



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

SGWG
stowarzyszenie aktywnego
wspierania gospodarki



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

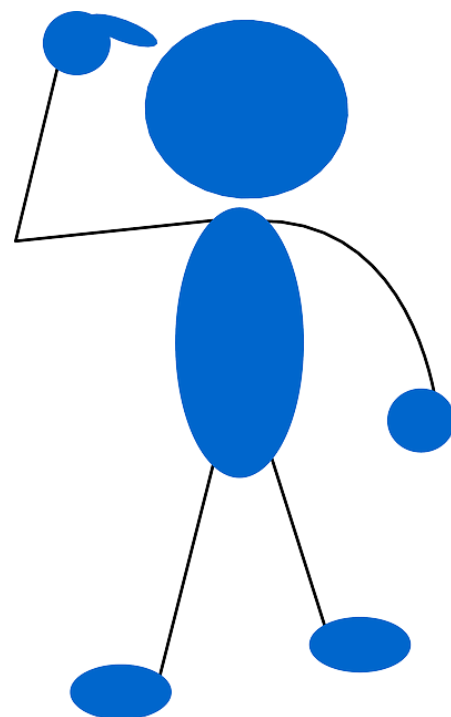


SKRYPT

**DLA NAUCZYCIELI WDRAŻAJĄCYCH
INNOWACYJNY PROGRAM NAUCZANIA**

**„Twórcze umysły.
Edukacja ku kreatywności”
I OBUDOWĘ DYDAKTYCZNA**

Opracowanie: mgr Małgorzata Knopik
Konsultacja merytoryczna: dr Tomasz Knopik



Wrocław, 2014

Strona 1

CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

SGWG
stowarzyszenie aktywne
wspierania gospodarki



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



ZAWARTOŚĆ:

Wprowadzenie

- I. Konstruktywizm poznawczy
- II. Zadania rozwojowe stojące przed uczniami klas I-III
- III. Zdolności w ujęciu psychopedagogicznym
- IV. Narzędzia wspomagające proces rozpoznawania zdolności uczniów

Bibliografia

Wprowadzenie

Proponowany Państwu innowacyjny program nauczania „Twórcze umysły. Edukacja ku kreatywności” wychodzi z założenia, że uczeń w I etapie edukacyjnym jest podmiotem, którego otwartość na świat stanowi główne wyzwanie stojące zarówno przed szkołą, jak i jego rodzicami. Ta otwartość to przede wszystkim inklinacja młodego człowieka do zadawania pytań i dostrzegania wątpliwości z pozoru oczywistych faktach i zjawiskach oraz gotowość do zachwycania się rzeczywistością przyrodniczą i społeczną. Jest to najlepszy okres do naturalnych działań twórczych, gdyż każdy bodziec jest okazją do zdziwienia (który to stan uważany jest przez psychologów i pedagogów kreatywności jako źródłowy dla twórczości, por. Szmidt, 2010).

Otwartość na doświadczenia, stanowiąca komponent kreatywności jako postawy życiowej, jest bezpośrednio związana z konstruktywistycznym ujęciem człowieka jako istoty samodzielnie tworzącej we własnym umyśle poznawczy obraz świata, a nie zapisującej jego wizję narzuconą z zewnątrz. Podejście Jeana Piageta, bliskie ujęciom doświadczenia autorstwa empirystów brytyjskich, np. Johna Locke’a¹, traktuje świadomość człowieka jako swoistą *tabula rasę*, która pod wpływem własnych działań napęlnia się treściami w postaci mniej lub bardziej szczegółowych schematów poznawczych (pojęć). Okazuje się jednak, że same te działania mogą być inicjowane przez dorosłych poprzez stwarzanie sytuacji nowych, wymagających ciągłego odnoszenia się do wiedzy już posiadanej i tworzenia nowych ujęć mentalnych. W tym sensie dorośli, choć nie są konstruktorami wiedzy podmiotu, mogą być uznani za jej inicjatorów i taka ich funkcja obciąża zarówno rodziców, jak i nauczycieli (szczególnie dzieci młodszych) do właściwej organizacji

¹ Kwestia natywizmu, a więc założenia o posiadaniu przez umysł wrodzonych pojęć, która stoi w opozycji do podejścia empirystów wyrażonego w postaci słów *tabula rasa*, nie do końca została wyjaśniona na gruncie koncepcji Piageta. Z jednej strony uważał on, że umysł samodzielnie zdobywa pojęcia o świecie, z drugiej zaś wskazywał na istnienie prymitywnych struktur psychicznych, które w specyficzny sposób odbierają informacje z zewnątrz.



przestrzeni rozwojowej dzieci tak, aby z jednej strony miały one dostęp do zróżnicowanych bodźców o charakterze stymulacyjnym, z drugiej zaś strony, aby liczba tych bodźców nie była zbyt duża (nie wprowadzała chaosu i niepokoju poznawczego).

Prezentowany skrypt ma na celu pokazanie (w aspekcie psychologicznym i pedagogicznym), w jaki sposób zrównoważyć obie tendencje (przesadnej vs. zbyt ubogiej stymulacji) ze szczególnym uwzględnieniem specyficznych problemów uczniów zdolnych, takich jak: wielość zainteresowań, asynchronia rozwojowa, perfekcjonizm, nadmierny krytycyzm, idealizm aksjologiczny, potrzeba autonomii, nadwrażliwość emocjonalna i poznawcza, anhedonia (trudności z przeżywaniem emocji pozytywnych), niska lub zbyt wysoka samoocena (Sękowski, 2000).

Ponadto zainteresowani nauczyciele odnajdą w publikacji praktyczne techniki i metody identyfikacji potencjału dzieci celem przeprowadzenia właściwej identyfikacji utalentowanych uczniów już na początku ich edukacji tak, aby stworzyć im optymalne warunki do rozwoju. Rozpoznanie zdolności ucznia wymaga zupełnej zmiany mentalnej w podejściu do edukacji, w którym na pierwszy plan powinny wysuwać się jego mocne strony, a nie deficyty i trudności. Większość dostępnych narzędzi zorientowanych jest wokół zdiagnozowania problemów dzieci, a nie ich talentów i ponadprzeciętnych właściwości poznawczo-osobowościowych. Prezentowane w tych materiałach pomoce umożliwią zwrócenie uwagi zarówno nauczycieli, jak i rodziców na te obszary funkcjonowania dzieci, które w toku standardowej diagnozy szkolnej są lekceważone lub oceniane jedynie w perspektywie osiągnięć, a nie samych ich potencjalności (które mogłyby być zaktualizowane, gdyby zadziałały, np. odpowiednie czynniki stymulujące).

Ważnym częścią skryptu jest charakterystyka rozwojowa uczniów w I etapie edukacyjnym. Nowe zadania, jakie pojawiają się przed dzieckiem w wieku szkolnym młodszym, związane są zarówno z kompetencjami poznawczymi, jak i emocjonalno-społecznymi. Kształtowanie się postawy pracy i planowego angażowania się w zadania (nawet pomimo trudności w ich realizacji) oraz rozwijanie współpracy z innymi wymaga opracowania przez podmiot nowych schematów poznawczych pozwalających przewartościować nastawienie egocentryczne i przekonanie



o dominacji swobodnej zabawy nad kierowanym przez nauczyciela udziałem w zajęciach o charakterze naukowo-zabawowym. Kompetentne wspieranie dzieci w tej kluczowej dla nich akomodacji wymaga od pedagogów odpowiedniego przygotowania merytorycznego i pełnego zrozumienia specyfiki psychologicznej zjawiska adaptacji szkolnej.

I. KONSTRUKTYWIZM POZNAWCZY

Jedną z najbardziej wpływowych teorii z zakresu psychologii rozwojowej jest koncepcja opracowana przez szwajcarskiego badacza Jeana Piageta (1896-1980). Co ciekawe, autor ten nie był psychologiem z wykształcenia, ale biologiem, który specjalizował się w biologii. Swoją pierwszą pracę naukową opublikował w wieku 11 lat, a poświęcona była zachowaniom wróbla bielaka. Szybko jednak uwaga badacza została przeniesiona na zagadnienia kształtowania się poznania i rozwijania myślenia człowieka. Można uznać Piageta za filozofa, który podjął się udanej próby psychologicznej operacjonalizacji pojęć z zakresu teorii poznania.

Choć dziś wielu badaczy zarzuca rozwojowym koncepcjom Piagetowskim zbyt redukcjonistyczne podejście do tematu kształtowania się inteligencji człowieka w toku jego życia (np. założenie Piageta, że ostatni okres rozwoju inteligencji człowieka, tj. okres operacji formalnych kończy się około 15-16 roku życia, rodzi pytanie, czy człowiek nie rozwija się w kolejnych etapach swojego życia?) oraz brak pełnej weryfikacji opracowanych teorii (badania Piaget prowadził przede wszystkim na trójce swoich dzieci), nie sposób jednak odmówić im istotnych walorów praktycznych i ogromnej wartości pedagogicznej.

