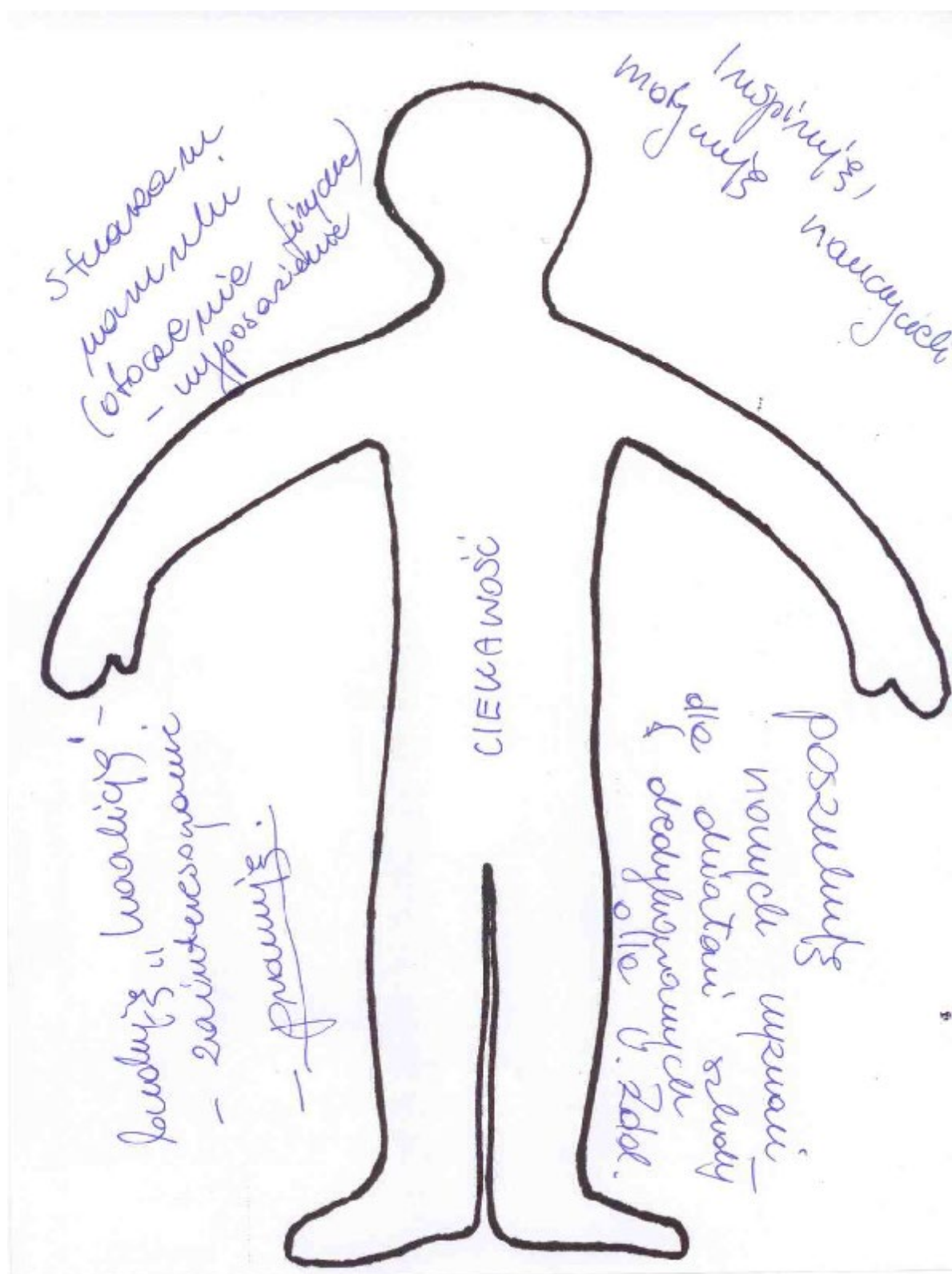


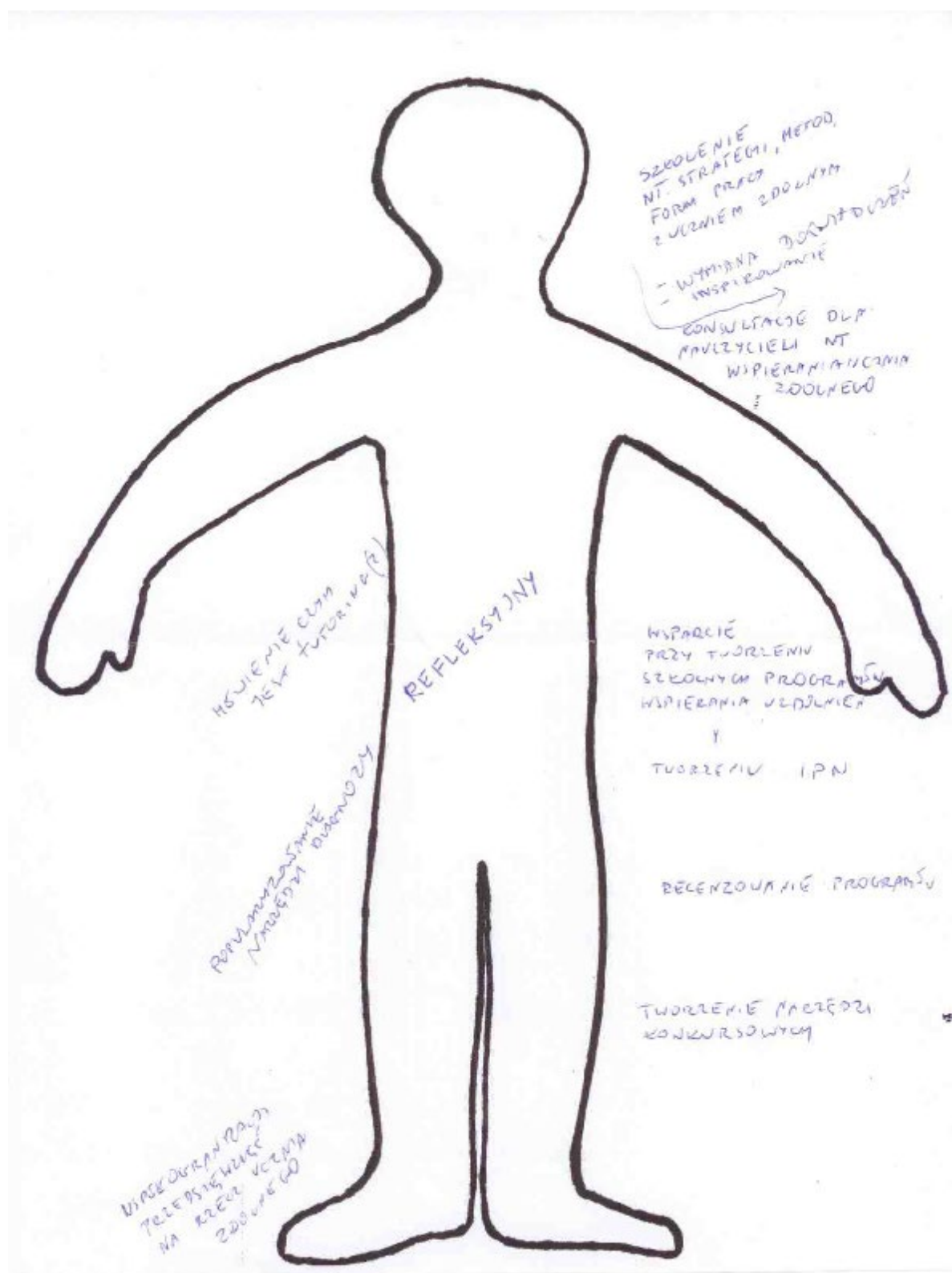


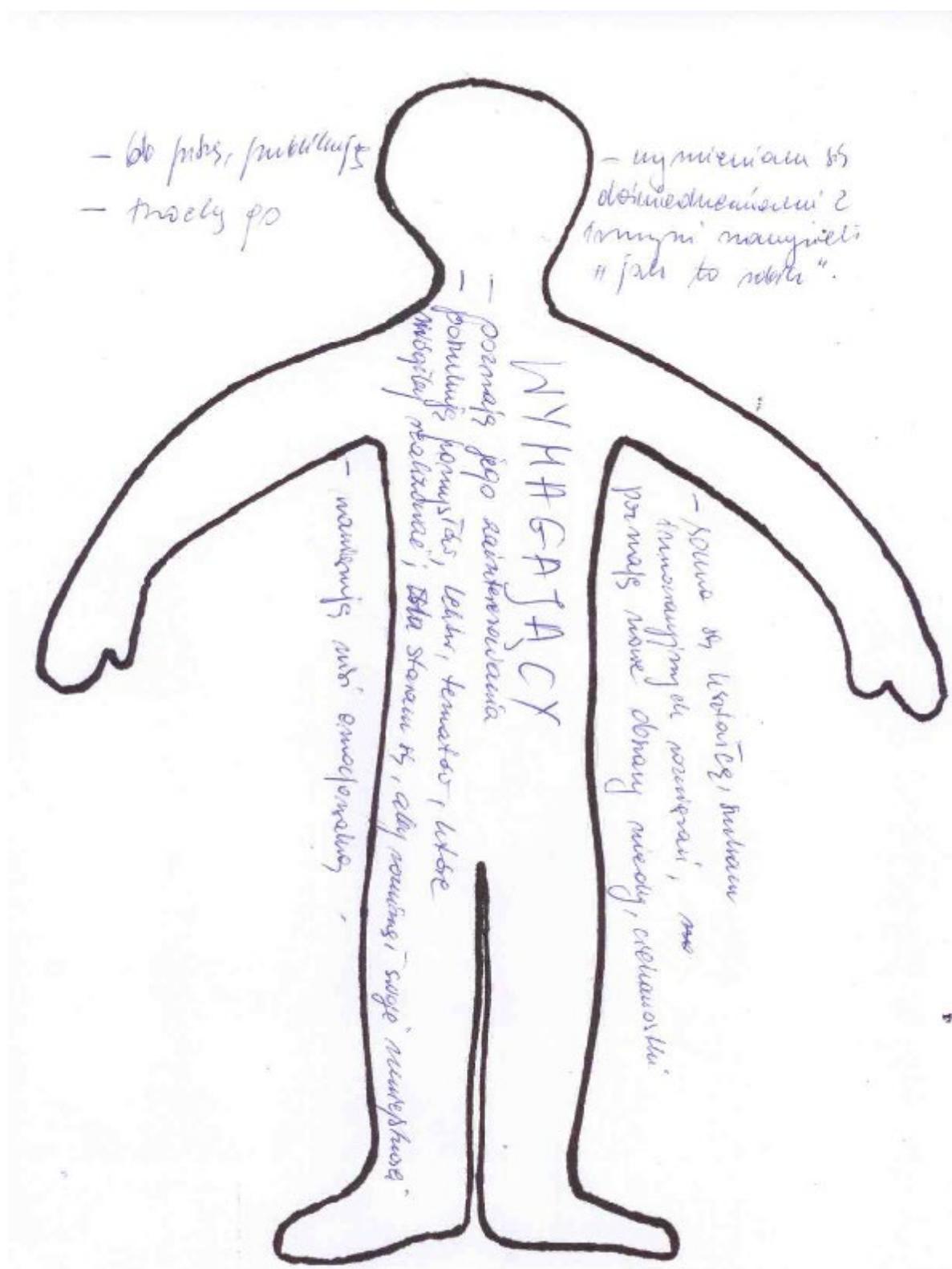












Załącznik 2. Potencjał i bariery we wspieraniu uczniów zdolnych. Mapa myśli wykonana przez uczestników seminarium



Jaki mam potencjał? Co mnie wznosi? Co dodaje sił?⁴

- Ciągły kontakt z młodzieżą, dostęp do literatury
- Bezpośrednia praca z uczniem
- Dostęp do publikacji, wymiana doświadczeń z innymi
- Praca z uczniem zdolnym, praca indywidualna nad sobą
- Satysfakcja z pracy z dziećmi, możliwość realizacji różnych działań, wymiana doświadczeń
- Chęć poznawania, chęć rozwoju, poszukiwanie nowego
- Satysfakcja ze współpracy z twórczymi nauczycielami
- Pasja, efekty, sukces, widoczna zmiana
- Widzę efekty
- Doświadczenie, dobry zespół, otwartość władz samorządowych, sukcesy uczniów i nauczycieli
- Atmosfera w pracy (dobre relacje)
- Poszukiwanie nowych metod i form pracy, umiejętność dystansowania się
- Sukcesy ucznia na miarę swoich możliwości
- Satysfakcja ze współpracy z nauczycielami w obszarze wspierania uzdolnień
- Życzliwość innych, dobre słowo, drobne sukcesy
- Optymizm
- Intuicja, kreatywność, chęć działania, sukcesy odbiorców

Co mi utrudnia pracę z uczniem zdolnym?

