

Pedagogiczne i społeczne wsparcie
uzdolnionych dzieci i młodzieży

2

Педагогічна та суспільна підтримка
обдарованих дітей і молоді

Педагогічна та суспільна
підтримка
обдарованих дітей
і молоді
2

за редакцією
Олени Бочарової і Йоанни Аксман

Краківська Академія
ім. Анджея Фрича Моджевського
2013

Pedagogiczne i społeczne
wsparcie
uzdolnionych dzieci
i młodzieży
2

pod redakcją
Ołeny Boczarowej i Joanny Aksman

Krakowska Akademia
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
2013

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Recenzja:
części polskiej – dr hab, Beata Dyrda
części ukraińskiej – prof. dr hab. Jarosława Belmaz

Projekt okładki: Oleg Aleksejczuk

Korekta: zespół

ISBN 978-83-7571-261-2

Copyright© by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Kraków 2013

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie, ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich

Na zlecenie:



Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ka.edu.pl

Wydawca:
Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM,
Kraków 2013

Skład: Oleg Aleksejczuk

Druk i oprawa: KTE

Sprzedaż detaliczną, hurtową i wysyłkową prowadzi:
Księgarnia „U Frycza”
Kampus Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1, 30-705 Kraków
tel./faks: (12) 252 45 93
e-mail: ksiegarnia@kte.pl

Spis treści – Зміст

Wstęp (Joanna Aksman)	9
Вступ (Йоанна Аксман)	12
Вступ (Олена Бочарова)	15
Wstęp (Ołena Boczarowa)	19

Metodologiczne zasady problemu jednostki uzdolnionej Методологічні засади проблеми обдарованості особистості

Тетяна Житнік	
Методика розвитку художньо-творчої активності дитини старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва	25
Галина Лемко	
Розвиток обдарованості дитини під впливом суспільних інститутів	31
Віра Караваєва	
Проблема творчих здібностей в контексті різних психолого-педагогічних підходів: теоретичний аспект	39
Дар'я Борисенко	
Обдаровані діти в Гонконгу	47
Олена Бочарова	
Методологічні засади проблеми обдарованості	53
Ганна Бердник	
Професійно-творча позиція особистості як умова розвитку професійної стійкості майбутнього практичного психолога	63

Naukowe badania problemu uzdolnień w psychologii Наукові дослідження з проблеми обдарованості у психологічній науці

Марія Тепла	
Психологічні особливості розвитку обдарованості дітей	71
Андрій Татяничков	
До проблеми розвитку творчої особистості школярів	77

Галина Половина, Сергій Голоденко	
Виявлення обдарованої особистості та сприяння її всебічному розвитку	83
Irena Pufal-Struzik	
Poznawcze i emocjonalne aspekty samoświadomości uczniów zdolnych . . .	91

**Problem nauczania jednostki uzdolnionej
w krajach europejskich i Stanach Zjednoczonych
Проблема навчання обдарованої особистості
в європейських країнах та США**

Людмила Кокоріна	
Дослідження іспанських науковців в галузі освіти обдарованих дітей . .	111
Ганна Бутенко	
Програми виховання і навчання обдарованих дітей: досвід США	119
Дмитро Алфімов	
Наступність у вихованні лідерських якостей у школярів	125
Krystyna Grzesiak, Ewelina Bercal	
Dziecko zdolne w szkole podstawowej Część I. Założenia teoretyczne	137
Krystyna Grzesiak, Ewelina Bercal	
Dziecko zdolne w szkole podstawowej Część II. Założenia empiryczne	165
Teresa Olearczyk	
Uczeń zdolny – inwestycja w kapitał ludzki	191
Agnieszka Misiuk	
Edukacja dzieci zdolnych w Polsce według studentek pedagogiki KAAFМ . .	223
Teresa Giza, Lidia Pasich	
Theoretical basis and organisation of the educational programme Just like Mozart	247

**Rola rodziny oraz organizacji społecznych
w wyłonieniu i rozwoju uzdolnień
Роль родини та громадських організацій
у виявленні та розвитку обдарованості**

Вікторія Давидчук	
Вплив сім'ї на розвиток обдарованості дитини за Василем Сухомлинським	257
Іванна Кулик	
Роль сім'ї у процесі соціалізації обдарованих дітей	263

Marzena Lipińska, Danuta Skulicz	
Wzajemnie i wieloaspektowe oddziaływanie rodziców na dziecko prenatalne – warunkiem pełnego rozwoju osobowego dziecka	269
Przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi oraz młodzieżą uzdolnioną	
Підготовка вчителів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю	
Оксана Жизномірська	
Обдарована особистість: шляхи самоствердження	289
Ірина Татьянчикова	
Розвиток творчого мислення у молодших школярів на уроках математики в спеціальному навчальному закладі в контексті їхньої соціалізації	295
Тетяна Кислицька	
Роль соціального педагога у підготовці вчителів до роботи з обдарованими дітьми	303
Оксана Протас	
Підготовка соціального педагога до супроводу професійного самовизначення обдарованих дітей	309
Олена Літовка	
Соціально-професійний інфантилізм майбутніх учителів як чинник несвоечасного педагогічного супроводу обдарованих дітей і молоді . .	317
Ірина Грибан	
Дитяча преса як чинник розвитку обдарованості дітей	325
Оксана Бобак	
Особливості соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми та їх батьками	331
Валентин Алфімов	
Підтримка професійного довголіття вчителів	337
Teresa Giza	
Nauczyciele uczniów zdolnych – wybrane zagadnienia pedeutologiczne . . .	343
Agnieszka Szewczyk	
Cechy ucznia twórczego w wiedzy potocznej nauczycieli o postawie twórczej i odtwórczej	359
Anna Kožuh	
Творчість – вызwanie nowoczesnego pedagoga	369

Elżbieta Gątorska, Joanna Aksman

Metody nauczania uczniów uzdolnionych plastycznie
– doniesienie z badań 387

**Koncepcja nauczania uzdolnionych studentów
na uczelniach wyższych
Концепція навчання обдарованих студентів
у вищих навчальних закладах**

Галина Санжарова 403

Психолого-педагогические условия реализации
творческого потенциала одаренных студентов – будущих
преподавателей иностранных языков:
самоактуализация в профессиональной деятельности 403

Уляна Тимофій 409

Особливості соціалізації обдарованих студентів
у вищих навчальних закладах 409

Literatura – Література 417

Wstęp

Publikacja, którą Państwu przedstawiamy stanowi kolejne, drugie z kolei kompendium wiedzy oparte na badaniach i doświadczeniach naukowych polskich i ukraińskich naukowców. Pierwsza część publikacji została wydana w 2010 roku¹ i ukazywała chęć rozwinięcia tematu wsparcia dziecka i młodzieży zdolnej przedstawionego w badaniach europejskiej sieci Eurydyce. Badania te ukazały się w 2008 roku i dotyczyły ustalenia terminologii tego problemu, ustalenia specjalnych rozwiązań edukacyjnych i ich rodzajów oraz kwestii kształcenia i doksztalcania nauczycieli do pracy z uczniami zdolnymi/ utalentowanymi.

W poprzedniej publikacji staraliśmy się odnieść zarówno do wyżej wymienionych zagadnień związanych z problematyką dziecka zdolnego jak i nawiązywaliśmy do aspektów specyficznych szczegółowych tj. rola rodzica w rozwijaniu twórczych predyspozycji, czy bariery w rozwiązywaniu zdolności związane z płcią. W ten sposób zgromadzone wówczas teksty Autorów podzielono na sześć rozdziałów:

1. Metodologiczne zasady problemu jednostki uzdolnionej,
2. Naukowe badania problemu uzdolnień w psychologii,
3. Problemy nauczania jednostki uzdolnionej,
4. Rola rodziny oraz organizacji społecznych w wyłonieniu i rozwoju uzdolnień,
5. Przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi oraz młodzieżą uzdolnioną,
6. Koncepcja nauczania uzdolnionych studentów.

Mieliśmy nadzieję, że wydana w 2010 roku wspólna praca ukraińskich i polskich naukowców wskaże na nowe wątki w poszukiwaniach sprawdzonych rozwiązań teoretycznych i praktycznych służących pracy z osobami uzdolnionymi.

Dziś wydając drugą część zgromadzonych wokół tego samego tematu artykułów wiemy, że publikacja była zapewne inspiracją do dalszych poszukiwań w zakresach jak się okazało tych samych tez opisanych w powyższych rozdziałach. Do Autorów rozpoczynających inicjatywę wspólnych dyskusji wokół tematu jednostek uzdolnionych dołączyły kolejne Osoby.

Temat dziecka zdolnego na Ukrainie jest od lat tematem ważnym i traktowanym z rozwagą. Stąd ze zgromadzeniem artykułów do wspólnej dyskusji nie było problemu.

W Polsce z roku na rok obserwujemy coraz większe zainteresowanie tym tematem. Powstaje wiele współczesnych publikacji poświęconych założeniom pracy z uzdolnionymi², dużym zainteresowaniem cieszą się też fundacje, prywatne inicjatywy edukacyj-

1 *Pedagogiczne i społeczne wsparcie dzieci i młodzieży uzdolnionej*, red. O. Boczarova, J. Ak-sman, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2010, s. 1–242.

2 Na gruncie polskim są to m.in. publikacje Joanny Cieślakowskiej, Beaty Dyrdy, Teresy Gیزی, Wiesławy Limont, Tadeusza Lewowickiego, Jana Łaszczyka, Małgorzaty Jabłonowskiej, Ma-

ne, uniwersytety dla dzieci współpracujące z jednostkami naukowymi oraz granty mające w założeniach pomoc jednostkom uzdolnionym³, wreszcie Ministerstwo Edukacji Narodowej zauważając potrzebę uaktywnienia różnych środowisk w odniesieniu do problematyki dziecka zdolnego rok 2010/11 określiło w Polsce „Rokiem Odkrywania Talentów”. Od roku szkolnego 2012/13 w Polsce ruszyła także na dużą skalę indywidualizacja pracy z dziećmi z trudnościami w nauce oraz z dziećmi zdolnymi. Uwarunkowane jest to rozporządzeniem *Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* z dnia 17.11.2010 r. i wskazuje na silną potrzebę dokształcania nauczycieli w tym względzie. Mamy zatem nadzieję, że publikacja, którą oddajemy w ręce Czytelników nie tylko rozszerzy poznawczo temat dzieci i młodzieży uzdolnionej, ale także przysłuży się refleksyjnemu wychowawcy, nauczycielowi.

W prezentowanym tomie przedstawiono jedenaście artykułów polskich. W części drugiej poświęconej naukowym badaniom nad problematyką dziecka uzdolnionego możemy zapoznać się z tekstem Ireny Pufal-Struzik traktującym o poznawczych i emocjonalnych aspektach samoświadomości uczniów zdolnych. Z kolei w części trzeciej opisującej sposoby nauczania dzieci i młodzieży uzdolnionej umiejscowione są cztery teksty Autorów polskich. Dwa pierwsze autorstwa Eweliny Bercal i Krystyny Grzesiak opisują dziecko zdolne w teorii na podstawie współczesnej polskiej literatury przedmiotu oraz przedstawiają charakterystykę dziecka zdolnego na terenie szkoły podstawowej w badaniach pedagogicznych. Kolejny tekst – Teresy Olearczyk – udowadnia, iż dziecko zdolne jest inwestycją w przyszłość; tekst stanowi przypomnienie teoretycznych modeli pracy z uczniem zdolnym, ale także pokazuje konkretne sposoby pracy z uczniem zdolnym przeznaczone dla nauczycieli, rodziców i wychowawców. Agnieszka Misiuk prezentuje z kolei badania, przedstawiające opinie studentek pedagogiki o stanie współczesnej edukacji dzieci zdolnych. W tej części znajduje się także artykuł wspólnego autorstwa Teresy Gizy i Lidii Pasich omawiający teoretyczną podstawę i założenia organizacyjne programu *Just like Mozart*.

Oryginalną próbą ukazania wpływu działań rodziców i najbliższego otoczenia na jeszcze nie narodzone dziecko, w fazie jego rozwoju prenatalnego stanowi artykuł Marzeny Lipińskiej i Danuty Skulicz umiejscowiony w części poświęconej wpływowi rodziny na rozwój uzdolnień dzieci i młodzieży.

Ostatnie cztery artykuły polskich Autorów znajdują się w przedostatniej części omawiającej rolę nauczycieli w kształceniu dzieci i młodzieży uzdolnionej. Są to teksty: Teresy Gizy, Agnieszki Szewyk, Anny Kożuh, oraz Elżbiety Gałtarskiej i Joanny Aksman. Pierwszy z nich omawia ciekawe zagadnienie pedeutologiczne – przypadki nauczycieli

cieja Karwowskiego Stanisława Popka, Róży Popek, Ireny Pufal-Struzik, Krzysztofa Jacka Szmida, Janiny Uszyńskiej-Jarmoc, Ireny Wojnar.

³ W Małopolsce jednym z największych jest realizowanych od marca 2009 r. projekt: „D-ostrzec, i A-nalizować Możliwości, Energię, Talenty” realizowany w ramach projektu operacyjnego Kapitał Ludzki.

uczniów zdolnych, drugi przedstawia postawę twórczą i odtwórczą uczniów w potocznej wiedzy nauczycieli, trzeci z kolei podkreśla wagę twórczości z samej pracy pedagogów. Ostatni zaś analizuje wykorzystywane przez nauczycieli uczniów zdolnych plastycznie metody pracy godne według nich polecenia czytającym.

Na koniec warto dodać, że część z opisywanych wyżej rozdziałów dotyczących dziecka zdolnego pochodzi ze wspólnej pracy naukowo-badawczej naukowców i studentów, jaką od kilku lat Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego na Wydziale Psychologii i Nauk Humanistycznych prowadzi jako temat przewodni seminariów licencjackich i magisterskich. Problematyka ta zarówno w seminariach, jak i we współpracy ze stroną ukraińską wiąże się także ściśle z realizowanym w opisywanym czasie (2011–2013) międzynarodowym projektem: „Nauka – Sztuka – Edukacja”⁴, którego efektem ma być powstanie modelu pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie na bazie doświadczeń następujących krajów: Ukraina, Słowacja, Słowenia i Polska.

Trzeba jednak mocno podkreślić, że oddana w ręce Państwa publikacja nie jest efektem grantu (zadań projektu), a stanowi raczej owoc żywego zainteresowania problematyką jednostki zdolnej i jest dodatkowym efektem współpracy naukowców z Polski i Ukrainy. Warto zatem dodać, że wybrane rozdziały tej publikacji w wersji pierwotnej były opublikowane czasowo i poddane dyskusji na oficjalnej stronie wyżej wymienionego projektu (www.artisticallygifted.eu).

Szczególne podziękowania składam Pani doc. dr Olenie Boczarowej, Pani Współredaktor tej publikacji za wieloletnią już współpracę dotyczącą tematyki jednostki uzdolnionej/utalentowanej oraz Pani Recenzent dr hab. Beacie Dyrdzie za trud wniesiony w zapoznanie się i odniesienie do zgromadzonych w publikacji tekstów.

*Joanna Aksman
Doktor nauk humanistycznych
Kierownik Zakładu Edukacji Medialnej i Plastycznej
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego*

Kraków, 6 grudnia 2012 r.

⁴ Projekt „Nauka – Sztuka – Edukacja. Opracowanie i upowszechnianie innowacyjnego modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad dzieckiem zdolnym plastycznie” realizowany w ramach Małopolskiego Regionalnego Programu Operacyjnego na lata 2007–2013.

Вступ

Нинішня публікація є черговим, уже другим компендіум знань, оснований на наукових дослідженнях і практиці польських і українських вчених. Перша частина публікації вийшла у світ у 2010 році¹. Підготовлений збірник статей показав бажання багатьох вчених розвивати тему підтримки обдарованих дітей і молоді, яка займала також чільне місце у дослідженнях європейської мережі Eurydice. Ці дослідження були оприлюднені у 2008 році та були направлені на окреслення термінології проблеми, прийняття спеціальних освітніх методологій та їх видів, а також обговорювали питання навчання і підвищення кваліфікацій вчителів, які працюють з обдарованими/талановитими учнями.

В попередній публікації автори старалися так розглянути вищезгадані проблеми зв'язані з проблематикою обдарованої дитини, як і зайняти становище відносно специфічних, конкретних аспектів, напр. ролі батьків у розвитку творчих здібностей, подолання статевої перешкод у розвитку обдарованості. Таким чином зібрані у тому часі статті авторів було поділено на шість розділів:

1. Методологічні засади проблеми обдарованості особистості,
2. Наукові дослідження з проблеми обдарованості у психологічній науці,
3. Проблема навчання обдарованої особистості,
4. Роль родини та громадських організацій у виявленні та розвитку обдарованості,
5. Підготовка вчителів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю,
6. Концепція навчання обдарованих студентів.

Ми надіялися, що видана у 2010 році спільна збірка українських та польських науковців вкаже на нові аспекти у пошуках перевірених теоретичних і практичних рішень, які можна буде використати до подальшої роботи з обдарованими особистостями.

Нині, публікуючи другу частину статей, ми знаємо, що перша збірка стала натхненням для дальших пошуків рішень проблем, окреслених вище, у назвах розділів. До авторів, які розпочали ініціативу спільної дискусії на тему обдарованих особистостей приєдналися нові дослідники.

Тема обдарованої дитини в Україні уже від багатьох років є важливою проблемою, яка трактується з відповідною повагою. Власне тому не було жодних перешкод із залученням до спільної дискусії і зібранням статей так багатьох науковців.

¹ Педагогічна та суспільна підтримка обдарованих дітей і молоді, за редакцією О. Бочарової і Й. Аксман, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2010, s. 1–242.

У Польщі з кожним роком можна спостерігати щораз більше зацікавлення цією темою. Постає багато публікацій присвячених основам роботи з обдарованими дітьми і молоддю², велике зацікавлення викликають фонди, приватні освітні ініціативи, дитячі університети покликані у співпраці з науковими закладами, появляється також багато грантів, які мають на меті надати допомогу обдарованим особистостям². Врешті треба відмітити, що Міністерство національної освіти Польщі, вбачаючи необхідність активізації різних середовищ, що займаються проблематикою обдарованих дітей, 2010/11 рік назвало “Роком відкриття талантів”. Починаючи від шкільного 2012/13 року у Польщі у великому масштабі почалася індивідуальна робота з дітьми, які маю складнощі під час навчання та з обдарованими дітьми. Поштовхом до цієї роботи було “Розпорядження Міністра національної освіти в справі принципів надання психологічно-педагогічної допомоги в державних дитячих садках, школах і закладах” від 17.11.2010 р. Цей документ показав також велику потребу підвищення кваліфікації вчителів. Отже, можна надіятися, що нинішня публікація, яку передаємо до рук читачів, не тільки розширить знання на тему обдарованих дітей і молоді, але також дасть корисні вказівки для вихователів і учителів.

У нинішньому томі представлено одинадцять статей польських вчених. У другій частині збірки, з-посеред статей присвячених науковим дослідженням проблеми обдарованої дитини, читач має можливість запізнатися з текстом Ірени Пуфаль-Струзік, в якому йде мова про пізнавальні й емоційні аспекти самосвідомості обдарованих учнів. Натомість у третій частині, присвячені проблемам навчання обдарованих дітей і молоді уміщено чотири статті польських авторів. Автори двох перших статей – Евеліна Берцаль та Кристина Гжесяк – описують теорії навчання обдарованої дитини, представлені на основі сучасної польської наукової літератури та представляють педагогічні дослідження, які дають характеристику обдарованого учня в початковій школі. Стаття Тереси Оларчик доказує, що обдарована дитина – це інвестиція у майбутнє. Авторка наводить приклади теоретичних моделей роботи з обдарованим учнем, а також вказує конкретні способи роботи з таким учнем для вчителів, батьків і вихователів. Натомість Аґнешка Місюк наводить дослідження, у яких представлено думки студенток педагогіки про стан сучасної освіти обдарованих дітей. У цій частині книжки уміщено також статтю Тереси Гізи та Лідії Пасіх про теоретичні основи і організаційні цілі програми *Just like Mozart*.

Цікавою спробою показати вплив батьків і найближчого оточення на ще не народжену дитину, на етапі її пренатального розвитку, є стаття Мажени Ліпінської і Данути Скуліч, яку уміщено в частині присвяченій впливу сім’ї на розвиток обдарованості дітей і молоді.

² З-посеред польських дослідників, треба зокрема назвати публікації Йоанни Цесьліковської, Беати Дирди, Тереси Гізи, Веслави Лімонт, Тадеуша Левовіцького, Яна Лашика. Малгожати Яблоновської, Мацея Карковського, Станіслава Попека, Ружи Попек, Ірени Пуфаль-Струзік, Кшиштофа Яцека Шмідта, Яніни Ушиньської-Ярмоц, Ірени Войнар.

Останні чотири статті польських авторів знаходяться у передостанній частині присвячені ролі вчителів в навчанні обдарованих дітей і молоді. Тереса Гіза обговорює цікаву педевтологічну проблему – явище вчителів обдарованих учнів. Агнешка Шевчик направила свої дослідження на показання місця творчої і відтворної позиції учнів в загальних знаннях вчителів. Анна Кожух звертає увагу на важливість творчості у праці самих педагогів. В останній статті Ельжбета Гонтарська і Йоанна Аксман аналізують цікаві методи навчання, які використовують учителі в роботі з мистецько обдарованими учнями.

Підсумовуючи варто додати, що частина з вищеописаних матеріалів про обдарованих дітей є результатом спільної науково-дослідницької роботи вчених і студентів, яка вже кілька років ведеться на факультеті психології і гуманістичних наук Краківської академії ім. Анджея Фрича Моджевського. Робота відбувається в рамках бакалаврських і магістерських семінарів. Проблематика цих семінарів, а також співпраці з українською стороною, є стисло зв'язана з реалізованим у 2011–2013 роках міжнародним проектом “Наука – Мистецтво – Освіта”³, якого ефектом має бути створення моделі роботи з мистецько обдарованими дітьми на базі досвіду України, Словаччини, Словенії і Польщі.

При нагоді варто звернути увагу, що нинішня публікація не є ефектом отримання гранту (завдань проекту), але результатом живого зацікавлення проблематикою обдарованої особистості та додатковим ефектом співпраці науковців Польщі й України. Треба також додати, що вибрані дослідження початково були також опубліковані та дискутувались на офіційному веб-сайті проекту (www.artisticallygifted.eu).

Прагну у цьому місці особливо подякувати доценту кандидату педагогічних наук Олені Бочаровій – співредактору цієї збірки за вже багатолітню співпрацю у ділянці обдарованої/талановитої особи та рецензенту доктору габілітованому Беаті Дирді за вкладену працю над зібраними статтями.

*Йоанна Аксман
доктор гуманітарних наук
Керівник Закладу медійної і мистецької освіти
Краківської Академії ім. Анджея Фрича Моджевського*

Краків, 6 грудня 2012 року

³ В Малополющі одним з найбільших, реалізованих від березня 2009 р., є проект: „Зобачити і Проаналізувати можливості, енергію, таланти”. Цей проект відбувається в рамках операційного проекту “Людський капітал”.

Вступ

Багатство держави в будь-яку історичну епоху становлять талановиті, обдаровані люди, які впливають на розвиток і характер суспільства. Соціально-економічний прогрес країни, передові технології, духовна культура, досягнення науки, добробут громадян залежать від творчої та інтелектуальної діяльності кожної особистості. Саме тому в сучасній педагогічній теорії та практиці особливої значущості набуває проблема соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей і молоді, створення відповідного середовища, сприятливого для виховання особистості з високим рівнем сформованості творчих здібностей.

Виявлення та підтримка обдарованих особистостей є соціально-педагогічною проблемою, що потребує пошуку нових підходів до організації їх навчання й побудови нового змісту освіти. В освітній практиці це питання набуває дидактичного й методичного аспектів, оскільки вимагає психолого-педагогічного обґрунтування технологій навчання та виховання обдарованих дітей, а також побудови відповідних методичних систем, які б урахували особливості психічного розвитку та неординарність мислення таких учнів. Соціально значуща практична потреба в творчо мислячих людях вимагає відповідних педагогічних досліджень, які б розкривали особливості навчально-виховного процесу при роботі з учнями, які мають особливі успіхи в навчанні, а також давали б практичні поради й методичні рекомендації вчителям у питаннях пошуку, навчання й виховання обдарованих дітей. Саме тому для досягнення цих цілей дуже важливим є обмін думками, практичним і теоретичним досвідом між українськими та польськими науковцями.

Спільний польсько-український науковий збірник **“Педагогічна та суспільна підтримка обдарованих дітей і молоді”** складається з шести частин і зокрема містить двадцять чотири публікації українських дослідників. У збірнику розкрито сутність, ознаки та прояви обдарованості на різних вікових етапах розвитку особистості, представлено типологію видів обдарованості, визначено соціально-педагогічні умови для розвитку творчих здібностей учнів. Авторами статей узагальнено досвід діяльності інноваційних закладів для навчання обдарованих учнів, а також розглянуто питання професійної підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми та молоддю.

Перша частина **“Методологічні засади проблеми обдарованості особистості”** названого збірника розпочинається зі статті Тетяни Сергіївни Житнік **“Методика розвитку художньо-творчої активності дитини старшого дошкільного віку засо-**

бами образотворчого мистецтва”, у якій автор проаналізувала методи мислення та алгоритм художньої праці школяра. На думку дослідниці, малювання дитини є одним з головних чинників її гармонійного розвитку, актом з “визволення творчої енергії”. Галина Іванівна Лемко в статті “Розвиток обдарованості дитини під впливом суспільних інститутів” наголошує на важливості впливу на розвиток обдарованості дитини таких соціальних інститутів, як сім’я, дошкільні заклади, шкільні та позашкільні освітньо-виховні заклади. Віра Дмитрівна Караваєва статтю “Проблема творчих здібностей в контексті різних психолого-педагогічних підходів: теоретичний аспект” присвятила розгляду психолого-педагогічних умов для розвитку творчих здібностей учнів як основи творчої діяльності в контексті різних психолого-педагогічних підходів. У статті “Обдаровані діти в Гонконгу” Дар’я Олександрівна Борисенко висвітлює досвід країни щодо вирішення проблеми дитячої обдарованості, а також питання навчання, виховання та підтримки обдарованих дітей. Стаття Олени Анатоліївни Бочарової “Методологічні засади проблеми обдарованості” присвячена висвітленню методологічних засад проблеми обдарованості. Ганна Борисівна Бердник у статті “Професійно-творча позиція особистості як умова розвитку професійної стійкості майбутнього практичного психолога” розкриває основні аспекти розвитку та використання творчого потенціалу майбутнього фахівця у професійній діяльності як компонента професійної стійкості.

Друга частина “Наукові дослідження з проблеми обдарованості у психологічній науці” наукового збірника містить три публікації українських науковців. Марія Йосипівна Тепла у статті “Психологічні особливості розвитку обдарованості дітей” розкриває психолого-педагогічні особливості розвитку обдарованих дітей та визначає здібності, які утворюють структуру розумової обдарованості особистості. У статті “До проблеми розвитку творчої особистості школярів” Андрій Олександрович Татяничков визначає складові процесу формування творчої особистості та акцентує увагу на тому, що особливої значущості для розвитку творчих здібностей учнів має саме адаптація до навчання в середній ланці школи. Галина Петрівна Половина, Сергій Миколайович Голоденко у статті “Виявлення обдарованої особистості та сприяння її всебічному розвитку” розглядають питання виявлення і розвитку обдарованої особистості, а також відповідні умови для розвитку здібностей дитини.

Статті третьої частини “Проблема навчання обдарованої особистості в європейських країнах та США” наукової праці присвячені питанням навчання та виховання обдарованих дітей в різних європейських країнах та США. Так, у статті “Дослідження іспанських науковців в галузі освіти обдарованих дітей” Людмила Володимирівна Кокоріна узагальнює наукові дослідження іспанських учених у галузі освіти обдарованих дітей у другій половині ХХ століття – початку ХХІ століття. Ганна Петрівна Бутенко у статті “Програми виховання і навчання обдарованих дітей: досвід США” розглядає основні періоди становлення та розвитку системи

роботи з обдарованими дітьми у Сполучених Штатах Америки. Дмитро Валентинович Алфімов своє дослідження “Наступність у вихованні лідерських якостей у школярів” присвятив розгляду питанню виховання лідерських якостей у загальноосвітньому навчальному закладі та визначенню особливостей безперервного виховання лідерських якостей школярів.

Четверта частина “Роль родини та громадських організацій у виявленні та розвитку обдарованості” наукового збірника містить дві статті українських дослідників – публікацію Вікторії В’ячеславівни Давидчук “Вплив сім’ї на розвиток обдарованості дитини за Василем Сухомлинським” та статтю Іванни Василівни Кулик “Роль сім’ї у процесі соціалізації обдарованих дітей”, у якій автором розкрито визначення поняття “обдарованість” та теоретично обґрунтовано роль батьків і сім’ї в процесі соціалізації обдарованої дитини. Дослідницею також надано рекомендації та поради щодо виховання і розвитку здібностей обдарованої дитини.

П’ята частина “Підготовка вчителів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю” наукового збірника містить вісім публікацій українських авторів. Оксана Ярославівна Жизномірська у статті “Обдарована особистість: шляхи самоствердження” доводить актуальність та важливість проблеми обдарованості та розкриває креативні можливості обдарованих учнів. Ірина Володимирівна Татьянчикова статтю “Розвиток творчого мислення у молодших школярів на уроках математики в спеціальному навчальному закладі в контексті їхньої соціалізації” присвячує проблемі розвитку творчого мислення молодших школярів з порушенням інтелекту на уроках математики в контексті їхньої соціалізації. Дослідниця розробила спеціальну систему корекційно-розвивальної роботи з використанням різних проблемних ситуацій (у тому числі й соціального змісту) у процесі опанування школярами математичних знань та навичок. Тетяна Миколаївна Кислицька у статті “Роль соціального педагога у підготовці вчителів до роботи з обдарованими дітьми” розкриває роль та значимість соціального педагога для підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми. Стаття Оксани Любомирівни Протас “Підготовка соціального педагога до супроводу професійного самовизначення обдарованих дітей” розкриває питання підготовки майбутніх соціальних педагогів. У статті Олени Петрівни Літовки “Соціально-професійний інфантизм майбутніх учителів як чинник несвоєчасного педагогічного супроводу обдарованих дітей та молоді” розкрито поняття “соціально-професійний інфантизм майбутнього педагога”, висвітлено передумови його виникнення та запропоновано зовнішні та внутрішні умови подолання цього явища в процесі фахової підготовки. Ірина Олександрівна Грибан у статті “Дитяча преса як чинник розвитку обдарованості дітей” розглядає питання професійної підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми та молоддю. Автор наголошує, що важливим етапом підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми та молоддю є використання періодичної преси як одного з чинників розвитку обдарованості. Стаття Оксани Богданівни Бобак “Особливості соціально-педагогічної роботи з обдарованими ді-

тьми та їх батьками” присвячена соціально-педагогічній роботі з обдарованими дітьми та їх батьками. У статті Валентина Миколайовича Алфімова “Підтримка професійного довголіття вчителів” розглянуто фактори й симптоми професійного вигорання вчителів, визначено напрями, форми та методи підтримки педагогів у їх професійному довголітті.

Остання частина “Концепція навчання обдарованих студентів у вищих навчальних закладах” наукового збірника містить дві публікації. Галина Федорівна Санжарова у статті “Психолого-педагогические условия реализации творческого потенциала одаренных студентов – будущих преподавателей иностранных языков: самоактуализация в профессиональной деятельности” проаналізувала сучасні технології педагогічного впливу на процеси самоактуалізації обдарованої особистості при набутті фахової освіти з іноземних мов. У статті Уляни Іванівни Тимофій “Особенности социализации обдарованих студентів у вищих навчальних закладах” розкрито стратегію збагачення змісту навчальних програм для обдарованої молоді та висвітлено умови, що сприяють успішній соціалізації обдарованих студентів вищих навчальних закладів.

Редактори публікації щиро вдячні авторам текстів та рецензентам доктору габілітованому, професору Беаті Дирді (Польща) і доктору педагогічних наук, професору Ярославі Бельмаз (Україна). Особливу подяку хотілося б висловити доктору гуманістичних наук кафедри психології і гуманітарних наук Іоанні Аксман за конструктивну роботу та плідну співпрацю під час організації та проведення конференції.

Сподіваємося, що ця публікація буде корисною та цікавою для широкого кола читачів – учителів, наукових працівників, батьків та студентів, а також стане нахненням до подальшої роботи з обдарованими учнями.

*Бочарова Олена Анатоліївна,
доктор педагогічних наук
Кафедра педагогіки
Горлівського інституту іноземних мов
ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”*

Горлівка, грудень 2012 р.

Wstęp

W każdej epoce historycznej o poziomie zamożności państwa w dużej mierze stanowiły jednostki utalentowane, uzdolnione, mające wpływ na rozwój i charakter społeczeństwa. Społeczno-gospodarczy rozwój państwa, technologie innowacyjne, kultura duchowa, osiągnięcia nauki, zamożność obywateli zależą od twórczej i intelektualnej działalności każdej jednostki. Właśnie dlatego we współczesnej teorii i praktyce pedagogicznej szczególnie miejsce zajmuje kwestia socjalno-pedagogicznego wsparcia uzdolnionych dzieci i młodzieży, stworzenia odpowiedniego środowiska sprzyjającego wychowywaniu jednostki o wysokim poziomie ukształtowanych zdolności twórczych.

Wyłonienie i wsparcie jednostek uzdolnionych jest ważnym problemem społeczno-pedagogicznym, wymagającym stałych poszukiwań nowych rozwiązań w dziedzinie organizacji nauczania oraz wypracowania nowych treści edukacyjnych. W praktyce oświatowej zagadnienie to wymaga rozpatrzenia jego aspektów dydaktycznych i metodologicznych, ponieważ wiążą się one z koniecznością stworzenia psychologiczno-pedagogicznych uwarunkowań technologii nauczania i wychowania dzieci uzdolnionych, a także opracowania odpowiednich systemów metodologicznych uwzględniających cechy szczególne rozwoju psychologicznego oraz niestandardowego myślenia takich uczniów. Społeczne zapotrzebowanie na jednostki myślące twórczo wymaga prowadzenia odpowiednich badań pedagogicznych, które ukażą specyficzne cechy procesu wychowawczo-edukacyjnego pracy z uczniami osiągającymi szczególne sukcesy w nauce, a także dadzą nauczycielom praktyczne porady i rekomendacje metodologiczne dotyczące kwestii wyłaniania, nauczania i wychowywania dzieci uzdolnionych. Właśnie dlatego w osiągnięciu powyższych celów duże znaczenie ma wymiana idei, doświadczeń praktycznych i teoretycznych między ukraińskimi i polskimi badaczami.

Wspólna polsko-ukraińska praca zbiorowa *Pedagogiczne i społeczne wsparcie uzdolnionych dzieci i młodzieży* składa się z sześciu części zawierających m.in. dwadzieścia cztery artykuły badaczy ukraińskich. W publikacji ukazano istotę, cechy i przejawy uzdolnienia na różnych etapach rozwoju wiekowego jednostki, przedstawiono typologię rodzajów uzdolnienia, określono społeczno-pedagogiczne warunki rozwoju twórczych zdolności uczniów. Autorzy rozdziałów syntezy doświadczenia działalności innowacyjnych placówek nauczających dzieci uzdolnione, a także rozpatrują zagadnienia związane z zawodowym przygotowaniem pedagogów do pracy z uzdolnionymi dziećmi i młodzieżą.

Część pierwszą – „Metodologiczne zasady problemu jednostki uzdolnionej” – rozpoczyna rozdział Tetiany Żytnik pt. *Metodyka rozwoju aktywności twórczo-artystycznej*

nej dzieci w wieku przedszkolnym za pomocą środków malarskich, w którym autorka przeanalizowała sposoby myślenia oraz ukazuje algorytm pracy artystycznej ucznia. Według badaczki twórczość plastyczna dziecka jest jednym z podstawowych czynników jego harmonijnego rozwoju, aktem „wyzwolenia energii twórczej”. Hałyna Łemko w rozdziale (nie artykule) *Kwestia rozwoju uzdolnień dzieci w działalności instytucji społecznych* podkreśla wagę wpływu na rozwój uzdolnień dziecka takich instytucji społecznych, jak rodzina, przedszkole, szkoła oraz pozaszkolne placówki wychowawczo-edukacyjne. Wira Karawajewa w rozprawie pt. *Problem zdolności twórczych w kontekście różnorodnych podejść psychologiczno-pedagogicznych: aspekt teoretyczny* rozpatruje warunki psychologiczno-pedagogiczne niezbędne do rozwoju zdolności twórczych uczniów jako podstawy twórczej działalności w kontekście różnych podejść psychologiczno-pedagogicznych. W kolejnym rozdziale tej części publikacji *Uzdolnione dzieci Hongkongu* Darja Borysenko wyświeśla doświadczenia omawianego państwa w dziedzinie rozwiązywania kwestii uzdolnionych dzieci, a także problemu nauczania, wychowania oraz wsparcia tych jednostek. Rozdział autorstwa Ofeny Boczarowej *Metodologiczne zasady problemu zdolności* został poświęcony ukazaniu metodologicznych zasad problemu uzdolnienia. Hanna Berdnyk w rozprawie zatytułowanej *Podejście twórczo-profesjonalne jako warunek rozwoju stabilizacji zawodowej przyszłego psychologa* ukazuje najważniejsze aspekty rozwoju i twórczego wykorzystania potencjału przyszłych specjalistów w działalności zawodowej jako niezbędnej składowej trwałości zawodowej.

Część druga zbioru – „Naukowe badania problemu uzdolnień w psychologii” – zawiera trzy rozprawy autorów ukraińskich. Maria Tepla w rozdziale *Psychologiczne cechy rozwoju uzdolnień dzieci* rozpatruje psychologiczno-pedagogiczne problemy rozwoju dzieci uzdolnionych oraz określa zdolności tworzące strukturę umysłowego uzdolnienia jednostki. W rozprawie pt. *Kwestia rozwoju osobowości twórczej uczniów* Andrij Tatjanczykow wyodrębnia części składowe procesu kształtowania jednostki twórczej, a także zwraca uwagę na fakt, że szczególne znaczenie w rozwoju twórczych zdolności uczniów ma adaptacja do nauczania w szkole. Hałyna Połowyna oraz Serhij Hołodenko w rozdziale (nie artykule) *Wyłonienie jednostki uzdolnionej oraz wsparcie jej wszechstronnego rozwoju* rozpatrują zagadnienia związane z wyłonieniem i rozwojem jednostki uzdolnionej oraz stworzeniem odpowiednich warunków dla rozwoju zdolności dziecka.

Rozdziały części trzeciej – „Problem nauczania jednostki uzdolnionej w krajach europejskich i Stanach Zjednoczonych” – są poświęcone problemom nauczania i wychowywania dzieci uzdolnionych w różnych krajach europejskich oraz Stanach Zjednoczonych. W rozprawie zatytułowanej *Badania naukowców hiszpańskich w dziedzinie edukacji dzieci uzdolnionych* Ludmyła Kokorina podsumowuje badania uczonych hiszpańskich w tym zakresie w drugiej połowie XX oraz na początku XXI wieku. Hanna Butenko w rozdziale *Programy wychowania i edukacji dzieci uzdolnionych: doświadczenia Stanów Zjednoczonych* rozpatruje najważniejsze etapy становienia oraz rozwoju sys-

temu pracy z dziećmi uzdolnionymi w Stanach Zjednoczonych. Natomiast Dmytro Alifimow swoją rozprawę *Ciągłość w procesie kształtowania cech przywódczych uczniów* poświęcił kwestii wypracowania cech przywódczych w szkole ogólnokształcącej, podkreślając szczególne znaczenie ciągłości procesu kształtowania tychże cech u uczniów.

Część czwarta pracy zbiorowej – „Rola rodziny oraz organizacji społecznych w wytonieniu i rozwoju uzdolnień” – zawiera dwa rozdziały badaczy ukraińskich – publikację Wiktorii Dawydczuk: *Wpływ rodziny na rozwój uzdolnień dziecka według Wasyla Suchomłyńskiego* oraz rozdział Iwanny Kułyk pt. *Rola rodziny w procesie rozwoju socjalizacji dzieci uzdolnionych*, w której autorka wyjaśnia termin „uzdolnienie”, a także koncentruje uwagę na roli rodziców i rodziny w procesie socjalizacji dziecka uzdolnionego. Badaczka ta wysuwa również rekomendacje oraz wskazówki dotyczące wychowywania i rozwoju zdolności dziecka uzdolnionego.

Część piąta – „Przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi oraz młodzieżą uzdolnioną” – składa się z ośmiu rozpraw autorów ukraińskich. Oksana Żyznomirśka w rozdziale *Jednostka uzdolniona: drogi samorealizacji* udowadnia aktualność i ważkość problemu uzdolnienia oraz ukazuje badania kreatywnych możliwości uczniów uzdolnionych. Iryna Tatjanczykowa rozprawę pt. *Rozwój myślenia twórczego u uczniów szkół podstawowych na lekcjach matematyki w szkołach specjalnych w kontekście ich socjalizacji* poświęca problemowi rozwoju myślenia twórczego uczniów klas podstawowych o obniżonych możliwościach intelektualnych na lekcjach matematyki w kontekście możliwości ich socjalizacji. Badaczka opracowała specjalny system działań korekcyjno-rozwijających oparty na różnorodnych sytuacjach problemowych (w tym również o treściach społecznych) w procesie opanowywania przez uczniów wiedzy i umiejętności matematycznych. Tetiana Kysłyčka w rozdziale *Rola pedagoga socjalnego w przygotowywaniu nauczycieli do pracy z dziećmi uzdolnionymi* wyjaśnia rolę i znaczenie pedagoga socjalnego w procesie przygotowywania nauczyciela do pracy z uczniami. Rozdział Oksany Protas *Przygotowanie pedagoga socjalnego w zakresie wsparcia samorozwoju dziecka uzdolnionego* został poświęcony zagadnieniu dotyczącemu przygotowywaniu przyszłych pedagogów socjalnych. Natomiast Ołena Litowka w rozprawie pt. *Społeczno-zawodowy infantyizm przyszłych nauczycieli jako wynik późnego wsparcia uzdolnionych dzieci i młodzieży* po wyjaśnieniu pojęcia „infantyizm społeczno-zawodowy przyszłych nauczycieli” ukazuje przyczyny jego powstania oraz wskazuje na wewnętrzne i zewnętrzne warunki sprzyjające zniwelowaniu tego zjawiska w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli. Iryna Hryban w rozprawie *Prasa dziecięca jako czynnik rozwoju uzdolnień dzieci* rozpatrując kwestie związane z przygotowaniem zawodowym pedagogów do pracy z dziećmi i młodzieżą uzdolnioną, podkreśla, że ważnym etapem w kształceniu nauczycieli jest wykorzystanie wydawnictw periodycznych – jako jednego z czynników rozwoju uzdolnień. Rozdział Oksany Bobak zatytułowany *Zagadnienia pracy socjalno-pedagogicznej z dziećmi uzdolnionymi i ich rodzicami* omawia problem pracy socjalno-pedagogicznej z rodzicami dzieci uzdolnionych. Z kolei Walentyn Alifimow w rozprawie *Wsparcie długoletniej aktywności zawodowej nauczycieli* omawia

czynniki i przejawy zawodowego wypalania się nauczycieli, a także określa kierunki, formy i metody wsparcia pedagogów, mające na celu przedłużenie aktywności zawodowej pedagogów.

Ostatnia – **szósta część** zbioru – „Koncepcja nauczania uzdolnionych studentów na uczelniach wyższych” – składa się z dwóch publikacji. Hałyna Sanżarowa w rozdziale *Psychologiczno-pedagogiczne warunki realizacji twórczego potencjału studentów uzdolnionych – przyszłych nauczycieli języków obcych: problem samodoskonalenia się w trakcie działalności zawodowej* analizuje współczesne technologie wpływu pedagogicznego na procesy doskonalenia jednostki uzdolnionej w trakcie studiowania języków obcych. Natomiast Uljana Tymofij w rozprawie *Problemy socjalizacji studentów uzdolnionych w szkołach wyższych* omawia strategie wzbogacania treści programów edukacyjnych dla młodzieży uzdolnionej oraz określa warunki sprzyjające efektywnej socjalizacji uzdolnionych studentów.