Punktem wyjścia w badaniach Piageta było opisanie sposobu dziecięcego ujmowania takich kategorii abstrakcyjnych, jak: czas, przestrzeń, klasa, relacja, przyczyna, skutek. Na podstawie wywiadu z dziećmi w wieku 3-10 lat (pytania przykładowe: *Dlaczego chmury wędrują po niebie?*, *Dlaczego pada deszcz?*, *Skąd się biorą sny?*) udało mu się wyodrębnić etapy w opanowywaniu tych pojęć. Na przykład rozumienie przyczynowości (kluczowej w wyjaśnianiu genezy zjawisk) przebiega w większości przypadków w trzech etapach (Schaffer, 2007, s. 184):



- magicznym (do 3 roku życia) – charakteryzuje się przekonaniem dziecka, iż może wpływać na przedmioty zewnętrzne myślą lub działaniem (*My sprawiamy, że chmury poruszają się, kiedy idziemy*);
- animistycznym (od 3 do 7 roku życia) – dziecko przypisuje własne cechy przedmiotom i zjawiskom zewnętrznym (*Chmury poruszają się same, bo żyją*);
- logicznym (od 8 roku życia) – dziecko ujmuje świat w kategoriach bezosobowych (*Wiatr posuwa chmury*).

Na podstawie zebranych danych obserwacyjnych Piaget dokonał syntezy informacji na temat prawidłowości rozwoju myślenia dziecka, a centrum swoich analiz uczynił relacje między podmiotem a otoczeniem. W tym sensie koncepcje tego autora mieszczą się w nurcie klasycznych ujęć inteligencji rozumianej jako umiejętność przystosowania się jednostki do środowiska dzięki posiadaniu określonych zasobów poznawczych (w nowszych podejściach również zasobów emocjonalnych i społecznych). Według Piageta same zasoby przybierają postać schematów poznawczych, a więc podstawowych struktur sensoryczno-motorycznych i mentalnych, które jednostki wykorzystują celem zrozumienia swoich doświadczeń. Zdobywanie zaś wiedzy przebiega w dwóch procesach bezpośrednio powiązanych ze schematami poznawczymi:

- asymilacji, polegającej na włączaniu nowych informacji do systemu wiedzy w oparciu o istniejące już schematy poznawcze;
- akomodacji, polegającej na modyfikacji istniejących schematów poznawczych pod wpływem nowych (nieprzystających do nich) informacji.

Stan równowagi między asymilacją a akomodacją świadczy o właściwej adaptacji i jest wskaźnikiem inteligencji. Warto tej kwestii przyjrzeć się bliżej, aby zrozumieć w pełni implikacje praktyczne płynące z tego postulatu.

Inteligencja człowieka poprzez stworzenie mu możliwości przystosowania do otoczenia, przyczynia się do poczucia bezpieczeństwa jednostki. Wiemy z własnego doświadczenia, że nowe sytuacje często odbierane są przez nas jako zagrożenie i dopiero, kiedy upłynie określona ilość czasu i poznamy ich „mechanikę” w treningu, dochodzimy do przekonania, że „to było proste”. Taka jest istota procesu uczenia się – osvajanie chaotycznej wiązki wrażeń płynących z zewnątrz w oparciu



o istniejące już w naszym umyśle pojęcia oraz podejmowane działania (asymilacja). Zdarza się jednak, że nowe dane w żaden sposób nie przystają do tych pojęć, które posiadamy

w świadomości (wyobraźmy sobie reakcję człowieka, który nigdy nie korzystał z komputera, na polecenie: *Zresetuj swoje połączenie Wi-Fi*). Wówczas należy stworzyć nowe schematy poznawcze lub w taki sposób przekształcić te już istniejące, aby usłyszany komunikat mógł zostać właściwie odczytany (akomodacja).

Postulat Piageta dotyczący równowagi wskazuje na zachowanie odpowiedniej proporcji między ciągłym uczeniem się czegoś nowego, a odnoszeniem się do wiedzy już zdobytej. Chroniczne konstruowanie schematów może bowiem rodzić niepokój i chaos (*cały czas muszę się uczyć!, nie ma nic stałego i pewnego!*), zaś opieranie się wyłącznie na strukturach już ukształtowanych zamyka podmiot na progres (*komputery nie są mi potrzebne! Ludzie przez wieki posługiwali się liczydłami i radzili sobie!*). W taki też zrównoważony sposób powinna przebiegać edukacja uczniów. Z jednej strony nauczyciel przekazuje nowe informacje i umiejętności, z drugiej zaś dba o to, aby dało się je włączyć w opanowane schematy poznawcze lub też wspólnie z uczniami etapami konstruują te schematy.

Przykład:

Nauczyciel: *Jakie jeszcze znacie organizmy żyjące w Polsce?*

Dzieci nie potrafią odpowiedzieć na to pytanie, gdyż nie znają pojęcia „organizm”. Zadaniem nauczyciela jest odniesienie się do wiedzy posiadanej przez uczniów (istniejących schematów poznawczych) celem zmodyfikowania schematu „istota żyjąca” (a więc taka, która oddycha, przyjmuje pokarm, rozmnaża się, a jednocześnie posiada określoną budowę, która umożliwia przebieg tych procesów).

Piaget, omawiając działanie asymilacji i akomodacji, nazywał dzieci „małymi naukowcami”. Tak, jak naukowiec, dziecko próbuje wyjaśnić dane zjawisko, opierając się początkowo na wiedzy, którą już posiada. W momencie, kiedy okazuje się to niemożliwe, tak przekształca swoją wiedzę, aby dało się w oparciu o nią uzasadnić zaobserwowane fakty. Jak pisze Schaffer:

W obu przypadkach jednostka aktywnie angażuje się w poszukiwanie rozwiązania. Eksperymentuje (prawdopodobnie metodą prób i błędów) z różnymi sposobami osiągnięcia zrozumienia, a w końcu, w wyniku aktu twórczego, podejmuje wyzwanie i w ten sposób tworzy zadowalające przejście pomiędzy obserwacją a zrozumieniem (Schaffer, 2007, s. 189).

Inteligencja człowieka w ujęciu Piageta rozwija się stadialnie. Choć dziś toczy się wiele dyskusji wokół tego wątku koncepcji szwajcarskiego badacza, sądzę, że warto przypomnieć przynajmniej zdawkowo, kluczowe właściwości każdego etapu. Ułatwi to nauczycielom i rodzicom właściwe interpretowanie zachowań swoich pociech i umożliwi uzyskanie odpowiedzi na przykład na pytanie: dlaczego sześciolatek jeszcze danej czynności nie jest w stanie wykonać?

<i>Okres życia</i>	<i>Nazwa fazy</i>	<i>Charakterystyka</i>
od urodzenia do 2 lat	sensoryczno-motoryczna	Dzieci gromadzą wiedzę o świecie w kategoriach działań, jakie podejmują względem otoczenia. W toku treningu następuje coraz sprawniejsza koordynacja wykonywanych czynności, a ich realizacja powoli przesuwana się z poziomu reaktywnego na poziom działań intencjonalnych (zaplanowanych i kontrolowanych). Kluczowym osiągnięciem tego etapu jest stałość przedmiotu – uświadomienie sobie przez dziecko, że przedmioty są bytami niezależnymi wobec niego, które istnieją bez względu na to, czy są aktualnie w świadomości podmiotu czy też nie.
od 2 do 7 lat	przedoperacyjna	Pojawia się myślenie symboliczne. Dzieci zaczynają używać symboli w postaci słów i obrazów umysłowych podczas rozwiązywania problemów. Rozumieją „wirtualny” sposób istnienia słów, które jedynie opisują przedmioty i zjawiska faktycznie istniejące, a same w ten sposób nie istnieją. Myślenie dzieci jest w zdecydowanej mierze egocentryczne: ich problemy, potrzeby i punkty widzenia są na pierwszym planie. Nauczyciele sześciolatek powinni o tym pamiętać w