- Brak czasu, nadmiar zadań, priorytet pracy z dzieckiem z problemami, brak wsparcia systemowego
- Brak pewności siebie, brak wiary we własne możliwości u niektórych uczniów
- Brak systemu motywacyjnego dla opiekuna ucznia zdolnego
- Brak struktur systemowych w zakresie pracy z uczniem zdolnym, brak wsparcia – jest się zdanym na siebie
- Oczekiwania rodziców, społeczna żądza sukcesu, „rozcieńczanie talentów”
- Brak czasu na przygotowanie oryginalnych twórczych zadań
- Brak systemu ogólnego pracy z uczniem zdolnym
- Nauczyciele, którzy „wszystko wiedzą” i nie mają czasu na indywidualne podejście do ucznia
- Rywalizacja rodziców ucznia zdolnego – projekt dziecko
- Konieczność zajmowania się innymi problemami
- Zwiększenie środków finansowych na działania motywacyjne nauczycieli
- Minimalistyczna postawa ucznia
- Zbyt mały zespół ludzi, którym powierzono pracę w projekcie
- Presja uczestników i ich rodziców/nauczycieli/opiekunów na sukces i profit
- Współpraca z nauczycielami innych przedmiotów
- Niska świadomość rodziców
- Niechęć środowiska, brak motywacji kolegów/koleżanek do współpracy

⁴ Zachowano pisownię oryginalną (przyp. red.).

Załącznik 3. Podsumowanie pracy uczestników w grupach – refleksje⁵

Co nam utrudnia efektywne wspieranie ucznia zdolnego?

- Problemy z diagnozą
- Brak czasu
- Oczekiwania rodziców/zbyt małe zaangażowanie
- Presja na wynik
- Finanse
- Brak wsparcia makrootoczenia szkoły
- Brak przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym (indywidualizacja)
- Brak systemu motywacyjnego ucznia zdolnego i nauczycieli
- Nauczyciele: brak wsparcia ze strony organu prowadzącego, brak wsparcia ze strony dyrektora, brak wsparcia ze strony zespołu, brak chęci
- Rywalizacja pomiędzy nauczycielami
- Brak współpracy i wymiany informacji pomiędzy nauczycielami
- Niewystarczająca baza lokalowa
- Brak liderów w środowisku
- Brak ogólnej świadomości dotyczącej problematyki ucznia zdolnego
- Brak współpracy
- Lenistwo
- Rejonizacja szkół
- Nadmiar dokumentacji (papierologia)
- Nauczanie przedmiotowe, nie problemowe

Co służy efektywnej współpracy na rzecz ucznia zdolnego?

- Warunki do współpracy
- Przyjazna atmosfera
- Komunikacja
- Jasno określone zasady współpracy i jasno określone zadania
- Koordynator współpracy
- Zaangażowanie środowiska
- Stwarzanie wyzwań
- Cel – jasno określony, wysmartygowany
- Zasoby: osobowe, rzeczowe, finansowe
- Chęć rozwoju współpracowników
- Twórczość, kreatywność zespołu
- Uczeń zdolny jako katalizator pozytywnych zmian gospodarczych/społecznych
- Działania systemowe (uczeń podmiotem)
- Podejście biograficzne w budowaniu świadomości
- Dobra współpraca z rodzicami
- Efektywna praca zespołowa
- Instytucje
- Świadomy, mądry sponsor (organizacje, organy prowadzące – finanse, dykcja – indywidualne toki nauki, programy autorskie)

⁵ Zachowano pisownię oryginalną (przyp. red.).

Czego potrzebuje szkoła, żeby wspierać ucznia zdolnego?

- Wizja/koncepcja pracy z uczniem zdolnym
- Kompetentni nauczyciele
- „Otwarty”, motywujący dyrektor
- Wsparcie zewnętrzne, m.in. PDN, PPP⁶, stowarzyszenia, fundacje, uczenie wyższe, „centra”
- Organ prowadzący: wspierający, rozumiejący wagę wspierania, finanse, korzystanie z Funduszy Europejskich
- Baza szkoły: pomoce dydaktyczne, laboratoria, pracownie
- Zaangażowanie rodziców
- Systemowe rozwiązania na poziomie gminy/powiatu/województwa
- Stwarzanie warunków do dzielenia się „dobrymi praktykami” (lekcje koleżeńskie, sieci współpracy i samokształcenia, konferencje, seminaria)
- Strony internetowe, platformy edukacyjne, czasopisma
- Wyjazdy, wizyty studyjne
- Sojusznicy
- Zdolni uczniowie
- Wyobrażenia
- Pasja i zaangażowanie (uczniów, nauczycieli)
- Środki zewnętrzne, projekty
- System motywacyjny dla nauczycieli
- Zapewnianie ciągłości finansowania podjętych działań dających efekty/sprawdzonych
- Mniej biurokracji

⁶ PDN – placówki doskonalenia nauczycieli, PPP – poradnie psychologiczno-pedagogiczne (przyp. red.).