Redaktorki niniejszej publikacji pragną serdecznie podziękować autorom artykułów oraz recenzentom – dr hab., prof. Beacie Dyrdzie (Polska) oraz dr nauk pedagogicznych, prof. Jarosławie Belmaz (Ukraina). Osobiście pragnę szczególnie podziękować dr Joannie Aksman za konstruktywną pracę i owocną współpracę podczas organizacji prac nad publikacją.

Mamy nadzieję, że niniejsza publikacja będzie pożyteczną oraz interesującą dla szerszego kręgu czytelników – nauczycieli, pracowników akademickich, rodziców i studentów, a także przyczyni się do dalszych badań nad zagadnieniem uzdolnienia.

*Ołena Boczarowa
Doktor nauk pedagogicznych
Katedra Pedagogiki
Instytutu Języków Obcych w Gorłowie
Donbaskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego*

Gorłowa, grudzień 2012 roku

**Metodologiczne zasady
problemu jednostki
uzdolnionej**

**Методологічні засади
проблеми обдарованості осо-
бистості**

Тетяна Житнік

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

Мелітополь, Україна

Методика розвитку художньо-творчої активності дитини старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва

Постановка проблеми. Сьогодні, з різних причин, дуже зросла популярність підготовчих класів ДХШ. Скористатися подібною ситуацією, маючи соціальне замовлення нашого суспільства, а також можливість впливати на формування знань і вмій її майбутніх учнів, було б розумною дією з боку школи. В той же час школа не має достатнього досвіду в роботі з дітьми 5–6 років. Навіть той незначний пробний досвід роботи з дітьми цієї вікової категорії говорить, що методи роботи з ними істотно різняться по відношенню до традиційного контингенту ДХШ. Згідно статуту ДХШ і її нормативним документам, в перший клас зараховуються школярі, що досягли 8–9-річного віку. Для того, щоб краще зрозуміти зміст і методи роботи з дітьми 5–6 років, необхідно звернутися до досвіду педагогів, які мають подібну практику. Це, перш за все – загальноосвітні школи, садки, гуртки, студії. Методи роботи таких навчальних закладів як загальноосвітні школи, садки з одного боку і гуртки, студії з іншого, істотно різняться, як різняться і результати їх праці. Загальноосвітні школи, садки, як правило, мають серйозну науково-методичну базу – спеціальних кадрів, підручники, програми, методичну допомогу. Спрямованість їх роботи пов'язана, в першу чергу, з вирішенням завдань освітнього характеру. Ситуація в студіях, гуртках майже навпаки – немає спеціальних кадрів, відвідини занять школярами добровільні, відсутність програм, підручників, заняття, найчастіше, мають розвиваюче значення.

Таким чином, класична тріада – навчати, розвивати, виховувати, проявляє себе, в даній ситуації по-різному. Так, в умовах загальноосвітньої школи – пре-валюють освітні процеси, часто не на користь виразності дитячого малюнку. І, на-

впаки, в умовах гуртка, превалюють принципи розвиваючого характеру, де спонтанні методи навчання, процес “вивільнення” творчої енергії дітей є основними. О. Кучерявий відзначав: “В рамках кожної з названих основних форм управління процесом творення дітей існують різні форми організації дитячої творчості. Кожна з них має свої педагогічні і психологічні переваги, а також недоліки” [5, с. 117].

Наведений вище приклад, говорить про класичне протистояння в художній педагогіці двох тенденцій – методики “геометричного” підходу або, як ще його називають “строного” і прихильниками біогенетичної теорії, заснованої на методах “вивільнення” творчої енергії дитини, закладеною в ній природою.

Аналіз останніх публікацій. Роботи наукових дослідників, які присвятили свої праці проблемі розвитку дитячої творчості, методиці художньо-творчої активності дитини, ми аналізуємо в наступних наукових роботах: Л.С. Виготський “Уява і творчість у дитячому віці”, Г.Т. Григорьєва “Гра в навчанні дітей образотворчої діяльності”, Т.С. Комарова “Образотворче мистецтво дошкільників в дитячому садку”, Б.М. Неменський “Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания”, Н.Н. Фомина, Н.К. Гросул “Изобразительное искусство и художественный труд”.

Мета статті полягає у визначенні інструментарію, за допомогою якого вчитель може дидактично вивірено, активізувати природні здібності старших дошкільнят до художньої праці.

Виклад основного матеріалу. Підготовчі групи для ДХШ це досить молоде явище в історії художньої педагогіки, цілі і завдання якого ми спробуємо визначити за допомогою нашої концепції. Художня школа – це державна установа, в якій школяр отримує нормативні знання і вміння на теорії і практиці образотворчої грамоти, де виховується майбутня національна еліта нашої держави. При виборі позиції ДХШ щодо підготовчих класів, ми спираємося на прагматичні її інтереси. Тому, одне з основних завдань підготовчих класів, за допомогою мистецтва визначити рівень обдарованості і здібності до навчання школярів через заняття образотворчим мистецтвом. Подібна селекційна робота дозволить не тільки вчителям але і батькам школярів в майбутньому визначитися з вибором професії, розкрити таланти і здібності до художньої праці, закладені в дитину природою. Як слушно зазначав Л. Виготський: “Якщо розуміти мистецтво в його суттєвому психологічному сенсі, як створення нового, легко дійти висновку, що мистецтво є долею всіх в більшій або меншій мірі, воно ж є нормальним та постійним супутником дитячого розвитку” [2, с. 31]. Згідно біогенетичної теорії, всі діти мають і цей факт має для них величезне розвиваюче значення. Але, визначити дійсний талант дитини, її здібність до навчання можуть тільки досвідчені вчителі. Аналізуючи вище сказане, ми приходимо до висновку, що “родовий” чинник в навчанні дітей 5–6 років є основоположним, але, як представники традиційно-

орієнтованої школи, ми не можемо тільки “спостерігати” або бути організаторами “вивільнення” творчої енергії дітей. Видатний філософ та педагог Г. Сковорода стверджував: “От природы, яко матері, легесенько спееет наука собою. Сія есть всеродная и истинная учительница и единая... Не мешай только ей, а если можешь, отвращай препятствия и будто дорогу ей очищай; воистину сама она чисто и удачно совершит... Учитель и врач – несть врач и учитель, а только служитель природы, единственные и истинные и врачебницы, и учительницы. Буде кто чего хочет научиться, к сему подобает ему родиться” [6, с. 305]. Принципи прогресивної художньої педагогіки, зокрема методи розвиваючого навчання, здатні нівелиювати певні суперечності даної вікової категорії на шляху оволодіння знаннями і вміннями художнього ремесла.

За змістом нашої навчальної програми ми передбачаємо такі предмети як: “Рисунок”, “Живопис”, “Композиція”, “Ліплення”. Структурна будова навчальних завдань традиційна для даного типу документу. До складу навчальної програми ми впровадили низку завдань, які не були апробовані у вітчизняній педагогіці – завдання зі спонтанного та абстрактного рисунку, малювання снів. Дитина може проявити свої здібності в одному або декількох з них, завдання педагога розвинути ці здібності методично вірно.

Тематичне малювання – цей вид художньої діяльності, який є максимально сензитивним для старших дошкільників, так як їх свідомість схильна до синтетичного мислення, яке не вимагає розчленованих операцій, мислення, емоцій і уяви. В той же час, в тематичному малюванні, ми бачимо не тільки просте “вивільнення” творчої енергії дитини або виявлення рівня художніх здібностей, а ще й можливість управління вчителем процесів освітньо-розвиваючого характеру. З цією метою, в структуру навчальної програми ми впровадили основні закономірності загальної композиції такі як: симетрія, асиметрія; контраст, нюанс; домінанта, акцент і тому подібне. В той же час, навчальний матеріал повинен висловлюватися дітям в доступній для них формі, вчитель повинен всіляко висвітлювати цей зв’язок на конкретних прикладах.

Малювання небувальщини – це один з найулюбленіших видів художнього завдання для дітей цієї вікової категорії. Діти 5–6 років з великим ентузіазмом виконують подібного роду завдання, оскільки воно дуже схоже на гру. Для виконання такого завдання ми рекомендуємо використовувати техніку колажу, аплікації, фотомонтажу з елементами домальовування.

Малювання снів – незвичайне малювання для дітей. Малювання снів, як і інший вид художньої діяльності, має свою динаміку становлення. Викладач, який застосовуватиме подібну методику в своїй практиці, може відмітити, що подібного роду завдання мають величезний терапевтичний ефект для дитини. У своїй методичній концепції ми пропонуємо певну тематику снів, але ця тематика дуже умовна і вона призначена в першу чергу дітям які “не знають” що малювати. Асоціативне малювання – подібний вид художньої діяльності найкращим чином формує у дитини синтетичне мислення. Кожен вид мистецтва, його специфіка

збагачує один одного, і подібний синтез особливо значущий в навчанні дітей 5–6 років. Асоціативне малювання, засноване на синтезі різних видів мистецтва, вимагає від вчителя ретельної розробки режисури уроку і його відеоряду. На уроках де є музика, лірика, проза, діти проявляють високу творчу і інтелектуальну активність. Головне зрозуміти, що закони мистецтва єдині, різні тільки мова їх виразу.

Дуже активна форма занять – малювання на основі екскурсії. Діти старшого дошкільного віку, перш ніж виконати завдання, повинні самі побачити тему, бути її очевидцем. Темою екскурсії можуть бути прогулянка по парку або старій частині міста, похід до музею – все це викликає величезну купу емоцій у дітей. Завдання педагога – організувати ці емоції і направляти їх на потрібний шлях, кінцевою метою якого є практична робота дитини. Малювання на тему казок є частиною загальної педагогічної концепції “композиції” і своїм змістом доповнює її. Казки для молодшого школяра продовжують мати виключно важливе значення для формування його розумового і психічного розвитку. Казки – це ідеалістичний світ, який діти проєктують на реальне життя, за допомогою казок школярі пізнають добро і зло, моделюють своє відношення до навколишнього світу. “Дошкільник захоплений казкою, її театралізацією, сюжетно-ролевою грою, тому що в процесі сприйняття ним миру, саме засобами художніх творів і гри, максимально виявляється його схильність пожвавити все що оточує, наділяти характерами неживі предмети. На цьому великому світі все для малюка нове і незвичне. Він тільки почав відкривати його, вперше для себе... І це відчуття першовідкривача проявляється в яскравому і емоційному сприйнятті всього навколишнього світу” [5, с. 66].

Натурне малювання є предметом суперечок для фахівців в області художньої педагогіки. Діти у 5–6 років байдужі до споглядання предмету, тим більш аналізувати його. Проте, дидактичний принцип наочності найкращим чином себе проявляє саме в натурному малюванні. Вивчати природу, передавати основні її якості в доступній для дітей графічній формі – речі, необхідні для формування основних якостей майбутнього художника.

Метод натурного малювання в 5–6-річному віці, який ми пропонуємо, полягає в тому, що в основі він базується на спонтанних принципах сприйняття і зображення, будучи перехідною моделлю до повного натурного малювання. Така перехідна модель необхідна щоб подолати дитячу байдужість до наочного світу. По мірі дорослішання, необхідність в такому перехідному методі природним чином відпаде. Живопис – як вид натурного малювання, є ведучим по відношенню до інших. Причиною цього явища є синтетичне мислення дитини. Дитині ще дуже складно “відокремлювати” колір від предмету, вона вважає роботу в тоні заняттям менш цікавою, чим роботу в кольорі, адже світ ми бачимо у фарбах.

Висновки. Врахування особливостей віку школяра 5–6 років, його сензитивності до певних видів художньої праці є головною умовою та метою змісту нашої навчальної концепції. Зміст концепції має освітній сенс тільки у тому разі, якщо вона

буде здійснюватися на певних методичних принципах. Тому, змістова і процесуальна частина програми є єдиним цілим. В основі мислення школяра 5–6 років лежить синтетична форма (вікова психологія). Методи мислення та алгоритм художньої праці школяра, на цьому віковому етапі його психофізіологічного розвитку є спонтанними. Причиною такого явища, з точки зору багатьох видатних фахівців дитячої творчості, є феномен “родинного фактору” закладеного у природі школяра.

Малювання дитини є одним з головних чинників його гармонійного розвитку в основі своєї є підсвідомим актом по “визволенню творчої енергії”. Але слід враховувати, що до “нульового класу” приходять діти виключно здібні до художньої праці, які потребують додаткового часу для задоволення своїх творчих потреб. Крім того, слід також враховувати, що на фоні системних занять, практичні навички школяра швидко формуються у тому русі, який створює сам керівник. В той же час, у роботі зі школярами 5–6 років, освітні процеси не повинні превалювати над розвиваючими, тому викладач повинен бути вкрай тактовним у виборі методів, в основі яких, поки що, безумовно, базується ігрова форма занять.

Література

- [1] Бакушинський А.В. Исследование и статьи / А.В. Бакушинський. – М.: Просвещение, 1981. – 346 с.
- [2] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Л.С. Выготский. – СПб: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
- [3] Изобразительное искусство и художественный труд / Б.М. Неменский, Н.Н. Фомина, Н.К. Гросул и др. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
- [4] Кардашов В.Н. Теоретические и методические основы художественно-творческого развития школьника / В.Н. Кардашов. – Бердянск, 2000. – 153 с.
- [5] Кучерявий О.Г. Педагогіка і психологія дитячої творчості (Аспект самоформування вмінь організувати творчість дітей): Навчальний посібник / О.Г. Кучерявий. – К.: ІЗМН, 1998. – 156 с.
- [6] Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 1961. – 192 с.
- [7] Сковорода Г.С. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи / Г.С. Сковорода. –К.: Молодь, 1988.

Резюме

У статті пропонується аналіз ефективності методики розвитку художньо-творчої активності дитини старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва. Методи мислення та алгоритм художньої праці школяра, на цьому віковому етапі його психофізіологічного розвитку є спонтанними. Малювання дитини є одним з головних чинників його гармонійного розвитку в основі своєї є підсвідомим актом по

“визволенню творчої енергії”. Викладач не повинен бути тільки спостерігачем “вивільнення творчої енергії” школяра, тому що школа зацікавлена у цілеспрямованому формуванні свідомого підходу до навчання.

Ключові слова: мистецтво, художньо-творча активність дитини старшого дошкільного віку, рисунок, живопис, малювання.

Resume

In the article the analysis of efficiency of method of development of artistically creative activity of child of senior preschool age is offered by facilities of fine art.

Keywords: art, artistically creative activity of child of senior preschool age, painting, drawing. Methods of thought and algorithm of artistic labour of schoolboy thereon the age-dependent stage of his psychophysiological development are spontaneous. Drawing of child is one of main factors of his harmonious development. It an action, in the basis, is a subconscious act on “freeing of creative energy”. A teacher must not be only by the observer of “freeing of creative energy” of child, because school is interested in the purposeful forming of the conscious going near studies.

Keywords: art, creative activity of child of senior preschool age, picture, painting, drawing.

Галина Лемко

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Івано-Франківськ, Україна

Розвиток обдарованості дитини під впливом суспільних інститутів

Постановка проблеми. Духовне оновлення України, процеси демократизації суспільства, що значною мірою впливають на всі сфери людської життєдіяльності, передбачають створення сприятливих умов для утвердження атмосфери творчості й співробітництва, багатогранного розвитку особистості дитини, її здібностей і талантів. В сучасних умовах, коли науково-технічний прогрес висуває дедалі більші вимоги до особистості, її інтелектуального потенціалу, психологічних властивостей та інших якостей, обдаровані діти є основним творчим і науковим потенціалом держави, гарантією її соціально-економічного та наукового процвітання.

Аналіз останніх публікацій. Предметом спеціального наукового пошуку вчених освіта обдарованих дітей виступила з середини ХХ століття, коли радянські психологи (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн) почали її розглядати як особливий і невід'ємний компонент опосередкованого розвитку психіки дитини.

Природу здібностей, інтелектуальної й творчої обдарованості досліджували З. Калмикова, Г. Костюк, В. Моляко, О. Проскура та ін.; навчання обдарованих дітей, вплив індивідуалізації та диференціації на них в умовах навчально-виховного процесу вивчали Ю. Гільбух, В. Давидов, Л. Занков, О. Савченко та ін.; діагностування обдарованості й розробка дотичних навчальних програм і методичного супроводу процесів розвитку творчих здібностей опановували О. Братанич, Л. Жовтан, В. Коваленко, О. Хлівна, В. Шубинський та ін.; формування готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими школярами досліджували І. Зверева, В. Коваленко, В. Тесленко, М. Федорова та ін.

В останнє десятиліття ХХ й на початку ХХІ століття дослідження різних аспектів проблеми обдарованості є підставою для виокремлення низки наукових пріоритетів: особистісні та вікові особливості розвитку обдарованих дітей (О. Дьяченко, Я. Пономарьов, М. Шевченко); методи забезпечення розвитку здібностей у різ-

них видах діяльності (О. Губенко, О. Кульчицька, В. Рибалко, І. Снітко); специфіка роботи нових типів шкіл – центрів різнобічного спрямування (В. Алфімов, М. Босенко, В. Ільченко, Г. Коломієць, В. Паламарчук); методи підтримки та психологічної корекції розвитку обдарованих дітей (І. Зверева, С. Сисоєва, А. Фурман); підготовка педагогічних кадрів до роботи в закладах освіти різного типу (В. Моляко); методичні й дидактичні аспекти розвитку обдарованості (І. Волощук, О. Дусавицький, В. Клименко, О. Савченко, В. Тесленко); формування обдарованої особистості в системі виховної роботи (А. Богуш, І. Іванов, В. Кузь, Г. Підкурманна, Т. Сущенко та ін.).

Мета статті – визначити вплив соціальних інститутів на розвиток обдарованої дитини.

Виклад основного матеріалу. Проблема дитячої обдарованості в усі часи викликала великий інтерес у суспільстві. Зацікавленість урядовців, фахівців, батьків зрозуміла – адже йдеться не лише про долі окремих особистостей, а й про майбутнє країни.

Обдарованість – це високий рівень здібностей людини, що дозволяє їй досягти особливих успіхів у певній галузі діяльності. Вітчизняні психологи Б. Ананьєв, Н. Лейтес, С. Рубінштейн, Б. Теплов виокремлюють такі види обдарованості:

1. Загальна обдарованість (стосується всіх сторін психічного життя дитини).
2. Спеціальна обдарованість (виявляється в якій-небудь спеціальній діяльності).
3. Актуальна або явна обдарованість (показники успішності, що вже є в наявності).
4. Потенційна або прихована обдарованість (показники можливості реалізації якихось здібностей при дотриманні певних умов).

Спеціальна обдарованість в свою чергу має декілька характерних типів: академічно-інтелектуальна, соціальна, спортивно-фізична, творчо-художня обдарованість [3, с. 253–254].

Така класифікація дозволяє побачити й розвинути спеціальну обдарованість в кожній дитині.

Усі обдаровані діти мають потребу в знаннях, яскраво виражений інтерес до певної галузі знань. Немає потреби примушувати їх вчитися, вони самі шукають собі роботу, частіше складну інтелектуальну, із задоволенням нею займаються, присвячуючи їй увесь свій вільний час. Обдаровані діти вільно і швидко оволодівають відповідними вміннями і навичками. Вони показують високий рівень досягнень.

Обдаровані діти, а особливо геніальні чи талановиті, виділяються з-поміж своїх однолітків високим творчим потенціалом, інтелектуальною розкутістю, схильністю до нестандартного розв'язання проблем, неординарністю сприйняття світу, небагато. Вони завжди найкраще запам'ятовуються, бо вимагають від оточення напруження всіх зусиль, уміння піднятися до розуміння незвичайності, прагнен-

ня сприяти розвитку особистості, бажання довести її індивідуальні досягнення до максимального рівня. Необхідно підкреслити, що за рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, такі діти входять у "групу ризику".

Вже з раннього дитинства в людини проявляються здібності до навчання, музики, малювання, спорту, лідерства тощо. Батьки, вчителі, вихователі, соціальний педагог, психолог повинні вчасно виявити та допомогти дитині реалізувати природні нахили і не проминути моменту зародження обдарованості.

Обдарована дитина в сім'ї – її гордість. Але часто вона залишається непоміченою, саме коли це перша дитина або коли всі діти однаково талановиті. Проте не всі батьки пишаються своєю дитиною. Часто вони не хочуть, щоб дитина чимось відрізнялась від інших. Таких батьків дратує обдарованість дитини, і вони намагаються не помічати її талант.

Фахівці давно відмітили, що обдаровані діти часто виростають в інтелігентних сім'ях, і справа тут зовсім не в особливих генах геніальності, а справа в сімейній атмосфері, в системі сімейних цінностей.

Взагалі батьки заохочують і бажали б розвивати в своїй дитині пізнавальні потреби та різні здібності, але роблять вони це по-різному. Деякі батьки прагнуть до того, щоб дитина запам'ятала більше фактів, назв, подій, відчувала гордість за свої знання.

Психологічні дослідження показують, що пізнавальна мотивація виявляється у формі дослідницької, пошукової активності, чутливості до нового, новизни ситуацій, знаходження нового у звичайному.

Для виявлення обдарованості використовують різні методи: від найпростішого батьківського спостереження до спеціально розроблених стандартизованих та тестових завдань.

Батьки використовують виховні стратегії: стратегія прямого виховного впливу, де вони постійно пропонують дітям якісь розвиваючі ігри, вправи. Інколи ця стратегія дає результати, але дуже часто в дитини виникає внутрішня протидія. Друга категорія батьків вважає, що вивчати та розвивати їхню дитину повинні фахівці. Але не потрібно повністю перекладати всі турботи на плечі інших, а самим знаходитись осторонь.

Третя стратегія – коли батьки дають вибір своїй дитині й намагаються підібрати гарну школу, не контролюючи розвиток здібностей.

Найголовніше в таких сім'ях – атмосфера пізнавальних інтересів самих батьків (самі читають, ходять на виставки, не нав'язуючи свого інтересу). Така стратегія саморозвитку виявилась найефективнішою.

Властивістю таланту є свідомий, поглиблений, всебічний розвиток обдарованості. У кожній дитині закладені певні здібності, тільки в одних вони виявляються дуже яскраво й виразно, а інших залишаються дрімати всередині. Здібності можуть виявлятися і в ранньому дитинстві, і в зрілому віці. Від народження всі діти здібні, однак такі рівні здібностей, як обдарування, талант і геніальність при-
таманні далеко не кожному. Батьки повинні добре знати, що обдаровані діти

швидше за інших виконують завдання, прагнуть до самостійності, до розв'язання завдань проблемного характеру або таких, які вимагають кмітливості, різних способів розв'язання, творчості.

Але буває й інша ситуація, коли батьки “вимучують” дитину, намагаючись розвинути незначні здібності або навіть відсутні. Цим самим вони “вбивають дитинство”, витрачаючи здоров'я і духовні сили, свої і дитини.

Батьки відзначають талант дитини першими, помічаючи вживання складних слів, ранню мову, раннє засвоєння рахунку або читання, міцну пам'ять і велику допитливість. Але інколи ці особливості яскраво не проявляються.

Завдання батьків полягає в тому, щоб вчасно помітити ранній розвиток таких дітей, виявити обдарованість у цей час і надати можливості для її розвитку. Для сім'ї важливо не тільки відкрити своєрідність таких дітей, але й правильно ставитись до них. Не можна виривати їх із дитячого середовища, бо це може зумовити негативну реакцію з їхнього боку [5, с. 43].

Талановиті діти дуже чутливі, тому їх потрібно оберегати від надмірних стресових ситуацій, але слід робити це обережно, щоб не притупити сприйняття дитиною навколишнього світу, не позбавити її радощів самостійного пізнання.

У високообдарованих дітей 2–3-річного віку виявляється надмірна впертість у сфері інтересів. Кожну справу такі діти доводять до досконалості. Батьки у цій ситуації не повинні стимулювати розвиток цієї наполегливості, бо в дитини сформується прагнення отримати якнайбільше батьківської уваги й похвали.

Геніальні діти часто занадто емоційні, вони нестримані, легко збуджувані у дрібницях. Але це не примхи, а прояв багатства їхньої натури. Творчі діти рідко бувають урівноваженими, вони часто страждають через винятковість. Але багатьох із них рятує схильність до гумору. Якщо вони не жартують, то цінують хороший настрій, люблять слухати і захоплюватись. У них особлива мова, моторика і сприймання, що відрізняє їх від інших дітей.

Відповідальність у роботі з талановитими дітьми покладається не тільки на сім'ю, а й на вихователів дитячих садків, учителів, психологів і соціальних педагогів. Одна з проблем обдарованих дітей – шкільна освіта. Часто талановиті діти, щоб не звертати на себе уваги вчителів і не спричиняти негативного ставлення однокласників, навчаються гірше своїх можливостей і здібностей, що заважає педагогам виявити таких дітей. За таких обставин їхні потенційні можливості не розвиваються.

Але навіть, якщо учитель помітив здібності дитини, йому не вистачає часу займатися з нею на уроці. Таку дитину він запитує рідше, ніж решту учнів, оскільки впевнений, що вона знає урок. Такий учень сам по собі, але ніби на особливому рахунку. Як наслідок, така дитина починає уникати учнівської групи, у неї формуються негативні риси характеру, знижується успішність. Освіту, необхідну талановитій дитині, можна забезпечити тільки гнучкими методами навчання.

У ряді шкіл практикують переведення обдарованих дітей у старші класи, але тут виникає наука проблем. Вони потрапляють у клас, де з учнями рівні за розу-

мовим розвитком, але фізично і соціально перебувають ще у своєму віці. Звідси – неврози, відірваність від побуту, життєвих проблем. Саме тут важливу роль мають відігравати соціальні педагоги [4, с. 211].

Якщо вчитель радить перевести дитину в старший клас, соціальний педагог повинен уважно ознайомитись із такою дитиною, проконсультуватися з психологом, і тільки після цього батьки зважуються навантажувати таку дитину.

Закон України “Про освіту” передбачає, що для розвитку здібностей, обдарувань і таланту дітей створюються профільні класи (з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колегіуми, а також різні типи навчально-виховних об’єднань [1]. Саме тут дітям ставлять завдання, вирішуючи які, вони розвиваються відповідно до своїх нахилів і здібностей. У цих школах працюють учителі, які, знають і враховують можливості кожної обдарованої дитини.

Невичерпні можливості щодо створення найбільш сприятливих умов для розвитку індивідуальності, розкриття її здібностей, задоволення багатограних особистісних потреб у процесі творчої діяльності мають позашкільні освітньо-виховні заклади: будинки творчості дітей та юнацтва, палаци учнівської молоді, центри дитячої творчості, клуби за місцем проживання, станції юних техніків, дитячі туристичні станції, станції юних натуралістів тощо. Одним із головних завдань цих закладів є пошук, розвиток, підтримка юних талантів і обдарувань для формування творчої та наукової еліти в різних галузях суспільного життя.

Важлива роль у підтримці інтелектуально здібної дитини, здатної до наукової творчості, належить Малій академії наук України. При МАН України працюють наукові гуртки, в яких ведеться робота щодо творчої самореалізації школярів, професійного самовизначення обдарованих учнів, формування креативної культури обдарованої молоді тощо.

Крім батьків і вчителів із обдарованими дітьми працюють соціальні педагоги і психологи, завдання яких – пошук таких дітей, діагностика, визначення показників обдарованості. Соціальний педагог, працюючи з обдарованими дітьми повинен виконувати такі функції:

- виявлення, навчання і розвиток обдарованих дітей;
- психолого-педагогічний супровід і підтримка авторських й інноваційних навчальних програм освітніх технологій, що застосовуються в роботі з обдарованими дітьми;
- участь у проектуванні й реалізації освітнього середовища, яке сприяє розкриттю творчих здібностей учнів;
- вивчення вікових та індивідуальних особливостей обдарованої дитини;
- робота з сім’єю з проблеми навчання й розвитку обдарованої дитини;
- використання позашкільного освітнього середовища для навчання й розвитку обдарованих дітей;
- проведення діагностики (розкриття причин появи тих чи інших соціальних або психологічних “перепон” розвитку обдарованої особистості);

- прогнозування (передбачення можливих наслідків розвитку);
- розробка педагогічних рекомендацій, які сприяють оптимальному навчанню і розвитку обдарованої дитини [2, с. 303–304].

Дитяча обдарованість піддається розвитку, тому, як підтверджують дослідники, рання її діагностика і створення умов для індивідуалізації навчання, допомога дитині розвинути бажання більше знати, зрозуміти і зробити буде практичною реалізацією розвитку творчої дитини.

Попит на таланти у всьому світі зростає, в багатьох країнах на пошуки вундеркіндів кинуті кращі сили педагогічної науки. Подекуди є навіть спеціальні служби, які за допомогою різних тестів і анкет “виловлюють” майбутніх Ейнштейнів, Едісонів і Гейтсів, а потім вживають всіх заходів, щоб їх талант не загаснув.

Поза сумнівом, що поступ суспільства цілком залежить від надзвичайно обдарованих людей. Скільки б їх не було, їх завжди не вистачає. Тому проблема талановитих дітей так цікавить науковців і практиків. На сьогодні актуальним питанням дослідження обдарованості залишається розробка адекватних засобів її діагностики і підтримки розвитку на різних етапах вікового становлення особистості. Отже, робота з геніальними дітьми повинна бути комплексною. Це єдність педагогічних і психологічних наук, спільна діяльність вихователів, вчителів, соціальних педагогів, залучення батьків до підтримки обдарованих дітей, створення відповідних умов для їхнього творчого розвитку.

Висновки. Отож обдарована дитина – це дитина, яка виділяється з-посеред своїх ровесників (однолітків) яскравими успіхами в досягненні результатів на якісно вищому рівні, що перевищує певний умовний “середній” рівень. На розвиток обдарованості дитини мають вплив такі соціальні інститути: сім'я, дошкільні заклади, шкільні та позашкільні освітньо-виховні заклади. Виховання й навчання таких дітей – важке і широкомасштабне завдання, яке включає відповідне виховання і освіту батьків, належну підготовку вчителів, соціальних педагогів, психологів і медиків.

Література

- [1] Закон України “Про освіту” // Голос України. – 1996. – 25 квітня.
- [2] Різник Л. Проблема обдарованості дітей в сучасних умовах / Л. Різник // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – № 1. – С. 124–128.
- [3] Пенішкевич Д.І., Тимчук Л.І. Соціальна педагогіка: Модульна технологія навчального курсу / Д.І. Пенішкевич, Л.І. Тимчук. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. – 496 с.
- [3] Соціальна робота: технологічний аспект: Навч. посібник / [За ред. А. Капської]. – К: Центр навчальної літератури, 2004. – 351 с.
- [5] Чудновский В., Юркевич В. Одарённость: Дар или испытание / В. Чудновский, В. Юркевич. – М.: Знание, 1990. – 75 с.

Резюме

В статті виокремлюються види обдарованості та обґрунтовується вплив на розвиток обдарованості дитини таких соціальних інститутів як сім'я, дошкільні заклади, шкільні та позашкільні освітньо-виховні заклади.

Ключові слова: обдарованість, дитина, сім'я, дошкільні заклади, загальноосвітні навчальні заклади, позашкільні освітньо-виховні заклади.

Resume

In the article the types of gift are distinguished and influence is grounded on development of gift of child of such social institutes as seed, preschool establishments, school and out-of-school educationally-educator establishments.

Keywords: gift, child, family preschool establishments, general educational establishments, out-of-school educationally-educator establishments.

Віра Каравасва

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Горлівка, Україна

Проблема творчих здібностей в контексті різних психолого-педагогічних підходів: теоретичний аспект

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і творчої самореалізації кожної особистості. Творча діяльність дозволяє повною мірою розкрити генетичні здібності, успішно реалізуватись у соціумі, гнучко й адекватно реагувати на зміни обставин, на вплив мікро, мезо та макро факторів, ставити стратегічні цілі, досягати їх. Тому навчання у сучасній школі має забезпечувати оптимальні, тобто найкращі, передумови для розвитку творчої особистості дитини, її творчих здібностей. У Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) визначена проблема розвитку “творчих здібностей, творчої активності та самостійності як така, що потребує нового підходу, науково-методичного переосмислення” [4, с 61].

Аналіз останніх публікацій. У сучасній педагогіці система загальної середньої освіти привертала увагу таких науковців як: Я.О. Пономарьов, С.О. Грузенберг, Д.Б. Богоявленська, Н.В. Кичук, С.О. Сисоєва, Н. В. Кузьміна, В.І. Андреев, Л.С. Виготський та ін.

Дослідження даної проблеми передбачає, насамперед, психолого-педагогічного обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток саме творчих здібностей учнів.

Мета статті – це спроба теоретично обґрунтувати базову основу розвитку творчих здібностей школярів в контексті різних психолого-педагогічних підходів.

Виклад основного матеріалу. Проблема творчості знайшла відображення у багатьох науках – це філософія, психологія, педагогіка, нейрофізіологія, соціо-

логія та в інших. Так філософія обґрунтовує проблему істинності знань, методологічну основу творчості, визначає її різні види. Нейрофізіологія розглядає феномен творчості в рефлексологічному контексті. Щодо соціології, то вона на науковій основі досліджує вплив середовища на розвиток творчої особистості. Психологія як одна з методологічних основ педагогіки розглядає процес творчості, сутність творчої діяльності, методи вивчення творчості та її компонентів. І саме педагогіка як інтегративна наука досліджує і має вивчати шляхи, умови формування творчості учнів і вчителів та впроваджувати методи і форми реалізації педагогічної творчості у навчально-виховний процес школи сьогодення.

Я.О. Пономарьов, спираючись на праці С.О. Грузенберга, виділяє декілька типів спроб побудови теорії творчості: філософські, психологічні, інтуїтивні. Вчений встановив зв'язки творчості з психічними якістьми особистості, проаналізував структуру її психічного механізму та визначив цей феномен як "механізм розвитку" [6]. Л.С. Виготський доводить, що творчість – це діяльність людини, спрямована на створення нового: речей зовнішнього світу, умов для дій або почуттів, властивих самій людині [3].

Більшість авторів такі як Д.Б. Богоявленська, Н.В. Кичук, С.О. Сисоєва, Н.В. Кузьміна, В.І. Андреев розглядають творчі здібності як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання, і не зводяться тільки до знань, умінь та навичок, які вона має. Творчі здібності пов'язані зі створенням нового, оригінального продукту, з пошуком нових засобів діяльності. В.І. Андреев визначає творчі здібності особистості як синтез особливостей і властивостей особистості, котрі характеризують їх у відповідності до вимог певного виду навчально-творчої діяльності, обумовлюють рівень її результативності. Моляко зазначає, що здібності – це тісне поєднання задатків, постійний розвиток у діяльності і їх проникнення до ядра структури особистості. Компонентами цієї структури є: біофізіологічні (задатки); сенсорно-перцептивні; інтелектуальні й розумові можливості; емоційно-вольові чинники; високий рівень створення нових образів, фантазія, уява тощо [2].

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури показує наявність різних тлумачень щодо компонентного складу творчих здібностей. Дослідники виділяють різні складові-компоненти творчих здібностей. О.Н. Лук розподіляє творчі здібності на три групи: пов'язані з мотивацією, що визначається інтересами і схильностями особистості; з темпераментом, тобто з емоційним станом людини; і з розумовими здібностями. В.І. Андреев запропонував наступну структурну модель творчих здібностей: мотиваційно-творча активність – це допитливість, творчий інтерес; інтелектуально-логічні здібності – це здатність виділяти головне, описувати явище, порівнювати тощо; інтелектуально-евристичні здібності – це здатність фантазувати, генерувати ідеї, асоціювати, критично мислити тощо [2, с. 76].

У психолого-педагогічній літературі виділяють також характерні компоненти творчих здібностей особистості. Надаємо властиві їм характеристики:

мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості; інтелектуально-логічні здібності особистості; інтелектуально-евристичні здібності особистості; моральні якості особистості, що сприяють успішності навчально-творчої діяльності; здібності до самоврядування особистості; комунікативно-творчі здібності особистості; естетичні якості особистості, що сприяють успішності навчально-творчої діяльності; індивідуальні особливості особистості. Усі компоненти творчих здібностей тісно пов'язані між собою і в процесі творчої діяльності відіграють певну роль.

Однак творчими у вузькому значенні слова деякі педагоги-вчені розглядають саме інтелектуально-евристичні здібності. Це передусім здібність генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, асоціативно мислити, бачити суперечності, переносити знання і вміння в нові ситуації; це здатність відмовитися від нав'язаної ідеї, незалежно міркувати, критично мислити, оцінювати. Підтримуючи таку позицію, ми пропонуємо акцентувати увагу на розгляді саме цих властивостей особистості учня.

Вважається, що творчі здібності формуються протягом усього життя людини, проте в генезі її становлення існують оптимальні сенситивні вікові періоди формування. У ряді психолого-педагогічних досліджень Т.Н. Байбара, Д.Б. Богоявленської, Л.С. Виготського, Ю.З. Гільбуха, Л.И. Лозової доказано, що саме молодший шкільний вік є найсприятливішим для творчого розвитку дітей, здібностей до творчості. В цей період активно розвиваються уява, дар фантазувати, творчо мислити, критично оцінювати діяльність. Навченість дитини молодшого шкільного віку, як правило, вище, ніж навченість підлітка, юнака або дорослого, хоча рівень розумового розвитку останніх вище.

Варіативні умови, новітні завдання сучасної педагогіки потребують не стільки спостереження за проявами творчих здібностей, скільки створення оптимальних умов саме для творчого розвитку школярів. А для цього необхідна певна наукова база, котра дозволила б учителям здійснювати такий складний процес на достатньому науково-професійному рівні. Ми підтримуємо позицію, що організація навчального процесу, спрямованого на розвиток творчих здібностей учнів, має передбачати цілеспрямоване, науково обґрунтоване конструювання змісту учіння, його дидактичне забезпечення, форм контролю і методів стимулювання творчої навчальної діяльності учнів [8, с. 111].

Тому, якщо ми хочемо розвивати творчі здібності учнів, ми – педагоги (вчителі-вихователі) – маємо відповідно організувати творчу діяльність у будь-якому навчальному закладі. Прийшовши до школи, діти повинні заглиблюватись в атмосферу творчості, пошуку нового, піддавати сумнівам сталі істини. Правильний вибір психолого-педагогічного методу, що враховує властивості особистості, має забезпечити високу успішність їх діяльності. Найбільш результативними у співвідношенні відтворюючої і творчої діяльності вважаються частково-пошуковий або евристичний, дослідницький метод і метод проблемного викладу. На відміну від пояснювально-ілюстративного методу як засвоєння готових знань та репродук-

тивного методу як відтворення певних способів діяльності, евристичний метод поєднує елементи творчої і відтворюючої діяльності. Саме методи проблемного навчання, на нашу думку, і допоможуть забезпечити засвоєння ЗУНів певної теми в межах формування досвіду творчої діяльності – розвитку і виходу особистості у розвитку за межі відомого [7, с. 48].

В дослідженнях О.Н. Леонтьєва, Г.С. Костюка, Л.Л. Анциферової, О.М. Матюшкіна та інших науковців було зазначено, що проблемне навчання є одним із найбільш ефективних шляхів розвитку творчих здібностей учнів, розвитку їх творчого мислення. Центральною ланкою проблемного навчання є проблемна ситуація, яка викликає пізнавальну потребу в учнів, забезпечує необхідну направленість їх думок. Одні вчені розглядають проблемну ситуацію як ситуацію утруднення – це І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, Ю.К. Бабанський. Інші вчені у якості основної ланки проблемної ситуації виділяють протиріччя – це Д.В. Вількеєв, М.М. Скаткін та інші. На думку С.Л. Рубінштейна, наявність в проблемній ситуації суперечливих даних породжує процес саме мислення, спрямовує його на отримання критичних, а не догматичних знань. М.О. Данілов звертав увагу на те, що лише усвідомлена суперечність спонукає до діяльності. Усвідомлення суперечності спонукає потребу у відкритті нових знань, способів, умов виконання дії. При створенні навчальних проблемних ситуацій треба пам'ятати, що учень може помітити протиріччя, яке створює проблемну ситуацію, і сформулювати умову завдання лише в тому випадку, якщо у нього є для цього оптимальний дефіцит прогностично необхідної інформації. В іншому випадку в учня не виникне інтересу до розв'язання цієї проблемної ситуації.

Так в 50–70 роки ХХ століття з метою формування досвіду творчої діяльності вчені В.В. Заботін, І. Я. Лернер, М.І.Махмутов, М.М. Скаткін багато уваги приділяли навчально-творчим завданням. Суттєво підвищити ефективність розвитку інтелектуально-евристичних здібностей можна в тому разі, якщо постійно використовувати у процесі навчально-виховної діяльності творчі завдання, які направлені на розвиток критичності та самостійності мислення, допитливості, винахідливості, самостійності тощо. Дослідження підтверджують, що продуктивному творчому мисленню сприяє оволодіння спеціальними прийомами. До таких прийомів належать: виокремлення протилежних властивостей, пошук аналогій, асоціювання понять, постановка запитань, переформулювання, генерування ідей, зміна альтернативи, комбінування тощо. Досягнення творчого рівня розвитку особистості можна вважати найвищим результатом будь-якої педагогічної технології. Але існують технології, в яких розвиток творчих здібностей є пріоритетною метою. Серед них чільне місце посідає ТРВЗ – теорія розв'язання винахідницьких завдань, створена в 1946 р. Г.С. Альтшуллером [1].

Послугуючись ТРВЗ можна розв'язувати проблеми будь-якої складності. Основу технології становлять ігри-заняття, підчас яких діти вчаться виявляти суперечливі властивості предметів, явищ і розв'язувати ці суперечності. Суть цієї технології полягає у формуванні системного, діалектичного мислення, розвитку

творчої уяви, винахідницької кмітливості. Методи, які застосовують у технології ТРВЗ – це метод фокальних об'єктів, метод моделювання маленькими чоловічками, синектика, мозковий штурм тощо. Вони розвивають такі пізнавальні та творчі здібності дітей як уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, інтегрувати інформацію, аналізувати ситуації, передбачити наслідки, вибудовувати гіпотези, застосувати нові ідеї та методи розв'язання задач на практиці; здатність висловлювати оригінальні ідеї і знаходити нове; творча уява, дивергентність мислення, розвинена інтуїція та інші. Застосування педагогами універсальних методів розвитку творчих здібностей дітей дає змогу підвищити ефективність навчально-виховного процесу. Методи мозкового штурму, пошуку альтернатив рішення проблеми, моделювання, дослідження задачі та інші мають функціональну спрямованість на розвиток критичності, гнучкості, глибини, наполегливості, незалежності мислення дітей, їх уяви [5, с. 99].

М.М. Скаткін пропонує опис поетапного формування творчих здібностей школярів: I етап – це коли учитель формує творчі завдання й сам вирішує їх, а дітям пропонує роль виконавців своїх вказівок; II етап – учитель ставить завдання, але способи вирішення пропонує знайти учням, учитель підбиває підсумок роботи; III етап – учитель ставить творчі завдання, а учні самостійно проходять усі етапи пошуку до висновків. Отже, функції творчих завдань мають сприяти самостійному оволодінню новими знаннями і способами діяльності; усвідомленню й закріпленню викладеного вчителем творчого матеріалу; набуттю вмінь їх творчого розв'язання, контролю рівня і якості засвоєних знань, умінь і навичок та їх діагностиці; розвитку якостей творчої особистості.

Для дитини молодшого шкільного віку характерні чотири основні види діяльності: навчання, спілкування, гра і праця, які виконують специфічні функції в його розвитку. У навчальному процесі ігрова діяльність має форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи. Дидактичні ігри, які використовуються в початковій школі, активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, фантазію, закріплюють знання, вміння і навички. Головний напрям стимулювання розвитку творчих здібностей дітей в грі – вироблення у дитини установки на пошук не одного, а декількох способів ігрової дії або її операцій, формування досвіду зміни наочних умов, якими визначається ігрова ситуація. Знання педагогом ефективних технологій створення і проведення дидактичних ігор – одна з умов його успіху в організації творчої діяльності учнів. Основна увага вчителя має бути спрямована не на результат засвоєння певних знань, а саме на процес (методи, форми, засоби) досягнення нової інформації. Ще Я.А. Коменський наголошував, що дітей треба вчити так, щоб вони “досліджували та пізнавали самі предмети, а не запам'ятовували тільки чужі спостереження та пояснення”. Ж.Ж. Руссо закликав розвивати пізнавальні здібності учнів, уміння здобувати знання: “Ставте доступні його (учня) розумінню запитання і дайте можливість йому розв'язувати їх”. Кожна дитина спроможна створювати нове на суб'єктивному рівні. Необхідно так організувати навчально-

виховний процес, щоб діти самі відкривали для себе нове: правило, закономірність, властивість, доводячи і обґрунтовуючи висунуті гіпотези, активно спілкуючись, радячись між собою та вчителем. Спираючись на результати наукових досліджень можна стверджувати, що творчі здібності є складним синтетичним поняттям. Рівень їхнього розвитку необхідно визначати загальними критеріями спрямованості на творчість, почуттям новизни, критичності й гнучкості мислення, здатністю перетворювати структуру об'єкта, здатністю фантазувати, генерувати ідеї, аналізувати, порівнювати [7].