		<p>sposób szczególny! Pojawiają się jednak około 6/7 roku życia wyraźne tendencje uwzględniające perspektywę widzenia innych osób. W stadium przedoperacyjnym dziecko nie jest jeszcze w stanie wykorzystać operacji (procedury umysłowego działania na przedmiocie) do przetwarzania informacji na temat rzeczywistości.</p>
od 7 do 11 lat	operacji konkretnych	<p>Dzieci opanowują podstawowe operacje umysłowe: wielokrotna klasyfikacja, odwracalność, szeregowanie, zasada zachowania stałości, przy czym używają głównie materiału konkretnego (np. liczmanów), a nie abstrakcyjnego. Pojawia się myślenie logiczne, które wykorzystywane jest do rozwiązywania złożonych problemów wymagających np. podjęcia określonej decyzji.</p>
od 11 do ok. 15 lat	operacji formalnych	<p>Na tym etapie młodzież w pełni stosuje już myślenie logiczne, radząc sobie z wnioskowaniem dedukcyjnym zarówno na poziomie sylogizmu (wyciąganie wniosku z przesłanek), jak i formułowania wniosków szczegółowych na podstawie ogólnych praw nauki (np. konsekwencji prawa grawitacji). Ponadto pojawia się myślenie abstrakcyjne, co objawia się w zdolności rozumienia takich pojęć, jak np.: sprawiedliwość, równość, patriotyzm. Uczniowie potrafią rozważać różne możliwe rozwiązywania problemów bez ich wykonywania (stąd operacje formalne).</p>

Współcześnie nie odrzuca się całkowicie Piagetowskich założeń, co do stadialności rozwoju dziecka. Akceptuje się wskazane przez badacza stadia, przy czym, chcąc podkreślić ideę ustawicznych zmian w systemie poznawczym podmiotu w ciągu życia, wprowadzono dodatkowo fazę inteligencji postformalnej. Podkreślono w niej rolę doświadczeń życiowych człowieka w procesie kształtowania się wiedzy o świecie oraz znaczenie tak złożonych konstruktów psychicznych, jak



mądrość, intuicja, sfera wartości. Ponadto zwrócono uwagę na bardzo umowny charakter czasowego wymiaru poszczególnych faz rozwojowych. Badania Bower (1974) pokazywały, że stałość przedmiotu, która według Piageta kształtowała się dopiero pod koniec pierwszego roku życia, wykazywana była w percepcji przedmiotów nawet u dzieci trzymiesięcznych. Podobnie ma się rzecz z myśleniem abstrakcyjnym lub myśleniem logicznym. Co istotne jednak: nie podważono prawidłowości w następowaniu po sobie określonych etapów rozwoju poznawczego człowieka: stadium sensoryczno-motoryczne, przedoperacyjne, operacji konkretnych i operacji formalnych oraz kolejności rozwoju poszczególnych umiejętności w cyklu życia.

Główne implikacje pedagogiczne koncepcji konstruktywizmu poznawczego J. Piageta:

- umysł dziecka jest gotowy do samodzielnego poznawania świata od momentu narodzin,
- rozwój inteligencji człowieka dąży do zachowania równowagi między procesami asymilacji i akomodacji, co oznacza, że przekazywane dzieciom nowe informacje powinny odnosić się do wiedzy już przez nich posiadanej,
- dzieci powinny mieć okazje do samodzielnego wyciągania wniosków z obserwacji przedmiotów i zjawisk, a rolą rodziców i nauczycieli jest dostarczenie jak największej liczby okazji do prowadzenia takich obserwacji,
- zadania problemowe kierowane do uczniów powinny być dostosowane do poziomu ich myślenia (np. konkretnego lub abstrakcyjnego),
- interpretacje zachowań uczniów powinny uwzględniać naturalne tendencje rozwojowe, jak np. nastawienie egocentryczne u dzieci poniżej szóstego roku życia,
- ujmowanie tego samego problemu przez dzieci i dorosłych jest diametralnie inne, stąd należy konstruować pytania uwzględniające jakościowe różnice między myśleniem nauczyciela, a myśleniem ucznia (przykład: Nauczycielka pyta uczniów o to, co widzą za oknem? Liczy na odpowiedź, że linię widnokręgu. Wczoraj wprowadziła to pojęcie, więc jest przekonana, że uczniowie przypomną je sobie i takiej właśnie odpowiedzi udzielą. Tymczasem uczniowie odpowiedzieli zupełnie pewni tego, co mówią: *Drzewo i rower.*)



II. ZADANIA ROZWOJOWE STOJĄCE PRZED UCZNIAMI KLAS I-III

Okres edukacji wczesnoszkolnej to kluczowy czas dla kształtowania się ogólnej postawy dziecka wobec szkoły i własnej edukacji. Główne zadania rozwojowe, jakie stawiane są przed nim, wynikają właśnie z faktu stania się uczniem (przyjęcia roli ucznia) i wymagają wykorzystania (a także stworzenia) odpowiednich zasobów poznawczych i osobowościowych.

Do głównych zadań młodszego wieku szkolnego (od ok. 6-7 do 9-10 roku życia) zalicza się:

- hamowanie reakcji spontanicznych,
- postawa pracy,
- nauka współpracy z innymi w nauce i zabawie,
- poczucie bycia kompetentnym,
- realistyczna samoocena,
- moralność autonomiczna.

Hamowanie reakcji spontanicznych

Uczeń rozpoczynający naukę w klasie pierwszej szybko spostrzega, że impulsywne zachowania, na które mógł sobie pozwolić w przedszkolu, nie są premiowane w szkole. Oczekuje się od niego, że zanim rozpocznie jakieś działania, wcześniej zastanowi się nad nimi (uruchomi refleksję) i oceni krytycznie ich związek z aktualnym kontekstem sytuacyjnym. Spontaniczność reakcji ustępuje zatem refleksyjności i dystansowaniu się wobec własnych emocji, przeżyć i potrzeb. To hamowanie dotychczasowych zachowań jako bezpośrednich odpowiedzi na pojawiające się w danej chwili pragnienia i oczekiwania, bliskie jest definicji inteligencji sformułowanej przez Thurstone'a: inteligencja – zdolność do hamowania reakcji instynktownych.

Postawa pracy

Uczeń pierwszej klasy staje przed konkretnymi zadaniami do wykonania. Wymagają one wytrwałości w działaniu i odporności na ewentualne niepowodzenia. Zabawa (szczególnie spontaniczna) ustępuje miejsca pracy. Warto zauważyć, że zazwyczaj oczekuje się, że czynności dziecka doprowadzą do jakiegoś wytworu



(efektu), który będzie podlegał ocenie. Przygotowanie młodego człowieka do zmierzenia się z takimi wyzwaniami, jak: organizacja własnej pracy (zarówno w płaszczyźnie logistycznej, jak i metapoznawczej), konsekwencja w dążeniu do rozwiązania danego problemu, odwaga podlegania ewaluacji to kluczowe zadania, jakie związane są z procesem adaptacji szkolnej.

Nauka współpracy z innymi w nauce i zabawie

Kolejnym zadaniem, jakie stoi przed uczniem I klasy, jest nauczenie się współpracy z innymi w zabawie i nauce. Powolne wychodzenie z egocentryzmu dziecięcego umożliwia mu rozumienie przeżyć i innych stanów afektywnych rówieśników oraz dorosłych, co daje podstawę do zawiązania się silniejszych relacji interpersonalnych. Uczniowie przestają jedynie uczestniczyć w pracy grupy, zaczynają również dbać o wspólny efekt i dobrą atmosferę, jaka panuje w zespole.

Poczucie bycia kompetentnym

Bycie kompetentnym to poczucie, że to, co robię mam sens. Uczeń chciałby wiedzieć, po co opanowuje nową czynność i zdobywa nieznaną do tej pory informację o świecie. Nauka w szkole to nie może być „sztuka dla sztuki”, w której zaangażowane podmioty nie potrafią przełożyć swojej pracy na praktyczne korzyści, jakich może ta nauka im dostarczyć. Stąd zadaniem nauczyciela jest ciągle wskazywanie na praktyczny (życiowy) wymiar tego, co dzieje się podczas zajęć. Wpływnie to pozytywnie nie tylko na motywację uczniów, ale także ich poczucie sprawczości i dobrostan (warto dodać, że jednym z warunków bycia szczęśliwym według koncepcji autodeterministycznych jest poczucie bycia kompetentnym).

Realistyczna samoocena

Uczeń w I etapie edukacyjnym zaczyna również w ramach świadomego budowania swojej tożsamości oceniać własne zachowania na podstawie określonych (wybranych przez siebie) kryteriów i standardów. Do tej pory jego samoocena miała charakter fluktuacyjny, tzn. opierała się w większości na informacjach zwrotnych napływających z najbliższego otoczenia: od rodziców, rówieśników, wychowawcy w przedszkolu. Powodowało tą swoistą bezradność dziecka w sytuacji spotkania się



z krytyką, dlatego, że nie potrafiło ono zracjonalizować napływających opinii w oparciu o własne przekonania dotyczące ich wartości. Tymczasem około 9/10 roku życia zaczyna działać coraz sprawniej mechanizm realistycznej samooceny, która odnoszona jest zarówno do opinii innych, ale też własnych standardów wewnętrznych.