Z kim podejmujemy współpracę?

- Z uczniem zdolnym
- Z nauczycielami, rodzicami
- Z organami prowadzącymi
- Z organami rządowymi
- Z organizacjami pozarządowymi, stowarzyszeniami
- Z placówkami doskonalenia nauczycieli: miejskimi, powiatowymi, wojewódzkimi, krajowymi
- Z poradniami
- Z urzędami pracy
- Z uczelniami – mentorzy
- CIIPKZ⁷ (doradztwo zawodowe)
- Ośrodki międzynarodowe: Rosja, Saksonia, Czechy, Ukraina
- Ambasady
- Pracodawcy, instytucje biznesowe
- Ośrodki edukacji pozaszkolnej (domy kultury, kluby sportowe)
- Organizacje młodzieżowe
- Parki naukowo-technologiczne
- Centra nauki
- Instytucje kultury
- Sponsorzy
- Grantodawcy
- Samorządy różnego szczebla
- Kuratorium oświaty
- Sieć współpracy między podmiotami wspierającymi talenty
- Szkoła (dyrektor, pedagog, psycholog, wychowawca)
- Wymiana doświadczeń między szkołami/PPP
- Władze uczelni krajowych i zagranicznych
- Brak instytucji scalającej

⁷ CIIPKZ – Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej (przyp. red.).

Propozycje do upowszechnienia, wypracowane podczas seminarium

- Włączanie się w realizację programów ogólnopolskich
- Realizacja przedsięwzięć w przestrzeni lokalnej, rozwijających kompetencje społeczne, obywatelskie
- Innowacyjne metody pracy z uczniem, np. wzajemne uczenie się uczniów
- Białostocka metoda biograficzna
- Innowacyjne działania wynikające z potrzeb placówki
- Tworzenie kół/klubów dostosowanych do indywidualnych zainteresowań, predyspozycji
- Lekcje twórczości
- Realizacja programu „Twórczo odkrywam świat”
- Cały system jako rozwiązanie na poziomie wojewódzkim, powiatowym, gminnym
- Obozy naukowe uczniowie i instruktorzy
- Konkursy projektów
- Pokazywanie różnorodności działań – inspiracja do działań w typowej szkole ogólnodostępnej
- Olimpiada informatyczna gimnazjalistów, ogólnopolska akademie programowania
- Akredytacja szkół celem otrzymania Certyfikatu Szkoły Wspierającej Uzdolnienia (Dolnośląska Sieć Szkół Wspierających Uzdolnienia)
- Kształcenie nauczycieli w zakresie specyfiki rozwoju uczniów zdolnych, a także doradców zawodowych – dobre praktyki – Szkolni Liderzy Wspierania Uzdolnień
- Programy szkoleń kadr pedagogicznych
- Warsztaty dla nauczycieli
- Metodologia diagnozy:
 - etap szkolny – obserwacja/inteligencje wielorakie/style uczenia się/kreatywność/rodzic + etap pogłębiony diagnozy w PPP, której wynikiem jest wskazanie potrzeb ucznia zdolnego
 - testy do diagnozy uzdolnień kierunkowych w zakresie matematyki, przedsiębiorczości, technologii informacyjno-komunikacyjnych, języka angielskiego
- Programy zajęć pozaszkolnych (kół naukowych, warsztatów letnich itp.)
- Narzędzia do diagnozy
- Harmonijny rozwój talentów (rozwijanie umiejętności poznawczych, społecznych i osobistych)
- Wymiana informacji online, rozwiązania online do różnych działań
- Platforma edukacyjna: zadania.oig.edu.pl, zadaniaprogramu.edu.pl
- **Postulat:** istnieje potrzeba stworzenia platformy do wymiany informacji między szkołami i innymi podmiotami działającymi na rzecz uczniów zdolnych