Висновки. Аналіз накопиченого наукового фонду свідчить, що створення сприятливих умов для розвитку творчих здібностей учнів значною мірою визначається змістом навчального матеріалу, застосуванням у навчально-виховному процесі активних форм і методів навчання, які сприяють розвитку дивергентного мислення, проблемного бачення, фантазії й уяви. Саме дивергентність мислення і його точність забезпечують успіх дитини в самостійному процесі творчості, який характеризується трьома взаємозумовленими чинниками: учень ставить завдання і вишукує потрібну інформацію; учень розглядає завдання з різних боків; учень доводить почату роботу до логічного завершення.

Література

- [1] Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука / Г.С.Альтшуллер. Андреев В.И. – М.: Советское радио, 1979. – 175 с.
- [2] Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 288 с.
- [3] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: Кн. для учителя / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
- [4] Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI ст.). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
- [5] Кучерявий О.Г. Педагогіка і психологія дитячої творчості (аспект самоформування вмінь організувати творчість дітей): Навчальний посібник / О.Г. Кучерявий. – К.: ІЗМН, 1998. – 156 с.
- [6] Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
- [7] Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка / [Сост. Залепа Е.А., Люманова Л.Р., Алексеюк М.И.]. – Симферополь, 2004. – 136 с.
- [8] Сисоєва С.О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно-зорієнтованого навчання / С.О. Сисоєва // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С. 110–118.

Резюме

Стаття присвячена проблемі творчих здібностей дітей (школярів). Розглядаються засоби створення психолого-педагогічних умов для розвитку творчих здібностей учнів як основи їх творчої діяльності в контексті різних психолого-педагогічних підходів.

Ключові слова: творчість, творчі здібності, компонентний склад творчих здібностей, творча діяльність, методи розвитку творчих здібностей, умови розвитку творчих здібностей.

Resume

The article is devoted to the development of junior pupils' creative abilities. The author analyses ways to form psychological and pedagogical conditions in order to develop pupils' creative abilities as a basis of their creative activity.

Keywords: creation, creative capabilities, component composition of creative capabilities, creative activity, methods of development of creative capabilities, terms of development of creative capabilities.

Дар'я Борисенко

Краматорський економіко-гуманітарний інститут

Краматорськ, Україна

Обдаровані діти в Гонконгу

Постановка проблеми. Гонконг активно сприяє навчанню обдарованих дітей в усіх регіонах Китаю. Китайський уряд, суспільство, засоби масової інформації та, насамперед, батьки дуже занепокоєні проблемою навчання обдарованих дітей. За останні роки робота у цьому напрямку мала вірний шлях, але політика підтримки обдарованих дітей не є досконалою. Відділ освіти Гонконгу постійно робить спроби знайти вирішення проблеми дитячої обдарованості шляхом розробки нових програм і стратегій виявлення, навчання та виховання обдарованих дітей. Гонконг має дуже широкий досвід в цьому питанні, тому доцільним є розгляд здобутків гонконгських науковців, пошук новітніх підходів до цього питання, та запозичення, адаптування і впровадження програм та стратегій в Україні.

Аналіз основних публікацій. В напрямку розробки програм роботи з обдарованими дітьми плідно працювали як Відділ Освіти Гонконгу, так і викладачі гонконгських шкіл та університетів. Особливий внесок у розкриття цього питання внесла викладач Китайського університету Гонконгу Года Михо, викладач історичного факультету. Вона проаналізувала історію проблеми, визначила напрям системи освіти та підтримки обдарованих, позитивні риси розроблених програм, а також наголосила на їх недоліках. Також у вивченні питання приймали участь такі видатні педагоги як Чіуфа Вень, У Куньшоу та Сюн Юй.

Мета статті – розкрити здобутки педагогів Гонконгу в напрямку навчання, виховання та підтримки обдарованих дітей. Розглянути зміст та сутність програм, що були спеціально розроблені для удосконалення системи роботи з обдарованими дітьми.

Виклад основного матеріалу. Гонконг являє собою один із найкрупніших адміністративних регіонів КНР. Крім того, він є основним центром міжнародних фінансів та торгівлі. У зв'язку з тим, що Гонконг був колонією Великобританії до 1997 року

в ньому збереглась система освіти, що була нав'язана урядом Великобританії. Тому погляд на навчання та виховання обдарованих дітей спирався в основному на досвід європейських та американських дослідників. Завдяки запозиченню європейського досвіду Гонконг зміг створити власну систему роботи з обдарованими дітьми, адаптовану до “китайського” сприйняття. В наш час його вважають основним потужним центром роботи з обдарованими дітьми, що має широкий вплив в усіх регіонах КНР [4, с. 9–11].

Уряд Гонконгу є найактивнішим у покращенні, вдосконаленні та розвитку навчання та виховання обдарованих дітей.

Після Другої світової війни у 60-х роках зріст чисельності населення в Гонконгу досягла свого піку, у зв'язку з чим уряд розробив стратегію щодо надання можливості кожній дитині отримати початкову та середню освіту. Цей етап зумовив занепад інтересу до спеціальної освіти.

У 1970–1980-х роках, наряду із економічним підйомом та попитом на талановитих спеціалістів, уряд Гонконгу почав енергійно сприяти підвищенню рівня освіти та професійної підготовки. На цьому етапі відомості про виявлення, навчання та виховання обдарованих дітей були мізерними, а рівень освітніх ресурсів – обмеженим. Таким чином, до 1980 року, обдаровані діти отримували таку ж саму базову освіту, як і основна маса дітей, не дивлячись на значне випередження у розвитку.

У зв'язку із бажанням навчати обдарованих дітей та інвестувати державні кошти в освіту, в 1990-х роках уряд Гонконгу починає поширювати навчання обдарованих дітей. У 1990 році Відділ Освіти Гонконгу випустив “Четвертий доклад”, в якому було обговорено виявлення обдарованих дітей та освітні послуги, що їм надаватимуться. Таким чином, Відділ Освіти Гонконгу (колишнє Управління освітою) зробив перший крок у напрямку розвитку освіти обдарованих. Були започатковані початкові та середні школи для обдарованих дітей Гонконгу [2, с.1].

В минулому основним критерієм відбору обдарованих дітей було IQ, яке в обдарованої дитини повинно було дорівнювати 130, а якщо IQ дорівнювало більш ніж 150, дитина вважалася особливо обдарованою. Але, згодом, систему було переглянуто. Було зроблено висновок, що IQ не єдиний критерій для оцінки обдарованості у таких галузях, як музика, живопис, ораторське мистецтво, спорт, математика, пам'ять, творчість, аналіз, лідерські якості та механічні здібності. Тому, починається відбір дітей, в яких IQ нижче 130.

У своєму “Четвертому докладі” Відділ Освіти Гонконгу наголошує на необхідності різноманіття визначаючих принципів у виявленні обдарованих дітей. Доклад цитує Федеральне Просвітницьке Бюро про дійсну наявність декількох критеріїв та способів визначення обдарованих дітей. Керівництво гонконгського уряду зазначило, що виявлення обдарованих не може спиратися виключно на основі результатів інтелектуальних тестів, і є необхідність цілісного підходу до цієї проблеми з різних точок зору. Повинні бути залучені як вчителі, так і батьки, щоб більш комплексно зрозуміти потенціал дитини в усіх аспектах, щоб забез-

печити дотримання інтересів дитини, стилю навчання, особливостей її відносин у сім'ї, суспільстві, та індивідуальну продуктивність. Таким чином можна зрозуміти індивідуальні особливості та потреби у навчанні та розвитку. Оцінка повинна бути поетапною, на полігональному рівні, стандартними способами, щоб запобігти використанню єдиного тесту або одноразових методів ідентифікації. Вчителі у школах повинні створити спеціальну групу обдарованих учнів, і нести повну відповідальність за виявлення, рекомендації, навчання та виховання дітей у своїй групі. Списки рекомендованих учнів, яким надаватиметься спеціальна освіта, вони мають надсилати до уряду [1, с. 213–226].

Відділ Освіти Гонконгу з 1994 по 1997 роки впровадило “Програму для академічно обдарованих учнів і студентів” у 19 навчальних закладах. Результатом цього стало планування спеціального відбору по найвищим оцінкам. Обрані насправді можуть бути не талановитими, виявити таким чином обдарованих дуже низька ймовірність. За заявою Освітньої Комісії результати показали, що навчальні програми для обдарованих дітей не тільки мають позитивний вплив, але й приносять неабияку користь іншим учням та допомагає вчителям змінити педагогічну стратегію та підхід до навчання.

Підтримка обдарованих дітей у школах має два основних напрямки: по-перше, вчителі мають заохочувати учнів до формального навчання, в тому числі керівництва, колективної роботи та розвитку творчого мислення. Вони також мають враховувати індивідуальний характер та особливості учня в умовах групового навчання, що підвищує здатність до забезпечення якісної спеціалізованої підготовки. По-друге, дітям представляється можливість систематичного навчання за межами навчального закладу. Крім того, Відділ Освіти Гонконгу у 1995 році висунув пропозицію створити “Почесний Центр обдарованої дитини” як центральну установу навчання обдарованих дітей [2, с. 2].

На початку другого тисячоліття Гонконг здійснює навчання та виховання дітей у середніх школах. Відділ Освіти у 2001 році розробив програму “Стратегії підтримки обдарованих дітей”, яку впровадив у середніх школах. Першим кроком до цього став вибір шкіл. Відділ освіти самостійно рекомендував вчителів, які могли би працювати із обдарованими. Батькам та учням було представлено освітню програму, ознайомившись з якою, вони приймали остаточне рішення щодо вступу до спеціалізованого класу.

З 2001 по 2008 роки із 7 000 учнів було обрано лише 300 для участі в даній програмі. “Програма для академічно обдарованих дітей” відрізняється від стандартного визначення освітніх програм. Це вже не тільки рейтинг результатів академічної успішності, а й дослідження результатів іспитів, спорту, мистецтва, музики та технічних здібностей, а також інші педагогічні та психологічні аспекти.

Програма забезпечувала більшу частину курсів безкоштовно, але тільки окремі навчальні дисципліни оплачувалися на умовах контракту. Це були так названі “збори на навчання в університеті”, таким чином університети створили своєрідний механізм для допомоги сім'ям з низьким рівнем доходу. Вони надають

можливість таким сім'ям краще піклуватися про своїх обдарованих дітей. Також надавалася можливість поїхати на навчання або змагання за кордон.

Урядом Гонконгу планується створення великої кількості різноманітних організацій за для покращення системи підтримки та освіти обдарованих дітей. У 2008 році була створена Академія навчання обдарованих дітей, на побудову та оснащення якої було виділено 100 мільйонів доларів з урядової казни та благодійного фонду. Вона була призначена в якості учбового центру проекту, який надавав обдарованим учням освітні послуги, навчальні курси, а також право вибору діяльності. Як доповнення до програм відбору, підготовки та підтримки обдарованих учнів та студентів, наряду з коледжами, університетами або пов'язаними з ними організаціями, вчителі організували ряд різноманітних видів навчальної діяльності для обдарованих дітей та їх батьків [3, с. 151–160].

За останні роки в Гонконгу плідно працювали над покращенням освіти обдарованих, але, за думкою китайських педагогів, система має ще довгий шлях до удосконалення. Це зумовлено, по-перше, проблемою системи рекомендацій. Існуюча система рекомендацій дитини щодо участі у програмах не є точною та детальною. Якщо школі не вистачає досвіду роботи в цій галузі, вони рекомендують учнів з найкращою академічною успішністю, які не обов'язково являються обдарованими. Таким чином, обдаровані діти не можуть бути виявлені, що можна розглянути як одну із невирішених проблем китайської педагогіки. Відсутність досвіду та професійної підготовки у спеціалізованих школах, що працюють за програмою “Стратегії підтримки обдарованих дітей”, а також нетривалість навчальних курсів не може розкрити повного потенціалу учнів. Має місце також відсутність систематичного співробітництва між урядом, університетами, коледжами та установами, що працюють з обдарованими дітьми. По-третє, актуальним залишається питання підтримки. Відносно більше уваги гонконгського уряду приділяється обдарованим дітям із відхиленнями, особливо дітям-інвалідам, що викликає дефіцит підтримки особливо обдарованих дітей. Насамперед, підтримка обдарованих дітей та дітей-інвалідів не має бути розділена. Багато дітей мають емоціональні проблеми та проблеми з поведінкою, деякі мають проблеми з навчанням, а також потребують підтримки у розкритті прихованого потенціалу. На думку дослідників, в існуючій системі виявлення “прихованої обдарованості” майже неможливе.

У березні 2009 року Гонконгською Академією освіти обдарованої дитини було розроблено план “Подвійного пошуку обдарованих дітей”. Він направлений на пошук інтелектуально обдарованих учнів та студентів. Ця програма націлена на дітей з іншими особливостями (такими, як аутизм, дислексія або відсутність уваги, гіперактивність, емоційні розлади), що мають інші освітні потреби. На даному етапі розвитку програма подвійної підтримки обдарованих дітей знаходиться на стадії розвитку і потребує більш детального та поглибленого удосконалення.

Програма для обдарованих дітей із особливими “подвійними потребами” передбачає ряд дослідницьких допоміжних послуг. Щоб допомогти дітям впо-

ратися з відсутністю належної підтримки з боку сім'ї, до роботи були залучені експерти у галузі освіти, такі як соціологи та психологи, що підтримують та допомагають їм перемогти проблеми поведінки та емоційні розлади. Але необхідно зазначити, що це найменша частина допомоги для задоволення потреб обдарованих дітей, що є найважливішим питанням в Гонконзі [2, с. 2–3].

Висновки. Гонконг робить величезний внесок на шляху до вирішення питання дитячої обдарованості. Набувають подальшого розвитку та удосконалення розроблені програми і стратегії у галузі навчання, виховання та підтримки обдарованої молоді. Крім того, Уряд Гонконгу створює центральні установи, що керують процесом роботи з обдарованими дітьми, інвестуючи значну кількість коштів у їх розвиток та оснащення. Відділ Освіти Гонконгу приймає активну участь у відборі педагогів та психологів, створено Освітню Комісію, що займається безпосередньо спостереженням за усім процесом роботи.

Отже, спираючись на позитивні результати, що отримали китайські педагоги та науковці, можна стверджувати, що запозичення та використання основних тенденцій, розроблених у Гонконгу програм та стратегій, може позитивно вплинути на розв'язання питань дитячої обдарованості у вітчизняній педагогіці.

Література

- [1] Всебічний розвиток обдарованих дітей /Асоціація освіти обдарованих в Китаї. Тайвань: Книжкова серія "Вища книга", 2000. – 496 с.
- [2] Года Михо. Китайський університет Гонконгу. Історичний факультет. Обдаровані діти Гонконгу. Стаття. – 3 с.
- [3] Куньшоу У. Вступ до навчання обдарованих дітей. Тайвань: Видавничий центр національного університету Тайнань, 1999. – 352 с.
- [4] Иванов П.М. Гонконг: история и современность. М.: "Наука", 1990 г. – 278 с.

Резюме

Стаття розкриває досвід Гонконгу щодо вирішення проблеми дитячої обдарованості, а також питання навчання, виховання та підтримки обдарованих дітей.

Ключові слова: обдаровані діти, проблема дитячої обдарованості, навчання, виховання та підтримка обдарованих дітей.

Resume

The article is devoted to Hong Kong's experience in sphere of gifted children's problem and the question of education, upbringing and support of gifted children.

Keywords: gifted children, the problem of gifted children, education, upbringing and support of gifted children.

Олена Бочарова

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Горлівка, Україна

Методологічні засади проблеми обдарованості

Постановка проблеми. Особливої значущості в історії педагогіки набувають проблеми методології історико-педагогічних досліджень. Така підвищена увага науковців до методологічного осмислення проблеми освіти зумовлена декількома причинами: по-перше, в сучасній науці головну позицію займає інтеграція знань, комплексний аналіз тих чи інших явищ в реальній дійсності. Сьогодні, наприклад, у суспільних науках широко застосовуються дані математики, кібернетики та інших наук. До того ж, значно посилилися зв'язки між самими науками та науковими напрямами. Враховуючи той факт, що психологія та педагогіка віддзеркалюють досягнення різних галузей знань, постійно збагачуючи та розширюючи свій предмет, постає питання про те, щоб це зростання було коригованим і керованим, що залежить від методологічного осмислення цього явища. По-друге, ускладнилися самі науки. Так, наприклад, у педагогіці з'явилися нові методи досліджень і нові грані в предметі дослідження. По-третє, сьогодні спостерігається значний розрив між філософсько-методологічними проблемами та методологією психолого-педагогічних досліджень: з одного боку, це проблеми філософії і педагогіки, з іншого – спеціальні методологічні питання психолого-педагогічних досліджень. Таким чином, педагоги все частіше стикаються з проблемами, які виходять за межі конкретного дослідження. По-четверте, педагогіка й психологія стали своєрідним полігоном математичних методів в соціальних науках, міцним стимулом розвитку цього розділу математики. По-п'яте, людина є рушійною силою в професійній діяльності.

Аналіз останніх публікацій. Питання методології педагогічної науки в останні десятиліття привертає увагу багатьох учених. Роботи В. Біляєва, Л. Ваховського, Н. Вішнякової, Б. Вульфсона, С. Гончаренко, Т. Гізи, Й. Козелецького, Т. Куна, В. Лімонт, К. Поппера, А. Стжалецького, О. Сухомлинської присвячені обґрунтуванню нових методологічних підходів в історико-педагогічних дослідженнях.

Мета статті полягає у визначенні методологічних засад обдарованості.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом з'явилося багато робіт науковців, присвячених проблемі методології історико-педагогічних досліджень. Така зацікавленість має декілька причин. По-перше, українські педагоги-дослідники більше не "онауковують" вказівки вищих інстанцій, спираючись на "канони й детермінанти історичного матеріалізму" [1, с. 19].

Як показала практика, наслідування доктрини класової боротьби при вивченні будь-яких педагогічних явищ, чинників у їх минулому та сьогоденні, істотно відбилосся на якості українських історико-педагогічних досліджень. Поступаючись місцем партійній ідеології, "історія самої людини й культури як її носія, форм, що склалися, її суспільного буття при цьому неминуче відтіснилися на задній план" [1, с. 19].

Наступною причиною є той факт, що з моменту свого зародження й до останнього часу українська історія педагогіки характеризувалася методологічно невизначеністю. Нечіткість методологічних установок пояснюються тим, що як процес пізнання історія педагогіки схилилася до історичної науки, до її дослідницьких принципів і методів, а як результат пізнання та як система знань – до педагогіки [2, с. 7].

Український дослідник Л. Ваховський зауважує, що без власної "істинної" методології досліджень історія педагогіки більше обходитися не може. Так, на думку автора: "Без її успішної розробки претензії історико-педагогічного знання на теоретичність, прогностичний потенціал залишаються добрим наміром" [2, с. 7].

Для досягнення поставленої мети необхідно чітко визначитися з вибором методології історико-педагогічного дослідження. В статті ми розглянемо методологію "не просто як систему принципів і способів побудови теоретичної та практичної діяльності, а як проект пізнавальної діяльності, створений з урахуванням особливостей предмета пізнання і закономірностей мислення" [2, с. 8].

Розробити проект пізнавальної діяльності, на думку Е. Юдіна, покликане методологічне знання, яке може виступати в дескриптивній (описовій) або прескриптивній (нормативній) формі [5, с. 40].

Під дескриптивною формою, зазначає Т. Харченко, розуміється науково-пізнавальний опис. Дескриптивне методологічне знання слугує орієнтиром у процесі дослідження й використовується в історії педагогіки для вирішення окремих дослідницьких завдань [4, с. 153].

На думку Л. Ваховського, в історико-педагогічних працях ознакою такої методології є відсутність вихідних теоретичних позицій. Усі положення, які претендують на теорію, формулюються винятково емпірично-індуктивним шляхом, на основі опису фактів, і не можуть претендувати на роль нового теоретичного знання [2, с. 8].

Прескриптивна (нормативна) методологія спрямована на регуляцію діяльності. "Це методологія розумового моделювання, певний сценарій розуміння навко-

лишнього світу, який ґрунтується на визнанні внутрішньої суверенності мислення [2, с. 8].

На думку польської дослідниці Т. Гізи, метою науки є пізнання дійсності та конструювання на цій основі наукових знань. У процесі здобування та перевірки знань суттєвого значення набувають культурні, психологічні та соціологічні чинники, а також “дух часу”, оскільки саме вони визначають пізнавальні можливості людини. В теоретико-емпіричній роботі “Соціально-педагогічні умови процесів ідентифікації і розвитку здібностей учнів в школі” авторка зазначає, що пізнати сучасну дійсність можна лише занурившись в неї, наголошуючи на тому, що при пошуку достовірних фактів дослідник застосовує вже набуті знання та посилається на відомі факти [6, с. 28].

На думку автора, при проведенні емпіричного дослідження необхідно дотримуватися двох головних методологічних положень: перше, пов’язане з **прийняттям певної теорії** як основної. Ця теорія визначає сферу та поняття змінних і, таким чином, суттєво впливає на рішення другої проблеми: **вибору засобів зібрання даних**. [6, с. 28].

Отже, сучасний дослідник повинен мати проект пізнання, певну установку на нього, тобто методологію, яка повинна бути обґрунтована ще до його реалізації. Тому важливо позначити вихідні положення, логіку дослідження, передбачений результат і спосіб отримання результату [4, с. 155].

Ми погоджуємося з думкою Л. Ваховського, що саме прескриптивна (нормативна методологія відповідає вимогам сучасного історико-педагогічного дослідження та здатна розв’язати три важливих завдання: 1). забезпечити правильну постановку проблеми щодо її змісту й форми (проблематизація наукового дослідження), а також критичне осмислення ідей, що функціонують; 2). покращити організацію дослідження; 3). коректно інтерпретувати набуті знання [2, с. 8].

Сьогодні під наукою, зокрема гуманітарною, розуміють обґрунтованість знання фактами, експериментальними даними, спостереженнями, які можуть підтвердити або спростувати висунуті гіпотези, концепції та ідеї. Критерієм науковості є можливість (і необхідність) перевірки висунутих ідей емпіричним шляхом [3, с. 8]. Тому вибір теорії у дослідженні тісно залежить від визначення та застосування певних критеріїв.

Американський психолог Т. Кун виокремив п’ять таких критеріїв: точність, цілісність, загальність, простота та конструктивність [6, с. 28]. Український педагог О. Сухомлинська зауважує, що “критерії науковості мають залишатися дещо невизначеними, оскільки вони можуть стати перешкодою для виникнення нових дисциплін і пізнання нових, раніше невідомих предметів і явищ” [3, с. 8].

Основною формою існування конкретно-наукового методологічного знання є методологічні підходи, які можна визначити як “сукупність способів і прийомів здійснення науково-пізнавальної діяльності” [2, с. 11].

У сучасній історії педагогіки виділяють кілька методологічних підходів: парадигмальний, цивілізаційний, культурологічний, аксіологічний, інноваційний тощо [4, с. 155].

У своєму дослідженні ми будемо застосовувати парадигмальний підхід. Термін “парадигма” (з грецької – “взірець, “приклад”) з’явився в наукознавстві на початку 60-тих рр. завдяки американському філософу та історика науки Т. Куну. Ним позначають теорію (або модель постановки проблеми), прийняту в якості зразка вирішення дослідницьких завдань [4, с. 155].

За Т. Куном, характеристикою науки виступають **парадигма** – теорія, яку поділяють всі чи значна група наукового співтовариства, та **особлива мова**, притаманна саме цій науці, що надає дослідникам можливість спілкуватися, обмінюватися думками й розуміти один одного. В ситуації зміни парадигми в науці вибір теорії завжди має соціологічний або психологічний характер [3, с. 8].

Таким чином, автор пов’язує розвиток науки зі зміною “психологічних парадигм”, поглядів на наукову проблему, що породжує нові гіпотези й теорії [6, с. 28].

Подібної думки дотримується український вчений Л. Ваховський, який вважає, що “парадигмальний підхід дає можливість розглядати історію науки як процес конкурентної боротьби між науковими співтовариствами, що призводить до зміни парадигм” [4, с. 155].

Дослідник наголошує: “Не можна думати, що нова педагогічна парадигма стверджуватиметься тільки завдяки тому, що ґрунтовно руйнує стару або повністю витісняє її. Ідеї, що отримали парадигмальний статус, стають домінуючими, але продовжують існувати в загальному руслі з альтернативними парадигмами. Це забезпечує зв’язок нових ідей зі старими, певну спадковість у їх розвитку” [4, с. 155].

Загально відомим ствердженням, прийнятим у ранніх емпіричних дослідженнях є погляд австрійського та британського філософа і соціолога К. Поппера. На думку автора, в науці не існує “голих фактів”, кожний досвід знаходить своє відображення в якійсь теорії, а предметом досліджень стає “виокремлення” одного з цілого складного явища [6, с. 28].

О. Сухомлинська зазначає, що ця тенденція міцно вкоренилася в розумінні науки взагалі, і нині неможливо розпочинати розв’язання проблеми, не визнавши, що було зроблено до цього, від чого потрібно відштовхуватись, розвиваючи, розбудовуючи нове знання [3, с. 8].

Вибір теорії залежить від того, як дослідник бачить явище, яке його цікавить. Сьогодні, зауважує канадський філософ Я. Хакінг, дослідники найчастіше виокремлюють явища, ніж відкривають [14, с. 94].

Отже, кожне дослідження науковець розпочинає з певними теоретичними знаннями та власним досвідом. Отримані емпіричні дані виявляються та визначаються конкретними дослідницькими інструментами, і які з них обрати при розв’язанні проблеми вирішує сам науковець.

Ще донедавна головною метою емпіричного дослідження була інтерпретація фактів, явищ, процесів. Найчастіше вона застосовувалася в гуманістичній і в герменевтичній педагогіці (напряму наукової діяльності, пов’язаний з дослідженням,

поясненням, тлумаченням філологічних, а також філософських, історичних і релігійних текстів [6, с. 29].

Однак, у межах так званого нового експерименталізму й нової парадигми науковці стали включати інтерпретацію в обіг досліджуваного процесу. Пояснення стосується надання визначень. Тлумачення фактів, явищ відбувається на семантичному та методологічному рівнях, а кожний вжитий у дослідженні термін є поясненням існуючого досвіду [14, с. 94].

Польський дослідник М. Сікора вважає, що не можна провести “чисто” емпіричне дослідження здібностей і творчості, оскільки в цьому процесі важливе місце посідають операції оцінювання.

Вибір теорії дослідження залежить від того, що лежить в її основі. Найбільшу популярність у дослідженнях людських здібностей мають **гуманістична педагогіка, пізнавальна психологія та психометричні дослідження**.

Польський науковець А. Стжалецкий зазначив, що ці теорії є найстарішими, і на сьогодні, з огляду їх “вичерпності”, вони не сприяють розпізнаванню явища творчості [15, с. 45].

Гуманістична педагогіка “причарувала багатьох науковців своїми намірами”, зауважує польський науковець Л. Вітковський. Концепція розвитку людини підпорядкована цілям самореалізації у поєднанні з творчістю та самоосвітою.

Польській науковець Й. Козелецький наголошує, що гуманістична концепція є віддзеркаленням сильних сторін людини. Автор стверджує, що про людську діяльність свідчить прагнення особистості до самореалізації потенціалу.

Тривалий час принцип “не зашкодь” був головною вимогою для самореалізації людини, а розвиток її потенціалу сприяв досягненню успіху. Однак, ці положення не витримали перевірки часом. Як доводить життєва практика, більшість людей цього шансу не має, оскільки в суспільстві не завжди існують відповідні “сприятливі умови” для її саморозвитку і самореалізації.

Як зазначає Т. Гіза, досвід соціалізації обдарованих людей малює зовсім іншу картину. Значне місце у її успішному досягненні мають ті, хто вміє протистояти поразкам та давати собі раду [6, с. 29].

Пізнавальна концепція стосується певних рис особистості, процесів її мислення, переробки інформації, пам’яті, уваги та умінь вирішувати проблеми.

Більшість науковців наполягає на важливості психічних змінних людини, які дозволяють краще пізнати внутрішні механізми здібностей, зокрема інтелектуальних. Значимість соціальних умов і індивідуальних відмінностей людей висвітлено в пізнавальній трансгресивній концепції, опрацьованій польським дослідником Й. Козелецьким [10, с. 29].

Метою трансгресивного навчання є “стимулювання всебічного розвитку особистості, що визначає її діяльність, насамперед, трансгресивну, тобто, творчу і експансивну, що виходить за межі досягнень” [10, с. 263].

Згідно з пізнавальною концепцією формування особистості та її здібностей є можливим завдяки систематичному вихованню. Метою виховання, за Й. Козе-

лецьким, є формування всебічно розвинутої особистості, здібної до виконання будь-якої діяльності.

У психометричних концепціях застосовуються більш вузькі визначення здібностей, з огляду на методологічні показники. Тому можливості їх виміру стають важливішими, ніж зміст основної теорії. Отримані знання є “достовірними”, але фрагментарними, тому дуже важко судити про складність явища.

З. Мелосік наголошує на важливості прийняття відповідної концепції у дослідженні. Автор зазначає: “Розглядаючи різні моделі концепцій, можна побачити, що всі вони дуже різні за змістом. У той час, коли одна має “ключовий” характер, інша “маргінальний”, те, що в одній є “макро”, то в іншій є “мікро” [13, с. 285].

Т. Гіза в дослідженнях процесів ідентифікації і розвитку здібностей обдарованих учнів спирається на гуманістичну педагогіку, наголошуючи на важливості самоосвіти і саморозвитку для обдарованої особистості.

Отже, розпочинаючи дослідження у сфері обдарованості та творчості, науковці використовують як теоретико-методологічні засоби, так і власний досвід. Зацікавлення польських науковців Т. Гізи, В. Лімонт, А. Сековського цієї проблемою розпочалося з практичних тренінгів творчості зі школярами, а потім зі студентами. Результати емпіричних досліджень свідчили як про складність природи здібностей, так і багатьох змінних, що можуть надати пояснення багатьом фактам [6, с. 30].

Дослідження Т. Гізи свідчили, що учні, які мали найвищі показники в тестах на дивергентне мислення не були авторами найкращих творчих проєктів і активними учасниками тренінгів творчості. Водночас, дослідницею встановлено, що творчість людини тісно пов'язана зі здібностями, а застосування тестів на дивергентне мислення є мало придатними для розпізнання цього феномену.

Н. Вішнякова зазначає, що розгляд проблеми таланту, творчого потенціалу особистості на методологічному рівні є важливим для того, щоб прослідкувати психологічні особливості таких категорій, як: здібності, обдарованість, талант і творчий потенціал.

Дослідниця зауважує, що складність цього питання полягає в дослідженнях структури людини, її особистісних і потенційних можливостей [16, 17].

На думку Н. Вішнякової, “важливою стратегією дослідження таланту є урахування не лише логічно виявлених особистісних специфічних якісних засобів, але й стосунків між ними з метою окреслення, функціонування і динаміки розвитку” [16, 17].

Варто зазначити, що вихідною позицією, якою керується науковець розпочинаючи дослідження є визначення таких категорій, як обдарованість, здібності і талант.

Методологічні засади проблеми обдарованої особистості є індивідуально-психологічним поняттям. Обдарованість як психологічна категорія є проблемою у більшості випадків якісною, а не кількісною. Психологія має метою дослідити на практиці засоби таланту і здібностей людей на різних етапах життя.

За Н. Вішняковою, своєрідне поєднання комплексу здібностей, які надають людині можливість мислити і продуктивно займатися однією або кількома справами називається обдарованістю

Обдаровані діти є диференційованим поняттям. Одні дослідники вважають, що всі діти здібні, інші, що лише 3% в дійсності є обдарованими і визначають динаміку розвитку суспільства. Це майбутні Нобелівські лауреати [16, 17].

Як зазначає Н. Вішнякова: “Для досягнення мети необхідно чітко визначитися з основними стратегіями. По-перше, як свідчить теорія і практика, дослідження обдарованості, таланту і творчості потрібно розпочинати, спираючись на глибокі наукові концепції і достовірні експериментальні результати; по-друге, враховувати накопичений досвід і практичну діяльність; по-третє, обирати такий методичного засіб, який застосовуватиметься не лише для описання явища, але й для створення складної системи креативного мислення; і, по-четверте, суттєвого значення має чітко визначений практичний напрям, який логічно корелює з практичними програмами, такими, як вибір матеріалів і інструкції відносно методу креативного мислення [16, 17].

Подібний погляд висловили В. Лімонт і Й. Чісліковська: “Не можна уявити творчість людини без її урахування в контексті здібностей. Творча активність людини розуміється як створення нових і цінних продуктів і є однією із форм експансії. Отже, людська творчість не реалізується в контексті однієї конкретної дисципліни [12, с. 41].

Більшість польських науковців з проблеми здібностей (Т. Гіза, Н. Вішнякова, В. Лімонт, А. Сековський) наголошують на необхідності проведення емпіричних досліджень, без яких неможливе чітке визначення таких понять як “здібності”, “обдарованість”, “талант” і “геніальність”.

Н. Вішнякова зауважує, що “талант” походить від слова “дар” і розглядається як результат дарування, наданого людині від природи, Бога чи долі. Талант пов’язаний з інтелектуальним прискоренням і духовним багатством людини, є своєрідним особистісним феноменом.

Як зауважує Я. Гнітецькі, знання, отримані при проведенні емпіричних досліджень обіймають 25% знань загальної педагогіки [6].

Т. Гіза визначає, що сучасні публікації, присвячені обдарованості мають синтетичний характер. У результаті переробки теоретичної інформації, аналізу робіт дослідників з’являються нові моделі обдарованості. Отримані емпіричні дані надають можливість здійснювати як перевірку відомих істин, так і отримувати нові можливості для вивчення певних явищ. При проведенні досліджень науковцями отримуються нові знання з різних теоретичних перспектив. Однак, жодне положення, у тому числі наукове, не визнається ані достовірним, ані цілісним, ані вичерпним [6, с. 30].

Висновки. Отже, асиміляція нових теорій сприяє виявленню проблемних сфер. Прийняті в них категорії понять, теоретичні концепції заповнюють лакуни в пе-

дагогічній науці. Безумовно, їх наповнення є дуже складним завданням. Однак, у кожному разі виникають умови для дослідження людських здібностей в різних ситуаціях. На складність процесів виявлення людської обдарованості впливають різні визначення та різні концепції. Відмінним є розуміння здібностей в повсякденному житті та наукових теоріях.

Тому при проведенні досліджень у сфері обдарованості науковцям необхідно чітко визначитися з термінологією з загальної та спеціальної педагогіки, педагогіки творчості та інноваційної педагогіки, психології творчості, здібностей і індивідуальних відмінностей, загальної дидактики та багатьох авторських концепцій педагогіки здібностей.

В. Лімон зауважує, що нові теорії обдарованості, їх класифікації підкреслюють значення впливу соціального оточення. Вони є джерелом проведення того типу досліджень, який враховує вже існуючі знання про суспільні освітні контексти. На думку дослідниці, найбільші труднощі у виявленні обдарованості мають традиції суспільства, психічні відмінності, вплив родини та школи на розвиток особистості. Недосконалість і неточність досліджень можуть бути небезпечними для дитини. Однак В. Лімонт підкреслює, що до сих пір всі спроби розширення сфери педагогіки здібностей в польській системі були вдалими [6, с. 30].

Література

- [1] Беляев В.И. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях / В.И. Беляев // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 19–25.
- [2] Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми / Л. Ваховський // Шлях освіти. – 2005. – № 5. – С. 7–11.
- [3] Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–13.
- [4] Харченко Т.Г. Методологічні підходи до дослідження теорії та практики гуманізації підготовки педагогів у Франції в другій половині ХХ століття / Т.Г. Харченко // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. ХІІІ / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2008. – С. 150–159.
- [5] Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1978.
- [6] Giza T. Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole. – Kielce: Wydaw. Akademii Świętokrzyskiej, 2006. – 359 s.
- [7] Gnitecki J. Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych, t 1. Status metodologiczny nauk pedagogicznych. Poznań: Wyd. Naukowe UAM, 2006.
- [8] Firkowska-Mankiewicz A. Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków. Warszawa: IFiS, 1999. – S. 127.

- [9] Jakubowski W. Wpływ czynników ekonomicznych na wyniki egzaminów zewnętrznych. Biuletyn Badawczy CKE, Egzamin nr 11, 2007, www.cke.edu.pl/Badania.
- [10] Koziński J. Psychotransgresjonalizm. Nowy kierunek psychologii / Józef Koziński. – Warszawa: Żak, 2001. – 293 s.
- [11] Kwieciński Z. Socjopatologia edukacji. MWN. Olecko, 1995. – S. 147.
- [12] Limont W., Cieślukowska J. Czy potrzebna jest pedagogika zdolności? // Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2004. – S. 31–63.
- [12a] Melosik Z. Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. – Poznań, 1995. – S. 285.
- [13] Sikora M. Problem interpretacji w metodologii nauk empirycznych. – Poznań, 1997. – S. 94.
- [14] Strzałcki A. Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością. Warszawa, 2003. – S. 308.
- [14a] Wisznikowa N. Akmeologia kreatywna. Psychologia kreatywności i osiągnięcia szczytowej dojrzałości twórczej człowieka dorosłego. – Łódź: Wyd. Instytut Postępowania Twórczego IPT, 2003. – S. 279.
- [14b] Vishnyakova N.F. The creative psychology science. Psychology of creative teaching. – Minsk: Wyd. PK "Polibig", 1995. – S. 239.

Резюме

Автор статті визначає основні методологічні засади проблеми обдарованості, наголошуючи, що у результаті переробки теоретичної інформації, аналізу робіт дослідників з'являються нові моделі обдарованості, а отримані емпіричні дані надають можливість здійснювати як перевірку відомих істин, так і отримувати нові можливості для вивчення певних явищ.

Ключові слова: здібності, методологія, обдарованість, талант, індивідуальність.

Resume

The author of the article identifies the key of the methodological basis of the problem of giftedness. The article informed that as a result of the study of theoretical material, the analysis of works of scientists, new models of giftedness, and the obtained empirical data allow to test the already known truth, and get new opportunities to study individual phenomena.

Keywords: ability, methodology, talent, giftedness, personality.

Ганна Бердник

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

Мелітополь, Україна

Професійно-творча позиція особистості як умова розвитку професійної стійкості майбутнього практичного психолога

Постановка проблеми. Гуманізація, модернізація та реформування сучасної вищої освіти потребують побудову моделі фахівця нового стандарту. Сучасне українське суспільство, переживаючи часи деформацій та зміни соціально-політичного, економічного, суспільного устрою, висуває підвищені вимоги до майбутнього фахівця у галузі практичної психології. Поступово відбувається перебудова системи організації вищої освіти, трансформуються погляди щодо підготовки фахівців різних спеціальностей. Дедалі більш актуальним стає питання формування професійного пласту спеціалістів у царині психології. Розвиток суспільства вимагає нових підходів щодо підготовки майбутніх фахівців-психологів.

У процесі професійного становлення перед студентом постає необхідність не тільки отримати знання, вміння та навички з фахових дисциплін, а й здобути вміння творчо засвоювати і використовувати інформацію, викристалізувати творчу позицію щодо реалізації своїх здобутків у діяльності. Формування та виявлення творчих здібностей студентів-психологів могло б стати запорукою удосконалення їх професійної підготовки. Творчість може проявлятися як у житті, так і в здатності експериментувати в будь-якій галузі знань. Майбутній фахівець має у сучасній ситуації нестабільності вміння не тільки вирішувати нагальні практичні питання, а й зберігати цілість, професійну стійкість, та мати ресурси креативно підходити до розв'язання професійних завдань [7].

Таким чином, актуальність проблеми включення в практику підготовки майбутніх практичних психологів конструктів креативного відношення до професії, як елементу професійної стійкості обумовлена потребою сучасного суспільства

та системи освіти у конкурентоспроможних, висококваліфікованих психологічних кадрах нового формату.

Аналіз останніх публікацій. На сучасному етапі розвитку науки і освіти дослідження в галузі становлення творчої особистості набувають особливої актуальності і стають найважливішим напрямком емпіричних пошуків і науково-теоретичних досліджень. В даний час досить повно розроблені психологічні аспекти творчості (Д.Б. Богоявленська, Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв, Я.О. Пономарьов, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, Дж. Гілфорд, С. Меднік, К. Роджерс, Е.П. Торренс, та ін.) [3, 10].

Для психолога креативність є професійно-значущою якістю (Н.А. Амінов і Н.В. Молоканов, Н.В. Бачманова і Н.А. Стафуріна; Е.Ф. Зеєр, Л.В. Темнова, М.Дж. Махоні та Б.Т. Ейдьюсон, Л.М. Бечтолд і Е.Е. Вернер, Р.Б. Кеттел і Дж.Е. Древал. Зокрема, одна з найважливіших задач практичного психолога полягає в тому, щоб допомогти людині скористатися його власними творчими можливостями для вирішення поставлених перед ним завдань і для досягнення його цілей. На сьогоднішній день, в науці накопичений великий матеріал в області виявлення, обґрунтування і розвитку професійно значущих якостей спеціаліста (Б.Г. Ананьєв, В.С. Мерлін, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, О.Ф. Бондаренко, С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева, Б.О. Федоришина, В.В. Рибалка, В.Г. Панок та ін.) і психолога (Н.А. Сургунд, В.Д. Потапова, Н.І. Пов'якель, О.Ф. Бондаренко, В.Г. Панок, Л.М. Собчик, Н.В. Чепелева та ін..) [6]. У роботах таких авторів, як Л.С. Виготського, І.С. Кона, Г.С. Костюка, І.М. Семенова, С.Д. Максименко, А. Маслоу, К. Роджерса та ін.) значна увага приділяється питанням розвитку особистісних якостей у зв'язку з професійним становленням спеціаліста, в тому числі, з'ясування природи і розвитку творчої складової професійної майстерності. Однак, незважаючи на це, дослідники визнають, що на сучасному етапі методики професійного відбору на спеціальність "Практичний психолог" тільки створюються і якість випускників також спірне питання [6]. Тому, щоб нівелювати непридатність абітурієнтів і дати їм можливість творчо самореалізовуватися в рамках обраної професії, ми звернулися до проблеми підвищення якості освітньої практики студентів-майбутніх психологів [2]. Спираючись на можливу модель майбутньої діяльності цих студентів, що виступає інструментом, дозволяючим врахувати розбіжності між освітою (ВНЗ) та практикою (Л.П. Овсянецька) і позначаючи, що будівництво моделі спеціаліста передбачає виявлення параметрів, що визначають ядро професії (В.В. Давидов), намагаємося гіпотетично уявити, що одним з таких ядерних утворень є креативність. Виходячи з вищесказаного, в якості початкового, загального визначення поняття "креативність" наведемо текст Л.Б. Єрмолаєвої-Томіної: "креативність – це особистісна якість, яка базується на потенційних можливостях кожної людини, актуалізації неусвідомлюваної потреби бути неповторною індивідуальністю, вільної, але приєднується до загального через продукти своєї творчості, гармонійно поєднує індивідуальні і соціально-значущі інтереси" [4, с. 68]. В психологічній літературі поняття "стійкості" розглядали в своїх роботах В.Є. Пеньков (виділив

ознаки стійкості та тип діяльності людини, що визначає її стійкість), В.Е. Чудновський (описав рівні стійкості особистості), К.М. Левітан, Н.А. Подимов. Особливості професійної стійкості в своїй праці розглядали А.Я. Чебикін, К.К. Платонов, Е.М. Ковальчук, З.Н. Курлянд. Окремі аспекти професійно-особистісної стійкості досліджуються в працях В.Г. Асеева, Л.І. Божович, Ф.Є. Василюка, Г.Л. Гаврилової, Л.П. Гримак, Е.Ф. Зеєра, П.Б. Зильбермана, В.С. Мерліна, А.Г. Морозова, Н.А. Подимова, П.Є. Решетнікова, В.Е. Чудновського [5].