Moralność autonomiczna

Dzieci postrzegają zazwyczaj normy moralne sformułowane w języku nakazów i zakazów jako zewnętrzne wobec nich (narzucone zewnątrz). Tymczasem około 9/10 roku życia coraz intensywniej następuje proces internalizacji norm etycznych rozumiany jako ich uwewnętrznienie (*postępuję tak nie dlatego, że takie otrzymałem polecenia, ale dlatego, że jest to zgodne z moimi zasadami – z tym, co czuję*). To bardzo istotne zjawisko w procesie kształtowania się tożsamości społecznej młodego człowieka i warto dostarczać mu jak najwięcej okazji do poznawczego i emocjonalnego treningu skoncentrowanego wokół wyborów i dylematów zaangażowanych aksjologicznie.

III. ZDOLNOŚCI W UJĘCIU PSYCHOPEDAGOGICZNYM

Psychologia różnic indywidualnych ze względu na swój eklektyczny charakter (jednoczesne czerpanie z wielu subdyscyplin psychologicznych) przejawia wyraźne trudności z precyzyjnym ustalaniem zakresu używanych terminów podstawowych.

Tak też się ma sprawa z pojęciem „zdolności”, które nie posiada jednej powszechnie akceptowanej definicji, tylko jest zrelatywizowane do konkretnej teorii lub modelu zdolności (Sękowski, 2004).

Tę wielość podejść do zagadnienia zdolności pokazuje anglosaska nomenklatura: *capacity, bright, brightness, aptitude, gift, prodigy, talent, giftedness, ability, skills* (por. Shavinina, 2009). *Multimedialny słownik języka polskiego PWN* przez „zdolność” rozumie *wrodzoną predyspozycję do opanowywania jakichś umiejętności, łatwość uczenia się, talent*. Podobnie *Mały słownik języka polskiego* pod redakcją Skorupki podaje, że zdolność to *właściwość pozwalająca na łatwe opanowanie nauki,*

zdobycie wiedzy, jakiejś umiejętności; talent, dar (Skorupka, Auderska, Łempicka, 1968). Definicje te zbieżne są z rozumieniem angielskiego terminu *capacity*, a więc pewnej potencjalności, stanowiącej bazę dla rozwoju zdolności właściwych – *ability* (por. Hornowski, 1986). Zdolności zatem postrzegane są jako najbardziej podstawowe warunki rozwoju konkretnych umiejętności, przy czym nacisk szczególny w przytoczonych definicjach słownikowych położony jest na aspekt poznawczy, a więc łatwość w uczeniu się i zdobywaniu wiedzy (wskazanie na inteligencję ogólną, czynnik g).

Tym niemniej w polskim piśmiennictwie z zakresu psychologii różnic indywidualnych istnieje pewna zauważalna tendencja do odróżniania terminów: „zdolności”, „uzdolnienia”, „talent” (mimo traktowania ich przez normę językową jako właściwie tożsamy), choć nie ma ona charakteru powszechnego. Gdybyśmy dokonali analizy porównawczej kontekstów używania przez polskich badaczy wskazanych pojęć (Pietrasiński, 1976; Borzym, 1979; Hornowski, 1986; Tyszkowa, 1990; Ledzińska, 1996; Sękowski, 2004; Limont, 2011) to można by dojść do wniosku, że głównymi kryteriami, na podstawie których dokonuje się zaklasyfikowania danego zjawiska jako zdolności, uzdolnienia bądź talentu są:

- 1) stopień jego „ogólności” (związek z czynnikiem g);
- 2) stopień zaawansowania jego rozwoju, specjalizacji (na tle populacji);
- 3) możliwość podmiotowego wpływu na jego kształtowanie się (aktualizacja wrodzonej potencjalności).

Zdolności to **właściwości człowieka, które warunkują jego powodzenie w różnych dziedzinach życia i które odróżniają go od innych osób w danej populacji** (Lewowicki, 1986; Borzym, 1979). Aspekt „bycia wyróżnionym” poprzez posiadanie zdolności podkreśla w swej definicji również Pietrasiński, wedle którego to *takie różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu i działaniu* (Pietrasiński, 1976, s. 736). To klasyczne już ujęcie zdolności zwraca uwagę na różnice w efektywności realizowania przez jednostki pewnych zadań, przy czym przez zdolności rozumie się w niej przede wszystkim właściwości poznawcze człowieka. Pietrasiński traktuje



motywację jako proces, który towarzyszy zdolnościom (jednakowa motywacja jako warunek właściwego pomiaru nasilenia zdolności), a nie ich element składowy.

Zdolności zatem odnoszą się do inteligencji ogólnej, którą zgodnie z koncepcją Spearmana określić można jako czynnik *g* (*general factor*) odpowiedzialny za efektywność procesów poznawczych, w tym: pamięć, uwagę, myślenie, percepcję (Spearman, 1927). Niezwykle inspirująca metafora energii mentalnej przydzielanej poszczególnym czynnościom i zadaniom umysłowym w różnym stopniu trafnie oddaje ideę inteligencji ogólnej jako bazy dla kształtowania się zdolności specyficznych. Według Spearmana bowiem każde działanie człowieka wymaga zaangażowania czynnika *g*, przy czym podejmowane aktywności można uszeregować wedle wielkości wydatkowanej energii mentalnej. Stąd wykonywanie pracy plastycznej związane jest z mniejszym kosztem intelektualnym niż rozwiązywania zagadki logicznej, choć obie czynności nie mogą odbyć się bez udziału takich procesów poznawczych, jak myślenie, uwaga, czy pamięć (różnica dotyczy stopnia intensywności przebiegu tych procesów).

Wielu krytyków teorii Spearmana twierdzi, że koncepcja inteligencji ogólnej jako energii mentalnej jedynie stwarza pozory naukowości i w istocie niczego na temat funkcjonowania umysłu człowieka nie wyjaśnia (por. Nęcka, 2003). Jest to efekt pominięcia bardzo istotnej kwestii, na którą Spearman zwrócił uwagę, a co zostało, zdaje się, niewystarczająco w recepcji oponentów przyswojone, tj. wyodrębnienie w ramach *czynnika g* trzech podstawowych czynności poznawczych: nabywania doświadczeń, edukacji relacji i edukacji korelatów. Warto pokrótce wyjaśnić te pojęcia, gdyż z jednej strony w dużym stopniu operacjonalizują one termin „zdolności”, z drugiej zaś redukują metaforyczny i tajemniczy wymiar idei Spearmana, wskazując jednocześnie na jej kompleksowy charakter.

Nabywanie doświadczeń to odnajdywanie w rzeczywistości sensu dzięki posiadanym schematom pojęciowym i zdobytej wiedzy. Dla Spearmana doświadczenie to nie tylko przeżycie, które stało się udziałem podmiotu, ale włączenie go w struktury systemu poznawczego, czyli idąc tropem współczesnej hermeneutyki, z r o z u m i e n i e go (Rosner, 1991). Właściwe zrozumienie danego wydarzenia, „usensowanie” go odbywa się na trzech poziomach: poznawczym,



emocjonalnym (afektywnym) i motywacyjnym (konatywnym). W tym sensie inteligencja ogólna definiowana między innymi przez zdolność nabywania doświadczeń uwzględnia w koncepcji Spearmana² również inteligencję emocjonalną (Nęcka, 2003), czym autor niewątpliwie docenia informacyjny potencjał tkwiący w afekcie. Według Sternberga nabywanie doświadczeń to odpowiednik współczesnego terminu *kodowanie*, oznaczającego proces tworzenia i zapamiętywania pojęć, dzięki któremu dochodzi do kojarzenia nowej wiedzy ze starą (Sternberg, 2001).

Edukacja relacji to zdolność do wnioskowania o związkach zachodzących między obiektami. Podmiot, spostrzegając dwa przedmioty wyraźnie podobne do siebie pod jakimś względem, umieszcza je w jednej kategorii, np. marchewkę i pietruszkę zaklasyfikuje do wspólnej kategorii warzywa (indukcja). Istnienie nieskończonej liczby takich wspólnych kategorii (nieskończoność kategorii klasyfikowania obiektów w rzeczywistości wynika z chronicznego, automatycznego charakteru tego procesu) wymusza na systemie poznawczym ciągłą analizę relacji między elementami spostrzeżeń, co pozwala na porządkowanie wiedzy o świecie i jednocześnie umożliwia szybką interioryzację nowych informacji. Spearman podkreśla niezależność edukacji relacji od treści zadania i wcześniej nabytej wiedzy, stąd wnioskowanie indukcyjne jest przykładem inteligencji płynnej (Cattell, 1971), „myślenia czystego”, tj. wolnego od wpływów kulturowych.