У психолого-акмеологічному аспекті психічна стійкість представляє гармонійність розвитку інтелектуальних, емоційно-вольових і особистісно-професійних якостей, які забезпечують успішність професійних дій та поведінкових реакцій в процесі діяльності та життєвої стратегії.

Незважаючи на значну кількість досліджень проблеми вивчення шляхів підготовки майбутніх фахівців-психологів, якою займалися так само О.С. Латій, М.М. Дьяченко, Л.О. Кандибовіч, О.Я. Чебикін, Н.Г. Лобова, Л.П. Овсянецька, з одного боку та креативності, з іншого (Д.Б. Богоявленська, Н.Ф. Вишнякова, Н.М. Гнатко, Д.В. Чернілевський, М. Роджерс, К. Мартіндейл, та ін.), робіт, спрямованих на дослідження креативності як компонента професійної стійкості майбутнього психолога, дуже мало. Саме ця недостатня оброблені проблеми, потреби практики, зумовили звернення до цього питання [9].

Мета полягає виявлення основних принципів стимуляції активної професійно-творчої позиції майбутнього фахівця, як компонента професійної стійкості особистості.

Виклад основного матеріалу. У структурі професійної позиції виділяються дві змістові складові, що включають професійні та особистісні компоненти. Головним джерелом формування особистісної позиції є світогляд людини, система життєвих цінностей, життєвий і професійний досвід, набуті знання, вміння, навички. Вона виступає основою для здійснення людиною своїх внутрішніх потенцій в особистісному, соціальному, професійному планах. Для психолога-практика серед факторів, що впливають на успішність його професійної діяльності, наявність професійно визначеної позиції, що віддзеркалює особистісну позицію людини, є вирішальною. Високий рівень розвитку професійної позиції характеризується: наявністю мотивів вибору професії, позитивним ставленням до професії, наявністю позитивної Я – концепції, якій притаманне відчуття самодостатності, незалежності, готовності самостійно діяти в ситуаціях, що виникають. Досліджуючи, проблему професійної стійкості, ми склали модель, яка включає наступні компоненти: мотиваційний, когнітивний, конотативний, рефлексивно-ціннісний, регулятивно-вольовий. Саме конотативний компонент передбачає оволодіння засобами організації та творчого вирішення завдань в процесі професійної діяльності, вміння перебудовувати поведінку й діяльність в умовах, що змінюються (адаптивні можливості особистості). У зв'язку з цим В.А. Роменець зазначає на-

ступне: “Вище вираження своєї індивідуалізації людина знаходить у творчій діяльності. Навіть наукова творчість, яка має своєю метою відкривати об’єктивні закони дійсності, не може відбуватися інакше, як шляхом використання “індивідуальної методики» індивідуального таланту”. Унікальна, самобутня особистість реалізується в творчій діяльності. Творчий прояв людини як зауважує Л.М. Лузіна, – “належність не до загального, а до одиничного, характеристика не особистісна, а суб’єктивна, що становить сутнісну основу індивідуальності”. Творча індивідуальність проявляється як вища характеристика професійної творчості [1].

Креативність, на думку американського вченого Є. Терракса розглядається як виникнення чутливості до проблем, пов’язаних з недоліком знань, ідентифікацію труднощів, процес виникнення ідей та формування гіпотез. З іншої сторони, американський вчений Дж. Гілфорд виділив такі способи стимуляції творчої активності для розвитку обдарованої особистості:

1. Забезпечення доброзичливої атмосфери. Доброзичливість зі сторони педагогів, їх відмова від виставлення оцінок та критики на адресу дитини сприяє вільному прояву дивергентного мислення.
2. Збагачення оточуючого середовища самими різноманітними новими для неї предметами та стимулами з метою розвитку її допитливості.
3. Заохочення висловлювання оригінальних ідей.
4. Забезпечення можливостей для вправ та практики. Широке використання питань дивергентного характеру стосовно до самих різноманітних сфер як навчального так і поза навчального характеру.
5. Використання особистісного прикладу творчого підходу до розв’язання проблем.
6. Надання дітям можливості активно задавати запитання [8, с.195].

Саме такі методологічні підходи були покладені в основу розроблення методичних рекомендацій для розвитку креативності у студентів ВНЗ психологічного профілю. Важливим у розбудові такої технології є виділення параметрів для структурування навчального матеріалу з правознавства які виключають такі шість складових (Рис. 1.)

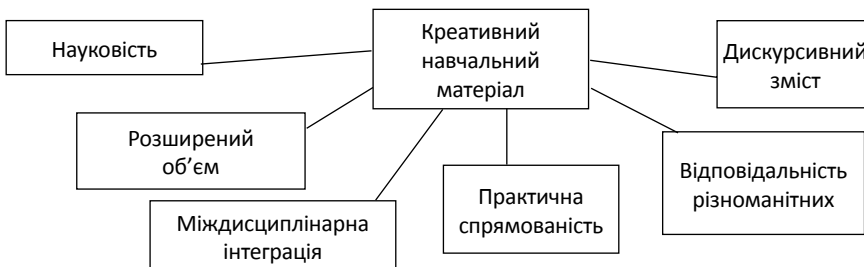


Рис. 1. Модель підбору та збагачення креативним змістом навчального матеріалу

Перешкодами в професійно-творчому розвитку в процесі освіти можуть слугувати: закритість, несприйняття нового та прогресивного, ригідність мислення і, відповідно, тенденція покладатися на сформовані патерни. Система освіти протягом десятиліть робить ставку на розвиток інтелекту, логіки, по суті активізує лівий тип мислення. Наші традиційні методи навчання здебільшого зосереджені на плеканні інтелектуальної сфери. В той час як фахівець – знавець, творець своєї справи то і психолог, і педагог повинні були б у своїй діяльності опиратися на роботу обох півкуль. Необхідно застосовувати техніки, які б стимулювали як роботу правої півкулі, так і розвивали ліву, а також комплексні техніки, що включають елементи багатьох методик [9].

В даному випадку, розглядаючи творчість як особливий вид людської активності нерегламентованого, продуктивного, перетворювального характеру, креативність розуміємо як одну із загальних здібностей людини – загальну здібність до творчості. Креативність є ціннісно-особистісною творчою категорією, невід’ємною частиною людської духовності й умовою творчого саморозвитку особистості, а також суттєвим резервом її самоактуалізації.

На нашу думку, визначати професійно-творчу позицію буде вміння і прагнення поєднати професіоналізм з особистісною творчістю людини, її вмінням глобально мислити і локально творчо діяти. Головна мета інноваційної освіти – збереження і розвиток творчого потенціалу людини, може здійснюватися безліччю напрямків, які приведуть до наміченого, такі як імпровізація, спонтанність.

Висновки. Отже, психолого-педагогічне значення принципу творчої діяльності особистості розкривається в тому, що у процесі професійної підготовки майбутніх психологів відбувається формування у студентів здатності до творчої діяльності, як компонента професійної стійкості, що зумовлює збереження відчуття стабільності у мінливих та нестандартних умовах діяльності фахівця, та розвиток здібностей, які виникають і виявляються у паралельному та діалектично взаємопов’язаному перебігу процесів об’єктного та суб’єктного творення, у взаємодії процесів інтеріоризації та екстеріоризації досвіду творчої діяльності особистості.

Перспективами подальших досліджень в даній області виступає проведення експериментального дослідження рівня розвитку творчих здібностей та готовності майбутніх фахівців до нестандартного вирішення професійних завдань.

Література

- [1] Аминов Н.А., Молоканов М.В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Вопросы психологии, 1992. – № 1–2.
- [2] Бех І.Д. Категорія “ставлення” в контексті розвитку образу «Я» / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3 – С. 9–21.

- [3] Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей/ Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Д.Б. Богоявленская. – М., 2002. – 320 с.
- [4] Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов / Л.Б. Ермолаева-Томина – М., 2005.
- [5] Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер. – М., 2003. – 336 с.
- [6] Повьякель Н.И. Профессоигенез саморегуляции мышления практического психолога / Н.И. Повьякель – К., 2003. – 440 с.
- [7] Титаренко Т.М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога / Т.М. Титаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4.
- [8] Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии /К.А. Торшина // Вопросы психологии. – 1998. – № 4.
- [9] Яковлева Е.Л. Психология, развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева – М.: Московский психолого-социальный институт, 1997. – 224 с.
- [10] Torrance E. P. The Nature of Creativity as Manifest in its Testing // The Nature of Creativity / Sternberg R.J. (Ed.). Cambridge

Резюме

У статті розглянуті основні аспекти розвитку та використання творчого потенціалу майбутнього фахівця у професійній діяльності, як компонента професійної стійкості. Визначені основні теоретико-методологічні підходи щодо дослідження проблеми креативності у сучасній психологічній науці, також побудовано модель умов збагачення творчим змістом процесу професійної підготовки студентів-психологів, та визначені основні способи стимуляції творчої активності для розвитку обдарованої особистості.

Ключові слова: стійкість, творчий потенціал, креативність, професійно-творча позиція, індивідуальність, професійна спрямованість.

Resume

In article the basic aspects of development and use of creative potential of the future expert in professional work, as component of professional stability are considered. The basic teoretiko-methodological approaches to problem research creativity in a modern psychological science are defined, the model of conditions of enrichment by the creative maintenance of process of vocational training of students-psychologists also is constructed, and the basic ways of stimulation of creative activity for development of the gifted person are defined.

Keywords: stability, creative potential, creativity, an is professional-creative position, individuality, a professional orientation.

**Naukowe badania
problemu uzdolnień
w psychologii**

**Наукові дослідження
з проблеми обдарованості
у психологічній науці**

Марія Тепла

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Дрогобич, Україна

Психологічні особливості розвитку обдарованості дітей

Постановка проблеми. Проблема обдарованості в наш час стає все більш актуальною. Насамперед це пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Відомий український психолог Г. С. Костюк ще у 40-ві – 50-ті роки минулого сторіччя піднімав питання розвитку здібностей у дітей. Але на той час суспільство було не готовим до розв'язання цієї проблеми. Виявлення обдарованих дітей та подальший розвиток їх здібностей та обдарувань є однією з проблем сучасної психолого-педагогічної науки. Проте недостатній рівень психологічної підготовки педагогів до роботи з дітьми, що виявляють нестандартність у поведінці і мисленні, призводить до неадекватної оцінки їх особистісних якостей і всієї їхньої діяльності. Обдаровані діти найбільш чутливі до оцінки їхньої діяльності, поведінки і мислення, вони більш сприйнятливі до сенсорних стимулів і краще розуміють відносини і зв'язки.

Метою дослідження є виявлення психологічних особливостей та психічних проблем розвитку обдарованості у дітей.

Аналіз основних публікацій. У психологічній літературі немає єдиної думки щодо визначення обдарованості. Вивчення її відбувалося з позицій філософії, медицини, педагогіки, психології. Обдарованість – це індивідуальні психологічні ресурси особистості, які закладені природою. Обдарованість – досить складна за своєю природою психологічна якість дитини. Вирішальним в обдарованості є мотивація. Обдарованість є результатом і свідченням високого рівня інтелектуального розвитку індивіда. Мало знайдеться в психології проблем, які по кількості досліджень можуть зрівнятися з проблемою інтелектуальної обдарованості. Велика частка всіх існуючих тестів присвячена визначенню рівня інтелектуального розвитку. Разом з тим, зустрічаються кілька глобальних психологічних проблем, які до цього часу не мають навіть зближеного трактування в психології: психологічний

зміст поняття “обдарованість”, “інтелект”, психологічний механізм інтелектуальної обдарованості тощо. Кожне із цих запитань потребує не просто окремого наукового дослідження, а поєднання результатів цих досліджень в єдину теорію, яка могла б бути прийнята більшістю науковців, мала реальне підґрунтя і могла бути застосована в практичній роботі, так як саме практика вимагає від психології прогностичного інструментарію для раннього виявлення інтелектуально обдарованих особистостей.

Обдарованість є результатом внутрішнього саморозвитку особистості і реалізується незалежно від впливу оточення. Більшість дослідників виокремлює ряд ознак. О. М. Матюшкін, Н.С. Лейтес, Р.О. Семенова-Пономарьова, Г. Уолберг, С. Рашер, Дж. Пакерсон досліджували підвищену пізнавальну активність. Л.І. Туктаєва, Ю.З. Гільбух, О.М. Матюшкін, Р.О. Семенова-Пономарьова – здатність тривалий час концентрувати увагу на проблемі та пошуках її розв’язання. Виявленням високого інтелекту, здатності мислити, хорошої пам’яті уже в ранньому дитинстві займалися Ю.З. Гільбух, Р.О. Семенова-Пономарьова, Г. Уолберг, С. Рашер, Дж. Пакерсон.

Виклад основного матеріалу. Можна перерахувати ще ряд ознак, які досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці – це підвищена потреба в розумових навантаженнях, здатність отримувати задоволення від процесу пошуку розв’язання завдань (Л.І. Туктаєва, Ю.З. Гільбух, Н.С. Лейтес), раннє усвідомлення мети і цілей своєї діяльності (Ю.З. Гільбух, Г. Уолберг, С. Рашер, Дж. Пакерсон, Р. Екберт), раннє оволодіння знаннями у вибраній спеціальності, Емпатія, здатність розуміти почуття та потреби інших людей (О.М. Матюшкін, Е. Торранс, Л. Холл), почуття самоповаги, самоусвідомлення, творчої сили та вміння контролювати себе, яскраво виражена незалежність, надання переваги індивідуальній роботі перед груповою, індивідуалізм (Ю.З. Гільбух).

Уже в ранньому дитинстві обдаровані діти намагаються дружити та контактувати з дорослими та дітьми значно старшими за себе. Для них характерна здатність до передбачення, глибокого прогнозування, розвинуті фантазія, інтуїція, бажання побачити проблему під незвичним кутом зору (О.М. Матюшкін, Л.І. Туктаєва). Далеко не повний список ознак обдарованості все ж дає змогу виокремити кілька напрямків роботи з виявлення психологічних механізмів, що визначають найефективнішу роботу обдарованих дітей порівняно з їх менш успішними однолітками. Найбільш визнані дослідниками ознаки явно вказують на наявність трьох груп чинників: яскраво виражена незалежність, надання переваги індивідуальній роботі перед груповою, індивідуалізм. Оскільки обдарованість виявляється у конкретних психічних процесах, розрізняють моторну, сенсорну, перцептивну, інтелектуальну обдарованість тощо.

Для психології важливими є розробка теорії обдарованості як цілісного і системного вияву особистості, а також вивчення особливостей реалізації обдарованості у різні вікові періоди життєдіяльності людини, її індивідуальних від-

мінностей. Прийнято вважати, що обдарована дитина – це дитина, яка володіє очевидними, інколи видатними досягненнями в певному виді діяльності, інтенсивність вираження, яскравість яких виділяє її серед однолітків. З психологічної та педагогічної позицій у практичній роботі з обдарованими дошкільниками замість поняття “обдарована дитина” застосовувати поняття “ознаки обдарованості дитини”. Останнім часом виявлено вже досить значне розмаїття видів людської обдарованості.

Дослідження доводять, що кінець раннього дитинства, дошкільний період – це роки, коли соціальна обдарованість і комунікативні здібності починають проявлятися й розвиватися. У цей період активно розвиваються самосвідомість, потреба у спілкуванні, виникають нові його види, в тому числі позаситуативно-особистісні (М. Лісіна, А. Рузьська, Е. Смірнова); розвиваються пізнавальні процеси. У ці роки відбуваються й інші суттєві зміни в емоційній сфері: розвиваються соціальні емоції та почуття, з’являється “емоційне захоплення” (А. Запорожець, Я. Неверович) і пов’язана з ним діяльність емоційної яви. Ще однією передумовою розвитку комунікативних здібностей та обдарованості в дошкільному дитинстві виступає і сама дошкільна група, яка являє собою первісну соціально-психологічну спільноту, перше “дитяче товариство” (А. Усова), в якому складається та розвивається спілкування дітей і різноманітні види дитячої діяльності, формуються відносини з однолітками.

Згідно вивчення ряду обдарованих дітей удалося виявити деякі істотно важливі здібності, що у сукупності утворюють структуру розумової обдарованості. Перша особливість особистості, що може бути виділена таким чином, – це уважність, зібраність, постійна готовність до напруженої роботи. Друга особливість особистості високообдарованої дитини, нерозривно зв’язана з першою і полягає в тім, що готовність до праці в нього переростає в схильність до праці, у працьовитість, у невгамовну потребу трудитися. Третя група особливостей зв’язана безпосередньо з інтелектуальною діяльністю: це особливості мислення, швидкість розумових процесів, систематичність розуму, підвищені можливості аналізу й узагальнення, висока продуктивність розумової діяльності.

Зазначені здібності, що у цілому утворюють структуру розумової обдарованості, за свідченням численних психологічних спостережень над обдарованими дітьми, виявляються в переважній більшості і відрізняються лише ступенем виразності кожної з цих здібностей, узятій окремо. Здібності, відчуття, пам’ять, емоційна збудливість, психомоторика, темперамент розвиваються на основі уроджених задатків. Задатки – це обумовлені спадкоємними генами можливості розвитку анатомо-фізіологічних і деяких психічних властивостей, розвиток яких залежить від їхньої взаємодії із середовищем. Моральні якості особистості, як усі властивості спрямованості, не мають задатків зовсім і формуються тільки в процесі виховання.

Представлене розуміння природи обдарованості і наявність адекватної методики її діагностики дозволяють безпосередньо перейти до побудови системи

розвитку творчих здібностей і обдарованості. Це створення оптимальних умов для прояву і становлення творчих можливостей учнів, що має на увазі в першу чергу зняття обмежень, бар'єрів, що прямо придушують творчий ріст дітей. Другий напрямок, по якому намічене здійснення індивідуалізації навчання, це воля у виборі профілю навчання, з огляду на схильності особистості. З цією метою в загальну систему об'єднання вводиться мережа дослідницьких об'єднань, що надають учнем не тільки можливості вибору напрямку дослідницької роботи, але і просування в предметі (принцип реалізації особистості – В. Д. Шадріков). Подальший розвиток можливостей учня повинний проходити в рамках включення його в дослідницьку роботу, тому що формувати творчі здібності можна лише через включення у творчий процес. Наступний напрямок здійснення індивідуалізованого навчання полягає в активізації ролі педагога в підборі індивідуальних прийомів навчання на основі рекомендацій психологів, а також розробленої технології особистісно-орієнтованого, різнорівневого навчання.

Таким чином, робота з обдарованими дітьми припускає наявність даних про структурно-якісні характеристики обдарованості, методик їхнього виявлення і розвитку, а потім організаційних заходів, у рамках яких і здійснюється практична робота по подальшому розвитку творчих здібностей і обдарованості. Побудова правильної стратегії роботи з обдарованою дитиною передбачає її всебічне вивчення.

У разі виникнення сумнівів стосовно обдарованості тієї чи іншої дитини вчителі-практики, порадившись із психологом, можуть скористатись уже відомими варіантами проведення діагностики. Найпоширенішим із них є тестологічний підхід – оцінка інтелектуального розвитку (конвергентне мислення – тести Д. Векслера, Дж. Равена) та креативності (дивергентне мислення – тести П. Торренса, Дж. Плфорда), а також методики виявлення домінантної мотивації. Адже, згадаємо, що, за Дж. Рензуллі, обдарованість – поєднання трьох компонентів: мотивації, орієнтованої на виконання завдання, видатних розумових здібностей і креативності.

Звичайно, тестування з метою виявлення обдарованості часто піддається критиці як ненадійне, бо не може виявити приховану, потенційну обдарованість. Однак шляхом тривалих спостережень, враховуючи, крім зазначених компонентів, ще й індивідуальні особливості (g-фактор), неодноразові процедури групового тестування, можна визначити коло претендентів для спеціальних занять у невеличких групах за програмою для обдарованих. Ця модель діагностування виявилась більш прийнятною для закладів нового типу (ліцеїв, гімназій тощо).

Діагностика обдарованості ґрунтується на здібностях, інтересах і манері засвоєння матеріалу кожного суб'єкта навчання. Спостереження спрямовані на виявлення переваг учня, а не на його недоліки. Технологія навчання схожа на додаткові заняття за спеціальною, дещо ускладненою програмою з вільним відвідуванням і змінним складом груп. Для педагогів-практиків К. Хеллером розро-

блена “модель послідовної стратегії прийняття рішень” щодо багатофакторних типологічних моделей обдарованості. Пошук талантів ведеться поетапно з послідовним прийняттям рішень на кожному відрізку.

Для виявлення обдарованості можна скористатись і комплексною діагностикою, популярною серед учених та практиків усього світу. Вона стимулює процес самопізнання, самовиховання та самореалізації, дає змогу виявити індивідуально-психологічні передумови, від яких залежить прискорення (чи уповільнення) розвитку творчої обдарованості. Діагностування починають із темпераменту, потім рис характеру (інтересів, нахилів, здібностей тощо). Процес виявлення обдарованості здійснюється поетапно: спостереження; виявлення психологічного стану дитини шляхом власної оцінки; визначення коефіцієнта розумового розвитку IQ; визначення інтелектуального розвитку шляхом дослідження вербальних здібностей учня; визначення продуктів творчості школяра; всебічний аналіз конкретних випадків.

Стосовно творчості поняття “оригінальність як здатність продукувати віддалені асоціації і давати незвичні відповіді” було доведено Дж. Плфордом. АЕ.П. Торренс оцінював оригінальність як мінімальну частоту даної відповіді у даній групі. Це поняття означає незапозичений, незкопійований, самостійний, своєрідний, незвичний, новий. Оригінальність – сила прояву індивідуальності, що є основним критерієм творчості, ступенем її вираженості, який відрізняє продукт творчості від інших подібних до нього. Отже, творчість підкреслює індивідуальність особистості, її прагнення створити щось своє, особливе, а креативність – яскраво виражена оригінальність.

Висновки. Робота, спрямована на навчання обдарованих дітей – задача, яка вимагає спеціальних дій багатьох спеціалістів, центральне місце серед яких займає психолог. В останні десятиліття, як за кордоном так і в нашій державі було прийнято широкомасштабні програми психологічних досліджень творчості, здібностей та обдарованості. Цей факт означає визнання державної важливості проблеми реалізації потенціалу, закладеного в обдарованих дітей. Обдаровані діти – дуже цінна, але вельми слабка частина нашого суспільства. Всупереч розповсюдженому переконанню, що обдарованість сама може пробити собі дорогу, наукові дослідження показують протилежну картину.

Обдаровані діти в своєму розвитку схильні до особливого ризику. Одним із джерел такого ризику є труднощі в контактах з однолітками, що особливо властиві винятково обдарованим дітям. Досить часто обдаровані діти зустрічаються з проблемами у спілкуванні. Саме тому, подальше дослідження буде направлено на вивчення взаємовідносин обдарованих дітей з їх ровесниками через спілкування, різноманітні види дитячої діяльності.

Література

- [1] Головин С.Ю. Словарь практического психолога. // С.Ю. Головин, Минск–Москва (Харвест-Аст). – 2001. – 798 с.
- [2] Грейс Крайг. Психология развития / Грейс Крайг. – СПб.: Питер 2001. – 559 с.
- [3] Коpecь Л.В. Психология особистості / Л.В. Коpecь. – К.: Вид. дім “Киево-Могилянська академія”, 2007. – 335 с.
- [4] Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Феникс, 2001. – 478 с.
- [5] Смульсон М.Л. Психология розвитку інтелекту / М.Л. Смульсон. – К., 2001. – 276 с.

Резюме

Стаття розкриває психолого-педагогічні особливості розвитку обдарованих дітей, визначає здібності, які утворюють структуру розумової обдарованості особистості. Наведені деякі психологічні проблеми, які виникають у процесі розвитку, виховання і соціалізації обдарованих дітей.

Ключові слова: обдарована дитина, обдарованість, інтелект, здібності.

Resume

The article reveals the psychological pedagogical characteristics of gifted child development, identifies skills that form the structure of mental aptitude of a personality. Some psychological problems that arise in the process of development, education and socialization of gifted children are suggested.

Keywords. Gifted child, aptitude, intellect, abilities.

Андрій Татяничков

Слов'янський державний педагогічний університет

Слов'янськ, Україна

До проблеми розвитку творчої особистості школярів

Постановка проблеми. В сучасних умовах розвитку суспільства особлива увага приділяється формуванню творчої особистості його громадян. У зв'язку з цим, **метою** дослідження стає виявлення і розвиток творчої обдарованості особистості, яке має велике значення як для подальшого існування всього суспільства в контексті розробки новітніх технологій, впровадження яких забезпечує інтелектуальний потенціал нації, так і для самореалізації конкретної людини.

Ось чому, кардинальні зміни, які передусім пов'язуються з потребою у виявленні, розвитку і використанні творчих здібностей особистості, диктують необхідність оновлення системи освіти. Відповідно до Державної національної програми "Освіта" (Україна XXI століття), наголошується на необхідності розробки теоретичних та практичних аспектів проблеми формування творчої особистості дитини, створення сприятливих умов для розвитку її творчого потенціалу в плані особливої творчої якості, нестандартності і оригінальності мислення, потреби в творчій самореалізації, особливо в умовах сучасного суспільства, повсякденного життя, в ситуації постійних непередбачуваних змін.

При цьому важлива роль належить адаптації дитини до нових умов навколишньої дійсності. У віковому розвитку вона повинна пройти низку етапів соціального існування, тобто соціалізації (дитячий садок, початкова школа, середня школа тощо), на кожному з яких дитина зазнає певних труднощів. І саме від позитивного вирішення проблеми адаптації на кожному з цих етапів, передусім в навчальному закладі, від розвитку творчих здібностей дитини, залежить подальший її розвиток.

Аналіз останніх публікацій. В психологічній науці накопичений багатий теоретичний та емпіричний матеріал з різних аспектів дослідження творчого мислення. Сутність та природа креативності вивчалась багатьма вітчизняними (Д.Б. Богоявленська, Л.Л. Гурова, Л.Б. Ермолаєва-Томіна, В.В. Клименко, Г.С. Костюк, Н.С. Лей-

тес, О.Н. Лук, О.М. Матюшкин, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, В.О. Роменець, О.К. Тихоміров та ін.) та зарубіжними (Е. де Боно, М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, Р. Дилтс, К. Дункер, Р. Стернберг, П. Торренс та ін.) науковцями, які приділяли увагу вивченню її структурних компонентів, механізмів, а також критеріїв діагностичного оцінювання. Досліджувались також основні види креативності: соціальна (В.М. Куніцина, К.М. Романова, Н.О. Тюрміна, Н.П. Фетіскіна та ін.), особистісна (Р.В. Белоусова, Н.В. Вишнякова, А. Маслоу, О.П. Саннікова та ін.), інтелектуальна (Е.І. Кульчицька, С. Медник, С.М. Симоненко, Т.М. Ушакова та ін.), які певною мірою торкаються представленої проблеми. Автори підкреслюють, що до складових творчого мислення (креативності) належать оригінальність, ініціативність, завзятість, висока самоорганізація, велика працездатність, здатність, що приводить до успіху. Крім того, приділяється достатня увага дослідженням креативності, тобто творчому мисленню у різних видах діяльності (Л. С. Виготський, А. Л. Галін, П. Ф. Кравчук, Н. Ю. Хрящова та ін.).

Виклад основного матеріалу. На жаль, саме в шкільні роки, дитина втрачає ті великі творчі здібності, якими її щиро нагородила природа. При цьому виховання, оточуюче середовище можуть впливати на розкриття творчих здібностей дитини, які в неї є або приховані, як в позитивному напрямку, так й в негативному, тобто можуть їх не тільки розвивати, але й гальмувати.

Особливої актуальності набуває проблема розвитку креативності, тобто творчого мислення в підлітковому віці на етапі переходу з початкової до середньої ланки навчання, оскільки саме цей період, як правило, пов'язаний з істотними ускладненнями. Умови навчання в середній школі висувають високі вимоги до інтелектуального та особистісного розвитку, а також навчальних знань. Між тим, рівень розвитку дітей у цьому віці не однаковий: в одних він відповідає умовам успішного навчання і розвитку, а в інших – ледь досягає припустимої межі, що сприяє появі різного роду труднощів у дітей, що ускладнюється вступом дитини у підлітковий вік, зміною класного керівника, появою нових вчителів-предметників, а також кабінетною системою навчання.

Окрім того, підлітковий вік визначається багатьма психологами як сензитивний період для розвитку творчого мислення дітей. Саме в цей період у дитини формується здібність до творчості, пов'язана з певною сферою діяльності людини. Ось чому вивчення факторів, які впливають на розвиток і прояв творчих задатків в підлітковому віці, є особливо актуальним.

Підлітковий вік характеризується суттєвими змінами у психіці дитини. При цьому змінюються сформовані раніше життєві поняття, а також завдяки розвитку нового рівня мислення змінюються інші психічні процеси. Шкільне навчання в середніх класах сприяє розвитку творчого мислення у доступних цьому віковій формам. Слід зазначити, що в початковій школі діти тільки знайомляться з навчальною діяльністю, а в середній – вже опановують основи самостійних форм роботи, у них більш активно розвиваються пізнавальна й інтелектуальна сфери.

Підлітків відрізняє підвищена пізнавальна активність, розширення обсягу знань, поява нових мотивів навчання, що дозволяє займатися самостійною творчою працею. Суттєві зрушення відбуваються також і в розвитку самосвідомості учнів, відбувається активне становлення особистості. Ось чому, перехід до середньої школи може стати для учня початком нового життя, нових творчих успіхів, розкриттям нових граней характеру, власних можливостей, прихованих ресурсів. Усе це в комплексі є гарною базою для розвитку творчих здібностей.

На підставі існуючих в літературі підходів були визначені зміст понять “креативний потенціал” та “творчість”. Визначається, що креативний потенціал являє собою складну підсистему, яка тісно переплітається з іншими структурними складовими психіки, в основі яких лежать творчі процеси. Сучасна психологічна та педагогічна науки розглядають творчість як цілеспрямовану діяльність, наслідком якої є відкриття нового, що відповідає потребам часу; як діяльність, спрямовану на створення матеріальних та духовних цінностей, засвоєння вже існуючого багатства культури. Згідно поглядам В.О. Моляко, під творчістю слід розуміти процес побудови, відкриття чогось нового, раніше невідомого для даного конкретного суб’єкта. При цьому, підкреслює автор, центром творчості, її основою буде сама особистість [3, с.7].

При цьому складовими творчого потенціалу особистості визначаються: відкритість новому, допитливість, здатність до нестандартних рішень; домінування пізнавальних інтересів; швидкість у засвоєнні нової інформації; інтелект; наполегливість, цілеспрямованість, рішучість (Д.Б. Богоявленська, Е. де Боно, Н.В. Кузьміна, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, В.Д. Шадріков та ін.). Також було встановлено, що значну роль у формуванні творчого потенціалу особистості відіграють її особистісні якості (когнітивні, емоційні, вольові); здібності, життєва компетентність; певні вміння, перш за все – конструктивні, комунікативні, організаційні.

Аналіз літератури (Л. Артемова, Н. Скрипченко, Н. Побірченко, П. Зінченко, Е. Торренс, Дж. Гілфорд, І. Цимбалюк, Ю. Пенех та ін.) показав, що система шкільного навчання в деяких випадках має здатність заблокувати, а не виявляти творчі здібності учнів. Практика свідчить, що креативні діти швидко проходять початковий етап інтелектуального розвитку й виявляють опір усім видам нетворчих робіт, що дуже часто негативно оцінюється вчителями. Ось чому досліджувана проблема набуває особливої значущості, саме при навчанні дітей в середній ланці школи.

Перехід із молодшої школи в середню – дуже важливий момент в житті школяра, оскільки в нових умовах його навчання, і навіть існування, все для нього нове і малознайоме: вчителя, форма навчання, яка в середній школі стає предметною, кількість і складність учбових дисциплін, кабінетна система, іноді й однокласники. У такій ситуації п’ятикласнику приходить нелегко: і цікаво, і можливо, оскільки він сам ще не розуміє свого нового стану, не оцінює адекватно свій потенціал, з’являється бажання заявити про себе, щоб бути прийнятим не тільки в колективі підлітків, але й новими вчителями-предметниками. Ось чому,

наскільки легко і швидко молодший підліток пристосується до умов середньої школи, залежить передусім від сформованості відповідних умінь і навичок, які, на наш погляд, будуть також впливати на розвиток творчих здібностей школяра.

Особливого значення на цьому перехідному етапі набуває проблема психологічної діагностики творчих здібностей дитини і далі – визначення впливу різних соціально-психологічних факторів на розвиток його креативності. Між тим, за нашими даними, в цей віковий період показники креативності (швидкість, гнучкість, оригінальність, винахідливість розробки) зростають, але під впливом певних соціально-психологічних факторів і в результаті створення сприятливих умов.

Встановлено, що для розвитку креативності необхідний певний рівень розумових здібностей, однак інтелектуальна обдарованість є необхідною, але недостатньою умовою творчої активності особистості. На наш погляд, головним фактором, який суттєво визначає розвиток творчого мислення підлітка, є зміст і характер взаємовідносин підлітка з дорослими, а також позиція дорослого в цьому спілкуванні. Особливо це проявляється саме в підлітковому віці, в перехідний період адаптації школяра до середньої школи, оскільки труднощі цього періоду можуть блокувати прояв у нього творчих здібностей.

Не останню роль в розвитку творчих здібностей підлітка відіграє реалізація ним своєї індивідуальності, оскільки розкриття творчих можливостей школяра залежить від його внутрішнього потенціалу, розуміння ним своїх здібностей, тобто свого “Я” у формі самосвідомості. Як підліток буде сприймати себе, як буде оцінювати себе і свої можливості, залежить від успішності його пристосування до умов навчання в середній школі. Саме школа повинна бути головним фактором, який забезпечує розвиток особистості учня, його творчого потенціалу, здібності до творчості взагалі.

Висновки. Одержані нами дані дозволяють зробити наступні висновки:

1. Формування творчої особистості школяра здійснюється в цілісному навчально-виховному процесі навчального закладу.
2. Зростання всіх показників креативності дитини відбувається саме в період її навчання в середній ланці школи. При цьому найбільше зростають показники швидкості, гнучкості, оригінальності. Однак, це можливе тільки в результаті їх постійного розвитку і під впливом сприятливих соціальних і психологічних умов, які забезпечують цей розвиток.
3. На зростання показників креативності можуть вплинути: специфічність інформації, яку одержує дитина, об'єм знань зовнішнього (предметного) світу, власне продуктивний процес, а також взаємовідносини з певною соціальною групою, рівень самосвідомості підлітка, його загальний психічний розвиток в дошкільному і молодшому шкільному віці.
4. Рівень творчих здібностей школяра визначається не тільки психологічною, але й фізіологічною природою дитини.

5. Необхідною умовою розвитку творчого потенціалу підлітків в межах навчального закладу є розробка комплексу методів його визначення, вивчення, усвідомлення учнями з метою подальшого прогнозування їхніх досягнень. Складовими процесу формування творчої особистості визначаються наступні:
 - віра у обдарованість і творчі здібності кожного учня;
 - всебічний розвиток школяра;
 - глибина знань, сталість умінь і навичок як фундаменту творчості;
 - різноманітні види творчої праці у школі;
- творчий підхід з боку вчителя.
6. Структурними елементами педагогічної системи формування творчої особистості можуть бути природа, співпереживання, творча думка (перш за все, творча, самостійна), творча праця.
7. У розвитку творчих здібностей школярів великого значення набуває створення творчої атмосфери як вдома, так і в школі.

Література

- [1] Гергель Є.Л. Психологічні особливості формування креативних здібностей в підлітковому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Є.Л. Гергель.– К., 2007. – 20 с.
- [2] Грек О.М. Розвиток візуальної креативності підлітків засобами комп’ютерного тренінгу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.М. Грек.– Одеса, 2009.–20 с.
- [3] Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач / В.А. Моляко. – К.: Радянська школа, 1983. – 95 с.
- [4] Періг І.М. Психологічні умови розвитку творчої обдарованості студентів вищого технічного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / І.М. Періг. – К., 2006. – 23 с.
- [5] Пивоварова О.В. Методи розвитку творчого мислення / О.В. Пивоварова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 2. – С. 52–54.

Резюме

Стаття присвячена обґрунтуванню необхідності розвитку творчої особистості на сучасному етапі, фундамент якої закладається ще в школі. Визначаються складові процесу формування творчої особистості, звертається увага на те, що особливі значущості для розвитку творчих здібностей учнів набуває саме адаптація до навчання в середній ланці школи.

Ключові слова: творча особистість, обдарованість, креативність, творчі здібності, соціально-психологічні фактори, адаптація, середня ланка школи.

Resume

The Article is dedicated to motivation to need of the development to creative personality on modern stage, which foundation is pawned at school. They are defined forming process of the shaping to creative personality, addresses attention on that special importance for development of the creative abilities pupil gains adaptation to education at the average section of the school.

Keywords: the creative personality, gifts, creativity, creative abilities, social-psychological factors, adaptation, average section of the school.

Галина Половина

Криворізький державний педагогічний університет

Сергій Голоденко

Гірничий технікум КТУ

Кривий Ріг, Україна

Виявлення обдарованої особистості та сприяння її всебічному розвитку

Постановка проблеми. Здатність до збереження і примноження інтелектуально-го потенціалу є життєво необхідною для суспільства, яке існує в умовах глобалізації та інформатизації XXI століття. Тому одним із пріоритетних напрямів державної політики в Україні має бути постійна підтримка обдарованої молоді – потужного потенціалу творення майбутнього України. Перебудовчі процеси в Україні обумовили нові тенденції щодо розвитку освіти. З'явилася нагальна потреба суспільства в творчих, діяльних і обдарованих, інтелектуально й духовно розвинених громадян. Майбутнім цвітом української нації, інтелектуальною елітою, гордістю і честю України є обдаровані діти.

Саме тому одним із провідних завдань навчального закладу є підтримка і розвиток обдарованої особистості, оскільки прогрес практично всіх галузей діяльності залежить від людей, які нестандартно сприймають навколишній світ, надзвичайно діяльні, енергійні, працездатні і можуть досягати в обраній ними сфері діяльності високих результатів.

Процес гармонійного розвитку, адаптація, соціалізація та інтеграція молоді обдарованої особистості в суспільне життя з метою актуалізації найвищих творчих та громадських почуттів, високої правової, естетичної, моральної культури значною мірою визначають майбутній розвиток потенціалу суспільства, нації. Саме сьогодні особливо актуальними стали завдання щодо створення сприятливого соціально-педагогічного середовища для розвитку обдарованої молоді.

Саме тому однією з основних задач системи національної освіти суверенної України є формування творчо активної, всебічно розвиненої особистості.

Тема є дуже актуальною, бо саме обдарована, інтелектуальна, творча, креативно мисляча людина потрібна у всіх галузях виробництва, в науці, в керуванні державою.

Школа та вузи відповідають за інтелектуальний рівень народу країни. Шкільні вчителі, викладачі вузу досліджують та створюють теорію по виявленню обдарованої особистості та розробці методів, прийомів та підходів з урахуванням індивідуальності роботи з інтелектуально активною молоддю.

Аналіз останніх публікацій. У світовій психолого-педагогічній науці в питанні діагностики обдарованості та її реалізації багато розроблено такими відомими дослідниками, як Б. Блум, Д.Б. Богоявленський, Н. Карне, Г.С. Костюк, В.А. Крутильний, О.І. Кульчицька, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, Дж. Рензуллі, Р.О. Семенова, Р. Стернберг, Б.М. Теплов, В.Д. Шадрікова.

Зокрема, ці дослідники вказали на загальні риси обдарованості:

- здатність системно і творчо мислити, приймати ефективні, нестандартні рішення;
- наявність інтелекту, знання, досвіду, широти кругозору, самостійності мислення, активності, цілеспрямованості, самокритичності, творчої фантазії, вміння виявити протиріччя.

Метою статті є доведення того, що:

- обдарованою є практично кожна людина, однак кожна обдарована по-своєму. Завдання педагога полягає у тому, щоб допомогти особистості, що формується, виявити і максимально розвинути її домінуючі здібності й обдарування;
- розвитком обдарованості є реалізація її здібностей, стимулювання творчої роботи, активізація навчально-пізнавальної діяльності;
- реалізуючи свій власний потенціал у процесі навчання, вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів. Адже обдарований учень починається з обдарованого вчителя (інтелект загострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю).

Виклад основного матеріалу. Оскільки виявлення обдарованих і талановитих дітей – це тривалий процес, тому використовуються спостереження вчителями і батьками протягом усіх років навчання.

Обдарована дитина сама собі допоможе, якщо вчитель підтримує її творчість. Тому і робота вчителів спрямовується так, щоб навчальний процес був цікавим, різнобічним, результативним. А процес творчості посилюється в умовах присутності критики, елементу обов'язку, стресових ситуацій.

Загально прийнято вважати, що обдарованих дітей може виявити психолог. Але при цьому він повинен бути не тільки психологом, але й педагогом. Якщо це психолог-педагог молодших класів, то його варто запрошувати до тих дітей, які вступають в початкову школу. При вступі учнів в лицей чи гімназію слід запросити

психолога-педагога предметника, наприклад, фізика, математика чи інформатика, щоб спеціаліст відчув обдарованість та схильність до точних наук. Майбутнім обдарованим гуманітаріям потрібен інший спеціаліст педагог-психолог, щоб виявити їхнє нестандартне мислення в літературі чи мистецтві.

Найчастіше питанням обдарованості в школі займається психолог, знання якого дуже далекі від того напрямку, в якому у дитини працює творча фантазія та проявляється інтелект.

На практиці ми зустрічались з помилковим прогнозом психолога, що діагностував дітей при вступі в початкову школу. Дівчинці, яка в чотири роки вільно читала, рахувала, а для того, щоб вивчити віршик їй треба було прочитати його всього два рази, був поставлений діагноз, що вона слаборозвинена.

Хлопчику, який йшов до першого класу, інший психолог діагностував готовність до навчання за допомогою таких тестів:

1. Треба було намалювати таку тварину, якої не існує на світі.
2. Повторити фразу, сказану дуже швидко: "Луша мила раму".

Перший тест, як сказав психолог, показав, що дитина дуже залякана, всього боїться, обділена любов'ю. Другий тест показав, що дитина взагалі не може сприймати того, що говорить вчитель. Інтелектуальний рівень у дитини дуже низький. До того ж, картавість у слові "рама" зовсім перекреслює готовність до школи.

Коли батьки спитали у сина, чому він не зміг повторити таку легку фразу, то син сказав, що слово "Луша" він чув вперше і не зрозумів, що воно означає.

Спостереження за цими двома дітками показали, що дівчинка закінчила школу з золотою медаллю, закінчила медінститут і тепер успішно вчиться в аспірантурі. Хлопчик до тепер закінчив п'ять класів на "відмінно", в школі він вважається інтелектуалом, має схильність до точних наук.

Треба сказати ще про одну зустріч з психологом, яка відбулась при відборі учнів в лицей. В списку дітей, які тестувались на обдарованість цього учні не було. Та й на перших порах в навчанні він був десь по середині, нічим особливим не виділявся, крім питань, які він задавав після пояснення вчителем нового матеріалу. Як потім з'ясувалось, ця дитина не могла успішно навчатись з тієї причини, що його батько піднімав руку і на сина, і на матір. А коли глава сім'ї приходив з роботи, члени сім'ї бігли хто куди.

Але через деякий час, коли розв'язували задачі, особливо задачі винахідницького характеру, цей учень був попереду. Його розв'язки були оригінальними, цікавими. Та й зі всеукраїнського турніру винахідницьких задач він привіз диплом.

Ці перераховані вище приклади, по виявленню обдарованих дітей, показали нам, що сам вчитель повинен бути готовим до прогнозування та роботи з інтелектуалами. Для цього треба не тільки бути педагогом-предметником, але й підняти рівень підготовки по психології.

Як показав досвід нашої роботи, в проблемі діагностики позитивну роль відіграв "Зошит довір'я", який ми використовували в лицейі з 7 по 11 клас та на першому курсі у студентів педагогічного університету (один із авторів цієї статті пара-

лельно з роботою в педуніверситеті мав один фізико-математичний клас в ліцеї, в якому він викладав з 8 по 11 класи). Цей “Зошит довір’я” видавався ліцеїстам на урок. В ньому вони записували:

- питання, які виникали під час пояснення вчителем нового матеріалу;
- труднощі при розв’язку задач вдома і під час самостійної роботи;
- спостереження явищ, які вони бачили поза школою;
- питання, які поставали перед ними під час виконання творчих робіт.

Обробляючи ці дані, вчитель міг дати відповідь учневі в цьому ж зошиті чи запросити його на консультацію або бесіду по питанню, яке постало перед ним. Це був справді зошит довір’я, бо вчитель міг зробити зауваження учневі, не підключаючи весь клас без потреби, а для себе набирати дані про обдарованість того чи іншого учня.

Розглянемо, як “Зошит довір’я” допомагає діагностувати обдарованість. Наводимо деякі питання, що задають учні при поясненні нового матеріалу.

Тема: Ізопроцеси. Температура.

Коли розглянуто питання неможливості одержання абсолютного нуля, у одного з учнів виникло таке питання: “Якщо є нижня межа температури, то чи існує верхня межа?”

Тема: Лазери.

Вчитель розповідав про принцип роботи рубінового лазера і говорив про те, що час життя атомів хрому на збудженому рівні малий. Час переходу 3-го на 1 рівень становить 10^{-5} с, а для переходу з рівнів $3 \rightarrow 2 - 10^{-7}$ с, у одного з учнів в “Зошит довір’я” було задані питання: “Яким чином можна визначити час переходу з одного на інший енергетичний рівень?” та “Який годинник зможе зафіксувати такий малий інтервал часу?”

Тема: Атомна та ядерна фізика.

Було записано учнями багато питань не тільки з фізики, але й з приводу громадянського відношення до розв’язку енергетичних проблем за допомогою ядерної фізики. Були поставлені питання вчителю про його відношення до “мирного атому” та чи такий вже він мирний.

Ця незначна кількість наведених прикладів питань та проблем, які хвилюють учнів, можуть переконати вчителя в тому, що учень, який задавав кожне з питань, систематично та творчо мислить, має творчу фантазію, вміє виявити протиріччя, тобто має риси обдарованої особистості.

Розв’язок олімпіадних задач, виконання контрольних тематичних робіт – прекрасна можливість виявити обдарованих.

В роботі [1] запропоновано методика одержання коефіцієнта творчих здібностей (КТЗ) студента (учня) як сумарну величину експертної оцінки (СЕО) – суму експертних оцінок, які одержав студент (учень) за виконану роботу (СВОО)

$$КТЗ = СЕО/СВОО.$$

В запропонованій методиці враховувався час, витрачений на розв’язок кожної задачі та оригінальність її розв’язку. Задачі були запропоновані такого змісту,

що нульових результатів розв'язку не було, бо питання в них були різнорівневого плану.

Позитивні результати по виявленню обдарованості маємо і при спостереженні за тими, хто виконував творчу роботу. Тема творчої роботи вибирається студентом чи учнем по бажанню. Так, наприклад, тема "Електричне поле Землі" вразила учня, коли вчитель повідомив, що Земля заряджена негативно (Сонце – позитивно) і біля поверхні Землі її напруженість 150 В/м, а різниця потенціалів на відстані від підлоги до голови 200В. Зразу ж виникли питання: як заряджається Земля, що її заряджає: Як виміряти заряд Землі та її напруженість? Як пов'язані між собою електричне та магнітне поле Землі та ще багато інших запитань.

Цей невеличкий перелік запитань, які ми навели, дає можливість зрозуміти, що треба опрацювати значну кількість літературних джерел, щоб зрозуміти теорію електричного поля Землі. А потім придумати такі експерименти, щоб вони підтвердили теорію. Тут і проявиться обдарованість учня (студента)!

Кропітка та довготривала творча робота дослідника підтвердить його обдарованість та здатність з задоволенням працювати в області фізики, математики та інформатики. А захист такої роботи на МАН навчить його відстоювати свою думку, вести діалог, прислухатись до думки іншого.

Інтерес до нового в фізиці підтримується при читанні переліку проблем, що хвилюють людство і над чим працюють вчені [2].

Навчання учнів у заочній фізико-технічній школі Московського фізико-технічного інституту дає їм не тільки грандіозну інформацію для роздумів, але і надзвичайний інтерес та бажання розібратись у фізиці так званого від'ємного заломлення та відбивання та одержання об'єктів "невидимок".

Учні, яким дуже хотілось розв'язати задачу з геометричної оптики, що була в заочній контрольній роботі не змогли цього зробити, бо їм не вистачало знань з програми середньої школи.

Подаємо текст задачі: "Справа від плоско-паралельної пластини з композитного матеріалу з показником заломлення $n=-1$ знаходиться об'єкт АВ, що випромінює світло. Побудувати зображення А'В' цього об'єкту, яке можна спостерігати зліва від пластини" [3]. Для вирішення вказаної задачі учень переглянув підручники з фізики геометричної оптики для середньої школи та ВНЗ, але в них були висвітлені закони, що стосуються додатного показника заломлення, а не від'ємного, який був у задачі.

До вирішення цієї задачі були підключені вчитель та викладач ВНЗ, які допомогли зацікавленим учням розібратись в проблемі так званих "лівих середовищ" та від'ємного показника заломлення. Три учні розв'язали цю задачу, розібрались з проблемою лівих середовищ, розв'язали ще декілька задач, де був від'ємний показник заломлення. Їх по праву можна вважати обдарованими.

Ми розглянули питання, як можна розв'язати проблему вивчення обдарованої особистості викладачеві фізики в школі та ВНЗ. Але не менш важливою проблемою є необхідність підтримки не тільки обдарованої молоді, але і у всіх, хто

навчається в школі чи вузі інтересу до навчання та бажання отримати знання високої якості.

З нашої точки зору одним із підходів, який створюватиме позитивну атмосферу під час навчально-виховного процесу є розкриття внутрішньої естетики матеріального світу [4].

Фізика – наука про природу. І закони фізики повинні викликати почуття захоплення гармонією природи, її досконалістю. Показати це в навчально-виховному процесі – важлива дидактична та виховна мета. Треба навчати учнів бачити різноманітні прояви естетичного в оточуючому світі та примножати прекрасне в діяльності людини. Важливо показати під час навчального процесу духовну красу дослідників, що дали світові великі відкриття.

Ми на практиці переконались, що естетичний підхід в навчальному процесі створює атмосферу, яка сприяє гарному настрою учнів.

В старій шкільній програмі (11-и річне навчання) фізика вивчалась на двох рівнях. Перший рівень – 7–8 класи та другий рівень – 9–10–11 класи. Перший рівень був побудований так, що у дітей фізика викликала інтерес, але страху не викликала, на відміну від теперішньої програми. Зараз програма з фізики в 7 класі побудована так, що крім страху та відсутності віри в свої сили ніяких емоцій вона в учнів не викликає.

Восьмий клас старої програми містив елементи молекулярної фізики, електромагнетизм, оптику. Теорія, яку викладав учитель, підтверджувалась яскравими експериментами. Ліцеїсти в основному в 80% мали з оптики, молекулярної фізики, електрики 8–12 балів.

Перехід до другого рівня (9 клас) починався з вивчення механіки, з використанням досить серйозного математичного апарату з алгебри, геометрії та тригонометрії. На практичних заняттях розв'язувались багаторівневі задачі, а експерименти були не такі яскраві, як це було в 7–8 класі. Тому і якість навчання в першому семестрі (8–12 балів) мали лише 50%. Зменшувалась кількість учнів, які мали з фізики 12 балів (ми їх прираховували до обдарованих ще у 8 класі).

Щоб підвищити інтерес до фізики, ми підготували і провели екскурсію “Механіка – це цікаво”. До екскурсії готувались весь навчальний рік учні 8-го класу і провели її за півмісяця до закінчення навчального року.

Проведення екскурсії відбулось в ясний, теплий весняний день з квітами та розкішною травою на Лисій горі, яку огинає річка Інгулець.

Учні спостерігали, як в кар'єрі по добуванню залізної руди, що знаходився на відстані 5 км, після вибуху розповсюджувалась механічна хвиля в земній корі, звукова хвиля в повітрі та швидкість електромагнітної хвилі (це було використано на уроці при поясненні швидкості хвилі в газі та в твердому тілі в 9 класі).

Екскурсанти змогли відтворити експеримент, що підтверджував принцип незалежності руху, протоптавши на пильній доріжці траєкторію, по якій рухались три хлопця, що стояли на однаковій відстані один від одного та почали рухатись з однаковою швидкістю так, що на курсі кожного був один хлопець [5].

Запускали повітряні змії, літачки, бумеранги, гелікоптери, парашути, обертали у вертикальній площині цеберко з водою, яка не виливалась, та багато інших експериментів.

До цих спостережень повертались на уроках фізики в 9 класі. Учні пригадували, як все відбувалось, і ці спогади були не тільки пов'язані з фізичним експериментом, але і з тією радісною весняною атмосферою та красою довкілля, які супроводжували цю екскурсію. Віртуальна краса переносилась на урок.

Висновки. Таким чином, на нашу думку, розвиток сучасної обдарованої особистості набуватиме особливої ефективності під час побудови гуманістичних підходів особистісно зорієнтованого навчання та виховання на таких теоретичних і методичних засадах, що забезпечують створення певних умов для подальшої реалізації відповідних здібностей та обдаровувань особистості в процесі життєдіяльності.

Література

- [1] Луценко І.А. Взаємозв'язок психологічних проблем підготовки кадрів з технологією оцінки обдарованості особистості / І.А. Луценко, Г.П. Половина // Актуальні проблеми психології. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: [зб. наук. праць]. – Ч. 2. Матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції. – К, 2002. – С. 271–275.
- [2] Гинзбург В.Л. “Физический максимум” – какие проблемы физики и астрофизики представляются особенно важными и интересными в начале XXI века? / В.Л. Гинзбург. – УФН, 2007. – С. 346.
- [3] Слободян В.П. Физика. Оптика. Задание № 4 для 11 классов. (2003–2004 учебный год) / В.П. Слободян. – М.: МФТИ. – 32 с.
- [4] Половина Г.П. Эстетический поход как дидактическое средство / Г.П. Половина, И.В. Петренко, В.А. Григорьева. – Днепропетровск: ДГУ, 1979. – 60 с.
- [5] Балаш В.А. Задачи по физике и методы их решения / В.А. Балаш. – М.: Просвещение, 1983. – 431 с.

Резюме

В статті розглянуто питання виявлення і розвитку обдарованої особистості, а також створення умов для успішної подальшої реалізації відповідних її здібностей і обдарувань у процесі життєдіяльності.

Ключові слова: обдарована особистість, інтелектуальна творча молодь, творча фантазія, творча робота.

Resume

In the article the question of exposure and development of the gifted personality, and also conditioning, is considered for successful further realization of her certain capabilities in the process of vital functions.

Keywords: the gifted personality, intellectual creative young people, creative fantasy, creative work.

Irena Pufal-Struzik

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Kochanowskiego w Kielcach,
Instytut Pedagogiki i Psychologii, Zakład Psychologii

Kielce, Polska

Poznawcze i emocjonalne aspekty samoświadomości uczniów zdolnych¹

Wprowadzenie

Problem wybranych aspektów wiedzy człowieka o sobie, szczególnie świadomości siebie, samooceny i samoakceptacji jest obszernie opisany w krajowej i zagranicznej literaturze psychologicznej. Pojęcie „Ja” jest definiowane w różnoraki sposób. Najczęściej używane są terminy: *self* (ja), *self-esteem* (samoocena), *self-regard* (samoakceptacja), *self-knowledge* (samowiedza), *self-awareness*, *self-consciousness* (samoświadomość), ale pojawiają się również takie terminy jak: poczucie tożsamości, schemat „Ja”, reprezentacja „Ja” oraz obraz siebie.

Obszar badań i teoretycznych koncepcji dotyczących „Ja” jest bardzo złożony a sposoby definiowania „Ja” zależą od tego, w jakiej koncepcji teoretycznej występują. Mimo to, jest koncepcjach wiele treści zbieżnych. Oto najważniejsze ich założenia:

Rozróżnienie na „Ja” podmiotowe i „Ja” przedmiotowe zawdzięczamy W. Jamesowi. „Ja” przedmiotowe stanowi obraz samego siebie, przedmiot samoobserwacji i autorefleksji. Zatem, według W. Jamesa, na „Ja” składa się między innymi to, co czujemy i myślimy. W psychologii współczesnej „Ja” podmiotowego używa się w znaczeniu procesu psychicznego, dzięki któremu jednostka posiada wiedzę o sobie (samowiedzę). W takim znaczeniu „Ja” staje się centrum subiektywnego doświadczenia człowieka, źródłem jego aktywności i poczucia tożsamości, a także ośrodkiem integracyjno-koordynacyjnym świadomości. Tak rozumiane „Ja” jest znaczeniowo bardzo bliskie samo-

¹ Prezentowany artykuł jest znacznie zmodyfikowaną i poszerzoną wersją rozdziału mojego autorstwa *Self-consciousness of potentially creative and artistically gifted adolescents*, który został opublikowany w pracy pod redakcją S. Popka, R.E. Bernackiej, C.W. Domańskiego, B. Gawdy, D. Turskiej i A.M. Zawadzkiej pt. *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty. Psychology of creativity. New approaches* (s. 307–318), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii-Curie Skłodowskiej, Lublin 2009.

świadomości². W różnych koncepcjach psychologicznych pojęciem nadrzędnym jest *self* rozumiane jako struktura psychiczna, obejmująca całość osoby w rzeczywistym świecie i pozwalająca na odróżnienie siebie od innych osób, obiektów. *Self* obejmuje zjawiska psychiczne, pozwalające dokonywać zarówno świadomego, jak i nieświadomego doświadczania samego siebie³.

W psychoanalizie „Ja” (ego) jest dynamiczną strukturą, źródłem energii psychicznej skierowanej na tworzenie relacji z obiektem⁴. We współczesnej psychoanalizie używa się pojęcia „poczucie siebie” (jako istniejąca od urodzenia forma organizacji subiektywnego doświadczenia, pojawiająca się przy okazji działań lub procesów umysłowych) lub terminu „tożsamość”, który oznacza świadomość własnej ciągłości, stałości i spójności oraz przekonanie o pozostaniu tym samym w ciągle zmieniającym się świecie⁵.

Przedstawiciele koncepcji poznawczych w psychologii spostrzegają obraz siebie jako strukturę skonstruowaną z poznawczych schematów siebie, uświadamianych sobie uogólnień na temat własnej osoby. Ludzkie „ja” (*self*) zdaniem J. Kihlstroma i S. Kleina⁶ jest własną umysłową reprezentacją siebie, albo ujmując to inaczej, *self* reprezentuje naszą wiedzę o nas samych. Treściowa zawartość „ja”, zdaniem M. Jarymowicz⁷ to indywidualne przekonania, zainteresowania, określone potrzeby, motywy, wartości, sposoby myślenia, kryteria oceny. Tak rozumiane „Ja” jest samowiedzą jednostki (wiedzą o sobie) powstającą w rezultacie obserwowania (uczenia się) siebie w różnych sytuacjach społecznych. Świadomy aspekt „Ja” syntetyzuje, integruje i koordynuje całość doświadczenia jednostki. Samowiedza jest zasadniczym składnikiem osobowości rozumianym jako poznawcza reprezentacja „Ja”, zakodowana w pamięci wiedza jednostki, która treściowo odnosi się, samego siebie jako całości lub jakiegoś aspektu tej całości, w tym relacji jednostki ze światem. Stanowi ona zbiór sądów i przekonań na temat własnego wyglądu zewnętrznego, charakteru, intelektu, dojrzałości emocjonalnej, kompetencji czy aspiracji życiowych. Mechanizmy kontroli ukształtowane w trakcie procesu atrybucji poznawczej skierowanej na rzeczywistość (zewnętrzną i wewnętrzną) determinują także postawę twórczą człowieka⁸.

Koncentracja uwagi na sobie, na prywatnych bądź publicznych aspektach własnego „Ja”, sprzyja powstawaniu napięć motywacyjnych, jako że przedmiotowa samoświadomość, czyli świadomość siebie jako przedmiotu poznania, ułatwia identyfikację nie-

² J. Neckar, *Samowiedza i jej bohater*, [w:] *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*, red. A. Niedźwieńska, J. Neckar, Warszawa 2009, s. 20.

³ L.A. Pervin, *Pojęcie Ja*, [w:] *Psychologia osobowości*, Gdańsk 2002.

⁴ A. Lowen, *Narcyzm. Zaprzeczenie prawdziwemu Ja*, Warszawa 1995.

⁵ J. Koziński, *Psychologiczna teoria*, op. cit.

⁶ P. Oleś, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa 2005, s. 236.

⁷ M. Jarymowicz, *Psychologia tożsamości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 117.

⁸ I. Ściagała, *Twórczość i zdrowie psychiczne we współczesnej myśli kreatywistycznej*, [w:] *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne*, red. H. Sękowa, Poznań 1991, s. 17.

zgodności sądów składających się na samowiedzę⁹, chociaż zawiera również warstwę nieświadomą. W tym podejściu tożsamość traktowana jest jako system samowiedzy jednostki, czy substruktura struktury „Ja”. Natomiast samoświadomość, w ujęciu poznawczym jest traktowana jako zdolność bycia obiektem własnej uwagi. Obraz siebie (przekonania o sobie, pojęcie ja) stanowi kognitywną podstawę integracji naszego funkcjonowania, w której cele jako składniki „Ja” wraz z wypracowanymi standardami regulacyjnymi stanowią elementarne czynniki struktury osobowości. Zdaniem M. Kofty i D. Dolińskiego¹⁰, samoświadomość jest zdolnością do monitorowania własnych myśli, uczuć, pragnień oraz do koncentracji uwagi na sobie jako obiekcie. P. Oleś dostrzega pełnię ludzkiego funkcjonowania właśnie w zdolności osoby do otwierania się na świat i dążenia do wewnętrznej harmonii, a zatem w „zdolności myślenia, odczuwania, spostrzegania i przeczuwania, gdy podejmuje ona nowe wyzwania, zachowując refleksyjne odniesienie do siebie i świata”¹¹.

Z fenomenologicznego punktu widzenia „Ja” jest fundamentem doświadczenia jednostki, ponieważ je odzwierciedla i kształtuje, szczególnie, gdy zachowuje spójność aspektów poznawczych i emocjonalnych (afektywnych) (świadomości i nieświadomości). Taką spójność odnoszącą się do całego życia osoby i zawierającą aprobatę wewnętrzną dla bycia sobą, dla twórczego i wszechstronnego rozwoju E. Fromm nazwał świadomością humanistyczną¹². Według fenomenologii tożsamość osobista jest to poczucie własnego istnienia, posiadania własnego „Ja” w sensie psychologicznym, poczucie, że jestem, że istnieję oraz świadomość, kim jestem” jako osoba (spójność, ciągłość, niepowtarzalność, odrębność własnej osoby). Natomiast świadomość samego siebie (świadomość własnej tożsamości) według psychologii humanistycznej jest głównym mechanizmem dążenia człowieka do samorealizacji i osiągnięcia umiejętności kontrolowania siebie i podejmowanych działań. Świadomość scala się z refleksją o tym, czym jednostka jest, zarówno pod względem biologicznym, psychicznym, jak i z perspektywy wartości, potrzeb i możliwości życiowych. Świadomość „Ja” jest istotnym elementem aktywnego lub biernego wpływu człowieka na bieg zdarzeń¹³.

W psychologii Gestalt wyróżnia się trzy rodzaje świadomości: świadomość wewnętrzną, świadomość pośrednią i świadomość zewnętrzną. Zaś „Ja” definiowano jako płynny proces przechodzenia pomiędzy stanami świadomości.

Samoświadomość niewątpliwie jest jedną z podstawowych kompetencji emocjonalnych i społecznych ludzi. Wiedza dotycząca tego, jakim jest podmiot, jak i tego, w jaki sposób jest on reprezentowany w świadomości innych, powstaje w toku rozwoju jednostki i gromadzenia doświadczenia, tworząc różne poziomy systemu inter-

⁹ J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981, s. 41.

¹⁰ M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, op. cit., s. 565

¹¹ P. Oleś, op. cit., s. 55.

¹² E. Fromm, *Szkice z psychologii religii*, Warszawa 1966, s. 66.

¹³ M. Csikszentmihályi, *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia. Jak poprawić jakość życia*, tłum. M. Wajda-Kacmajor, Warszawa 1996.

personalnego¹⁴. Wśród czynników warunkujących ten proces, wskazuje się – oprócz zmiennych osobowościowych – również zmienne środowiskowe, szczególnie związane z naturą interakcji rodzinnych. Wgląd w siebie umożliwia młodzieży uświadomienie sobie swoich emocji i uczuć, wykorzystywanie ich dla lepszego kierowania swoim życiem, poznanie własnych stanów wewnętrznych, świadomość emocjonalną, adekwatną samoocenę, silne poczucie własnej wartości oraz świadomość swoich możliwości i umiejętności¹⁵.

Zagadnienie jednostkowej tożsamości nabiera szczególnej wagi w okresie późnej adolescencji, kiedy występuje radykalna zmiana oczekiwań społecznych kierowanych wobec młodych ludzi¹⁶. Współczesna młodzież żyje w czasach bardzo dynamicznych zmian, aby się nie pogubić, młodzież musi ponawiać próby zrozumienia siebie, dokonywać refleksji nad własną tożsamością (autorefleksja, autoanaliza, skoncentrowanie uwagi na własnym wewnętrznym środowisku) i zmian w jej obrębie. Wszystko to po to, aby realizować własne możliwości i osiągać zadowolenie. Podstawę rozwoju „Ja” u zdolnych adolescentów stanowi podwyższona wrażliwość emocjonalna i moralna oraz wcześniej rozwijająca się empatia¹⁷. Szczególnie trudna dla młodzieży zdolnej jest decyzja dotycząca wyboru tych aspektów samego siebie, które młody człowiek chce się w sobie rozwijać oraz tych, które mogą zyskać akceptację rówieśników. Wybór tożsamości pozbawioną głębi i fałszywej, bowiem opartej na bardzo powierzchownym podobieństwie do rówieśników, może prowadzić do dyskomfortu, tym silniejszego, im głębsza będzie świadomość, że prawdziwa tożsamość opiera się raczej na odmienności niż na podobieństwie do rówieśników. Z jednej strony, warto podkreślić, że owa odmiennność decyduje o unikalności, niepowtarzalności charakterystycznej dla wielu osób prawdziwie twórczych¹⁸. Jednak z drugiej strony, młodemu zdolnemu człowiekowi bardzo trudno jest pogodzić się z własną odmiennością i stopniowym odstawianiem od rówieśników, bowiem proces ten często prowadzi do utraty akceptacji społecznej ze strony grupy, na czym bardzo zależy każdemu młodemu człowiekowi¹⁹.

¹⁴ J. Stanik, *Problem interpersonalnego funkcjonowania osobowości*, „Przegląd Psychologiczny” 1977, nr 20 (2), s. 259 i n.

¹⁵ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Warszawa 1999, s. 440.

¹⁶ A. Brzezińska, *Właściwości samowiedzy na przełomie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości*, „Czasopismo Psychologiczne” 2001, t. 7, nr 1, s. 87

¹⁷ M.U.M. Gross, *The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced choice dilemma of gifted youth*, „Roeper Review. A Journal of Gifted Education” 1989, nr 11 (4), s. 189–194; D.V. Lovecky, *Identity development in gifted children: Moral sensitivity*, „Roeper Review. A Journal of Gifted Education” 1997, nr 20(2), s. 90–94; L.K. Silverman, *Personality development. The pursuit of excellence*, „Journal of the Education of the Gifted” 1983, nr 6(1), s. 5–19.

¹⁸ T.S. Greenspon, *The gifted self: Its role in development and emotional health*, „Roeper Review. A Journal of Gifted Education” 1998, nr 20(3), s. 162.

¹⁹ E. Landau, *The self – the global factor of emotional maturity*, „Roeper Review. A Journal of Gifted Education” 1998, nr 20(3), s. 174.

Samoświadomość i samowiedza mają istotne znaczenie regulacyjne w procesach decyzyjnych i w działaniu młodzieży, bowiem są umiejętnościami niezbędnymi dla doświadczania siebie samego, refleksyjnego myślenia i budowania wiedzy o sobie²⁰. Osiągnięta przez młodego człowieka tożsamość umożliwia mu m.in.: utrzymanie stabilnego, a więc elastycznego poczucia własnej wartości oraz pełne wykorzystanie posiadanego potencjału w procesie twórczej samorealizacji.

Podstawa teoretyczna badań

Podstawą teoretyczną badań przedstawionych w artykule są założenia dotyczące związku samoświadomości z transgresją zawarte w koncepcji transgresyjnej Józefa Kozińskiego oraz koncepcja treści i form samoświadomości Zbigniewa Zaborowskiego²¹. Autorzy obu koncepcji prezentują holistyczne podejście do osobowości i funkcjonowania człowieka. Zdaniem S. Popka i R.E. Bernackiej ujmowanie zdolności jako znacznie wykraczających poza poznawczy wymiar intelektu lub umysłu, a więc jako właściwości złożonych i sprzężonych zwrotnie z osobowością, stało się możliwe dzięki systemowemu podejściu do psychiki. Osiągnięcia ludzkie zależą od wielu wymiarów osobowości oraz uwarunkowań zewnętrznych, wykraczających poza inteligencję w przypadku uczenia się, czy też poza myślenie w przypadku twórczego zachowania się człowieka²². W ramach ujęcia systemowego mieści się również psychotransgresjonizm. Jego autor J. Koziński prezentuje osobowość jako sieciową organizację względnie trwałych i równoważnych (ekwiwalentnych) składników psychicznych (psychonów). Wpływa ona w decydujący sposób na kierunek życia i wzory zachowania, na jego unikatowość, spójność i stałość w różnych sytuacjach i w różnym czasie²³. Są to następujące psychony: psychon poznawczy („wiem, że”), psychon instrumentalny („wiem, jak”), psychon motywacyjny („dążę do”), psychon emocjonalny („czuję, że”) i psychon osobisty, czyli „kim jestem”. Badania, których wyniki zaprezentowane są w tym artykule odnoszą się przede wszystkim do psychonu osobistego, ale warto podkreślić, że wprawdzie sieć psychonów działa na zasadzie równoważności jako układ interakcyjny (wykluczający statyczną hierarchiczność), powiązany w procesie aktywacji z oddziaływaniem środowiska, to jednak charakteryzuje się znacznym zróżnicowaniem indywidualnym,

²⁰ C.S.Carver, M.F. Scheier, *Attention and self-regulation: A control theory approach to human behavior*, New York 1981; R.F. Baumeister, *The self*, [w:] *The handbook of social psychology*, red. D.T. Gilbert, S.T. Fiske i G. Lindzey, Boston 1998; S. Duval, R.A. Wicklund, *The theory of objective self-awareness*, San Francisco 1972.

²¹ Z. Zaborowski, *Psychologiczne problemy samoświadomości*, Warszawa 1989; idem, *Świadomość i samoświadomość człowieka*, Warszawa 1996; idem, *Teoria treści i form samoświadomości*, Warszawa 2000.

²² S. Popek, R.E. Bernacka, *Zdolności i uzdolnienia – ujęcie transgresyjne*, [w:] *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*, red. I. Pufal-Struzik, Kraków 2008, s. 14.

²³ J. Koziński, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001, s. 123.

szczególnie w obrębie zdolności i uzdolnień²⁴. Zgodnie z hipotezą, którą sformułował J. Kozielski, istnieje związek między twórczymi transgresjami a samoświadomością jednostki realizującej owe działania. Związek polega na tym, że: 1) świadomość umożliwia transgresję a transgresja rozwija świadomość i samoświadomość jednostki oraz pomnaża zakres procesów, z których zdaje sobie sprawę, które nie były jej do tej pory znane lub zachodziły automatycznie²⁵. Zatem można pytać, czy młodzież uzdolniona twórczo ma wyższy poziom samoświadomości, pozwalający rozpoznać własny potencjał oraz wykorzystać w twórczych transgresjach.

Jeśli chodzi o drugą koncepcję treści i form samoświadomości opracowaną przez Z. Zaborowskiego, to jak wynika z posiadanej przeze mnie wiedzy, nie była ona dotychczas wykorzystywana w badaniach związku struktury „Ja” z twórczością. Pokróćce scharakteryzuję sposób rozumienia, funkcje i rolę samoświadomości w zachowaniu jednostki.

Warte podkreślenia jest to, iż twórca koncepcji CF (treści i form samoświadomości) wskazuje na mechanizmy samoświadomości, które pomagają wyjaśnić jednostkowe zachowania bądź przeżycia, czego nie „zrobiła” ani psychologia humanistyczna, ani psychologia osobowości. Z. Zaborowski²⁶ ujmuje samoświadomość całościowo (holistycznie) oraz podkreśla jej dynamiczny charakter. Samoświadomość rozumie jako proces kodowania, przetwarzania i integrowania informacji o własnej osobie, w wyniku czego zostaje wytworzona reprezentacja poznawcza własnych przeżyć i zachowań. Tak rozumiana samoświadomość sprzyja samoorientacji, samokontroli, regulacji postępowania. W życiu wewnętrznym i w życiu społecznym człowieka samoświadomość pełni następujące funkcje: orientacyjną, selekcyjną i sterującą, przystosowawczą, humanizacyjną, korekcyjną i rozwojowo-integracyjną²⁷. Zdaniem L. Niebrzydowskiego trzy funkcje samoświadomości są najważniejsze:

- funkcja poznawczo-uświadamiająca odnosi się do tego, jakie jednostka zajmuje miejsce w świecie i jakie związki łączą ją ze światem,
- funkcja wartościująco-oceniająca nastawiona na postrzeganie swoich wartości, na spostrzeganie siebie jako osoby wartościowej godnej szacunku,
- funkcja integrująco-scalająca, polegająca na tym, że świadomość samego siebie łączy wszystkie strony naszego bytu, jest czymś, co osobowość jednoczy, integruje i nią kieruje²⁸. Treści samoświadomości są aktualne, obecne subiektywnie, stanowią własność osoby i tylko jej są dostępne²⁹. Autor koncepcji wyróżnia cztery rodzaje samoświadomości: indywidualną, obronną, zewnętrzną, refleksyjną.

²⁴ S. Popek, R. E. Bernacka, *op. cit.*

²⁵ J. Kozielski, *Psychotransgresjonizm, op. cit.*

²⁶ Z. Zaborowski, *Psychologiczne problemy, op. cit.*, s. 109.

²⁷ *Ibidem*, s. 108; U. Dębska, *Narracja – droga odkrywania i konstruowania prawdy o sobie*, [w:] *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, red. E. Dryll, A. Cierpka, Warszawa 2004, s. 211.

²⁸ L. Niebrzydowski, *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Warszawa 1976, s. 52.

²⁹ Z. Zaborowski, *Człowiek, jego świat i życie: próba integracji*, Warszawa 2002, s. 107.

Samoświadomość indywidualna (osobista) łączy się z personalnym i emocjonalnym przetwarzaniem treści na podłożu struktury „Ja”, osobistych standardów i schematów. Będąc w stanie samoświadomości indywidualnej osoba sama planuje swoje cele i zadania, identyfikuje się z nimi, dokonuje osobistych atrybucji i silnie przeżywa emocje. Dzięki czemu orientuje się, czym i w jakim stopniu różni się od innych.

Za kodowanie i przetwarzanie treści zewnętrznych i wewnętrznych na podłożu zagrożenia i lęku odpowiada samoświadomość obronna. Poza lękiem, w treściach samoświadomości obronnej występują uczucia niezadowolenia z siebie, utrata wiary w siebie, uczucie zwątpienia, winy, brak zaufania do innych itp. Zmienia się stopień otwartości na nowe informacje, doświadczenia, zwężeniu ulega pole samoświadomości, usztywnia się myślenie. Nasilona samoświadomość obronna utrudnia głębszą autoanalizę i zrozumienie własnych przeżyć i zachowań. Forma zewnętrzna samoświadomości opiera się na normach i standardach społecznych i polega na kodowaniu i przetwarzaniu treści w sposób obiektywny i uspołeczniony oraz ułatwia realizację zadań, sprzyja współpracy i przystosowaniu społecznemu.

Najwyższą, najbardziej dojrzałą formą jest samoświadomość refleksyjna, która charakteryzuje się uogólnionym, abstrakcyjnym przetwarzaniem treści, łączeniem informacji zewnętrznych z wewnętrznymi. Świadomość refleksyjna jest iluminacją, wglądem w istotę natury jaźni, podstawą odkrywczą inwencji ludzkiej w poznawaniu przyrody i szansą opanowania materii. Taka indywidualna umiejętność refleksji nad sobą, umożliwiająca dokonywanie wyborów, podejmowanie wyjątkowych działań, kształtowanie własnej osobowości – zawiera cechy aktu twórczego³⁰. Ten wymiar ogólnej samoświadomości funkcjonuje na podłożu zinternalizowanych przez jednostkę wartości i norm, łączy się z dojrzałością moralną i społeczną, a także umożliwia efektywną samoregulację i samorealizację³¹. Ten wymiar samoświadomości powinien odgrywać wiodącą rolę w procesie autoanalizy, ponieważ wiedzę o świecie i własnej osobie należy stale odświeżać i doskonalić, aby stała się efektywnym narzędziem samorealizacji. Stanowi ona podstawę uczciwego i trafnego stosunku do własnej osoby a także szansę pogłębienia dojrzałości moralnej i społecznej³². Samoświadomości oraz intencjonalności podejmowanych działań wymaga także proces samowychowania³³.

Metoda

Badania własne zmierzały do rozstrzygnięcia głównego problemu: Czy są różnice w sposobie kodowania i przetwarzania informacji o sobie (w treściach i formach sa-

³⁰ A. Wąsiński, *Autokracja człowieka we współczesnym świecie*, [w:] *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, red. W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski, Warszawa 2006, s. 262.

³¹ Z. Zaborowski, *Człowiek*, *op. cit.*, s. 110.

³² *Ibidem*.

³³ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcia – znaczenia – dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007–2008, t. 1–4, s. 53.

moświadości) przez młodzież potencjalnie twórczą i jej „typowych” rówieśników. Problemy szczegółowe są następujące:

1. Czy i w jakim stopniu młodzież uzdolniona twórczo (zarówno pod względem twórczego myślenia, jak również zdolności plastycznych) ma większy wgląd w siebie, wyższe poczucie kontroli zachowania, silniejszą koncentrację na posiadanych właściwościach psychicznych i głębszą świadomość własnej tożsamości (wyższy poziom samoświadomości osobowej) w porównaniu z młodzieżą „typową” (o niskim poziomie zdolności)?
2. Czy i w jakim stopniu młodzież uzdolniona twórczo jest bardziej skłonna postrzegać siebie w kategoriach podmiotowości, indywidualności, uświadamianych wartości (wyższy poziom samoświadomości refleksyjnej) w porównaniu z młodzieżą „typową”?
3. Czy i w jakim stopniu młodzież zdolną charakteryzuje mniejsze nasilenie negatywnych stanów emocjonalnych typu: lęk, poczucie niższości, niepewność (niższy poziom samoświadomości obronnej) w porównaniu z młodzieżą „typową”?
4. Czy występują różnice w poziomie poszczególnych form samoświadomości pomiędzy zdolnymi i „typowymi” badanymi ze względu na zmienną płeć?
5. Czy i jakie zachodzą związki pomiędzy poziomem samoświadomości refleksyjnej i innymi formami samoświadomości u zdolnych i „typowych” badanych?

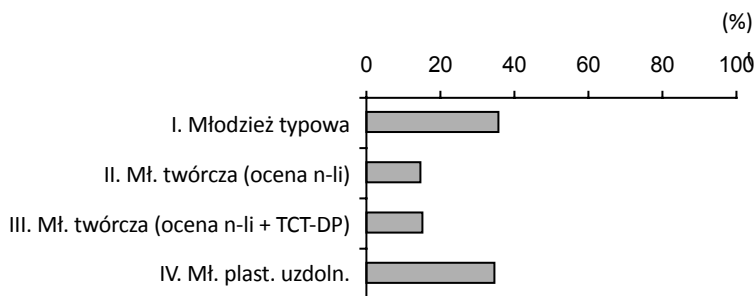
W badaniach uczestniczyło 288 uczniów (wiek 17 lat) ze szkół średnich na terenie Kielc (liceum ogólnokształcące, zespół szkół plastycznych). Przeprowadzono je w trzech celowo dobranych grupach młodzieży, które zgodnie z procedurą wyjaśnioną poniżej ostatecznie podzielono na cztery grupy. W pierwszej grupie znalazła się młodzież licealna, artystycznie „niesprofilowana”³⁴, nazywana dalej młodzieżą „typową” (grupa nr I, N = 103) i stanowiąca grupę porównawczą. W kolejnej grupie jest młodzież potencjalnie twórcza w opinii nauczycieli. Nauczyciele dokonali oceny twórczych predyspozycji uczniów na podstawie specjalnie opracowanej skali: „Twórczy Uczeń” (według przykładów zaczerpniętych z prac J. Eby i J.F. Smutny, K. Szmidt, T. Żuka³⁵, zawierającej kilkanaście obserwowalnych cech i dyspozycji uczniów charakterystycznych dla trzech podstawowych komponentów postawy twórczej: poznawczego, emocjonalno-motywacyjnego i behawioralnego. Wyłonioną w ten sposób grupę młodzieży (N = 85) zbadano testem zdolności twórczych. Powstały dwie mniejsze grupy uczniów: grupa nr II – uczniowie z twórczym potencjałem wedle opinii nauczycieli, czego nie potwierdził wynik testu (N = 42) i grupa nr III – uczniowie uznani za twórczo uzdolnionych zarówno przez nauczycieli, jak i na podstawie wyników testu (N = 43).

³⁴ M.H. Chruszczewski, *Profile aktywności twórczej. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*, „Ruch Pedagogiczny” 2006, nr 3–4, s. 29.

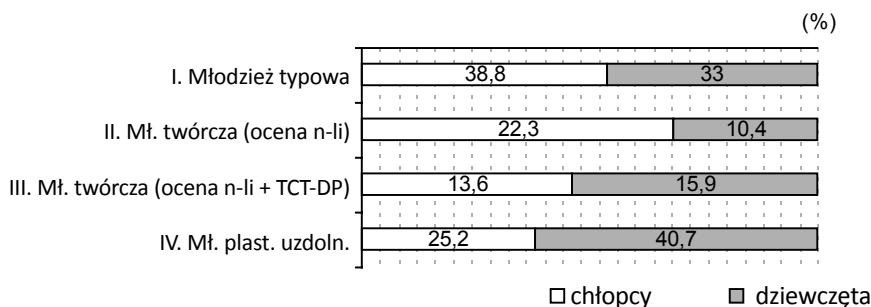
³⁵ J. Eby, J.F. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, Warszawa 1998; K.J. Szmidt, *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków 2001; T. Żuk, *Uzdolnienia twórcze a osobowość*, Poznań 1986.

Pomiaru zdolności twórczych uczniów dokonano znanym i cenionym w psychologii twórczości „Rysunkowym Testem Myślenia Twórczego” TCT-DP K.K. Urbana i H.G. Jellena³⁶. Okazało się, że wyniki testu potwierdziły potencjał twórczy zaledwie połowy uczniów pierwotnie nominowanych przez nauczycieli jako uczniowie twórczy (twórczo myślący), co sygnalizuje konieczność zachowania ostrożności i ograniczonego zaufania do ocen nauczycielskich jako podstawowego kryterium oceniania zdolności twórczych uczniów. Grupę IV stanowią uczniowie plastycznie uzdolnieni (N = 100). Są to uczniowie charakteryzujący się wysoką jakością spostrzeżeń wzrokowych, tendencją do intencjonalnej, świadomej obserwacji otaczających rzeczy i zjawisk, twórczym myśleniem, bogatą wyobraźnią, otwartością wobec nowości, głębokimi zainteresowaniami i bogactwem potrzeb kulturowych i zamierzeń twórczych. Procentowy udział młodzieży w badanej próbie z uwzględnieniem poziomu twórczego potencjału oraz płci prezentują wykresy 1 i 2.

Wykres 1. Obserwowane grupy młodzieży (rozkład procentowy)



Wykres 2. Dobór próby w podziale na płeć (rozkłady procentowe)



³⁶ J. Matczak, A. Jaworska, *Rysunkowy test twórczego myślenia TCT-DP K.K. Urbana i H.G. Jellena*, Warszawa 2000.

Widać, iż w całej badanej próbie jest istotna przewaga dziewcząt (N=182, 63,9%: N = 103, 36,1%) – $R_c=0,195$, $p=0,029$. Istotnie większy jest również udział dziewcząt wśród młodzieży wyselekcjonowanej pod względem twórczych uzdolnień ($R_c = 0,247$, $p = 0,009$). Dominacja dziewcząt najbardziej uwidacznia się w grupie młodzieży plastycznie uzdolnionej (40,7% : 25,2%), co oddaje strukturę szkół plastycznych pod względem płci³⁷.

Pomiar nasilenia poszczególnych form samoświadomości u badanej młodzieży wykonano „Skalą Samoświadomości” skonstruowaną przez Z. Zaborowskiego i Z. Oleszkiewicz. Czteroczynnikowa skala mierzy wyróżnione przez Z. Zaborowskiego³⁸ formy samoświadomości: osobową, obronną, zewnętrzną i refleksyjną. Skala składa się z 80 pytań, które dopuszczają pięć kategorii odpowiedzi (1 – oznacza całkowitą nietrafność twierdzenia, 5 – oznacza całkowitą trafność). Skala posiada dobre parametry psychometryczne. Rzetelność skali (zgodność wewnętrzną – współczynnik Kuderę–Richardsona) wynosi dla samoświadomości zewnętrznej – 0,70, osobowej – 0,78, refleksyjnej – 0,82, obronnej – 0,85. Stabilność bezwzględna wynosi: dla samoświadomości zewnętrznej – 0,78, osobowej – 0,88, refleksyjnej – 0,87, obronnej – 0,89. Skala wykazuje także wysoką trafność różnicową w stosunku do skali SCS³⁹.

Analiza wyników

Na podstawie określonej w badaniu intensywności poszczególnych wymiarów samoświadomości w wyselekcjonowanych grupach młodzieży skonstruowano profile samoświadomości. (zob. wykres nr 3).

Okazuje się, że we wszystkich profilach – chociaż niejednakowo intensywnie – samoświadomość osobowa dominuje nad samoświadomością obronną, co zdaniem Z. Zaborowskiego ma zazwyczaj miejsce u ludzi zdrowych psychicznie, dojrzałych emocjonalnie i społecznie⁴⁰. Poziom samoświadomości obronnej (w stosunku do pozostałych form) w całej próbie dorastającej młodzieży może wskazywać na dość intensywny, pełen obaw proces weryfikacji obrazu samego siebie i obrazu innych ludzi, osiągnięcia poczucia bezpieczeństwa, stabilnej tożsamości „Ja” oraz świadomości siebie. Uaktywnienie mechanizmów obronnych pomaga przywracać poczucie spełnienia (godności, tożsamości)⁴¹.

W takim ujęciu mechanizmy obronne są jednym z adekwatnych regulacyjnie, choć niezbyt „precyzyjnych” poznawczo-mechanizmów psychicznego funkcjonowania, działających celowo i odpowiednio do wymagań sytuacji i realizowanych przez jednostkę

³⁷ M.H. Chruszczewski, *op. cit.*, s. 29.

³⁸ Z. Zaborowski, *Psychologiczne problemy, op. cit.*

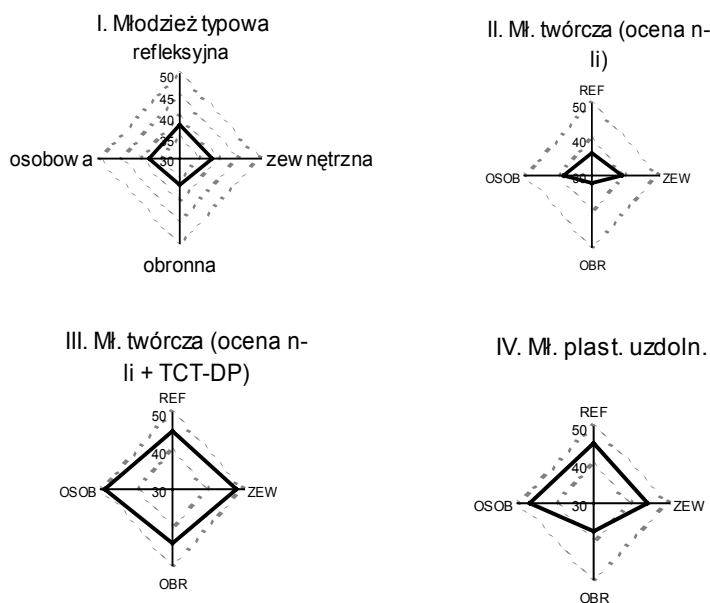
³⁹ *Ibidem*, s. 162, 222.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 163.