Trzecią czynnością składającą się na inteligencję ogólną jest edukacja korelatów, a więc zdolność do dostrzegania brakującego elementu na podstawie korelacji między obiektami. O ile edukacja relacji wymagała zaangażowania myślenia abstrakcyjnego, o tyle wnioskowanie o korelatach warunkowane jest myśleniem logicznym i analitycznym (np. korelatem relacji tożsamość znaczeniowa dla słowa *pieniądze*, może być słowo *kasa*). Wskazane przez Spearmana trzy rodzaje zdolności intelektualnych, choć z pewnością nie mają charakteru rozłącznego i wyczerpującego, trafnie oddają ideę zdolności jako ogólnych właściwości systemu poznawczego człowieka stanowiących podstawę rozwoju umiejętności specjalnych.

² Stąd rację ma E. Nęcka, wskazując na Spearmana jako prekursora idei inteligencji emocjonalnej (por. Nęcka, 2003, s. 20).



Hornowski, zgadzając się z takim podejściem, dodatkowo podkreśla osobowościowy status zdolności i wewnętrzną wolę podmiotu implikującą aktualizację wrodzonych potencjalności: *zdolność jest indywidualną właściwością osobowości człowieka, której nie można sprowadzić do wykształconych nawyków, ale dzięki której można kształtować różnego rodzaju nawyki, sprawności i umiejętności* (Hornowski, 1986, s. 48).

Zdolności specyficzne określone przez Spearmana jako *czynniki* są w istocie **uzdolnieniami** lub zdolnościami specjalnymi, które J. Strelau definiuje jako *względnie stałe warunki wewnętrzne człowieka determinujące efektywność wykonywania czynności w specyficznej sferze jego działalności* (Strelau, 1997, s. 223). Owa specyficzna sfera działalności to konkretna dziedzina twórczości lub nauki, np. plastyka, muzyka, matematyka, informatyka, literatura. Dokładna analiza uzdolnień pokazuje, że na każdą zdolność specjalną składają się pojedyncze zdolności o najwyższym poziomie specyfikacji. Uzdolnienia muzyczne na przykład są konfiguracją bardziej specyficznych zdolności, takich jak: słuch tonalny, słuch harmoniczny, wyczucie rytmu, pamięć melodii (Strelau, 1997).

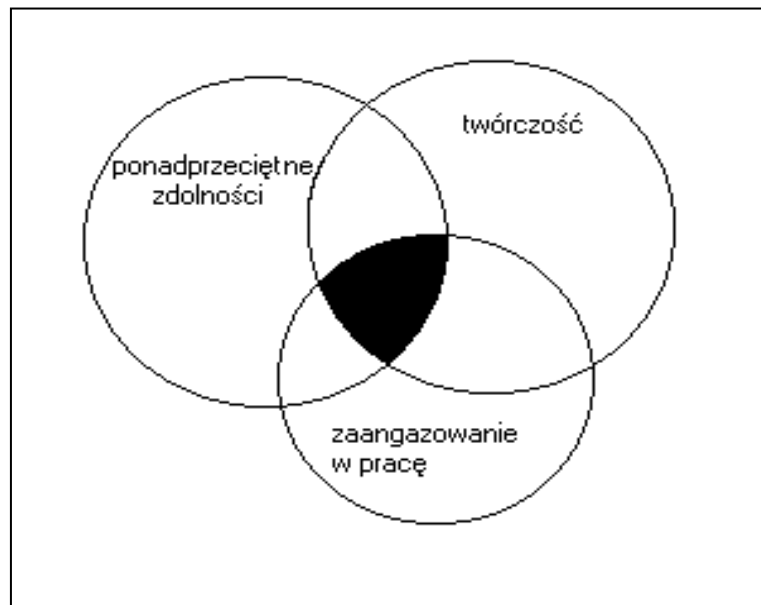
Talent traktowany jest w literaturze przedmiotu jako synonim uzdolnień (por. Ledzińska, 1996; Siekańska, 2005), choć niektórzy autorzy zwracają uwagę, że warunkiem zdiagnozowania talentu są wysokie lub bardzo wysokie osiągnięcia w danej dziedzinie (Limont, 2011). Talent odnosi się zatem do uzdolnień zaktualizowanych przez jednostkę w postaci konkretnych wytworów ocenianych jako ponadprzeciętne. To dość finezyjne rozróżnienie być może łatwiej jest zrozumieć, kiedy jako analogia do niego potraktowany zostanie klasyczny podział inteligencji autorstwa Hebba na typ A (wrodzone możliwości - *capacities*), B (zdolności rzeczywiste - *abilities*) i C (rzeczywisty poziom wykonania zadań - *performance*). W pewnym uproszczeniu można by porównać zdolności do inteligencji typu A, konkretne uzdolnienia rozwinięte na bazie zdolności do inteligencji typu B, zaś rzeczywiste przejawy posiadania uzdolnień w postaci talentu do inteligencji typu C. Choć analogię tę dość łatwo poddać krytyce (w koncepcji Hebba inteligencja typu C jest diagnostyczna dla inteligencji typu B i A, stąd jej inna nazwa: psychometryczna,

por. Hebb, 1955; trudno natomiast uznać wprost talent jako diagnostyczny dla zdolności przy potraktowaniu zdolności jako czynnika *g*), jej głównym walorem oprócz plastycznej prezentacji zakresów pojęć jest wyartykułowanie różnicy między posiadaniem zdolności a ich przejawianiem w postaci wymiernych osiągnięć. Tym samym stworzona zostaje okazja do podjęcia niezwykle istotnego pytania: dlaczego posiadanie zdolności nie jest gwarancją sukcesu?

Gdyby spojrzeć na aktualny dyskurs naukowy toczony w obrębie psychologii zdolności, można by stwierdzić, że badania nad zdolnościami przebiegają dwutorowo. Jednym torem prowadzone są analizy utrzymane w nurcie *stricte* poznawczym dotyczące zdolności rozumianych jako ogólne sprawności umożliwiające proces uczenia się. Jest to podejście skrajnie egalitarne, w którym pod uwagę bierze się możliwie największą część interesującej badacza populacji (Sternberg, Grigorenko, 2000; Sękowski, 2004a; Limont, 2011). Główne pytanie badawcze, wokół którego zorientowana jest uwaga przedstawicieli tego nurtu, brzmi: jak przebiegają procesy poznawcze człowieka i w jaki sposób można by je usprawnić?

Drugim torem prowadzone są eksploracje dotyczące osób szczególnie zdolnych (ok. 13% populacji) lub wybitnie zdolnych (2-3% populacji, Limont, 2011; Gagné, 2004). Takie ekskluzywne podejście do zdolności (a także twórczości) nazywane w literaturze przedmiotu podejściem elitarnym (Nęcka, 2004) skoncentrowane jest na pytaniach: jak diagnozować wybitne zdolności i w jaki sposób wspierać ich rozwój?; jakie są specyficzne problemy osób wybitnie zdolnych?; jaki jest wpływ posiadanych zdolności na rozwój psychospołeczny człowieka? Ta dwutorowość w badaniu zdolności nie ma charakteru rozłącznego ani przeciwstawnego, a obie orientacje wzajemnie czerpią z dokonywanych analiz i formułowanych wniosków (psycholog elitarny musi posiłkować się najnowszą wiedzą dotyczącą przebiegu procesów poznawczych człowieka, podobnie psycholog egalitarny nie może lekceważyć prawidłowości zaobserwowanych przez badaczy wybitnych zdolności, jak np. roli metapoznania).

J. Renzulli jest jednym z pierwszych badaczy, którzy podważyli słuszność traktowania zdolności jako właściwości *stricte* poznawczych podmiotu. Autor ten uważa, że warunkiem koniecznym mówienia o wybitnych zdolnościach jest ścisły związek między „trzema pierścieniami”: ponadprzeciętnymi zdolnościami, twórczością i zaangażowaniem w pracę (Renzulli, 1986; 2003). Klasyczny model zdolności oparty o teorię inteligencji Spearmana, Cattella i Horna został wzbogacony o dwa nowe czynniki o charakterze osobowościowym. Jednak największym *novum* koncepcji Renzulliego było wskazanie na specyficzny typ relacji między tymi czynnikami, który w istocie odpowiadał za występowanie zdolności (rys. 1).



Rys. 1. Model Renzulliego prezentujący interakcję między trzema pierścieniami zdolności (Renzulli, 1986)

Ponadprzeciętne zdolności mogą być rozumiane jako zdolności ogólne (warunkowane inteligencją płynną według koncepcji Cattella i Horna, por. Horn, Cattell, 1967; Horn, 1985) oraz zdolności specyficzne przejawiane w konkretnych dziedzinach aktywności (np. muzyka, matematyka, chemia), przy czym wymagają one oczywiście zakotwiczenia w zdolnościach ogólnych. Jest to stanowisko zbieżne



z ujęciem inteligencji przez Spearmana (por. Nęcka, 2003). Nawiązując do rozróżnień terminologicznych przedstawionych na początku tego rozdziału można uznać, że zdolności ogólne to po prostu **zdolności**, zaś zdolności specyficzne to **uzdolnienia**. Podział ten nakłada się na kolejne rozróżnienie zdolności, jakiego dokonał Renzulli, tj. zdolności szkolne (*schoolhouse giftedness*) i twórczo-wytwórcze (*creative-productive giftedness*). Pierwsze z nich odnoszą się do umiejętności efektywnego opanowania treści zawartych w programach nauczania i są bezpośrednio związane z inteligencją ogólną, drugie zaś umożliwiają twórczą aktywność w konkretnych dziedzinach kultury i nauki. Według Renzulliego analiza biograficzna osób uznanych za wybitne pokazuje jednoznacznie, że sukces warunkowany jest w zdecydowanie większej mierze przez zdolności twórcze niż iloraz inteligencji (Renzulli, 2003).

Przez twórczość (drugi pierścień w modelu Renzulliego) należy rozumieć typ myślenia charakteryzujący się:

- a) płynnością (łatwością wytwarzania pomysłów);
- b) giętkością (gotowością do zmiany kierunku myślenia);
- c) oryginalnością (zdolnością do wytwarzania reakcji nietypowych, niezwykłych i niepowtarzalnych);
- d) otwartością na nowości, ciekawością poznawczą;
- e) wnikliwością.

Pierwsze trzy cechy zaczerpnął Renzulli z egalitarnej koncepcji twórczości Guilforda (1968). Poszerzył jednak pojęcie twórczości o aspekt osobowościowy. Otwartość na nowości, ciekawość i wnikliwość poznawcza wskazują na te właściwości podmiotu, które są niezbędne do zainicjowania działań twórczych (Nęcka, 2004; Popek, 2003). Kreatywna jednostka musi odczuwać potrzebę zaktualizowania posiadanego potencjału. Renzulli, podobnie jak wielu innych psychologów badających różnice indywidualne, akcentuje te czynniki natury intraindywidualnej, które pobudzają proces twórczy, a następnie odpowiadają za jego kontynuację. Potrzeba aktywności twórczej może przybrać formę:

- a) motywacji samoistnej polegającej na czerpaniu satysfakcji z samej wykonywanej czynności,



- b) motywacji autotelicznej, stanu „bycia na fali” (*flow*) polegającego na jednoczesnym odczuwaniu stanu ciekawości poznawczej, podniecenia, radości, ekscytacji warunkującego efektywne wykonywanie dość trudnych czynności bez oznak lęku i znużenia³ (Csikszentmihalyi, 1996);
- c) motywacji hubrystycznej polegającej na *trwałym dążeniu do potwierdzania i wzrostu własnej wartości* (Kozielecki, 2007, s. 154); według Kozieleckiego jest to metapotrzeba, która w największym stopniu wpływa na biografię człowieka i podejmowanie przez niego działań transgresyjnych (przekraczających zastane granice zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym, Kozielecki, 1987), motywacja hubrystyczna przybiera dwie postaci: rywalizacyjną (człowiek stara się dokonać czynu, który wyróżni z otoczenia) oraz indywidualistyczną (dążenie do osiągnięcia mistrzostwa w danej dziedzinie według własnych standardów i aspiracji);
- d) ciekawości poznawczej polegającej na dostrzeganiu wielu problemów (zazwyczaj dotyczących kwestii, które powszechnie uznawane są za wystarczająco zbadane lub wyjaśnione) i konsekwentnym poszukiwaniu na nie odpowiedzi poprzez podejmowanie czynności o charakterze eksploracyjnym (Tokarz, 1985; Nęcka, 2004).

Zaangażowanie w pracę definiuje Renzulli jako wysoką motywację do podejmowania działań przez podmiot celem aktualizowania własnego potencjału (zdolności). Pierścień ten powiązany jest z twórczością, ale jego zakres jest znacznie szerszy (dotyczy wszystkich czynności podejmowanych przez jednostkę, nie tylko działań twórczych). Na motywację składają się m. in.: wytrwałość, wytrzymałość, pracowitość, pewność siebie, wysoka samoocena. Warto zauważyć, że motywacja rozumiana jest w tym modelu bardzo szeroko, raczej jako zespół cech osobowości odpowiedzialnych za inicjowanie i podtrzymywanie aktywności w danej dziedzinie przez osobę zdolną niż sama gotowość do wykonania pewnego wzorca zachowania.

Renzulli podkreśla, że o rozwoju zdolności decyduje w mniejszym stopniu intensywność poszczególnych cech, ale przede wszystkim siła interakcji między

³ Warunkiem efektu *flow* jest równowaga między posiadanymi przez jednostkę kompetencjami a stawianymi wymaganiami. Zbyt wysokie wymagania są źródłem lęku, zaś zadania niewymagające zbytniego zaangażowania – znużenia (Csikszentmihalyi, 1996).

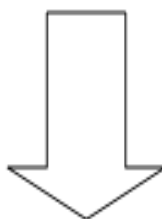


nimi. Oznacza to, że nawet wybitny potencjał poznawczy jednostki nie zostanie zaktualizowany jeśli nie zostanie wsparty odpowiednią motywacją i postawą twórczą (Renzulli, 1986). W ujęciu Renzulliego osoba o niższych zdolnościach ogólnych (choć ponadprzeciętnych), ale zaangażowana w pracę i otwarta na nowości ma zdecydowanie większe szanse na sukces (mierzony konkretnymi osiągnięciami) niż osoba wybitna, ale o niskiej motywacji do pracy i obniżonej ciekawości poznawczej.

Ciekawą propozycją Renzulliego jest wyodrębnienie na podstawie metaanalizy dotychczasowych badań nad zdolnościami sześciu komponentów pozaintelektualnych wpływających na rozwijanie talentu przez jednostki (rys. 2). Co istotne według autora czynniki pozaintelektualne takie, jak: optymizm, odwaga, umiłowanie dyscypliny, wrażliwość na problemy innych, energia fizyczna i mentalna, poczucie przeznaczenia są względnie niezależne od wymiarów związanych ze sferą poznawczą i sprawnościową (Limont, 2011). Twierdzenie to wydaje się dość kontrowersyjne, zważywszy na fakt, że niektóre czynniki pozaintelektualne operacjonalizowane są podobnie jak „pierścienie” z modelu zdolności, np. w skład komponentu energia mentalna wchodzi ciekawość poznawcza, która włączona została również przez Renzulliego do „pierścienia” twórczości. Tym niemniej propozycja ta zasługuje na szczególną uwagę, gdyż według jej twórcy rozwój zdolności wsparty kształtowaniem takich cech, jak optymizm, odwaga, czy empatia jest źródłem satysfakcji życiowej i poczucia dobrostanu (Renzulli, 2003).



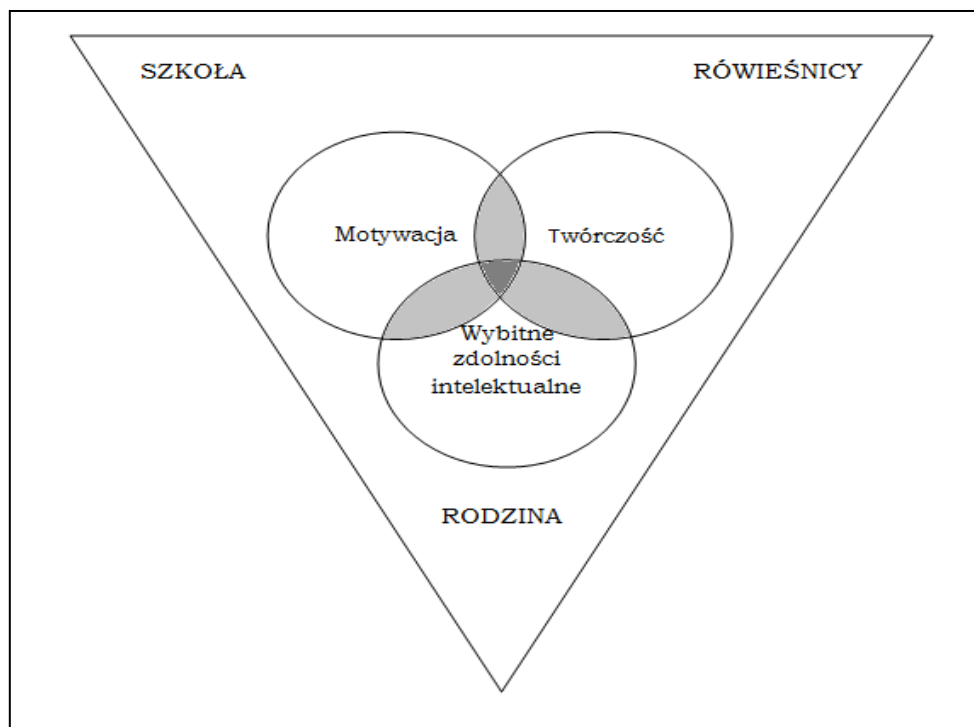
<p>OPTYMIZM nadzieja odczuwanie przyjemności z ciężkiej pracy</p>	<p>ODWAGA niezależność przekonania moralne</p>	<p>UMIŁOWANIE DYSCYPLINY zaangażowanie pasja</p>
<p>WRAZLIWOŚĆ NA PROBLEMY INNYCH wgląd empatia</p>	<p>ENERGIA FIZYCZNA I MENTALNA charyzma ciekawość</p>	<p>POCZUCIE PRZEZNACZENIA/ WIZJA wycucie zmian wycucie kierunków dążenie do celu</p>