⁴¹ H. Gasiul, *Zakłócenia w zakresie emocji i uczuć u dzieci i młodzieży*, [w:] *Wybrane problemy dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w procesie edukacji*, red. K. Zabłocki, W. Brejnak, Warszawa 2004, s. 130.

zadań⁴². Trzeba pamiętać, że nie osiągnięcie trwałej tożsamości skutkuje rozproszeniem ról, bądź też poczuciem dezorientacji, co do tego, kim się jest⁴³.

Wykres 3. Profile wymiarów samoświadomości badanej młodzieży (średnie arytmetyczne z danych surowych)



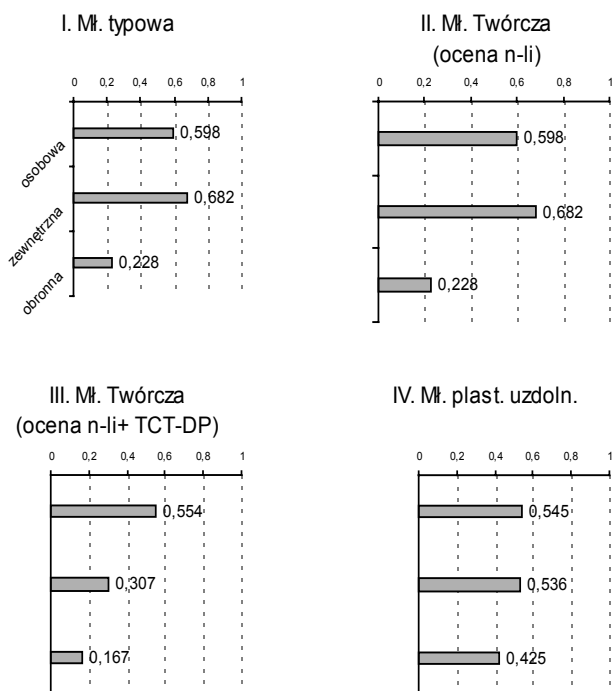
Istotnie wyższy jest poziom samoświadomości osobowej ($R_c = 0,236$, $p = 0,002$), refleksyjnej ($R_c = 0,233$, $p = 0,002$) i zewnętrznej ($R_c = 0,230$, $p = 0,003$) w grupach młodzieży potencjalnie twórczej (grupa III) i plastycznie uzdolnionej (grupa IV) w porównaniu z młodzieżą typową. Samoświadomość obronna wprawdzie osiąga najwyższą wartość w grupie III, ale różnice pomiędzy młodzieżą potencjalnie twórczą (grupy II, III i IV) a „typową” (grupa I) nie są istotne ($R_c = 0,87$, $p = 0,703$).

W celu stwierdzenia, w jakich wzajemnych zależnościach pozostaje najbardziej dojrzała forma refleksji nad sobą (samoświadomość refleksyjna, typu „meta”) z innymi formami samoświadomości – określono związki korelacyjne (korelacje Pearsona) (zob. wykres 4).

⁴² M. Stasiakiewicz, *Zachowania obronne a zdrowie i twórczość*, [w:] *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne*, red. H. Sękowa, Poznań 1991, s. 23.

⁴³ A. Brich, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Warszawa 1999, s. 108.

Wykres 4. Samoświadomość refleksyjna a inne wymiary samoświadomości badanej młodzieży – związki korelacyjne (korelacje Pearsona)



Okazuje się, że w grupie młodzieży „typowej” samoświadomość refleksyjna najwyżej koreluje z samoświadomością zewnętrzną i osobową. W pozostałych grupach młodzieży potencjalnie twórczej w opinii nauczycieli (grupa II) oraz zarówno w opinii nauczycieli, jak i w teście (grupa III) i plastycznie uzdolnionej (grupa IV), najwyższe korelacje występują między samoświadomością refleksyjną i osobową.

Jak widać, personalne, zindywidualizowane kodowanie informacji o własnej osobie (osobowa forma samoświadomości) sprzyja również samoświadomości typu „meta”.

W tabeli 1 zaprezentowano wyniki ilustrujące związki pomiędzy poszczególnymi formami samoświadomości (wyniki w stenach) a zmiennymi: płeć i poziom twórczego potencjału. Rezultaty analizy statystycznej, wskazują, że poziom twórczego potencjału koreluje istotnie z poziomem samoświadomości zewnętrznej, osobowej i refleksyjnej. Niska jest korelacja między poziomem samoświadomości obronnej w grupach wyróżnionych pod względem potencjału twórczego.

Tabela 1. Związki korelacyjne poszczególnych wymiarów samoświadomości (poziom niski, przeciętny, wysoki, ustalony za pomocą skali stenowej) ze zmiennymi niezależnymi: płeć i poziom twórczego potencjału

Korelowane zmienne				R_c	p
Samoświadomość osobowa					
Poziomy samoświad.	X	4gr. Młodzieży		0,368	<0,001
Chłopcy	X	Poziomy samoświad.	X	4gr. Młodzieży	0,312 0,086 n.i.
Dziewczęta	X	Poziomy samoświad.	X	4gr. Młodzieży	0,395 <0,003
Poziomy samoświad.	X	Płeć		0,061	0,591 n.i.
I. Mł. typowa	X	Poziomy samoświad.	X	Płeć	0,075 0,753 n.i.
II. Mł. twórcza (ocena n-li)	X	Poziomy samoświad.	X	Płeć	0,195 0,436 n.i.
III. Mł. twórcza (ocena n-li + TCT-DP)	X	Poziomy samoświad.	X	Płeć	0,147 0,622 n.i.
IV. Mł. plast. uzdoln.	X	Poziomy samoświad.	X	Płeć	0,119 0,487 n.i.
Samoświadomość zewnętrzna					
Poziomy samoświad.	X	4gr. Młodzieży		0,475	<0,001
Chłopcy	X	Poziomy samoświad.	X	4gr. Młodzieży	0,513 <0,002
Dziewczęta	X	Poziomy samoświad.	X	4gr. Młodzieży	0,479 <0,001
Poziomy samoświad.	X	Płeć		0,134	0,075 n.i.
I. Mł. typowa	X	Poziomy samoświad.	X	Płeć	0,166 0,242 n.i.
II. Mł. twórcza (opinia n-li)	X	Poziomy samoświad.	X	Płeć	0,131 0,692 n.i.
III. Mł. twórcza (opinia n-li + TCT-DP)	X	Poziomy samoświad.	X	Płeć	0,092 0,832 n.i.
IV. Mł. plast. uzdoln.	X	Poziomy samoświad.	X	Płeć	0,079 0,729 n.i.
Samoświadomość obronna					
Poziomy samoświad.	X	4gr. Młodzieży		0,264	<0,04
Chłopcy	X	Poziomy samoświad.	X	4gr. Młodzieży	0,249 0,340 n.i.
Dziewczęta	X	Poziomy samoświad.	X	4gr. Młodzieży	0,370 <0,01
Poziomy samoświad.	X	Płeć		0,253	<0,002
I. Mł. Typowa	X	Poziomy samoświad.	X	Płeć	0,435 <0,001
II. Mł. twórcza (ocena n-li)	X	Poziomy samoświad.	X	Płeć	0,445 <0,05
III. Mł. twórcza (ocena n-li + TCT-DP)	X	Poziomy samoświad.	X	Płeć	0,231 0,297 n.i.
IV. Mł. plast. uzdoln.	X	Poziomy samoświad.	X	Płeć	0,046 0,898 n.i.
Samoświadomość refleksyjna					
Poziomy samoświad.	X	4gr. Młodzieży		0,361	<0,001
Chłopcy	X	Poziomy samoświad.	X	4gr. Młodzieży	0,433 <0,03
Dziewczęta	X	Poziomy samoświad.	X	4gr. Młodzieży	0,394 <0,003
Poziomy samoświad.	X	Płeć		0,050	0,700 n.i.
I. Mł. Typowa	X	Poziomy samoświad.	X	Płeć	0,202 0,119 n.i.
II. Mł. twórcza (ocena n-li)	X	Poziomy samoświad.	X	Płeć	0,175 0,515 n.i.
III. Mł. twórcza (ocena n-li + TCT-DP)	X	Poziomy samoświad.	X	Płeć	0,179 0,493 n.i.
IV. Mł. plast. uzdoln.	X	Poziomy samoświad.	X	Płeć	0,082 0,713 n.i.

Legenda: R_c – standaryzowany dla związków istotnych; n.i. – związek nie jest istotny statystycznie

Kontrola ujawnionych związków dokonana ze względu na płeć wskazuje, że zmiana ta nie ma istotnego wpływu na charakter związku pomiędzy poziomem samoświadomości osobowej, zewnętrznej i refleksyjnej a wielkością twórczego potencjału badanych.

Podsumowanie i dyskusja

Na podstawie rezultatów analizy statystycznej można sformułować następujące konkluzje:

1. Młodzież twórczo uzdolnioną w porównaniu z „typową” charakteryzuje większe natężenie osobowej formy samoświadomości, co oznacza większy wgląd w swoje myśli i przekonania dotyczące własnej osoby, większą wiedzę i zrozumienie własnych preferencji, zainteresowań, potrzeb i wartości. Także w innych badaniach dzieci twórczo uzdolnionych⁴⁴ ujawniono, iż silniej niż mniej zdolni bądź niezdolni rówieśnicy odczuwają potrzebę własnej prywatności, są skłonne do głębokiej samorefleksji i świadome własnej kreatywności.
2. Uzdolnioną twórczo młodzież charakteryzuje wyższy w porównaniu z typowymi rówieśnikami poziom samoświadomości zewnętrznej (rzeczowej), co świadczy o większej umiejętności przetwarzania informacji o sobie w sposób bardziej obiektywny i uspołeczniony. Ponieważ nasilenie u badanych obu rodzajów samoświadomości (osobowej i zewnętrznej) nie wskazuje na dominację którejś z nich, można przypuszczać, że w równym stopniu potrafią koncentrować się na sobie jako podmiocie, przeżywać silne emocje, intensyfikować pamięć, wyobraźnię i zaangażowanie personalne w działalność⁴⁵, jak również uwzględniać w postępowaniu normy i standardy społeczne. Nadmierna koncentracja na sobie grozi bowiem trudnościami w przystosowaniu do społecznych oczekiwań, zaś koncentracja przede wszystkim na świecie społecznym grozi poczuciem zagubienia siebie i niepewności, co do tego, jakim się jest⁴⁶.
3. Potencjalnie twórcza młodzież ma bardziej nasiloną samoświadomość refleksyjną rozwijającą myślenie wyższego rzędu, co pozwala przypuszczać, iż jest bardziej zdolna do zastanawiania się nad sobą, do rewizji swego miejsca w świecie oraz do przekraczania postaw ksobnych, egocentrycznych. Także dojrzały twórcy (poeci, pisarze) – jak zauważa Z. Zaborowski⁴⁷ – oczywiście w dużo wyższym stopniu nastawieni są na autoobserwację, autoanalizę i dysponują silną samoświadomością indywidualną i refleksyjną.

⁴⁴ S. Daniels, *A kaleidoscopic view: Reflections on the creative self*, „Roeper Review. A Journal of Gifted Education” 1998, nr 20(3), s. 154–158; G.A. Davis, *Creativity is forever*, Dubuque, Kendall/Hunt, I.A 1992; A. Storr, *Solitude. A return to the self*, New York 1988.

⁴⁵ E.Z. Deci, *Intrinsic motivation*, Plenum, NJ. 1975.

⁴⁶ C.S. Carver, M.F. Scheier, *op. cit.*

⁴⁷ Z. Zaborowski, *Psychologiczne problemy*, *op. cit.*

4. Wyższy poziom tych form samoświadomości (osobowej, zewnętrznej, a zwłaszcza refleksyjnej) u zdolnych badanych w porównaniu z mniej zdolnymi rówieśnikami potwierdzają wyniki badań innych autorów⁴⁸.
5. Wysokie dodatnie korelacje między samoświadomością refleksyjną a pozostałymi formami samoświadomości w całej grupie badanych potwierdzają podstawowe założenie w koncepcji Z. Zaborowskiego⁴⁹, iż wyodrębnione wymiary samoświadomości zostały oparte na wspólnej bazie, którą autor określa samoświadomością ogólną niemianowaną.
6. Można przypuszczać, że wysokie dodatnie korelacje między poziomem samoświadomości zewnętrznej, osobowej i refleksyjnej a poziomem twórczego potencjału badanych uczniów wskazują, że w porównaniu z „typowymi” rówieśnikami młodzież zdolna dysponuje bardziej rozległą wiedzą na swój temat, ma klarowny obraz siebie, lepiej rozpoznaje swoje dodatnie i ujemne cechy, przestrzega wielu norm społecznych, chociaż w działaniu jest samodzielna i mniej zależna od osób znaczących, lepiej kontroluje swoje zachowanie w oparciu o wewnętrzny system ocen. Wiele z tych cech współwystępuje z efektywną twórczością dorosłych.
6. Dalszych badań wymaga „zanikający” wpływ płci na związek poszczególnych wymiarów samoświadomości z wielkością twórczego potencjału młodzieży.
7. Wyniki zaprezentowane w artykule przekonują o konieczności rozpoczynania procesu kształtowania pozytywnej samooceny dzieci – jako ważnej determinanty rozwoju ich twórczych zdolności – od budowania samoświadomości. Bowiem tylko głębokie poznanie i zrozumienie siebie przez uzdolnione dziecko w procesie kształtowania się jego twórczego i dojrzałego „Ja” może integrować wszystkie aspekty jego osobowości i rozwój uzdolnień.

Konkludując, teoria CF Z. Zaborowskiego jest interesującą propozycją konceptualizacji złożonych problemów samoświadomości. Jej rozległe implikacje i zastosowania w dziedzinie motywacji, emocji, tożsamości, struktury „Ja”, a zatem zjawisk ważnych w wyjaśnianiu podmiotowych mechanizmów twórczej aktywności człowieka stanowią inspirację do dalszych badań w tej dziedzinie. Wprawdzie nie sposób wątpić, że świadomość siebie i twórcza aktywność są dwoma wzajemnie uzależnionymi od siebie aspektami życia człowieka, to jednak nadal trzeba poszukiwać wyczerpującej odpowiedzi na pytanie o to, które zjawisko jest podstawowe, a które wtórne. Nie podlega natomiast wątpliwości stwierdzenie, że wysiłek, jaki wkłada jednostka w kreowanie własnego życia wymaga silnej samokontroli i wglądu w siebie, a zatem uzyskania kontroli nad własną świadomością.

⁴⁸ J. Górniewicz, K. Rubacha, J. Żuchowski, *Samorealizacja młodzieży szkolnej (koncepcja i wyniki badań empirycznych)*, Toruń 1992; T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006.

⁴⁹ Z. Zaborowski, *Psychologiczne problemy*, op. cit., s. 162.

Literatura

- [1] Brich A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, PWN, Warszawa 1999.
- [2] Brzezińska A., *Właściwości samowiedzy na przełomie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości*, „Czasopismo Psychologiczne” 2001, t. 7, nr 1, s. 87–94.
- [3] Carver C.S., Scheier M.F., *Attention and self-regulation: A control theory approach to human behavior*, Springer-Verlag, New York 1981.
- [4] Chruszczewski M.H., *Profil aktywności twórczej, intelektualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*, „Ruch Pedagogiczny” 2006, nr 3–4, s. 27–38.
- [5] Csíkszentmihályi M., *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia. Jak poprawić jakość życia*, tłum. M. Wajda-Kacmajor, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 1996.
- [6] Daniels S., *A kaleidoscopic view: Reflections on the creative self*, „Roeper Review. A Journal of Gifted Education” 1998, nr 20(3), s. 154–158.
- [7] Davis G.A., *Creativity is forever*, Dubuque, Kendall/Hunt., I.A 1992.
- [8] Deci E.Z., *Intrinsic motivation*, Plenum, NJ. 1975.
- [9] Dobrołowicz W., Szmidt K.J., Pufal-Struzik I., Ostrowska U., Gralewski J., *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, Wszechnica Polska i Szkoła Wyższa TWP w Warszawie, Warszawa 2006, s. 259–263.
- [10] Dryll E., Cierpka A., *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, PAN, Warszawa 2004.
- [11] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., *Wychowanie Pojęcia – procesy – konteksty*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007–2008, t. 1–4.
- [12] Duval S., Wicklund R.A., *The theory of objective self-awareness*, Freeman, San Francisco 1972.
- [13] Eby J., Smutny J. F., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1998.
- [14] Fromm E., *Szkice z psychologii religii*, KiW, Warszawa 1966.
- [15] Gilbert D.T., Fiske S.T., Lindzey G., *The handbook of social psychology*, McGraw-Hill, Boston 1998, s. 680–740.
- [16] Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.
- [17] Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, tłum. A. Jankowski, PAX, Warszawa 1999.
- [18] Górniewicz J., Rubacha K., Żuchowski J., *Samorealizacja młodzieży szkolnej (koncepcja i wyniki badań empirycznych)*, Wyd. UMK, Toruń 1992.
- [19] Greenspon T.S., *The gifted self: Its role in development and emotional health*, „Roeper Review. A Journal of Gifted Education” 1998, nr 20(3), s. 162–167.
- [20] Gross M.U.M., *The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced choice dilemma of gifted youth*, „Roeper Review. A Journal of Gifted Education” 1989, nr 11(4), s. 189–194.
- [21] Kozielski J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1981.

- [22] Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- [23] Landau E., *The self – the global factor of emotional maturity*, „Roeper Review. A Journal of Gifted Education” 1998, nr 20(3), s. 174–177.
- [24] Lovecky D.V., *Identity development in gifted children: Moral sensitivity*, „Roeper Review, A Journal of Gifted Education” 1997, nr 20(2), s. 90 – 94.
- [25] Lowen A., *Narcyzm. Zaprzeczenie prawdziwemu Ja*, Jacek Santorski & CO., Warszawa 1995.
- [26] Matczak J., Jaworska A., *Rysunkowy test twórczego myślenia TCT-DP K.K. Urbana i H. G. Jellena*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2000.
- [27] Niebrzydowski L., *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, NK, Warszawa 1976.
- [28] Niedźwieńska A., Neckar J., *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 2009.
- [29] Oleś P., *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Scholar, Warszawa 2005.
- [30] Pervin L. A., *Pojęcie Ja, Psychologia osobowości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- [31] Popek R., *Z badań nad uzdolnieniami plastycznymi młodzieży. Analiza psychologiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.
- [32] Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- [33] Pufal-Struzik I., *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 13 – 20.
- [34] Sękowa H., *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1991, s. 5–18, 19–29.
- [35] Silverman L.K., *Personality development. The pursuit of excellence*, „Journal of the Education of the Gifted” 1983, nr 6(1), s. 5–19.
- [36] Stanik J., *Problem interpersonalnego funkcjonowania osobowości*, „Przegląd Psychologiczny” 1977, nr 20(2), s. 259–280.
- [37] Storr A., *Solitude. A return to the self*, Macmillan, New York 1988.
- [38] Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, t. III, s. 107–125, 561–600.
- [39] Szmidt K.J., *Szkice do pedagogiki twórczości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- [40] Tesser A., Felson R.B., Suls J.M., *Ja i tożsamość*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- [41] Zabłocki K., Brejnak W., *Wybrane problemy dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w procesie edukacji*, UKSW, Warszawa 2004, s. 27–36.
- [42] Zaborowski Z., *Człowiek, jego świat i życie: próba integracji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
- [44] Zaborowski Z., *Psychologiczne problemy samoświadomości*, PWN, Warszawa 1989.
- [44] Zaborowski Z., *Świadomość i samoświadomość człowieka*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 1996.
- [45] Zaborowski Z., *Teoria treści i form samoświadomości*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- [46] Żuk T., *Uzdolnienia twórcze a osobowość*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1986.

**Problem nauczania
jednostki uzdolnionej
w krajach europejskich
i Stanach Zjednoczonych**

**Проблема навчання
обдарованої особистості
в європейських країнах
та США**

Людмила Кокоріна

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Горлівка, Україна

Дослідження іспанських науковців в галузі освіти обдарованих дітей

Постановка проблеми. Обдарованість – це неоднозначне явище. Тривалий час цей феномен розглядався як відхилення від норми і ототожнювався з психічними розладами. Проте згодом стало зрозуміло, що цей феномен має велике значення для суспільства. Починаючи з середини ХХ століття освітяни стали приділяти увагу саме особливостям навчання і виховання обдарованих дітей. Зважаючи на той факт, що досягнення обдарованих сприяють формуванню позитивного ставлення до нації загалом, законодавці також звернули особливу увагу на освіту обдарованих дітей.

Оскільки наша країна є відносно молодою державою, то природною стає зацікавленість державотворців у виявленні обдарованих дітей, а також в їхній підтримці. Зокрема, в нашій країні діє Програма Президента України з підтримки обдарованої молоді, запроваджено стипендії Президента України переможцям міжнародних олімпіад, Всеукраїнських олімпіад, Всеукраїнського конкурсу наукових робіт учнів-членів Малої академії наук України, стипендія Кабінету Міністрів України переможцям олімпіад з української мови та літератури, для студентів та аспірантів вищих навчальних закладів запроваджено ряд іменних стипендій Президента України, Верховної Ради України та Кабінету Міністрів України. Розпорядженням Кабінету Міністрів України № 635-р від 8 серпня 2007 р. було створено Інститут обдарованої дитини Академії педагогічних наук України. Головна мета діяльності цієї установи – це науково-методичне та організаційно-спонукальне забезпечення функціонування системи виявлення, розвитку і підтримки обдарованих дітей і молоді в реальному соціально-економічному та освітньому просторі України [1].

Українські науковці приділяють відповідну увагу дослідженню феномену обдарованості і засобам підтримки обдарованих дітей, але розробляючи науково-методичний аспект обдарованості не можна не враховувати досвід інших світових освітніх систем, зокрема освітньої системи Іспанії.

Аналіз останніх публікацій. Проблемам обдарованості присвячено достатньо робіт вітчизняних психологів та педагогів. В Україні розробкою теорії обдарованості та проблем обдарованих дітей є такі вчені, як: В. Моляко, О. Кульчицька, О. Музика та ін. В своїх роботах вчені досліджують здебільшого психологічні аспекти обдарованості, специфіку дитячої обдарованості і проблеми виявлення обдарованості. В Росії психологічними аспектами обдарованості займаються А. Савенков, Н. Лейтес, А. Матюшкін та ін. В Іспанії розробкою проблеми виявлення обдарованих дітей займаються І. Беніто Мате, Х. Турон, теоретичними аспектами – Д. Кандідо Геновард, Е. Санчес Мансано, М.Д. Пріето Санчес та ін.

Мета даної статті полягає в узагальненні досліджень іспанських науковців і освітян в галузі освіти обдарованих дітей протягом другої половини ХХ століття – початку ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу. В другій половині ХХ століття майже всі розвинуті країни світу звернулися до розробки проблем обдарованості. Не стала виключенням і Іспанія.

У 80-тих роках ХХ століття іспанські вчені розпочали ґрунтовні дослідження в галузі освіти обдарованих дітей, оскільки саме цей аспект освіти пропонував значні перспективи досліджень, крім того протягом тривалого часу ніхто не приділяв належної уваги особливим вимогам обдарованих дітей.

Серед перших спроб слід зазначити дослідження, проведене професором Гарсія Ягуе, яке фокусувалося на виявленні обдарованих учнів на першому курсі початкової школи. Цей проект не було завершено через брак економічної підтримки і соціально-політичні зміни в державі. Проте це дало поштовх розвитку наукових пошуків в галузі обдарованості.

В 1980 році доктор Д. Кандідо Геновард заснував на Факультеті Психології Освіти Автономного Університету Барселони групу дослідників обдарованості (E.I.N.N.S. Equipo de investigación sobre niños/as superdotados/as). Завдяки цій ініціативі в 1983 році було проведено Перший національний симпозіум з психології та педагогіки винятковості, який став необхідним імпульсом для інших іспанських університетів розпочати вивчення обдарованості [5].

Серед робіт, реалізованих на Факультеті Психології та Освіти **Автономного Університету Барселони** можна визначити 2 великих проекти: Попереднє дослідження виявлення обдарованих учнів та Виявлення обдарованих і талановитих учнів на перших етапах освітнього оточення. *Попереднє дослідження виявлення обдарованих учнів* мало на меті визначити і відібрати обдарованих дітей в містах Барселона і Герона. З одного боку, дослідження мало теоретичний характер, воно було спрямоване на розвиток психолого-педагогічного профілю обдарованості, спираючись на модель Д. Рензуллі, яка дозволяє визначити обдаровану дитину, як ту, що поєднує певні характеристики (розвинутий інтелект, мотивація і творчість). З іншого боку, однією з цілей дослідження був методологічний аспект

визначення обдарованої дитини, щоб таким чином мати можливість надавати відповідну педагогічну підтримку обдарованим.

В результаті дослідження окрім виявлення певної кількості (118) обдарованих учнів віком 10–11 років, вчені також визначили недостатню ефективність методик визначення обдарованості (науковці використовували шкалу Рензуллі і інтелектуальний тест Векслера). Таким чином відкриваючи проблеми педагогічної теорії, які потребують подальшої розробки [5, с. 6].

Подібне дослідження проводилося в **Університеті Балеарських островів**, яке так само мало на меті виявлення обдарованих, проте на острові Майорка. Дане дослідження проводилося під керівництвом доктора Д. Гомес Барнуселл. Структура дослідження була аналогічною дослідженню, проведеному в містах Барселона і Герона. В результаті вчені виявили труднощі у використанні існуючих методів виявлення обдарованих дітей, зокрема шкали Рензуллі.

Другий проект, *виявлення обдарованих і талановитих учнів на перших етапах освітнього оточення*, фокусувався на виявленні учнів обдарованих в якій-небудь академічній сфері у ранньому шкільному віці, а також визначенні важливої ролі вчителя в цьому процесі. Керівником дослідження була доктор К. Готценс, а представником роботи – професор К. Гонсалес Гомес. Під час проекту використовувались формальні об'єктивні засоби – тести для виявлення обдарованості учнів, і неформальні суб'єктивні засоби – спостереження вчителів і самих учнів по відношенню до інших школярів. Зокрема були використані інтелектуальний тест Равена для дітей, тести дошкільної діагностики, методика творчого малюнку, а також різноманітні опитування вчителів і учнів. В дослідженні взяли участь 1332 учня і 60 вчителів.

Вчені висунули низку підсумків, найголовнішими серед яких був той, що викладачі мають труднощі в визначенні обдарованих дітей, багато вчителів навіть не мають чітких критеріїв для виявлення обдарованих. Викладачі мають сприяти і поглиблювати розвиток обдарованості і мають вміти виокремити обдаровану дитину, що вимагає поглиблення знань самих педагогів з питань обдарованості. Тому вчені запропонували приділити більшу увагу формуванню викладачів, спроможних працювати з обдарованістю і працювати над спеціальною освітою викладачів за трьома напрямками: теоретично-концептуальним (знання про головні поняття і концепти обдарованості), описовим (знання про типові ознаки та характеристики обдарованості) і методичним (засоби і ресурси, які сприяють об'єктивному процесу виявлення обдарованих) [2, с. 5].

Зацікавленість **Університету Мурсії** в обдарованості знайшла реалізацію в макродослідженні “Виявлення, оцінка і навчання обдарованих учнів”, яке проводилося групою дослідників Спеціальної освіти (Відділ Навчальних програм і Освітніх досліджень) і Психології освіти (кафедра Еволюційної психології і освіти) під керівництвом доктора М. Долорес Прієто. Цей проект реалізувався в співпраці з доктором Д. Кандідо Геновард шляхом спільних семінарів і круглих столів, а також в співробітництві професора Р. Дж. Стернберга (Йельський Університет)

і професора М. Долорес Пріето. Тематика даного проекту відобразилася в дослідженні: Функціонування процесів “insight” в обдарованих; і Освіта викладачів для роботи з обдарованими (переважно на етапі початкової школи) [5].

Процеси “insight” в обдарованих. Головною метою даного дослідження була реалізація практичного вивчення для поглиблення знань з процесів “insight” і таким чином визначити специфічні особливості оцінювання обдарованих учнів. Це дослідження проводилося під керівництвом доктора М. Долорес Пріето і було представлено М. Росаріо Бермехо. Структура дослідження складалася з двох частин: перша була присвячена вивченню терміна “insight”, друга – аналізу результатів практичного дослідження, яке полягало в визначенні обдарованих і їхніх характеристик по відношенню до середніх учнів. В дослідженні взяли участь 2055 учнів 5-го і 6-го курсів початкової школи з 22 освітніх центрів регіону Мурсія. Вчені використовували тест коефіцієнту інтелекту для визначення обдарованих дітей і для оцінювання процесу “insight” – 90 завдань і проблем нового характеру, вирішення яких вимагає великого об’єму кодифікації, поєднання і вибіркового порівняння.

За результатами даного дослідження вчені висунули тезу, що процеси “insight” (кодифікація, поєднання і вибіркоче порівняння) можна розглядати як один з головних факторів, які є передумовою обдарованості, крім того Тріархичний тест здібностей Стернберга може використовуватися як один з методів оцінки інтелектуальної обдарованості. Проте, вчені не могли не зазначити, що необхідно розробити чіткі критерії оцінювання обдарованості для ефективного виявлення обдарованих дітей [3].

Інша частина макродослідження Університету Мурсії, *Освіта викладачів для роботи з обдарованими*, мала на меті формування викладачів для роботи з обдарованими дітьми переважно на початковому етапі. Як і попереднє дослідження, це так само проводилося під керівництвом доктора М. Долорес Пріето, а представлено було Д. Сальвадор Грау. Структура роботи складалася з розгляду таких аспектів: аналіз законодавчої бази освіти на сучасному етапі і теоретичних засад процесів формування викладачів; запропонування спеціальної програми підготовки, спрямованої на вчителів початкової школи, які працюють з обдарованими; розробка конкретних модулів, які відповідають запропонованій програмі; і узагальнення додатків, які відносяться до Виявлення, оцінки і адаптації обдарованих дітей, спрямованих на викладачів, як засіб поглиблення і поповнення знань про таких учнів.

Д. Сальвадор Грау розробив Програму формування викладачів, які працюють з обдарованими учнями, як сукупність конкретних дій, спрямованих на розвиток і поліпшення відношення і розуміння обдарованих, впливаючи на набуття знань і технологій, які дозволяють викладачеві спостерігати за розвитком обдарованої дитини задля її ж користі. Дана програма реалізується в трьох формах: курс, семінар і робоча група. Зміст даної програми полягає в вивченні деяких аспектів обдарованості, зокрема – базові поняття обдарованості (визначення синоніміч-

них термінів “обдарованість – талант – творчість”, взаємозв’язок між інтелектом і обдарованістю, відповідні характеристики виняткових учнів); процеси виявлення обдарованих дітей (аналіз невірних стереотипів про обдарованих, роль викладача в цьому процесі, диференціація тестів і ресурсів для виявлення обдарованих); оцінювання освітнього оточення обдарованих (загальне оцінювання соціального оточення; оцінювання учня, його академічних компетенцій, сфер вподобань, стилю навчання і самооцінки; і оцінювання викладача, яке має сприяти відповідності стилю викладання до стилю навчання); планування варіативності освітнього проекту і проекту навчального плану закладу (акцентуючи увагу на понятті Освітнього проекту, провідна роль викладачів в плануванні освітніх проектів і перегляданні ролі вчителя обдарованих учнів в освітньо-виховному процесі); пристосування обдарованих дітей до навчального плану, а саме стратегія, яка дозволяє врахувати специфічні освітні особливості обдарованих і надавати їм більшу автономію. Дана програма і стала результатом дослідження і була реалізована в вигляді додаткових курсів для вчителів [4, с. 5].

Не можна оминати і дослідження в галузі освіти обдарованих **Мадридського Університету Комплутенсе**. Протягом навчального року 1988/1989 доктор Е. Гарсія-Альканьїс розробила проект макродослідження кафедри Психології і кафедри Освіти Мадридського Університету Комплутенсе, спираючись на настанови доктора К. Геновард. Розвиток даного широкого дослідження ділиться на різні напрямки: виявлення обдарованих учнів (оцінюючи знання, вміння і навички, продукти діяльності і характеристики останніх), поглиблення вивчення різних аспектів обдарованості (творчість, процеси пам’яті і лідерство), створення моделі освітнього втручання, відповідного до індивідуальних потреб кожного суб’єкту обдарованості [2].

Головна мета першого напрямку даного макродослідження була *виявлення обдарованих учнів*. На початку взяли участь 10 504 учня 3-го, 4-го і 5-го курсів початкової школи з міських, сільських і столичних шкіл. Дослідники використовували інтелектуальний тест Каттела, шкали класифікації характеристик обдарованих учнів Рензуллі-Сміта, шкалу інтелекту Векслера і шкалу інтелекту Александра. В результаті 153 учні були визначені як обдаровані. Дане дослідження стало основою для подальших пошуків в галузі обдарованості, зокрема визначенні характеристик обдарованих дітей.

На другому етапі макропроекту Мадридського Університету Комплутенсе (*Процеси пам’яті обдарованих дітей*) було заплановано вивчення функціонування процесів пам’яті обдарованих. Цей проект, так само як і попередній проходив під керівництвом доктора Е. Гарсія-Альканьїс. Дослідження складалось з трьох етапів: по-перше, адаптування і обґрунтування опитувальників пам’яті; по-друге, оцінка необхідності вимірювання пам’яті обдарованих; і по-третє, обробка результатів з метою визначення особливості пам’яті обдарованих. Дослідники використовували опитувальник пам’яті Кройцера, який складається з 22 пунктів.

Проаналізувавши отримані результати, дослідники підтвердили тезу, що процеси пам'яті слугують передумовою знань і академічної продуктивності.

Останній етап дослідження (*Творчість обдарованих дітей*) планувався з метою вивчення творчості обдарованих дітей. Засоби, використані під час дослідження, були різноманітними: конструювання кубами, малюнки, історії, оцінювальна шкала творчості, шкала вимірювання уяви. Підсумовуючи результати вчені виявили більшу "гнучкість" продуктів творчої діяльності обдарованих, як словесних так і графічно-просторових [5, с. 6].

Всі вище зазначені дослідження послугували міцним підґрунтям для подальшого розвитку освіти обдарованих. Зокрема, на базі Мадридського Університету Комплутенсе під керівництвом доктора Л. Ф. Перес Санчес було розроблено декілька програм підтримки обдарованих дітей. Ці програми характеризуються охопленням великої кількості галузей розвитку, серед яких: виявлення Центрів обдарованих дітей; підтримка обдарованих, які мають проблеми в навчанні; позашкільна підтримка – "Програма Зірка"; підтримка сімей як на інформаційному рівні, так і на психологічному і навіть медичному.

Програма Зірка чи позашкільна підтримка спрямована винятково на обдарованих учнів. Мета програми полягає з одного боку в попередженні невідповідності або дисинхронії між школою і учнями, а з другого, в досягненні повного гармонійного розвитку обдарованої дитини. Основа змісту програми базується на: пізнавальній модуляції, спрямованій на навчання і використання конкретних стратегій і потенціалу, які сприяють своєчасному засвоєнню знань і вмінь; особистих консультаціях для досягнення кращого пізнання себе і оточення, що дозволяє посилити співробітництво учня і вихователя; та позашкільному поглибленні, як в індивідуальному контексті, так і в соціальному [2].

Висновки. В другій половині ХХ століття в Іспанії розпочалися ґрунтовні дослідження в галузі освіти обдарованих. Серед перших досліджень слід зазначити роботу професора Гарсія Яґуе і доктора Д. Кандідо Геновард. Саме їхні пошуки дали поштовх розвитку цієї галузі. Провідні університети Іспанії, такі як: Автономний Університет Барселони, Університет Мурсії, Мадридський Університет Комплутенсе, підтримують як теоретичні дослідження в сфері обдарованості, так і практичну реалізацію завдань освіти обдарованих дітей. Провідними дослідниками феномену обдарованості є доктор К. Готценс (виявлення обдарованих і талановитих учнів на перших етапах освіти), доктор М. Долорес Прієто (процеси "insight" в обдарованих), доктор Е. Гарсія-Альканьїс (виявлення обдарованих та творчість обдарованих дітей).

Література

- [1] Волощук І., Шепотько В. Фактологічна підготовка до роботи з обдарованими й талановитими школярами / І. Волощук, В. Шепотько // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 73–75.
- [2] Fernández Almoguera M.C. Medidas de atención a la diversidad para alumnado de altas capacidades [Електронний ресурс] / María Carmen Fernández Almoguera, Manuel Jorge de Sande, Ana Isabel Martín Ruíz // TOLEITOLA. Revista de educación del CeP de Toledo. – 2006. – № 8. – P. 35–118. – Режим доступу: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00620093000017.pdf>
- [3] Peña del Agua A.M. Las teorías de la inteligencia y la superdotación / Ana María Peña del Agua // Aula Abierta. – 2004. – № 84. – P. 23–38.
- [4] Pérez Sánchez L.F. La formación del profesorado para la educación de alumnos con capacidad superior en Europa / Luz F. Pérez Sánchez, Lidia Losada Martínez, Coral González Barberá // Aula Abierta. – 2009. – Vol. 37. – № 1. – P. 31–44.
- [5] Rojo Martínez A. La identificación de alumnos con altas habilidades: enfoques y dimensiones actuales: Tesis doctoral [Електронний ресурс] / Angela Rojo Martínez. – Universidad de Murcia, 1997. – 524 p. – Режим доступу: <http://digitum.um.es/xmlui/bistream/10201/10036/1/Rojo.pdf>
- [6] Superdotación [Електронний ресурс] / C.F. Piqueras, R.A. Aparicio, N.V. Inajeros, R.S. Montero // El Exito del Esfuerzo: El trabajo colaborativo (Estudio de casos). – Cuenca, 2010. – P. 128–152. – Режим доступу: <http://publicaciones.uclm.es/files/ebook chapter pdf/ebook chapter pdf 00354 el exito del esfuerzo 00.pdf#page=109>

Резюме

Дана стаття має на меті узагальнення наукових досліджень іспанських вчених в галузі освіти обдарованих в другій половині XX століття – початку XXI століття. В ній проаналізовано тематику досліджень і надано їхню структуру. Крім того автор узагальнює висновки та результати наукових пошуків іспанських науковців.

Ключові слова: обдарованість, обдаровані діти, освіта обдарованих дітей, наукові дослідження, освіта в Іспанії.

Resume

This article aims to generalize the scientific researches of Spanish scientists in the sphere of gifted education in the second half of XX century and the beginning of XXI century. It analyzes the subject matters of researches and their structure is given. The author generalizes the conclusions and results of the scientific searchings of the Spanish scientists.

Keywords: giftedness, gifted children, gifted education, scientific researches, education in Spain.

Ганна Бутенко

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Горлівка, Україна

Програми виховання і навчання обдарованих дітей: досвід США

Постановка проблеми. Соціально обумовлені зміни в традиційній освітній системі України передбачають посилення відповідальності педагогів за результати освітньої діяльності, тобто за досягнутий рівень виховання, фізичний та духовний розвиток школярів. Тому сучасні освітні реформи спрямовані на підвищення якості й доступності навчання, на виховання людини, яка відповідає потребам XXI століття – ініціативної, самодостатньої та творчої, оскільки ми живемо в той час, коли життя спонукає до пошуку ефективних способів розв'язання проблем, прояву гнучкості мислення, уміння планувати можливий хід подій.

В умовах орієнтації української освіти на європейські педагогічні стандарти подальшого значення набуває розробка та впровадження нових програм щодо навчання та виховання обдарованих дітей.

Увага до обдарованих дітей постійно зростає як з боку Міністерства освіти і науки України, так і науковців та вчителів. Зроблено суттєві кроки щодо реалізації пріоритетних завдань виявлення й обліку обдарованих учнів. У цій справі науковий і практичний інтерес становить вивчення та узагальнення позитивного досвіду розвинених країн світу, зокрема США.

Аналіз останніх публікацій. У сучасній педагогіці система загальної середньої освіти привертала увагу таких науковців як: А. Алексюка, І. Дружиніна, О. Ковязиної, В. Чорного. Питання обдарованості вивчала ціла плеяда вітчизняних науковців, а саме: А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов, а також ряд американських вчених Б. Кларк, В. Пассоу, Дж. Рензулі, С. Піс, Н. Торренс.

Мета. Проте, незважаючи на певні здобутки, проблема створення програм для навчання та виховання обдарованих дітей потребує постійного узагальнення й систематизації, тому метою нашого дослідження ми вбачаємо вивчення досвіду Сполучених Штатів Америки в напрямку роботи із обдарованими дітьми

з тим, щоб запозичити позитивні й конструктивні елементи для запровадження в школах України.

Виклад основного матеріалу. Вперше обдарованість почав досліджувати Джон Гілфорд у період після Другої світової війни. Він розробляв за замовленням програми для виявлення обдарованих дітей у розумовій сфері. Вже тоді у США факт необхідності роботи з обдарованими дітьми означав визнання державної важливості цієї проблеми. За цей час педагогами США було набуто значного практичного досвіду, досягнуто певних позитивних результатів у сфері діагностичного тестування, методики навчання обдарованих дітей, спеціальної підготовки вчительських кадрів, створення відповідних навчальних програм, системи допомоги та захисту інтересів обдарованих дітей. Дослідження американських педагогів забезпечили наукову основу для вироблення вимог, яким повинна відповідати програма навчання обдарованих дітей [1, с. 78].

У Сполучених Штатах реалізується гнучка елективна модель диференційованого навчання. Головною метою такої диференціації навчання є:

- підвищення якості освіти;
- створення системи шкільної освіти, спроможної забезпечити максимальний розвиток індивідуальних можливостей та творчого потенціалу особистості;
- розвиток обдарованих дітей.

Державний закон 91-230 (1986 рік) надав визначення обдарованості: **“обдаровані діти** – це діти, ідентифіковані професійно кваліфікованими людьми, які, завдяки унікальним здібностям, можуть досягти високих результатів. Це діти, які потребують особливих програм навчання” [4, с. 244].

У результаті багатьох таких досліджень у США сформована дуже гнучка теоретична база, яка є допомогою та взірцем для інших країн світу, які теж зацікавлені питанням обдарованості. Основою цієї теоретичної бази є програми роботи з обдарованими дітьми. Програми для обдарованих дітей представляють собою науково обґрунтовану стратегію надання додаткових освітніх послуг цій категорії школярів. У США найпопулярнішими є програми, що розробляються й реалізуються провідними університетами [1, с. 17].

Світовий педагогічний досвід є одним із джерел розвитку педагогічної науки в нашій країні. Нині спостерігаються позитивні тенденції в освоєнні нових підходів до виховання та навчання обдарованих дітей. Разом із цим традиційними формами навчання є факультативи і гуртки, конкурси та олімпіади. Однак аналіз сучасної педагогічної практики дає змогу зробити висновок про те, що форми та методи виховання і навчання обдарованих дітей в освітніх закладах нашої країни відстають від потреб часу. У зв'язку з цим вивчення досвіду виховання і навчання обдарованих дітей у США становить для нас не лише теоретичний інтерес, а й має практичний, прикладний характер [1, с. 79].

Отже, проблема обдарованості викликає великий інтерес і набуває світового масштабу. З 1975 р. діє Всесвітня рада з питань обдарованих і талановитих дітей,

до складу якої входять представники майже 50-ти країн. Серед них – учені США, країн Європи, Латинської Америки, Китаю та ін. Сфера діяльності цієї організації надзвичайно широка, крім координації і субсидування наукових досліджень, вона здійснює роботу щодо сприяння обдарованим і талановитим дітям у різних країнах світу [1, с. 80].