MĄDROŚĆ, SZCZĘŚCIE, SATYSFAKCJA ŻYCIOWA

Rys. 2. Komponenty pozaintelektualne kształtujące zdolności według Renzulliego (opracowanie własne, za: Limont, 2011, s. 58)

F. Mönks kontynuował prace Renzulliego nad trójpierścieniowym modelem zdolności. W zasadzie zaakceptował stanowisko, wedle którego wybitne zdolności to interakcja między ponadprzeciętnymi zdolnościami (ogólnymi i specyficznymi), twórczością oraz zaangażowaniem w pracę (Mönks nazwał ten pierścień motywacją), zwracając jednak uwagę na otoczenie społeczne jako czynnik silnie oddziałujący na ten związek (rys. 3). Według Mönksa zarówno analizy biografii osób wybitnych, jak i prowadzone przez niego badania pokazują, że rodzina, szkoła i rówieśnicy w dużym stopniu wpływają na rozwój zdolności pozytywnie *vs.* negatywnie, jako katalizatory bądź inhibitory (Mönks, Ypenburg, 2007). Wpływ ten dotyczy głównie kształtowania się motywacji do podejmowania samodzielnych działań i stawiania sobie dalekosiężnych celów.



Rys. 3. Model zdolności według F. Mönksa
(za: Mönks, Ypenburg, 2007)

Analizując model Mönksa należy pamiętać, że czynnik społeczny nie stanowi (jak twierdzą niektórzy psycholodzy odczytujący pobieżnie lub „z drugiej ręki” teoretyczne założenia autora) czwartego dodatkowego „pierścienia”. Oczywiście „pierścienie” w koncepcji Renzulliego mają charakter intraindywidualny, a status rodziny, czy szkoły jest pozaosobowy, niejako narzucony jednostce. Stąd wizualizacja tego modelu (rys.3) traktuje uwarunkowania społeczne jako zewnętrzne ramy złożonego systemu interakcji między wybitnymi zdolnościami intelektualnymi, twórczością a motywacją.

Odpowiednio stymulujące środowisko szkolne pozwala na optymalny rozwój potencjału ucznia zarówno poprzez oddziaływanie na zdolności twórcze, intelektualne, jak i bezpośrednio na samą motywację. Dlatego tak istotne jest włączenie w programy nauczania zagadnień dotyczących rozwoju osobowego człowieka, elementów treningu skoncentrowanego na poznawaniu siebie: swoich



mocnych i słabych stron, aktualnych pragnień i celów, szans i zagrożeń (Mönks, 2008). Grupa rówieśnicza, która według Mönksa powinna być mniej więcej na tym samym poziomie rozwoju (celem zapewnienia odpowiedniego poziomu stymulacji, tj. uniknięcia sytuacji, kiedy jedni uczniowie zrażają się do środowiska szkolnego ze względu na zbyt wysokie wymagania, a inni z powodu znużenia i utraty motywacji do podejmowania jakiegokolwiek wysiłku poznawczego) poprzez podejmowanie wspólnych tematów i pracę zespołową nie tylko rozwija potencjał intelektualny jednostki, ale także kompetencje emocjonalne (rozumienie emocji i ich kontrolowanie) i społeczne, które są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania osoby zdolnej w społeczeństwie (Mönks, 2008; Matczak, 2009).

Mönks, wielokrotnie podkreślając znaczenie środowiska dla rozwoju wrodzonych predyspozycji człowieka, zwraca również uwagę na bardzo silny wpływ czynników zewnętrznych na indywidualną ocenę jakości życia (Mönks, Ypenburg, 2007). Poczucie zrozumienia, afiliacji, posiadanie możliwości nieskrępowanego dzielenia się z najbliższą grupą odniesienia zainteresowaniami, problemami, własnymi poglądami jest kapitałem, dzięki któremu budowane jest poczucie bezpieczeństwa i wysoka, stymulująca do działania samoocena.

IV. NARZĘDZIA WSPOMAGAJĄCE PROCES ROZPOZNAWANIA ZDOLNOŚCI UCZNIÓW

Lista cech znamionujących zdolności

J. Eby i J. Smutny (1998) dokonały przeglądu literatury przedmiotu i wymieniły najbardziej charakterystyczne właściwości dziecka zdolnego w podziale na 5 sfer: poznawcza, twórczość, przywództwo, muzyka i plastyka. Warto wykorzystać te listę cech w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: Czy moje dziecko/mój uczeń posiada ponadprzeciętny potencjał?

Sfera poznawcza:

Jest spostrzegawcze i ożywione

Ma nad wiek bogaty słownik



Wcześnie przejawia zainteresowania książkami i czytaniem

Szybko się uczy

Przejawia wielką ciekawość

Lubi przebywać z dziećmi starszymi od siebie

Kieruje się zainteresowaniami, zbiera rzeczy

Ma szeroki zakres pamięci krótkotrwałej

Ma wysokie standardy

Ma nad wiek rozwinięte poczucie humoru

Wybiera sytuacje nowe i stawiające opór

Długo przechowuje informacje w pamięci

Przejawia nad wiek wysoki poziom planowania, rozwiązywania problemów i abstrakcyjnego myślenia

Przywództwo:

Często jest poszukiwane przez rówieśników

Łatwo kontaktuje się z innymi dziećmi i dorosłymi

Dobrze adaptuje się w nowych miejscach

Umie wpłynąć na innych, by zmierzali do różnych – pożądanym lub niepożądanym – celów

Inni oglądają się na nie, gdy trzeba wpaść na pomysł lub podjąć decyzję

Jest wybierane przez rówieśników

Muzyka:

Wymyśla oryginalne melodie

Przejawia pamięć tonalną

Lubi zajęcia muzyczne

Jest wrażliwe na muzykę

Z łatwością powtarza wzorce rytmiczne

Z łatwością odróżnia dźwięki, melodie, rytmy

Plastyka:

Wypełnia wolny czas rysowaniem, malowaniem itp.

Rysuje wiele rzeczy, nie tylko ludzi, konie czy kwiaty

Zapamiętuje szczegóły przedmiotów

Poważnie traktuje zajęcia plastyczne i czerpie z nich przyjemność

Potrafi długo koncentrować uwagę na zajęciach plastycznych

Planuje podczas tworzenia dzieła sztuki

Źródło: J. Eby, J. Smutny (1998). *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży?* Warszawa: WSiP, s. 152–153.