Перш ніж перейти до розгляду самих програм для обдарованих дітей, вважаємо за доцільне простежити розвиток системи навчання обдарованих школярів у США. Учена Н. Поморцева виділяє наступні етапи, що були важливими у формуванні системи навчання для цієї категорії дітей:

- 1. Перший етап – 50–60-ті рр.** На цьому етапі відбулася конференція Національної асоціації з проблем освіти, яка була присвячена проблемі обдарованих та талановитих дітей у сучасному світі. Конференція зазначала, що існує велика кількість підходів до виявлення та обліку обдарованості, але у той самий час наголошувалося, що кількість школярів, які зможуть вчитися за такими програмами, обмежена.
- 2. Другий етап – 70–80-ті рр.** Проблема обдарованості вивчається вже не тільки на рівні психології, але й у сфері освіти. Саме на цьому етапі виникає багатозначність терміну “обдарованість” та багатоаспектність проблеми цілісного підходу до сфери здібностей.
- 3. Третій етап – середина 80-тих рр. і нині.** Серед безлічі теорій і практик цей етап спрямовано на пошук талановитих та обдарованих дітей поміж представників різних етнічних груп. Таким чином, стверджується той факт, що будь-яка дитина може бути обдарованою, незважаючи на її успіхи, расову, класову приналежність. Навіть дитина, яка відстає від своїх однолітків, може бути обдарованою. Головною задачею стає відкриття особистості дитини, відкриття її внутрішнього “Я” [1].

Таким чином, простеживши за системою навчання обдарованих школярів у США та виділивши основні етапи, можна представити цю систему у вигляді зростаючої кривої, яка представлена нами у вигляді наступного графіка:

Графік 1

Розвиток системи навчання обдарованих школярів у США (в додатку)

Такий стрімкий розвиток системи навчання обдарованих дітей у США пов'язаний з певними соціальними, політичними та економічними сферами американського суспільства.

Отже, розглянувши більш детально питання розвитку системи навчання для обдарованих дітей у США, перейдемо до самих програм для обдарованих та талановитих дітей.

Серед запропонованих на сьогодні програм існують ті, що різняться між собою, але водночас усі вони містять багато спільного, що дає підстави для певних узагальнень.

Перш за все діти повинні пройти діагностику навчальних досягнень. Тим, хто за результатами цього тестування попадає у верхню тривідсоткову групу, пропонують пройти повторне тестування. Діагностика навчальних досягнень учнів здійснюється спеціальними центрами тестування і робиться це на платній основі, але не тільки тестування. Саме навчання є також платним. Після тестування дитина одержує сертифікат участі, що є підтвердженням визначних здібностей дитини [3]. Від тестування переходимо безпосередньо до програм.

Одна із програм, яка називається **“A program for gifted children”** [8] наголошує на тому, що обдарованість існує в кількох формах, більшу увагу приділяє саме інтелектуальній обдарованості. У цій програмі діагностика інтелектуальних здібностей проводилася за допомогою тесту Stanford-Binet Scale. При цьому зважали на такі показники:

- *space conceptualization*: здібності, які пов'язувалися з судженням про просторові зв'язки і розміри предметів та їх рух у просторі;
- *vocabulary*: це пам'ять на значення слів, у яких елементи, викликані вербальними аналогіями, зводяться до мінімуму;
- *number ability*: це здібності в запам'ятовуванні та використанні додавання, віднімання, множення і ділення;
- *reasoning*: формулювання концепцій, зведення воєдино різних ідей, уміння робити свої власні висновки;
- *scientific knowledge*: знання наукових принципів опрацювання інформації.

Згідно з цією програмою навчальний рік поділявся на чверті, а учні на п'ять груп. Половину відведених години учні всіх п'яти груп присвячували блоку, що відповідав специфіці обдарованості, другу половину цих годин учні присвячували заняттям, що відповідають чотирьом іншим блокам (у кожній чверті по одному блоку). Отримані результати дали змогу зробити висновок, що учні експериментального класу за навчальними досягненнями були кращі, ніж учні контрольного класу, в якому післяобідня навчальна година використовувалась як звичайно [3, с. 70].

Наступна програма **“Enrichment for all”** використовує ідею, що всі діти мають певні обдарованості і специфічні освітні потреби. Тому завдання школи – виявити обдарованості і допомогти дитині їх максимально розвинути. Так, наприклад, були висунуті учнівські освітні потреби задля максимального розкриття обдарованості дитини: можливість працювати з дітьми різного віку, збільшення незалежності, можливості для вибору та прийняття рішення, відчуття приналежності, можливість працювати у групі своєї статі, можливість для розвитку уяви.

Уся діяльність була поділена на три групи:

- I. Діяльність, придатна для обдарованих.
- II. Діяльність, придатна для учнів із спеціальним талантом в одній галузі.
- III. Діяльність учнів, які потребують допомоги.

Програмою передбачались такі види діяльності: вивчення соціального розвитку різних регіонів, історія США, іноземні мови, перша допомога, наукове дослідження, музика, творче письмо, фотографія, драма, математика.

Після завершення дії програми зроблено такі висновки:

- 1) можливість соціального навчання збільшується, коли дитина спонтанно залишає на деякий час свій клас;
- 2) інтереси й освітні запити для групування є набагато валіднішим критерієм, ніж інтелектуальні здібності [3, с. 71].

Прикладом сучасної спеціальної програми для обдарованих та талановитих школярів може бути програма, що функціонує в університеті Джонса Хопкінса (Johns Hopkins University). Це програма пошуку й розвитку талантів учнів 2–8-х класів. До неї залучаються діти з 20 штатів США. Спочатку проводять тестування. Воно проводиться центром федеральної служби тестування, що має назву Education Testing Service (ETS). Учасники програми отримують сертифікат участі в програмі, що є свідченням визначних здібностей. Відібрані учні відвідують літні курси в кемпусах (camp), залучаються до дистанційних математичних курсів. Надання таких послуг талановитим школярам здійснюється на платній основі.

Особливістю програм пошуку і розвитку талановитих дітей є те, що до неї залучаються, крім американських школярів, діти з-за кордону. Такі діти звертаються до Міжнародного центру тестування, щоб зареєструватися і протестуватися за допомогою тесту SAT-1. Учасники пошуку отримують сертифікат, що підтверджує їх досягнення, а також документ на зразок вітчизняного табеля успішності, що дає змогу кожному учасникові пошуку порівняти власний результат із результатами інших. Зараховані школярі на додаток отримують опис можливостей програми, а також інформацію щодо різного роду ресурсів для талановитих і обдарованих школярів. Діти з-за кордону, як і американські діти, можуть навчатися дистанційно або залучатися до літніх програм. Плата за тестування трохи вища порівняно з оплатою для американських дітей [3, с. 72].

Як показав аналіз літературних джерел, програми для обдарованих та талановитих дітей США дуже поширені. Окрім названих нами вище програм, широко популярними є Talent Identification Program at Duke University, Rocky Mountain Talent Search at University of Denver.

Висновки. Таким чином, виходячи з вищезазначеного можна констатувати, що в Сполучених Штатах Америки закладено міцний фундамент у напрямку роботи з обдарованими дітьми. Це питання дуже актуальне і постійно знаходиться в центрі уваги Уряду та науковців, що призводить до появи нових програм роботи з цією категорією учнів, а також постійно враховують потреби сьогодення і це відображається в новітніх доробках. На останок зазначимо, що актуальними для подальших досліджень є питання діагностування навчальних досягнень обдарованих дітей в європейських державах.

Література

- [1] Бевз О. Питання дитячої обдарованості в американській системі шкільної освіти / О. Бевз // Рідна школа. – 2006. – № 7. – С. 79–80.
- [2] Беличко Н. Організація навчання обдарованих і талановитих молодших школярів у США / Н. Беличко // Рідна школа. – 2005. – № 6. – С. 78–81.
- [3] Волощук І. Програми для обдарованих і талановитих дітей / І. Волощук, В. Шепотько // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 70–72.
- [4] Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. – Спб.: ЕВРОЗНАК, 2003. – 416.
- [5] Теличко Н. Організація навчання обдарованих і талановитих молодших школярів у США / Н. Теличко // Рідна школа. – 2005. – №6. – С. 78–80.
- [6] Gowan J. How to Identify Students for a Gifted Child Program // The Gifted Child Quarterly. – 1975. – № 19.
- [7] Maybury M.W., Lesseer G.S. A Program for Gifted Children / M.W. Maybury, G.S. Lesseer // The Elementary School Journal. – 1963. – Vol.64. – № 2. – P. 94–101.
- [8] Pringle R.G., Webb T.J., Warner D.A., Peterson A.V. Innovative Education for Gifted Children in Rural Elementary Schools / R.G. Pringle, T.J. Webb, D.A. Warner, A.V. Peterson // The Elementary School Journals. – 1972. – Vol.73. – № 2. – P. 79–84.
- [9] Taylor C.W. Cultivating Multiple Creative Talents in Students / C.W. Taylor // Journal for the Educational Gifted. – 1985. – Vol. VIII. – № 3. – P. 187–198.

Резюме

У статті розглянуто основні етапи становлення та розвитку гнучкої системи роботи з обдарованими дітьми у Сполучених Штатах Америки. Наведено приклади чинних сучасних Програм, зокрема “A program for gifted children”, “Enrichment for all” й програма, що функціонує в університеті Джонса Хопкінса, а також розкрито основні вимоги, принципи, методи застосування цих програм з метою запозичення позитивного досвіду.

Ключові слова: обдарованість, особистість, програми навчання для обдарованих школярів, учень.

Resume

The article is devoted to the basic stages of formation and development of the system which is established for gifted pupils in America. Author gives descriptions of some modern and up-to-date programs such as: “A program for gifted children”, “Enrichment for all” and program which created and conducted in Johns Hopkins University. The work presented main principles, demands, and methods of using these programs for our country to borrow their positive experience.

Keywords: gift, person, pupil, the programs for gifted pupils education.

Дмитро Алфімов

Донецький національний університет

Донецьк, Україна

Наступність у вихованні лідерських якостей у школярів

Постановка проблеми. В умовах динамізму сучасного життя, небувалих за швидкістю й за обсягом змін, що охопила всі сфери духовної й практичної діяльності, коли темпи соціально-економічного й науково-технічного розвитку стали усе більше перевершувати темпи зміни поколінь людей, необхідно не тільки озброювати учнів знаннями, уміннями, навичками, але головне: навчити їх самостійно пізнавати світ, навчити діяти, навчити жити разом, навчити жити в злагоді із самими собою.

Аналіз останніх публікацій. Питанням вивчення особистості, її розвитку й орієнтації освіти на досвід, інтереси, схильності, а, значить, і на її неперервний саморозвиток, присвячені роботи К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, А. Асмолова, В. Беспалька, О. Бондаревської, К. Платонова, Л. Виготського, У. Давидова, А. Леонтьєва, Л. Рубінштейна, В. Мясищева, В. Слободчикова, А. Петровського, В. Онушкіна, В. Шадрикова, П. Щедровицького, І. Якиманської й ін. Інваріантність підходів названих авторів стосовно особливостей особистості визначається орієнтацією на неперервність освіти людини при її русі в різних підсистемах освіти.

Питанням виховання лідерських якостей особистості присвячені роботи дослідників Т. Вежевич, С. Гармаш, Л. Конишевої, С. Ливайн, І. Пескової, В. Сбитнєвої, О. Хмизової, О. Цикаришвилі, В. Ягоднікової тощо.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття

Однак у науково-педагогічній літературі залишається поки що поза увагою дослідження наступності у вихованні лідерських якостей особистості школярів.

Метою статті є визначення ідеї наступності у вихованні лідерських якостей у школярів.

Виклад основного матеріалу. Традиційна система освіти, сфальцьована на створенні людини за образом й подобою, а не на знаходженні змістів для духовного життя, творчої самореалізації й самодетермінації в обрії особистості, цих завдань не вирішує. Сформований тип “кінцевої” освіти, при якому один раз отримані знання зберігали свою цінність протягом всієї професійної діяльності індивіда, вичерпав свої можливості.

Доречно відзначає заступник міністра освіти і науки України, доктор філософських наук, професор Є. Суліма, що “за останні десять років в навчальному середовищі в контексті глобальних тенденцій спостерігаються такі зміни:

- масовий характер постійного навчання та його неперервність як нова якість;
- орієнтація на активне засвоєння людиною способів пізнавальної діяльності;
- адаптація освітнього середовища до потреб та запитів особистості;
- орієнтація на особистість учня, забезпечення можливостей розкриття здібностей та обдарувань” [6, с. 3].

У силу цих і ряду інших причин найбільш перспективною в даному напрямку представляється концепція освіти впродовж життя. Вона повинна бути гнучкою, різноманітною, доступною у часі й просторі. Подібна освіта, крім задоволення потреби особистості в адаптації до змін у професійній діяльності на ринку праці, повинна стати процесом неперервного розвитку людської особистості, її знань і навичок, здатності виносити судження й уживати різні дії.

Її завдання – забезпечити людині розуміння самої себе й навколишнього середовища, сприяти виконанню її соціальної ролі в процесі трудової діяльності й життя в суспільстві.

У цьому зв’язку можна говорити про рух до “суспільства освіти”. Роль школи підсилюється в прищеплюванні смаку до освіти, у тім, щоб навчити одержувати задоволення від навчання, навчити вчитися, “добувати знання”, розвивати допитливість, кращі якості лідера, а значить створювати умови для успішної особистісної самореалізації.

В Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначається, що державна політика у галузі освіти, навчання та зайнятості здійснюється з урахуванням світових тенденцій розвитку неперервної освіти – освіти впродовж життя, відповідно до соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін [3]. Неперервна освіта реалізується через:

- забезпечення наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до наступних ступенів;
- формування потреби й здатності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості;
- оптимізацію системи перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації;
- створення інтегрованих навчальних планів та програм;
- зв’язок між середньою загальноосвітньою, професійно-технічною, вищою школою та закладами післядипломної освіти;

– формування й розвиток навчально-науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців.

Держава здійснює прогноз та відповідні розрахунки обсягів і напрямів професійної підготовки, створює умови для професійного навчання безробітних з урахуванням змін на ринку праці.

Л. Новиков [5] поняття “неперервна освіта” зараховує до трьох об’єктів (суб’єктів): особистості, освітніх програм і організаційних структур освіти. Стосовно особистості це поняття означає, що людина вчиться постійно. Причому автономно пропонуються три вектори руху людини в освітньому просторі. Перший вектор (“вектор руху вперед”) – людина удосконалює свою професійну майстерність, залишаючись на тому самому формальному освітньому рівні (наприклад, медсестрою, учителем, кухарем та ін.). Другий вектор (“вектор руху нагору”) припускає, що людина безупинно просувається щаблями і рівнями освіти. При цьому вона може послідовно переходити з одного рівня освіти на іншій (наприклад, школа – технікум – ВНЗ), а може перескакувати через деякі рівні (наприклад, школа – ВНЗ). Третій вектор неперервної освіти стосовно особистості (“вектор руху по горизонталі”) означає, що людина має можливість не тільки продовжувати освіту, а й змінювати її профіль (наприклад, зміна спеціальності), тобто є можливість освітнього маневру, що може бути зумовлена як особистісними потребами, так і соціально-економічними умовами, що змінилися.

Неперервна освіта стосовно другого об’єкта – освітніх програм – передбачає наступність змісту освіти при переході від одного виду до іншого, від одного життєвого етапу людини до іншого. Стосовно виховання лідерських якостей учнів різного віку це означає, що програми їх підготовки на різних етапах (молодшому, середньому й старшому рівні) повинні бути погодженими, які не дублюють одна одну, є поглиблюючими і розвивальними.

Третій об’єкт неперервної освіти – освітні установи. У цьому випадку неперервність означає наявність мережі освітніх структур і такий їх взаємозв’язок, що з необхідністю й достатністю створює простір освітніх послуг, здатних задовольнити всю безліч освітніх потреб, що виникають як в окремої людини, так і у суспільства й конкретного регіону. Гуманістичний потенціал неперервності освіти полягає в тому, що вона забезпечує кожному можливість багатомірного руху в освітньому просторі з урахуванням своїх можливостей і здібностей. Інакше кажучи, людина має реальну можливість для вибору оптимальної особисто для себе освітньої траєкторії.

Проблема набуття особистістю компетентності, розвитку її лідерських, ділових, особистісних якостей і здатностей щодо осмисленого збереження та самостійного і творчого відтворення власної життєдіяльності в усіх її проявах (діяльності, спілкуванні, пізнанні та відносинах) та сферах (економічній, соціальній, політичній, культурно-дозвілєвій, сімейній, побутовій), розбудови власної життєвої стратегії, свідомого визначення та здійснення людиною свого життя, досяг-

нення життєвого успіху є однією з найважливіших проблем, які постали перед українським суспільством у XXI столітті.

Наявність у людини цих якостей і здатностей в усі часи і в будь-якому суспільстві зумовлювала продуктивність, успішність її життєдіяльності, міру її включення в суспільне життя. Але якщо в традиційному суспільстві міра компетентності, якостей особистості корелювалася здебільшого зі ступенем засвоєння і дотримання нею соціальних норм, традицій та звичаїв, традиційних видів діяльності, то в сучасному інформаційному суспільстві соціальні умови сприяють самостійності й творчості особистості в її життєдіяльності, навіть змушують людину проявляти їх.

Розглянемо основні характеристики сучасного суспільства, які обумовлюють зростання вимог до особистості, вимагають від сучасної людини її якісно нового рівня.

За підрахунками відомого американського футуролога О. Тоффлера, сучасне людство, в порівнянні з попередніми поколіннями, живе у принципово нових умовах, новому світі. Так, лише в порівнянні з початком минулого століття, за 60 років, швидкість зв'язку зросла в мільйон разів, потужність озброєнь – в 10 мільйонів разів, енергонасиченість промисловості – в тисячу разів, а швидкість пересування – в 100 разів. Зміни проникають у всі сфери життєдіяльності людства, впливають на психологію людини.

Не можна не побачити сили, стрімкості та незворотності змін, породжених суспільним та науково-технічним прогресом; серед шляхів подолання їх негативного впливу на особистість ми можемо вказати пізнання людиною процесів, які пов'язані зі змінами, її самовдосконаленням.

Незворотність та сила впливу змін на життєдіяльність людини обумовлює наукову рефлексію, спрямовану на пошук засобів нейтралізації, подолання негативних наслідків змін та використання позитивних переваг, які відкривають перед людством нові, досі ще не бачені перспективи. Секрет зростання і розвитку полягає в тому, щоб навчитися, як поводитися із силами змін, керувати ними. Ми не використали всіх можливостей, не пізнали справжньої ролі навчання в оволодінні людиною силами прогресу, які продукує інформаційне і постінформаційне суспільство. Майбутнє світу – в проектно-випереджальному навчанні; місія освіти полягає в тому, щоб змінити життя учнів і допомогти виховати громадян, які зможуть жити і продуктивно працювати в нових умовах (соціальних, техногенних, екологічних тощо).

Реальність сьогодення така, що для України є гостра потреба в стратегії інтегрування у світову систему цивілізації, у засвоєнні засобів самовдосконалення на основі національних традицій, успадкованого людського потенціалу і належного рівня виробництва.

Освіта та виховання – соціально-історичне явище. Вони живуть, розвиваються, змінюються разом із соціальними, економічними змінами суспільного життя. Ці зміни мають то повільний, еволюційний, то вибухоподібний, революційний

характер. У історичного розвитку освіта визначала для себе різні завдання, серед яких завдання неперервної освіти, або ж “навчання на все життя”.

Проблема неперервної освіти і виховання у багатьох країнах піднесена до рангу державної політики. Високорозвинені країни не заперечують того факту, що лідерство належить тому, хто може забезпечити високу освіченість людей відповідно до вимог цієї епохи. У відставанні освіти вбачають головну причину економічних, соціальних і політичних ускладнень “погані школи – погана економіка”.

Центральною ідеєю неперервної освіти та виховання є категорія постійного розвитку людини як суб’єкта діяльності й спілкування протягом життя. Тому закономірно, що метою неперервної освіти та виховання є розвиток особистості як у періоди її дозрівання, розквіту й стабілізації життєвих сил і здатностей, так й у періоди інволюції організму, коли на перший план висувається завдання компенсації функцій і можливостей, що втрачаються.

Е. Кінг у статті “Перегляд навчання в світі, що змінюється”, визначаючи факт усе більшого поширення “навчання на все життя” у сучасному світі, наголошував, що концепція з’явилась ще в XIX ст. і вже відтоді розвивається і знаходить все більшу підтримку. Він визнає той факт, що наразі, крім ускладнення суспільної структури в державі, яка потребує постійного володіння навичками, набирає сили і глобалізація освіти, яка збільшує цю потребу. Одним із вагомих мінусів існуючої системи освіти є те, що вона базується на положенні передбачуваність кар’єри людини, що не можна визнавати правильним [7, с. 115].

На думку П. Джарвіса, ідея “навчання на все життя” передбачає, що людина набуває нові знання у міру необхідності, під час усієї кар’єри. Ця ідея має глибоке коріння, однак повного розвитку вона досягла лише у сучасному світі, коли перший план у професійній підготовці посіла необхідність постійно поповнювати власні знання [8, с. 52].

Наближення нового століття активізувало теоретичну думку та законодавчу діяльність щодо визначення оптимальних шляхів розвитку освіти, адекватних вимогам XXI ст. З’явилися офіційні та напівофіційні документи: “Освіта американців для XXI ст.” (США), “Освіта майбутнього” (Франція), “Пошук моделей освіти для XXI ст.” (Японія). Лейтмотив цих документів становить ідея неперервної освіти. Вона визначає стратегію шкільної політики високорозвинених країн [2, с. 3].

Вже в 1970-х рр. Міністерство освіти Японії запропонувало мету: освіта має стати “неперервною”. Метою всіх змін у японській освіті є орієнтація на людину та неперервність освітнього процесу, який має відбуватися в різних формах впродовж усього життя.

Уряд Англії в розробці документа про реформу школи “Національна програма 5–16” керувався тезою про те, що економічні труднощі країни пов’язані з нестачею освіти, а головне завдання полягає в тому, щоб “постійно підвищувати рівень освіти”, як це роблять країни-конкуренти.

Наразі неперервна освіта сприймається в Європі не як розкіш, а як індивідуальна і національна стратегія виживання в сучасній висококонкуренційній глобальній економіці. Уряди цих країн визнають неперервну освіту засобом боротьби з безробіттям, рівень якого в Європі помітно високий – у середньому він сягає 10% (у США = 4,3%).

У доповіді, яку до ЮНЕСКО подала Міжнародна комісія з освіти для XXI ст. (Доповідь Делора), називають чотири наріжні камені освіти:

- учитися жити разом, тобто розвивати вміння розуміти один одного, поважати історію, традиції та духовні цінності та на їх основі виховувати новий світогляд;
- навчатися, щоб знати, тобто набувати широкої загальної освіти, яка допоможе глибше вивчити вибрані предмети;
- учитися творити, щоб уміти творчо впливати на оточення. Крім набування технічних навичок виконання будь-якої роботи, результатом навчання має стати набування професіоналізму, який дає змогу приймати рішення в будь-яких (часто індивідуальних) ситуаціях, працювати в команді, долучатися до виробничої або суспільної діяльності, оволодіти всіма методами поєднання праці та навчання;
- учитися жити – жоден талант людини не повинен залишитися нерозкритим.

Зокрема: пам'ять, логічне мислення, творча уява, фізичні можливості, естетичне чуття, прагнення спілкування та природна харизма лідера. У доповіді Комісії наводиться ще один принцип ідеальної держави: в основі суспільства, що постійно навчається, лежить набуття, поглиблення та застосування знань.

Зміни в сутнісних характеристиках суспільства призвели до змін у його вимогах до особистості-лідера. Якщо в традиційному суспільстві лідер визначається передусім здатностями адаптуватися до сталих суспільних умов, а в добу індустріального – до періодичних економічних (технологічних), соціальних та суспільно-політичних змін, то зараз, у добу інформаційного суспільства, місія особистості-лідера полягає у спроможності діяти в умовах перманентно змінюваного (і у все більш швидкому темпі) середовища. Необхідними є не лише готовність особистості до змін та участь у них, але й її здатність продукувати та впроваджувати зміни, управляти ними.

За таких обставин, масштаб змін (глобальні соціальні інновації, які безпосередньо впливають на життя багатьох людей, або власні життєві інновації, які стосуються лише одного індивіда) не відіграє для конкретної особистості вирішального значення. Важливішими є результати змін, спроможність особистості управляти ними, долати їх можливі негативні наслідки.

І. Єрмаков та Д. Пузіков виділяють наступні групи цивілізаційних викликів XXI століття, які детермінують потребу в переосмисленні значущості особистості в суспільному житті, освіті, економіці, політиці, культурі, соціальних відносинах [1, с. 4]:

1. Духовні виклики – проблема духовності, моралі й моральності особистості стоїть сьогодні як ніколи гостро. Без перебільшення можна стверджувати, що в добу атомної енергетики, ядерної, хімічної та бактеріологічної зброї, можливості передачі будь-якої інформації через мережу Інтернет, доля людства, його майбутнє залежить від порядності, доброти та відповідальності кожної окремої людини.
2. Інформаційні виклики – виражаються в зростанні обсягу інформації, яку людині необхідно осмислити для успішної життєдіяльності, ускладненні опрацювання інформації, необхідної для прийняття важливих життєвих виборів.
3. Екологічні виклики – людські потреби зростають у геометричній прогресії, природні ресурси, необхідні для їх задоволення, – в арифметичній і вичерпуються. Людство повинно змінити своє ставлення до природи, інакше воно не виживе.
4. Етнокультурні виклики – позитивний розвиток людства можливий лише за умови діалогу культур, за наявності розвиненої етнокультурної компетенції представників різних етносів, релігій, культур. Глобалізація наближує різні етноси та культури; уникнути зіткнення допоможуть лише толерантність, плюралізм, компетентне ставлення до власної та інших культур.
5. Соціальні виклики – як і раніше, світ поділяється на багатих і бідних, успішних та невдах, привілейованих та паріїв. Можливим шляхом здійснення соціальної справедливості для окремої людини є соціальна мобільність. Але людина відповідальна за своє просування соціальними щаблями. На ній лежить моральна та соціальна відповідальність за її активність у здобутті привабливіших соціальних статусів. Фактично, для багатьох людей соціальна мобільність стає недосяжною спокусою, а даремні намагання скористатися нею – зайвими життєвими проблемами.
6. Освітні виклики XXI століття є добою неперервної освіти та виховання, а точніше самоменеджменту. Успішною буде життєдіяльність лише тієї особистості, яка буде вчитися та самовдосконалюватися все своє свідоме життя. Щасливою зможе бути та людина, яка знаходитиме в цьому вітху.

Освіта та самоменеджмент повинні мати прогностичний, випереджальний характер. Лише так суспільство та особистість зможуть управляти змінами та успішно ініціювати необхідні їм новації. А для того, щоб особистість змогла реалізувати та примножити культурний досвід, отриманий у процесі навчання, освіта повинна сприяти самореалізації особистості, подальшому самостійному розвитку.

Освіта повинна допомогти особистості оволодіти життєтворчістю; навчитися мистецтву життя, вчитися впродовж усього життя. В цьому полягатиме гуманістична функція освіти XXI століття, її головне завдання, місія.

Виклики XXI століття зумовлюють вимоги до особистості. Сучасна людина має бути здатною:

- швидко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях;
- критично мислити;

- використовувати набуті знання і вміння в навколишній дійсності;
- бути здатним генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, творчо мислити;
- бути комунікабельною, контактною в різних соціальних групах;
- вміти запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;
- цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації в професійному і особистісному плані, так і в інтересах суспільства, держави;
- уміти добувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення;
- бережливо ставитися до свого здоров'я і здоров'я інших як найвищої цінності;
- бути здатною до вибору альтернатив, що пропонує сучасне життя;
- вміти планувати стратегію власного життя, орієнтуватися в системі найрізноманітніших суперечливих і неоднозначних цінностей, визначати своє життєве кредо і свій стиль життя.

Ми вважаємо, що проблема розвитку компетентності особистості, її лідерських якостей є основною проблемою освіти XXI століття. Вироблення дієвих механізмів, методів сприяння розвитку компетентності особистості педагогічними засобами – це один з ключів до розв'язання проблеми виживання людства, подолання ряду негативних процесів, які ставлять його на межу існування.

Виховання особистості повинно здійснюватися безупинно, у силу його великої життєвої значимості. Обов'язковою умовою ефективності виховання, а значить, і виховання лідерських якостей є створення системи неперервного виховання школярів.

Під *неперервністю* ми розуміємо “взаємозалежний процес навчання, виховання й розвитку протягом всього життя й у тісному взаємозв'язку всіх типів і видів установ освіти, зусиль громадськості й найближчого соціуму”.

Ми думаємо, що виховання лідерських якостей – неперервний процес, він починається з народження людини й триває все життя. На перший погляд може здатися, що не можна позначити якісь періоди в цьому єдиному неперервному процесі. І, проте, це можливо й доцільно.

У різні вікові періоди існують неоднакові можливості для виховання лідерських якостей. Дитина, підліток й юнак, наприклад, по-різному ставляться до різних засобів виховання. Знання й облік досягнутого людиною в той або інший період життя допомагає проектувати у вихованні її подальший ріст.

У різні вікові періоди особистого розвитку кількість соціальних інститутів, що приймають участь у формуванні дитини як особистості, різні. У процесі розвитку особистості дитини від народження до трьох років домінує сім'я. У дошкільному дитинстві до впливу сім'ї додається вплив спілкування з однолітками, іншими дорослими людьми. З приходом до школи відкривається новий потужний канал виховного впливу на особистість дитини через однолітків, учителів, шкільні навчальні предмети й справи. Розширюється сфера контактів із засобами масової

інформації. З розвитком нових комунікаційних технологій і ростом кількості засобів масових комунікацій, а також відносна воля у виборі й подачі матеріалу збільшила роль цього фактора соціалізації.

Починаючи з підліткового віку, велику роль у розвитку особистості грає спілкування з однолітками, друзями, серед яких дитина проводить більшу частину свого часу.

У міру дорослішання роль сім'ї в розвитку дитини поступово зменшується й збільшується різнобічність виховних впливів на особистість дитини.

Н.І. Болдирев відзначає, що специфічною особливістю виховання є те, що воно тривале і неперервне, а результати його відстрочені в часі, його не можна відокремити в якийсь спеціальний виховний процес.

Виховання лідерських якостей протікає в процесі багатогранної діяльності дітей (іграх, навчанні), у тих різноманітних відносинах, у які вони вступають у різних ситуаціях зі своїми однолітками, з дітьми молодше себе й з дорослими. Проте, виховання лідерських якостей є цілеспрямованим процесом, що припускає певну систему змісту, форм, методів і прийомів педагогічних дій.

В основі системи неперервного виховання лідерських якостей ми виділяємо наступні принципи:

- 1) загальність освіти й виховання, що забезпечує рівень вихованості кожної людини, незалежно від віку, статі й т.п.;
- 2) гнучкість і різноманіття форм виховання, що забезпечують умови для оптимального розвитку особистості, її лідерських якостей;
- 3) зв'язок виховання з працею, як фізичною, так і розумовою;
- 4) неперервність виховання лідерських якостей протягом всього активного життя людини;
- 5) багатоваріантність змісту виховання;
- 6) розвиваючий характер виховання й навчання;
- 7) випереджальний характер змісту й спрямованості виховних процесів стосовно потреб суспільної практики.

Отже, ми визначаємо такі особливості неперервної освіти школярів на сучасному етапі.

1. Для здійснення неперервної освіти та виховання школярів необхідно визначити стратегічну мету, що повинна відповідати міжнародним документам з освіти й виховання.
2. Неперервна освіта та виховання виступають як процес постійного піднесення людини, її гармонізації з іншими людьми, державою, суспільством. Для того щоб реалізувати цей процес, виховання й освіта повинні починатися з самого раннього дитинства. Ще в сім'ї й у дошкільні роки дитина повинна одержати деякі початкові відомості про взаємодію з навколишніми, правила поведінки тощо. Ці знання повинні бути розвинені й закріплені в початкових, середніх і старших класах середньої школи.

3. Організація діяльності школярів у загальноосвітньому навчальному закладі дозволяє коректувати сімейне виховання й розвивати, поглиблювати знання, навички діяльності, що здобувають у школі.
4. Відкритість освітніх границь школи, тісна взаємодія з освітніми установами різного рівня, громадськими організаціями й об'єднаннями, залучення найближчого сімейного оточення школярів як повноправного суб'єкта процесу виховання.

Висновки. Отже, дотримання всіх перелічених вище особливостей буде мати сенс у тому випадку, якщо вони будуть співвіднесені із запитами сучасного соціуму до загальноосвітнього навчального закладу.

Подальше дослідження передбачається провести у напрямі детального вивчення специфіки виховання лідерських якостей школярів у сучасній загальноосвітній школі.

Література

- [1] Єрмаков І.Г. Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної середньої школи / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. – Запоріжжя: Видавництво Хортицького навчально-реабілітаційного центру, 2005. – 112 с.
- [2] Мальков З.А., Рапез Р. Педагогика и народное образование за рубежом. Экспресс-информация. – Вып. 1 (169). – М.: НИИ теории и истории педагогики, 1992. – 15 с.
- [3] Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – 23 квітня.
- [4] Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К: ВШОЛ, 2000. – С. 29–30.
- [5] Новиков А. Принципы построения системы непрерывного образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 1998. – № 5.
- [6] Суліма Є. Інноваційно-інформаційний розвиток освіти – якісно новий етап модернізації всієї освітньої системи / Є. Суліма // Рідна школа. – 2010. – № 9. – С. 3–8.
- [7] Edmund King. Education Reversed for a World in Transformation // Comparative Education. – 1999. – V. 35. – № 2. – June. – P. 109–119.
- [8] Peter Jarvis. Global Trends in Lifelong learning and the Response of the universities // Comparative Education. – 1999. – V. 35. – № 2. – June. – P. 249–259.

Резюме

У статті розглянуто ідеї наступності у вихованні лідерських якостей у загальноосвітньому навчальному закладі. Визначаються особливості і принципи неперервного виховання лідерських якостей школярів. Автор доходить висновку, що процес непе-

першого виховання лідерських якостей школярів можливий, якщо використовувати певну систему змісту, форм, методів і прийомів педагогічних дій на кожному віковому етапі.

Ключові слова: неперервність, неперервна освіта і виховання, лідерські якості, школяр.

Resume

In the article the ideas of succession are considered in education of leader internalss general educational establishment. Особенности and principles of continuous education of leader internalss of schoolchildren is determined. An author comes to the conclusion, that the process of continuous education of leader internalss of schoolchildren is possible, if to use the certain system of maintenance, forms, methods and receptions of pedagogical actions on every age-related stage.

Keywords: continuity, continuous education and upbringing, leader qualities, schoolboy.

Krystyna Grzesiak, Ewelina Bercal

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Kraków, Polska

Dziecko zdolne w szkole podstawowej Część I. Założenia teoretyczne¹

1. Krótka charakterystyka dziecka zdolnego²

W świadomości społecznej funkcjonują różne stereotypy na temat dziecka zdolnego. W opinii rodziców dziecko takie jest grzeczne i ma dobre oceny, w opinii rówieśników to „kujon” bez przyjaciół. W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele prób zdefiniowania, kim jest dziecko zdolne, **uwarunkowań jego rozwoju, potrzeb oraz sposobów wspierania.**

U dzieci zdolnych charakterystyczne jest przyspieszenie tempa rozwoju psychofizycznego. Już jako niemowlęta, dzieci te mniej śpią, są zainteresowane otoczeniem i żywo reagują na zmiany wokół siebie, szybciej od innych zaczynają chodzić i mówić, mają bogaty zasób słów, preferują, zabawy charakterystyczne dla dzieci starszych, ujawniają rozległe zainteresowania poznawcze. Często przed pójściem do szkoły opanowują umiejętność czytania³. W szkole dzieci takie łatwo i szybko przyswajają wiadomości i umiejętności oraz osiągają wysokie wyniki w nauce. Poza ponadprzeciętnym rozwojem intelektu można u nich zauważyć ciekawość świata, szeroki wachlarz zainteresowań, wysoką zdolność koncentracji, wyobraźnię, fantazję, oryginalność zadawanych pytań i wysuwanych sugestii, poczucie humoru⁴.

¹ W artykule wykorzystano fragmenty pracy licencjackiej Eweliny Bercal *Praca z dzieckiem zdolnym w szkole podstawowej*, która powstała na Wydziale Nauk Humanistycznych (obecnie Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych) Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Promotorem pracy była dr Krystyna Grzesiak. Praca pisana została w roku akademickim 2009/2010. Obrona odbyła się 28.05.2010.

² W tekście wykorzystano fragment poradnika dla rodziców *Kim zostanie moje dziecko?*, autorstwa K. Grzesiak, B. Zinkiewicz, Kraków 2011.

³ Z. Włodarski, *Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 1996.

⁴ Charakterystykę sylwetki ucznia zdolnego znaleźć można również w opracowaniu A. Misiuk, *Dziecko zdolne w klasie szkolnej*, [w:] *Pedagogiczne i społeczne uwarunkowania uzdolnionych dzieci i młodzieży*, red. O. Boczarowa, J. Aksman, Kraków 2010.

Z powodu różnych cech osobowości, sposobów funkcjonowania oraz dokonań dziecko zdolne można zdefiniować w ujęciu psychologicznym, pedagogicznym i pedagogiczno-psychologicznym⁵. W ujęciu psychologicznym dziecko zdolne charakteryzuje się wysokim ilorazem inteligencji oraz wysokim poziomem twórczym. Dzięki temu potrafi odejść od rutynowych rozwiązań, podejmuje się realizacji innowacyjnych projektów i przedsięwzięć. W ujęciu pedagogicznym dziecko zdolne to uczeń, który ma wzorowe zachowanie i bardzo dobre wyniki w nauce. W ujęciu pedagogiczno-psychologicznym charakterystyka ucznia zdolnego uzupełniana jest o właściwości motywacji i funkcjonowania społecznego.

Tabela 1. Specyficzne cechy dzieci zdolnych (w ujęciu różnych autorów)⁶

Swobodne posługiwanie się językiem ojczystym, zdolność logicznego rozumowania, kreatywność, zdolność łączenia, a także kwestionowania pojęć i pomysłów, umiejętność biegłego czytania, umiejętność rozwiązywania problemów, zdolności interpersonalne oraz intrapersonalne.
Prawidłowe kojarzenie i rozumowanie, ciekawość świata i ludzi, dar bystrej obserwacji otoczenia, wykonywanie zadań umysłowych z przyjemnością, umiejętność skupienia uwagi przez dłuższy czas na tym, co je interesuje, ciekawe, oryginalne pomysły, wyrażanie swoich wrażeń, myśli i emocji w różnej formie, np. muzyce, tańcu, plastyce, w słowie lub piśmie, niezależna postawa, obrona swoich poglądów i pomysłów.
Preferowanie pracy samodzielnej, zagłębianie się w szczególnie interesujące dziedziny, stawianie sobie nowych wyzwań i samodzielne wyszukiwanie problemów do rozwiązania, traktowanie własnych dążeń intelektualnych jako wyzwań i przyjemności, duże poczucie sprawiedliwości, wysoki poziom oceny moralnej, łatwość nawiązywania kontaktów z ludźmi, zdolności przywódcze, idealista, perfekcjonista, wysokie wymagania wobec siebie i innych.
Wyjątkowa umiejętność wnioskowania, wysuwanie niezwykłych i oryginalnych sugestii, brak wytrwałości w wykonywaniu rutynowych zadań.
Niezależna postawa, bronienie swoich poglądów i pomysłów, krytycyzm wobec treści i metod nauczania, wysoki poziom wrażliwości, wymyślanie nowych zabaw, opowiadań, sytuacji realnych lub abstrakcyjnych, niezależna postawa wobec innych, dziecko potrafi bronić swoich racji, duża potrzeba uznania.

⁵ T. Giza, *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Kielce 2011, s. 61.

⁶ Opracowanie własne na podstawie J. Bates, S. Munday, *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, tłum. R. Waliś, Warszawa 2005, s. 72; M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy*, Warszawa 1999, s. 53; I. Fechner-Sędzicka, *Szkolny system wspierania zdolności. Jak rozpoznać i rozwijać dziecięce uzdolnienia?*, Toruń 2003, s. 16; G. Zając, *Praca z dzieckiem zdolnym*, „Życie Szkoły” 2008, nr 2, s. 46; I. Borzym, *Uczniowie zdolni*, Warszawa 1979, s. 93–94; T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980, s. 58–59; M. Marzec, *Uczeń zdolny niespejalnej troski*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 1, s. 47–48.

Stanowczość, inicjatywa, aktywność, samowystarczalność, silna motywacja, umiłowanie i zapał do pracy, duża wiedza i chaotyczne jej stosowanie, brak przywiązywania wagi do spraw materialnych, bardziej „kobiecy” zainteresowania, brak męskiej agresywności, introwertyk, człowiek niezbyt towarzyski, pełen rezerwy, emocjonalnie mało zrównoważony, skutecznie wykorzystujący swoją zmienność w działaniu.
Umiejętność czytania zdobyta przed nauką szkolną (w przedszkolu), duża zdolność obserwacji, szybka reakcja na nowe idee, skuteczne i częste korzystanie z biblioteki, zdolność operowania liczbami w arytmetyce.
Zainteresowanie problemami filozoficznymi, trafność sądów, ponadprzeciętne zdolności analizowania i syntezowania, znakomita, wierna i trafna pamięć, połączona z umiejętnością wykorzystywania przechowywanych informacji, dar bystrej obserwacji otoczenia.

T. Lewowicki definiuje uczniów zdolnych jako mających odpowiednio wysoki poziom zdolności ogólnych do uczenia się, określone zdolności specjalne oraz wysokie osiągnięcia lub możliwość takich osiągnięć w różnych dziedzinach działalności⁷.

Zdolności dziecka specjalizują się w miarę upływu lat. Im młodsze dziecko, tym charakter jego uzdolnień jest bardziej ogólny. Najwcześniej pojawiają się u dzieci zdolności artystyczne, zwłaszcza plastyczne i muzyczne (przykładowo W.A. Mozart swoje utwory zaczął komponować jako kilkuletnie dziecko, gdy miał 6 lat, ukazały się drukiem jego pierwsze *Sonaty skrzypcowe*, F. Chopin w 8. roku życia skomponował *Poloneza G-moll*). Odpowiednio wczesne rozpoznanie zdolności jest bardzo ważne ze względu na możliwość ich stymulowania. Jeśli rodzice nie mają pewności, czy ich dziecko jest zdolne, zastanawiają się nad wyborem szkoły czy zajęć dodatkowych, potrzebują fachowej pomocy w tym względzie, mogą skorzystać z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Dzieci zdolne nie zawsze, jak mogłoby się to wydawać, osiągają bardzo dobre wyniki w nauce. Na niepowodzenia szkolne dzieci zdolnych mają wpływ:

- Właściwości psychofizyczne: nieśmiałość, nadpobudliwość, często perfekcjonizm i problemy w radzeniu sobie z porażką, nadmierna koncentracja na sobie, chwiejność emocjonalna, niskie poczucie własnej wartości, brak wytrwałości w wykonywaniu rutynowych zadań, trudności w przystosowaniu się do grupy rówieśniczej (chęć dominacji, rywalizacji, inności), czasem mniejsza sprawność fizyczna;
- Przyczyny związane ze środowiskiem rodzinnym: blokowanie aktywności i ciekawości poznawczej dziecka (rodzice chcą mieć dziecko „normalne”, niesprawiające problemów) bądź wymaganie od niego ciągłego potwierdzania nadzwyczajnych zdolności intelektualnych, dziecko nie jest w stanie im sprostać, co wywołuje u niego frustrację;
- Przyczyny związane ze środowiskiem szkolnym: brak indywidualnego podejścia do potrzeb i możliwości dziecka zdolnego, nastawienie na pracę z uczniami o przeciętnych zdolnościach⁸.

⁷ T. Lewowicki, *op. cit.*, s. 48.

⁸ B. Dyrda, *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych, rozpoznawanie i przeciwdziałania*, Kraków 2007.