Wielowymiarowy Inwentarz Potencjału Dziecka

(oprac.: T. Knopik)

Drogi Rodzicu! Oceń, w jakim stopniu podane niżej twierdzenia odnoszą się do Twojego dziecka poprzez zaznaczenie odpowiedniej cyfry, gdzie:

4 oznacza „w pełni odnosi się do mojego dziecka”

3 oznacza „częściowo odnosi się do mojego dziecka”

2 oznacza „w małym stopniu odnosi się do mojego dziecka”

1 oznacza „zupełnie nie odnosi się do mojego dziecka”

<i>nr</i>	<i>treść twierdzenia</i>	<i>ocena</i>
1	Jest spostrzegawcze, szybko reaguje na bodźce napływające z otoczenia.	4 - 3 - 2 - 1
2	Improwizuje z wykorzystaniem słów lub melodii lub plastycznych środków wyrazu (bawi się słowami, dźwiękami, obrazami).	4 - 3 - 2 - 1
3	Jest nadwrażliwe emocjonalnie, ma problemy z kontrolą uczuć, łatwo traci równowagę emocjonalną.	4 - 3 - 2 - 1
4	Szybko zapamiętuje nowe treści (w tym wierszyki, teksty piosenek).	4 - 3 - 2 - 1
5	Zna wiele słów i stosuje je w swoich wypowiedziach.	4 - 3 - 2 - 1
6	Lubi wykonywać czynności według swojego sposobu i uznania, jest niezależne.	4 - 3 - 2 - 1
7	Jest zainteresowane słowem pisanym, przejawia chęć do	4 - 3 - 2 - 1



	czytania lub nauki czytania.	
8	Zaskakuje oryginalnością swoich pomysłów.	4 – 3 – 2 – 1
9	Chętnie podejmuje rozmowy z osobami starszymi od siebie.	4 – 3 – 2 – 1
10	Nadaje przedmiotom codziennego użytku nowe funkcje, np. podczas zabawy czy eksperymentowania. Dostrzega różne możliwości wykorzystania tych przedmiotów.	4 – 3 – 2 – 1
11	Przejawia konkretne zainteresowania i podejmuje działania z nimi związane. Niektóre zainteresowania mogą przypominać zafiksowanie na temacie i związane są z pełnym zaangażowaniem (wówczas inne sprawy i tematy przestają istnieć).	4 – 3 – 2 – 1
12	Woli bawić się z dorosłymi niż z dziećmi.	4 – 3 – 2 – 1
13	Potrafi planować swoje działania (w tym samodzielnie organizuje sobie miejsce pracy, nauki, zabawy).	4 – 3 – 2 – 1
14	Używa głównie zdań złożonych.	4 – 3 – 2 – 1
15	Koncentruje się na wykonywanej czynności przez dłuższy czas.	4 – 3 – 2 – 1
16	Poprawnie powtarza wzorce rytmiczne (np. uderzania palcami o stół).	4 – 3 – 2 – 1
17	Zna zasady i lubi ich przestrzegać.	4 – 3 – 2 – 1
18	Zadaje wiele pytań i oczekuje na nie odpowiedzi.	4 – 3 – 2 – 1
19	Cytuje wypowiedzi innych osób z bardzo dużą dokładnością.	4 – 3 – 2 – 1
20	Analizuje wypowiedzi i zachowania dorosłych i wyciąga z nich wnioski, wskazując np. niekonsekwencje lub kłamstwa z ich strony.	4 – 3 – 2 – 1

Łączny wynik powyżej 60 wskazuje na znamiona posiadania przez dziecko ponadprzeciętnych zdolności. Celowo używa się w interpretacji wyników inwentarza określenia „znamiona”, aby podkreślić możliwości dziecka (szczególnie młodszego), jego zadatki, a nie ustrukturalizowane już talenty oceniane na podstawie wybitnych osiągnięć. Metoda może być również stosowana przez nauczycieli dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, którzy bardzo dobrze znają swoich uczniów (wówczas instrukcja zostaje zmodyfikowana do postaci: *Drogi Wychowawco! Oceń, w jakim stopniu podane niżej twierdzenia odnoszą się do ucznia/uczennicy poprzez zaznaczenie odpowiedniej cyfry.*)

Skala Umiejętności Matematycznych U. Oszwy (2006, s. 127–129)

Zadaniem nauczyciela jest udzielenie odpowiedzi w formie TAK lub NIE na 70 pytań dotyczących dziecka. Przykładowo zamieszczono po 2 pytania z każdego obszaru diagnostycznego:

FIGURY GEOMETRYCZNE:

Czy potrafi nazwać podstawowe figury geometryczne (koło, trójkąt, kwadrat, prostokąt)?

Czy potrafi wyodrębnić podstawowe figury geometryczne w otoczeniu?

ORIENTACJA P-L:

Czy odróżnia swoją rękę prawą od lewej?

Czy potrafi wymienić przedmioty po swojej lewej/prawej stronie?

RELACJE PRZESTRZENNE:

Czy rozumie i prawidłowo posługuje się określeniami stosunków przestrzennych: na, pod, za?

Czy rozumie i prawidłowo posługuje się określeniami: z przodu, z tyłu, z boku?

PORZĄDKOWANIE OBIEKTÓW:

Czy potrafi uporządkować obiekty według kolejności rosnącej (od najmniejszego do największego)?

Czy potrafi porównać tempo poruszania się pojazdów (roweru, samochodu, samolotu)?

KLASYFIKACJA:

Czy potrafi pogrupować przedmioty według różnych cech, np. według przeznaczenia (np. do zabawy, do jedzenia)?

Czy potrafi pogrupować przedmioty według koloru?

PORÓWNYWANIE:

Czy potrafi porównać obiekty według wielkości (większy – mniejszy)?

Czy różnicuje wielkość od liczebności (większy – więcej)?

CZAS, KALENDARZ:

Czy potrafi wymienić pory roku po kolei?

Czy zna nazwy miesięcy?

POJĘCIE LICZBY:

Czy wie, że ostatni liczebnik wskazuje liczbę obiektów w zbiorze?



Czy liczy spontanicznie (np. żetony, kredki, owoce)?

PRZELICZANIE:

Czy potrafi liczyć (bez przedmiotów), zaczynając w dowolnym miejscu, np. od 6?

Czy potrafi przeliczyć przedmioty 1–20?

LEKSYKON MATEMATYCZNY:

Czy zna nazwy operacji arytmetycznych (dodać – odjąć)?

Czy świadomie posługuje się określeniami czasu: za godzinę, za 5 minut?

CZYTANIE CYFR I LICZB:

Czy potrafi prawidłowo odczytać cyfry 0–9?

Czy potrafi prawidłowo odczytać liczbę dwucyfrową?

PISANIE CYFR I LICZB:

Czy potrafi poprawnie zapisać cyfry 1–20?

Czy potrafi poprawnie zapisać działania arytmetyczne?

DODAWANIE I ODEJMOWANIE:

Czy potrafi dodawać na palcach?

Czy potrafi podać liczbę większą od danej o jakąś wartość, np. o 3 większą od 5?



BIBLIOGRAFIA

- Borzym, I. (1979). *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cattel, R. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Przeptyw. Jak poprawić sobie jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Warszawa: Studio EMKA.
- Eby, J., Smutny, J. (1998). *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży?* Warszawa: WSiP
- Hebb, D. (1955). *The organization of behavior: A neuropsychological theory*. New York: Wiley.
- Hornowski, B. (1986). *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: WSiP.
- Kozielecki, J. (2007). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ledzińska, M. (1996). *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lewowicki, T. (1986). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Limont, W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Matczak, A. (red.) (2009). *Determinants of social and emotional competencies*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Mönks, F. (2008). Identification and education of the gifted learner. W: J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji* (s. 79-85). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Mönks, F., Ypenburg, I. (2007). *Jak rozpoznawać uzdolnione dziecko. Poradnik dla rodziców*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Pietrasiński, Z. (1976). Zdolności. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 735-762). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



- Renzulli, J. (1986). The three-ring conception of giftedness: a development model for creative productivity. W: R. Sternberg, J. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. W: N. Colangelo, G. Davis (red.), *Handbook of gifted education* (s. 75-87). Boston: Pearson Education.
- Renzulli, J., Reis, S. (1986). The Enrichment Triad?/Revolving Door Model: A schoolwide plan or the development of creative productivity. W: J. Renzulli (red.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (s. 216-266). Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Rosner, K. (1991). *Hermeneutyka jako krytyka kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Schaffer, H. R. (2007). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Sękowski, A. (2004a). Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności. W: A. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 30-44). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sękowski, A. (2004b). Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności. W: A. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 173-192). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Shavinina, L. (2009). Understanding Giftedness: Introduction or on the Importance of Seeing Differently. W: L. Shavinina, L.V. (red.), *International Handbook on Giftedness* (s. 3-16). Springer Verlag.
- Siekańska, M. (2005). *Zadowolenie z pracy zawodowej osób wybitnie zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Skorupka, S., Anderska, H., Łempicka, Z. (red.) (1968). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. Londyn: Macmillan.
- Sternberg, R. (2001). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WSiP.
- Sternberg, R., Grigorenko, E. (2000). *Teaching For Successful Intelligence. To Increase Students Learning and Achievement*. Illinois: Arlington Heights.
- Strelau, J. (1997). *Inteligencja człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

SGWG
stowarzyszenie aktywne
wspierania gospodarki



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Tokarz, A. (1985). *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wrocław:
Ossolineum.

Tyszkowa, M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa:
Wydawnictwo Naukowe PWN.