W ostatnim czasie coraz więcej uwagi poświęca się Syndromowi Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (SNOS). Syndrom pojawia się, gdy dziecko zdolne zaczyna pracować znacznie poniżej swoich możliwości. Dzieci dotknięte syndromem zapominają o odrobieniu pracy domowej, podczas lekcji są zamyślane i rozmarzone, szybko się zniechęcają, mają problemy z koncentracją. Często cierpią na samotność, ponieważ rówieśników drażni ich niekonwencjonalne zachowanie – płaczące, a czasem agresywne, oraz chęć manipulowania ludźmi. Większość uczniów z SNOS posiada nieadekwatną samoocenę w zakresie swoich zdolności intelektualnych. Jak pisze B. Dyrda, „Zaniżona samoocena odbija się negatywnie na różnych obszarach związanych z działalnością szkolną dziecka, między innymi na jego kontaktach interpersonalnych w klasie, niezaspokojeniu potrzeby bezpieczeństwa, tożsamości, zaniżonych aspiracjach związanych z osiągnięciami szkolnymi, obawą przed sytuacjami nowymi i niechęcią do podejmowania ryzyka”⁹. Uczniowie ci oceniają szkołę jako nudną, a za słabe oceny obwiniają nauczycieli i rodziców.

2. Metody (kryteria) wykorzystywane w celu rozpoznawania uczniów zdolnych

Na wspieranie uczniów zdolnych składa się ich identyfikowanie oraz motywowanie. Jak pisze Wiesława Limont „Istnieje wiele strategii i metod diagnozowania osób zdolnych, do tej pory nie został jednak wypracowany jednolity system, który pozwoliłby na jednoznaczne ich identyfikowanie”¹⁰. Identyfikacja zainteresowań i diagnoza potencjału uczniów jest zadaniem nauczycieli. W szkołach podstawowych stosuje się zazwyczaj diagnostykę polegającą na obserwacji uczniów, analizie ich spostrzeżeń, pomysłów oraz monitorowaniu postępów w nauce¹¹.

Według A.J. Tannenbauma identyfikacja uczniów zdolnych powinna składać się z trzech etapów:

- przesiewowego, którego celem jest zidentyfikowanie istniejącego potencjału dziecka i włączenie go do puli dzieci zdolnych nawet tych, u których można zauważyć niewyraźne oznaki ewentualnego potencjału,
- selekcyjnego, wiążącego się z wyborem najzdolniejszych dzieci z grupy wybranej na etapie przesiewowym,
- różnicowania, mającego na celu znalezienie jednostek o zdolnościach ujawniających się w specyficznych obszarach aktywności¹².

⁹ B. Dyrda, *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Kraków 2000, s. 134–135.

¹⁰ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i jak z nim pracować*, Gdańsk 2005, s. 100.

¹¹ Informacje na temat systemu pracy z uczniem zdolnym w polskiej szkole znajdują się w *Raporcie z badań na temat systemu pracy z uczniem zdolnym*, przygotowanym dla MEN w lipcu 2011. Zawarto w nim analizę treści wywiadów pogłębionych przeprowadzonych z dyrektorami, nauczycielami, uczniami i absolwentami szkół odnoszących sukcesy w pracy z uczniem zdolnym, tekst raportu znajduje się na stronie: www.ore.edu.pl.

¹² W. Limont, *op. cit.*, s. 111–112.

Jednym z pierwszych elementów szerokiego postępowania rozpoznawczego w przypadku uczniów o specyficznym potrzebach edukacyjnych, w tym uczniów zdolnych, jest dobrze przeprowadzona diagnoza¹³. Stefan Ziemiński terminem tym określał „rozpoznanie jakiegoś stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych na podstawie jego objawów, w oparciu o znajomość ogólnych prawidłowości”¹⁴. Na pełną diagnozę składa się pięć kategorii diagnoz częściowych Są to:

1. Diagnoza typologiczna – inaczej klasyfikacyjna polega na przyporządkowaniu pewnego zespołu objawów jakiejś znanej jednostce klasyfikacyjnej.
2. Diagnoza genetyczna – to taki typ rozpoznania i oceny sytuacji, gdzie w postępowaniu diagnostycznym i ostatecznie sformułowanej diagnozie kładziemy nacisk na genezę zjawiska, jego źródło.
3. Diagnoza znaczenia dla całości – jej zadaniem jest wyjaśnienie znaczenia deficytu dla jego układu, dla całości organizmu.
4. Diagnoza fazy – polega na określeniu stadium choroby lub zaburzenia bądź też etapu rozwoju badanego zjawiska.
5. Diagnoza rozwojowa (prognostyczna) – to typ diagnozy, w którym nacisk kładziemy na przypuszczalny rozwój danego zjawiska¹⁵. Ich kolejność, w zależności od potrzeb może zostać zmieniona.

W edukacji szkolnej zastosowanie ma diagnoza typologiczna. Umożliwia ona na podstawie cech indywidualnych, jakie rozpoznano u danej osoby, przypisać ją do jakiegoś ogólnego typu. W diagnozie typologicznej chodzi o uzyskanie adekwatności między przypadkiem indywidualnym a specyficznym kompleksem cech charakterystycznych dla całego typu¹⁶. Odnosząc to do poruszanej w artykule problematyki, nauczyciel znając specyficzne, psychospołeczne cechy uczniów zdolnych, może na ich podstawie określić, czy dziecko z którym pracuje jest takim właśnie uczniem. Identyfikacja zdol-

¹³ O potrzebie diagnozy uczniów zdolnych pisze w swoich opracowaniach m.in. T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006; eadem, *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, op. cit. T. Giza jest również autorką opracowania „Diagnoza uzdolnień plastycznych uczniów w młodszym wieku szkolnym w Słowacji, Słowenii i na Ukrainie. Możliwości wykorzystania doświadczeń zagranicznych w edukacji wczesnoszkolnej w Polsce”. Tekst powstał w ramach międzynarodowego projektu „Nauka – Sztuka – Edukacja”. Opracowanie i upowszechnienie innowacyjnego modelu diagnozy, metod pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie, realizowanego przez Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Celem projektu jest zwrócenie uwagi na niedostateczne wsparcie w procesie edukacyjnym uzdolnień plastycznych dzieci oraz zaproponowanie innowacji w tym zakresie. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy, opieki nad uczniem zdolnym plastycznie w edukacji wczesnoszkolnej powstaje w oparciu o doświadczenia Słowacji, Słowenii i Ukrainy. Projekt realizowany jest w ramach Małopolskiego Regionalnego Programu Operacyjnego na lata 2007–2013.

¹⁴ S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973, s. 17.

¹⁵ *Ibidem*, s. 72–116.

¹⁶ *Ibidem*, s. 87.

ności dziecka powinna rozpoczynać się już w przedszkolu i być kontynuowana na kolejnych szczeblach edukacji szkolnej.

W programach dotyczących identyfikacji i diagnozy uzdolnień uczniów nauczyciele mogą znaleźć różnorodne metody, dzięki którym mają możliwość zebrania danych na interesujący ich temat. Przykładem może być strategia zwana „bankiem talentów”. Polega ona na objęciu programem edukacyjnym większej liczby uczniów (nawet do 25% wszystkich uczących się). Wyłonienie w szkole grupy dzieci zdolnych zwiększa szanse dla tych ze zdolnościami trudnymi do jednoznacznej identyfikacji. Pozwala też nauczycielom na długotrwałą obserwację, bez konieczności podejmowania decyzji w sprawie konkretnego dziecka na początku roku szkolnego.¹⁷ Wśród innych metod diagnostycznych wymienić można: Wielorakie Talenty Twórcze Alvina W. Taylora, Model Wzbogaconej Triady Josepha Renzulliego, Metodę identyfikowania Johna F. Feldhusena¹⁸.

W ciągu ostatnich lat ukazało się wiele publikacji poświęconych diagnostyce pedagogicznej, szczególnie w odniesieniu do uczniów zdolnych. Znajdują się w nich opisy narzędzi, ich fragmenty oraz przykłady zasad interpretacji. Takie informacje zawarte są m.in. w książkach: K.J. Szmida *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, Łódź 2009, W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2010, J. Łukasiewicz-Wieleby, *Metody identyfikacji uczniów zdolnych*, [w:] Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności. pod red. M. Jabłonowskiej i J. Łukasiewicz-Wieleby, Warszawa 2011, M. Guziuk-Tkacz *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Warszawa 2011, E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej*, Warszawa, 2011, B. Skałbani, *Diagnostyka pedagogiczna : wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011, B. Dyrdy *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa 2012.

Od 1 stycznia 2013 roku wsparciem dla nauczycieli w diagnozie ucznia zdolnego mogą być również narzędzia psychologiczne¹⁹.

Jak już było wspomniane, nie ma jednego kryterium rozpoznawania uczniów zdolnych. Teorie naukowe i doświadczenia praktyków zgodnie wskazują na listę pewnych cech, z których żadna pojedyncza nie świadczy o zdolnościach, natomiast przybierają one na wartości w momencie gdy dochodzi do ich wzajemnych interakcji.

Najczęściej stosowane metody oceny i identyfikacji zdolności uczniów w szkole to:

- diagnoza psychologiczna (testy inteligencji, zdolności specjalnych, osobowości),
- diagnoza pedagogiczna (testy osiągnięć szkolnych),
- nominacje nauczycieli,

¹⁷ Limont, *op. cit.*, s. 102.

¹⁸ *Ibidem*, s 112–120.

¹⁹ Komisja do spraw Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego przygotowała nową kategoryzację narzędzi diagnostycznych z punktu widzenia dostępu do nich różnych grup użytkowników, szczegółowe informacje można znaleźć na stronie: <http://www.practest.com.pl/kategoryzacja-testow>.

- nominacje rodziców,
- nominacje rówieśników,
- autonominacja,
- udział w konkursach, olimpiadach,
- wytwory oryginalne (samodzielnie wymyślony wiersz czy tekst piosenki)²⁰.

Jako pomocnicze kryterium rozpoznawania szczególnie uzdolnionych i utalentowanych uczniów podaje się również informacje przekazywane z poprzednich placówek, do których uczęszczało dziecko, a także testy zdolności czytania²¹.

Warto zaznaczyć, iż aby każda z tych metod była skuteczna, nie może być stosowana oddzielnie, gdyż nie jest w pełni wystarczająca. Należy zatem używać niemal wszystkich w stosunku do każdego ucznia, gdyż tylko w ten sposób odniosą one pożądaną efekt.

Większość autorów zajmujących się problematyką dotyczącą metod wykorzystywanych w celu rozpoznania uczniów zdolnych zgadza się co do tego, iż różnią się one pod względem obiektywizmu i trafności. Warto również zwrócić uwagę na fakt, iż nie są one tak do końca doskonałe i posiadają wiele słabych stron, na które należy zwrócić szczególną uwagę podczas diagnozowania dzieci.

Za najbardziej miarodajną ze wszystkich stosowanych metod uważa się opinię nauczyciela, który dysponuje sporym doświadczeniem i umiejętnościami zawodowymi.

Nominowanie uczniów przez nauczycieli było jedną z pierwszych metod uznawaną za podstawowe kryterium diagnozowania zdolności u dzieci szkolnych i nadal pełni dominującą rolę w ich rozpoznawaniu i ocenianiu. Aby pomóc nauczycielom w trafnej identyfikacji dzieci uzdolnionych tworzone są przez specjalistów arkusze ocen lub rekomendacji oraz skale wskaźnikowe. Za ich pomocą charakteryzuje się zachowania uczniów zdolnych. Narzędzia te służą jako podstawa do oceniania określonych dyspozycji konkretnej osoby. Najbardziej znanym jest kwestionariusz S.L. Laycocka, który zawiera 20 ocen ucznia zdolnego. Jeżeli uczeń posiada większość z nich, wówczas zostają podejmowane dalsze bardziej szczegółowe badania pozwalające na stosowną diagnozę ucznia²². W skalach wskaźnikowych uwzględnia się zachowania ucznia wskazujące na zdolności intelektualne, zdolności twórcze, zdolności artystyczne, motywację, i zdolności przywódcze. Przykładem jest Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students, autorstwa J. Renzulliego. Właściwości ucznia możemy również ocenić dzięki zastosowaniu Nauczycielskiego Formularza Oceny Postawy Twórczej Ucznia opracowanego przez Krzysztofa J. Szmidta lub Test Twórczego Myślenia – Wytwór

²⁰ I. Fechner-Sędzicka, *Szkolny system wspierania zdolności. Jak rozpoznawać i rozwijać dziecięce uzdolnienia*, Toruń 2003, s. 14; B. Dyrda, *Zjawiska*, op. cit., s. 13–14.

²¹ J. Bathes, M. Munday, *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Warszawa 2005, s. 73.

²² D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Rozpoznawanie i kształcenie*, Kraków 2007, s. 155–156; S.L. Laycock proponował oprócz selekcję osób zdolnych na: obserwacji, wynikach nauki szkolnej, testach inteligencji oraz informacjach od rodziców.

Rysunkowy (TCT-DP) Urbana i Jellena. Listę cech dla małych zdolnych dzieci zamieścili w swej książce: *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży?* J.W. Eby i J. F. Smutny²³.

W zdiagnozowaniu dziecka zdolnego pomocne są też testy wiadomości szkolnych. Często jest tak, że uczeń, który ma bardzo dobre wyniki w sprawdzianach wiedzy nie wyrasta ponad poziom innych dzieci. Świadczyć to może o wysokim poziomie szkoły, klasy lub indywidualnego nauczania. W takiej sytuacji należy zachować szczególną ostrożność w ocenie. Nierzadko testy wiadomości mają bardzo niski poziom, przez co nie są w stanie wyłonić dziecka o wybitnych zdolnościach. Są i takie sytuacje, że zdolny uczeń nie zajmuje się nauką szkolną, gdyż ma inne zainteresowania, i wówczas jego wyniki ze sprawdzianów są o wiele niższe niż potencjalne możliwości²⁴.

Kolejnym, często stosowanym kryterium służącym pomocą w rozpoznawaniu uczniów zdolnych są testy inteligencji. Wynik uzyskany w badaniu testem inteligencji jest o wiele mniej zależny od wpływu środowiska i innych czynników niż ten z testu wiadomości szkolnych. Do grupy dzieci zdolnych zalicza się te, które w testach inteligencji osiągnęły iloraz inteligencji 110 pkt. i więcej (przy normie 100 pkt.). Dzieci wybitnie zdolne to te, które w tychże testach osiągają wynik 130 pkt. Do najczęściej stosowanych przy badaniu dzieci zdolnych są testy: Wechslera – wersja dla dzieci, zrewidowana WISC-R i test Ravena²⁵.

A. Hłobił za K. Bielugą wskazuje na 14 cech, które w dużym natężeniu posiadają dzieci i młodzież o wysokim ilorazie inteligencji²⁶. Są to: łatwość wypowiedzi werbalnych, bogaty zasób słownictwa, znajomość pojęć wykraczających poza program nauczania, szeroki zakres wiedzy z interesujących jednostkę dziedzin, systematyczne czytelnictwo, rozumienie trudniejszych treści, sensowość wypowiedzi, logiczne wyciąganie wniosków, szybkie znajdowanie rozwiązań w nowych sytuacjach, łatwość skupienia uwagi, spostrzegawczość, łatwość tworzenia wyobrażeń przestrzennych, stosowanie skutecznych sposobów uczenia się i zapamiętywania wiedzy, brak trudności w procesie uczenia się.

Obecnie postuluje się stosowanie metod obserwacji i oceny zdolności przez wytwory pracy i efekty działania ucznia. Bardzo przydatne okazują się tutaj olimpiady i konkursy naukowe z różnych dziedzin sztuki czy techniki. Przy ocenie uzdolnień uczniów należy wziąć pod uwagę wiele czynników. Ważny jest nie tylko poziom konkursu, ale również kwalifikacje członków jury, przygotowanie pozostałych dzieci, które biorą udział w tym konkursie, warunków wstępnych przystąpienia do konkursu, a także zasad przyjętych przez organizatorów. Ogromne znaczenie mają kwalifikacje osób sędziujących, to znaczy czy są zawodowo związani z dziedziną wiedzy, którą przyszło im oceniać. Nierzadko jest tak, iż uczestnicy przedstawiają bardzo niski poziom,

²³ Poszerzone informacje na temat wymienionych skal znaleźć można w książce W. Limont, *op. cit.*, s. 106–110.

²⁴ D. Czelakowska, *op. cit.* s.157.

²⁵ G. Zajac, *Praca z dzieckiem zdolnym*, „Życie Szkoły” 2008, nr 2, s. 47.

²⁶ A. Hłobił, *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*, Kraków 2010.

a eksperci, są mało kompetentni. Aby wyłonić w konkursie zwycięzcę i uniknąć przy tym pomyłki najbezpieczniej jest powołać grupę sędziów²⁷. Według M. Brzozowskiego i S. Papli olimpiady i konkursy są bodźcem do podejmowania przez dziecko większego wysiłku w celu podniesienia poziomu swoich wiadomości i umiejętności. Udział w tego typu formach kształtuje u dzieci takie cechy charakteru jak wytrwałość, samodzielność, ambicja, odwaga, zdolność do pokonywania trudności, kreatywność²⁸. Warto też zwrócić uwagę na oryginalne wytwory dziecka (samodzielnie wymyślony wiersz czy tekst piosenki), które wskazują na zdolności twórcze.

Wielu badaczy zauważa, iż rodzicom najłatwiej jest zidentyfikować dziecko zdolne, dzieje się tak dlatego, że znają je najdłużej. Jest to zarazem bardzo trudna diagnoza, gdyż może być podyktowana więzami emocjonalnymi. Nierzadko można się spotkać z zawyżaniem osiągnięć dziecka przez rodziców. Dość powszechne jest nieświadome poszukiwanie osobistej satysfakcji w sukcesach dziecka. Zwłaszcza wtedy, gdy rodzice sami mieli sporo własnych niepowodzeń. Doszukując się ponadprzeciętnych zdolności u dzieci chcą zrekompensować swoje własne porażki.

Nominacje przyznawane przez rówieśników mogą być trafne, ale często są one pozbawione subiektywizmu. Bywa, że są obarczone błędem wynikającym z nieprawidłowych relacji interpersonalnych w klasie, zazdrości kolegów o popularność czy nieśmiałości ucznia zdolnego. Może zaistnieć i taka sytuacja, że koledzy będą się obawiać, że zawyży on poziom wyników klasy. Chcąc zastosować ten rodzaj metody oceny i identyfikacji zdolności uczniów nauczyciel może wykorzystać specjalne gry i zabawy, dzięki którym młodzi ludzie wskażą i ocenią konkretne sfery aktywności, w których wybijają się ich koleżanki i koledzy²⁹.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na autonominację, czyli samodzielne zgłaszanie przez ucznia swoich potrzeb edukacyjnych, związanych z posiadanymi zdolnościami. Ten rodzaj diagnozy jest rzadko spotykany wśród uczniów szkoły podstawowej, ma miejsce w gimnazjum i liceum.

W diagnozowaniu jednostek zdolnych wyróżnia się dwa podejścia: elitarne i egalitarne. Pierwsze z nich podkreśla potrzebę wyodrębnienia ze społeczeństwa osób szczególnie uzdolnionych i indywidualnego, uprzywilejowanego ich traktowania. W podejściu egalitarnym zakłada się z kolei, że każdy człowiek posiada jakiś potencjał zdolności, wszyscy powinni być traktowani w jednakowy sposób, a warunki i szanse rozwoju powinny być równe³⁰.

Podstawową zasadą profesjonalnej diagnozy ucznia zdolnego powinno być podejście oparte na wieloaspektowej ocenie jego możliwości, odwoływanie się do wielu zróżnicowanych sposobów wyłaniania zdolnych dzieci ze środowiska szkolnego. Jest wiele słabych stron we wspomnianych wyżej metodach wykorzystywanych w celu roz-

²⁷ D. Czelakowska, *op. cit.*, s.158.

²⁸ M. Brzozowski, S. Papla, *Zajęcia pozaszkolne*, Warszawa 1963, s. 103.

²⁹ F. Painter, *Kim są wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*, Warszawa 1993.

³⁰ B. Dyrda, *Zjawiska, op. cit.*, s. 13.

poznawania uczniów zdolnych, lecz nie należy się nimi zrażać, ale powinno się o nich pamiętać i brać je pod uwagę w czasie nominacji. Zauważyć można, że dotychczas, ani psychologowie ani pedagodzy nie opracowali w pełni rzetelnych i niezawodnych metod wykorzystywanych w celu rozpoznania dziecka zdolnego. Dlatego odpowiednim sposobem uniknięcia błędów podczas rozpoznawania zdolności jest stosowanie zróżnicowanych metod oraz narzędzi.

3. Współczesny nauczyciel stymulujący rozwój uzdolnień uczniów³¹

Na szkolne uwarunkowania rozwoju zdolności ucznia składa się wiele czynników. Należy do nich realizowana przez państwo polityka oświatowa, ustanowione prawo oświatowe, dydaktyka szkolna, możliwość uczestniczenia nauczycieli w różnych formach dokształcania, współpraca szkół z placówkami wychowania pozaszkolnego. Jednak osobą, która bezpośrednio wpływa na rozwój ucznia zdolnego – wspiera go i motywuje – jest jego nauczyciel. Praca z uczniem zdolnym wymaga od niego dużej wiedzy merytorycznej, psychologicznej i pedagogicznej, obciąża go do ciągłego modyfikowania swojego warsztatu dydaktycznego, organizowania nauki indywidualnej i w zespołach uczniowskich na lekcji i na zajęciach pozalekcyjnych. Nauczyciel taki powinien również zmieniać swoje metody nauczania i prowokować aktywność umysłową ucznia³².

Według Wincentego Okonia „nauczyciel to jednostka charakteryzująca się dużymi zdolnościami i umiejętnościami poznawania oddanych mu pod opiekę uczniów. trafnością oceny i umiejętnością skutecznego oddziaływania. W im wyższym stopniu będzie posiadał te zdolności, tym jego rola jako czynnika mobilizującego do nauki uczniów będzie większa”³³. Wyznacznikiem efektywności pracy nauczyciela jest zatem jego postawa wobec uczniów oraz procesu nauczania – uczenia się. Nauczyciel, aby działać efektywnie, musi działać twórczo. Zachowania twórcze nauczyciela powinny charakteryzować się brakiem schematyczności w działaniach, własnym, indywidualnym, nieustannie doskonalonym stylem pracy, stosowaniem poszukujących i problemowych

³¹ Model pracy z uczniem zdolnym opracowany na podstawie badań prezentuje w swojej książce pt. *Działalność szkoły we wspomaganie rozwoju ucznia zdolnego* Agnieszka Hłobił. Autorka przeprowadziła badania w Koszalinie na terenie 7 publicznych gimnazjów, w roku szkolnym 2005/2006. Objęła nimi 340 uczniów i 14 nauczycieli języka polskiego. Niestety badania wskazują, że w obszarze pracy z uczniem zdolnym polska szkoła ma jeszcze sporo do nadrobienia. Teoretyczny model nauczyciela odbiega od jego praktycznego wizerunku zaprezentowanego przez A. Hłobił.

³² Obowiązujące od 17.01.2012 roku standardy kształcenia nauczycieli ukazują potrzebę wyposażenia współczesnych nauczycieli w szczegółowy efekt kształcenia związany z posiadaniem wiedzy i umiejętności w zakresie specyfiki funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych [w:] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17.01.2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela.

³³ L. Niebrzydowski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1989, s. 127.

metod nauczania wspomaganych odpowiednimi środkami dydaktycznymi. Bardzo istotne jest również docenianie i nagradzanie myślenia twórczego dzieci i stwarzanie im takich sytuacji, w których będą mogły same dowieść swojej pomysłowości i aktywności twórczej, a także analizować, doskonalić i oceniać swoje pomysły³⁴.

Nauczyciel działający na poziomie twórczym:

- sporo wie o uczniach i klasie, jest bystry i spostrzegawczy, zmienia opinie wraz z rozwojem i dojrzewaniem swoich uczniów, buduje w klasie relacje oparte na współpracy, sympatii i szacunku;
- wzmacnia poczucie własnej wartości uczniów, zachęca ich do rozwoju i samorealizacji, a jednocześnie czuwa, by nie doszło do powstania niekorzystnych wychowawczo postaw jednostek zdolnych.
- próbuje dociec zakresu przyczyn, które powodują wystąpienie konkretnych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, celnie je określając;
- planując realizację lekcji, rozpatruje różne warianty doboru warunków i środków, stara się stworzyć własne rozwiązania, stosuje metody aktywizujące, ćwiczenia rozwijających twórcze myślenie, techniki szybkiego uczenia się, swoich podopiecznych wdraża do współdziałania; wywołuje zainteresowanie, angażuje motywację wewnętrzną (poznawczą i emocjonalną); zmienia zamierzony sposób realizacji lekcji w zależności od jej przebiegu;
- rozszerza horyzonty myślowe ucznia, wskazuje dodatkowe źródła informacji, motywuje podopiecznego do poszukiwania i działania;
- stopniowo zwiększa wymagania, nie przekraczając jednak możliwości ucznia; dostosowuje metody nauczania do stylów uczenia się podopiecznych;
- przekazuje uczniom istotne fakty z biografii godnych do naśladowania osób, pokazując jednocześnie trudności, które musieli pokonać, przygotowując się do późniejszych osiągnięć twórczych;
- czerpie z bogactwa środków dydaktycznych, audiowizualnych, multimedialnych;
- organizuje kółka zainteresowań
- stosuje wielorakie sposoby kontroli wiedzy uczniów, poszukuje innowacyjnych rozwiązań, wnikliwie ocenia uzyskiwane efekty; nagradza, stwarza możliwości i okazje do prezentacji osiągnięć;
- wyniki własnej pracy poddaje krytycznej ocenie, wprowadza w niej zmiany i korekty, nie obawia się słusznej krytyki³⁵.

Aby właściwie stymulować rozwój uzdolnień uczniów, nauczyciel powinien zatem posiadać nie tylko wiedzę przedmiotową, metodologiczną i metodyczną, ale też umiejętności planowania, projektowania, diagnozowania, organizowania działań własnych i zespołowych; umiejętności interpersonalne i wychowawcze, tj. umiejętność komunikowania, aktywnego słuchania, umiejętności empatyczne, rozwiązywania kon-

³⁴ D. Czelakowska, *op. cit.*, s. 207, 80, I. Fechner-Sędzicka, *op. cit.*, s. 20–21.

³⁵ M. Marzec, *Pokarało mnie geniuszem*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 2, s. 75–76, Czelakowska, *op. cit.*, s. 206.

fliktów, pomagania, tolerancji wobec odmienności drugiego człowieka, kontroli własnego działania i środowiska współokreślającego to działanie³⁶. Ważne jest również odpowiednie nastawienie nauczyciela do kształcenia uczniów zdolnych. Zwraca na to uwagę T. Lewowicki, podkreślając, że nauczyciele – zwolennicy specjalnego kształcenia uczniów zdolnych osiągnęli lepsze rezultaty niż ich koledzy, którzy takiego przekonania nie mieli³⁷.

Kompetencje nauczycieli w zakresie wspierania zdolności uczniów uwzględnione zostały w koncepcji „mocnego profesjonalizmu” autorstwa B. Gołębniak. Koncepcja ta oparta jest na założeniu, że krytyczny namysł i refleksja nad praktyką, oraz doświadczenie badawcze warunkują pragmatyzm w działaniu. O profesjonalizmie nauczyciela świadczy jego warsztat zawodowy, na który składają się :

- diagnozowanie i monitorowanie rozwoju ucznia,
- mierzenie indywidualnego progresu,
- rozpoznawanie uzdolnień i specyficznych potrzeb ucznia,
- formułowanie oczekiwań zgodnych z możliwościami rozwojowymi ucznia,
- stosowanie rozmaitych strategii dydaktycznych,
- tworzenie materiałów edukacyjnych³⁸.

W *Raporcie z badań na temat systemu pracy z uczniem zdolnym*, przygotowanym dla MEN w lipcu 2011 wskazuje się, że nauczyciel ucznia zdolnego powinien być autorytetem, wzorem do naśladowania, a jego charyzmatyczna osobowość powinna zachęcać ucznia do pracy. Nauczyciel określany jest tam jako mentor, a wśród jego cech wymienia się między innymi:

- wysoki poziom w zakresie nauczanej dziedziny i stałe doskonalenie w tym zakresie,
- wysokie umiejętności dydaktyczne,
- pasja i zaangażowanie w przekazywanie wiedzy,
- umiejętność stawiania celów i sposobów ich osiągnięcia,
- konsekwencja w realizacji założonego programu i osiąganych efektów,
- rozumienie i akceptacja potrzeb uczniów oraz uwzględnianie ich indywidualnego stylu pracy,
- traktowanie uczniów podczas pracy jako partnerów intelektualnych,
- umiejętność przyznania się do niewiedzy lub błędu,
- zaangażowanie się w utrzymywanie dobrych relacji pomiędzy uczniami osiągniętymi sukcesy i pozostałymi,

³⁶ T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania*, op. cit., s. 111. O tym, jakimi cechami powinni charakteryzować się nauczyciele uczniów zdolnych piszą także: I. Borzym, *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, Warszawa 1979; D. Nakoneczna, *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień*, Warszawa 1980; W. Panek, *Nauczyciel pracujący z uczniem zdolnym*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, red. G. Koć-Seniuch, A. Cichoński, Białystok 2000.

³⁷ T. Lewowicki, op. cit.

³⁸ T. Giza (za D. Gołębniak) *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, op. cit., s. 124.

- naturalność, życzliwość, pogoda ducha,
- gotowość poświęcania uczniom części prywatnego życia³⁹.

W. Limont w swojej książce *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować* zebrała wyniki badań zagranicznych naukowców, dotyczące charakterystyki nauczycieli uczniów zdolnych. Osoba taka posiada wysoki poziom inteligencji oraz zdolności poznawczych i twórczych. Jest wyposażona w wiedzę psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną dotyczącą pracy z dzieckiem zdolnym, ma dużą potrzebę osiągnięć w pracy z uczniem zdolnym. Preferuje metody heurystyczne, charakteryzuje się gotowością do eksperymentowania. Odznacza się dojrzałością i doświadczeniem. Jest zorientowana na ucznia, potrafi stymulować jego rozwój poznawczy i zdolności akademickie. Dostarcza dzieciom wsparcia, jest empatyczna, ma przyjacielski stosunek do uczniów, ceni indywidualność, ośmiela dzieci do rozwijania własnych pomysłów, potrafi motywować do działania⁴⁰.

Tę wieloaspektową charakterystykę nauczyciela ucznia zdolnego można zawrzeć w jednym określeniu – globalny profesjonalizm – stworzonym przez A.Y. Baldwin i jej współpracowników. Globalny profesjonalizm dotyczy nie tylko gruntownej wiedzy merytorycznej nauczyciela z zakresu nauczanej dyscypliny, ale także jego kompetencji psychologicznych, pozwalających na zrozumienie ucznia⁴¹.

W pedagogice zdolności i twórczości istnieją dwa modele nauczycieli podejmujących zadania rozwojowe wobec uczniów. Jest to model nauczyciela mistrza i model nauczyciela mentora. Na definicje tych modeli składają się cechy nauczycieli w obszarze ich osobowości i predyspozycji intelektualnych oraz kompetencji zawodowych. „Mistrz to osoba, która stawia sobie i innym wysokie wymagania, potrafi mobilizować motywację poznawczą, motywację osiągnięć i ambicje innych osób, budzi w otoczeniu podziw oraz potrzebę naśladowania. Wybitność, mistrzostwo wiąże się także z twórczością, z transgresją, z otwartością, tolerancją i szacunkiem wobec indywidualności ucznia wobec jego poczynań i działań. Mistrz potrafi dojrzeć w wychowanku niepowtarzalną strukturę talentu i wspiera jego rozwój zgodnie z indywidualnym modelem wewnętrznym, wytwarza aurę wyjątkowości, stymulującą innych do działania i twórczości, prowokuje do transgresji, przekraczania zastanych granic”⁴². „Mentor inspiruje, stymuluje swojego ucznia do działania i twórczości, konsekwentnie prowadzi go drogą samopoznania, samoświadomości i samorealizacji. Pozwala mu na rozwój i doskonalenie możliwości w odpowiednim rytmie i tempie, zwiększa odwagę ucznia w przekraczaniu nieznanego, w podejmowaniu trudnych zadań i decyzji. Mentor doradza i pomaga”⁴³.

³⁹ *Raport z badań na temat systemu pracy z uczniem zdolnym*, przygotowany dla MEN w lipcu 2011, s. 57–58, www.ore.edu.pl.

⁴⁰ W. Limont, *op. cit.*, s. 225–226.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ibidem*, s. 231.

⁴³ *Ibidem*, s. 233.

W różnych okresach rozwoju zdolności dziecka istotny jest prawidłowy dobór nauczycieli. I tak nauczyciel w pierwszym okresie edukacji dziecka powinien nawiązać z nim bliski i ciepły kontakt, mobilizować do dalszej pracy poprzez system pochwał i nagród, aby kształcenie stało się przyjemne, a uczeń lubił trening i współpracę ze swoim przewodnikiem. Nauczyciel ucznia w gimnazjum to ekspert i specjalista w dziedzinie, w której dziecko przejawia zdolności i umiejętności. Przewodnik ten powinien mieć większe wymagania wobec swojego podopiecznego, a także być bardziej rygorystyczny i konsekwentny. Jego zadaniem jest pomóc uczniowi wykształcić w sobie motywację wewnętrzną, profesjonalizm działania i odpowiedzialność za swoje zachowanie. Na tym etapie edukacji uczeń postrzega siebie jako profesjonalistę, dlatego też niezbędne jest jego wsparcie przez odpowiedniego pedagoga. Nauczyciel w szkole średniej powinien być mistrzem, który od swojego podopiecznego wymaga podporządkowania się wybranej dziedzinie wiedzy lub umiejętności. Warto aby pomagał w żmudnych ćwiczeniach i wspierał w chwilach słabości. Zadaniem wychowanka w tym ostatnim etapie edukacji jest spełnianie takich warunków jak walka o nagrody czy bicie rekordów, a w zamian może liczyć na pomoc w zdobyciu uznania mistrza i własnej kariery⁴⁴.

4. Metody, formy i zasady pracy z uczniem zdolnym⁴⁵

Niemal każde dziecko zdolne pragnie osiągnąć sukces. Czy tak się stanie, czy nie, wielokrotnie zależy nie tylko on niego samego, ale również od nauczyciela, który dzięki metodom, formom i zasadom jakimi posługuje się w swojej pracy potrafi zdynamizować rozwój swojego podopiecznego. System edukacyjny narzuca pracę w sztywnych normach i brak jest ujednoczonego systemu pracy dydaktyczno-wychowawczej mającej na celu rozwój i kształcenie uzdolnień wszystkich uczniów w toku nauczania. Zdarzają się jednak pojedyncze i indywidualne działania nauczycieli dowodzące, iż można wypracować logiczny ciąg oddziaływań, które pomogą dzieciom zdolnym doskonalić się i dochodzić do mistrzostwa.

Do ogólnych metod i form pracy z dzieckiem zdolnym zaliczamy:

- ciekawe prowadzenie zajęć edukacyjnych, stosowanie metod aktywizujących i problemowych, wykorzystywanie wiadomości pozaszkolnych uczniów, przydzielanie

⁴⁴ D. Czelakowska, *op. cit.*, s. 177.

⁴⁵ Zgodnie rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487), na nauczycieli przedszkoli i szkół nałożony jest obowiązek rozpoznawania indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia wynikających z jego uzdolnień oraz zaplanowanie odpowiedniego wsparcia jego rozwoju. Powyższe zmiany obowiązują w przedszkolach, gimnazjach od roku szkolnego 2011/12 a w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych od roku szkolnego 2012/2013. Nauczyciele zostali zobowiązani do przeprowadzania wszechstronnej diagnozy: rozpoznawania zainteresowań i uzdolnień uczniów, potrzeb oraz planowania wsparcia rozwojowego. Do realizacji tych zadań powoływane są na terenie szkół Zespoły ds. planowania i koordynowania udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

- im ról, np. zbieranie dodatkowych informacji na omawiany temat, opracowanie referatu, wykonanie prezentacji,
- stwarzanie motywacji do zdobywania wiedzy i warunków do dzielenia się tą wiedzą,
 - umożliwianie indywidualnego programu lub toku nauki z poszczególnych przedmiotów lub przenoszenie do klas programowo wyższych z jednego lub kilku przedmiotów, o ile dziecko wykazuje ponadprzeciętne zainteresowanie nauką (zgodnie z zarządzeniami MEN),
 - wydłużenie dnia nauki szkolnej o dodatkowe godziny przeznaczone na zajęcia specjalistyczne;
 - zachęcanie do udziału w konkursach, olimpiadach przedmiotowych oraz do korzystania z rozmaitych zajęć pozalekcyjnych w celu rozwijania zainteresowań oraz aktywności poznawczej dzieci uzdolnionych,
 - uczestnictwo w dodatkowych kursach edukacyjnych,
 - prowadzenie innowacji pedagogicznych i eksperymentów w szkole, celem wspierania rozwoju uczniów zdolnych,
 - fundowanie prestiżowych nagród motywujących uczniów do zwiększonego wysiłku, typowanie uczniów do nagród według przyjętych regulaminów, organizowanie pomocy materialnej oraz przyznawanie stypendiów,
 - wspieranie rodziców uczniów zdolnych w rozwijaniu uzdolnień dzieci⁴⁶.

Szczególną uwagę należy zwrócić na stosowanie metod aktywizujących przez nauczyciela. Biorą w nich udział nie tylko dzieci wybitnie uzdolnione, ale również te przeciętne i słabsze w nauce. Pozwalają one zaktywizować i zintegrować całą grupę. Nierzadko zdarza się tak, iż dzieci zdolne, które są odrzucane przez rówieśników, mogą współdziałać i wykazać się wiedzą i umiejętnościami, a także udowodnić, że potrafią współpracować i współtworzyć zgrany zespół z pozostałymi rówieśnikami. Metody aktywizujące sprzyjają również chęci poznawania i odkrywania nowych innowacyjnych rozwiązań, przez co pozwalają dziecku czuć się wyjątkowo, ale również docenić starania kolegów w klasie. Dzięki nim dzieci nie boją się poszukiwać problemów, stawiać pytań i hipotez, a także poddawać wątpliwościom, analizować i badać wartość wcześniej proponowanych rozwiązań. Natomiast ćwiczenia twórcze rozwijają kojarzenie, postrzeganie zmysłowe, obserwację, umiejętność podejmowania słusznych decyzji, oraz wymyślanie nowych zabaw, gier i opowieści, pomagają rozwijać wyobraźnię.

D. Nakoneczna odnosi metody pracy z uczniami zdolnymi do trzech, istotnych z punktu widzenia rozwoju takiego dziecka, celów:

- przyspieszenia rozwoju uzdolnień i zainteresowań (praca wg indywidualnych programów, metody i tempo pracy dostosowane do rozwijających się zdolności, zainteresowań i umiejętności),

⁴⁶ G. Zajac, *op. cit.*, s. 48; P. Szachniuk-Albrowicz, *Dziecko zdolne w szkole – prawda czy mit?*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 6, s. 21; D. Czelakowska, *op. cit.*, s. 175.

- aktywizowania i usamodzielniania ucznia przez jego współudział i odpowiedzialność za proces kształcenia (pełnienie funkcji asystenckich, prowadzenie zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, ocena pracy kolegów, głos opiniujący na radach pedagogicznych),
- wzbogacanie wiedzy uczniów (przekraczanie obowiązkowych programów) oraz wdrażanie ich do operatywnego posługiwania się wiedzą poprzez organizowanie różnych form pracy lekcyjnej, pozalekcyjnej i pozaszkolnej⁴⁷.

Podsumowując, w celu aktywizacji uczniów zdolnych nauczyciel może wykorzystać wiele sposobów pracy oraz zastosować różnorodne metody nauczania, takie jak: nauczanie w grupach, nauczanie – uczenie się problemowe często łączone z nauczaniem wielopoziomym, aktywizujące metody nauczania, metody eksponujące, metody praktyczne. Warto też zwrócić uwagę na specjalne zbiory zadań oraz programy edukacyjne opracowane przez specjalistów specjalnie z myślą o dzieciach zdolnych. Programy te pobudzają i rozwijają aspekty poznawcze i osobowościowe twórczości.

Jak widać istnieje wiele sposobów pracy z uczniem zdolnym. Każde dziecko jest inne i wymaga indywidualnego traktowania. To co w przypadku jednego ucznia jest doskonałym rozwiązaniem, pomaga mu się rozwijać i poszerzać horyzonty myślowe, na innego może wpływać negatywnie, działać hamująco i demobilizująco, a także budzić niechęć do dalszej edukacji. Dlatego tak ważna jest odpowiednia opieka nad dzieckiem zdolnym i odpowiednio dobrana metoda podczas pracy z nim.

5. Możliwości pracy z uczniem zdolnym w szkole

Istnieje wiele rozwiązań jakie można zastosować pracując z dzieckiem zdolnym. Najważniejsze jest to, aby uwzględnić indywidualne możliwości każdego z uczniów, jego potrzeby edukacyjne, a także zainteresowania. Podczas pracy z dzieckiem zdolnym należy podjąć takie działania, które umożliwią mu optymalny rozwój, a po zakończeniu kariery szkolnej pozwolą być źródłem czynnego i efektywnego działania społecznego. Jedną z takich możliwości jest zindywidualizowanie treści opanowanych przez dziecko oraz form i tempa pracy. Oprócz tego można odpowiednio zintensyfikować charakter pracy poprzez przyspieszenie tempa pracy, rozszerzyć zakres zdobytych wiadomości, a także stworzyć zespoły uczniów o podobnych zdolnościach i porównywalnym stopniu ich nasilenia.

Indywidualny tok nauki

Jedną ze szczególnie wartościowych możliwości pracy z uczniem zdolnym jest objęcie go indywidualnym tokiem nauki. Można go zastosować na każdym etapie kształcenia i w każdym typie szkoły. Polega on na tym, że uczeń kształci się w zakresie jednego lub kilku przedmiotów (nawet wszystkich) obowiązkowych zajęć edukacyjnych w sposób dostosowany do jego możliwości i potrzeb.

⁴⁷ T. Giza (za D. Nakoneczna), *Podstawy pracy z uczniem zdolnym, op. cit.*, s. 111–112.

W kompetencjach dyrektora szkoły leży decyzja o udzieleniu indywidualnego toku nauki. Może on ją podjąć na wniosek rodziców lub samego ucznia (jeżeli ten jest pełnoletni), oraz na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej i opinii rady pedagogicznej. Uczeń objęty takim tokiem nauki może realizować program danej klasy lub więcej niż jednej klasy, a także uczęszczać na zajęcia do klas programowo wyższych, bez konieczności robienia tego we własnej szkole. Oprócz tego może też być zwolniony z brania udziału w zajęciach i realizować program nauczania we własnym zakresie. Promocja do następnej klasy jest mu udzielana na podstawie egzaminu klasyfikacyjnego i może lecz nie musi wcześniej ukończyć szkołę⁴⁸.

Indywidualny program nauki

Inną możliwością pracy z uczniem zdolnym jest indywidualny program nauki. Dzięki niemu dziecku łatwiej jest poszerzyć i pogłębić wiedzę zarówno w dziedzinach które go interesują, jak również w tych do których ma szczególne predyspozycje. Indywidualny program nauki, podobnie jak indywidualny tok nauki możliwy jest na każdym etapie kształcenia i w każdym typie szkoły. Polega on na kształceniu ucznia w zakresie jednego, kilku lub więcej przedmiotów według programu dostosowanego do jego indywidualnych zainteresowań, możliwości i potrzeb.

Decyzja o udzieleniu indywidualnego programu nauki leży w kompetencjach dyrektora szkoły, który podobnie jak w wypadku indywidualnego toku nauki podejmuje ją na podstawie wniosku rodziców lub ucznia (jeżeli ten jest pełnoletni). A także na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej i opinii rady pedagogicznej⁴⁹.

Przy opisie indywidualnego toku nauki i indywidualnego programu nauki warto zaznaczyć na czym polega i co ma na celu taki typ oddziaływania dydaktycznego.

Celem indywidualizacji pracy ucznia jest poprawianie wyników uczenia się dzięki wykorzystaniu indywidualnych właściwości uczącego się i zwiększaniu jego indywidualnych możliwości. Nauczanie i uczenie się jest dostosowane do możliwości ucznia i wykorzystuje oraz rozwija te możliwości w największym stopniu⁵⁰.

Dzięki indywidualizacji uczniowie uczą się systematycznie, co zapobiega powstawaniu luk w ich wiadomościach, a dzięki całkowitemu podporządkowaniu czasu i tempa nauki indywidualnym możliwościom możliwe jest uniknięcie niebezpieczeństw związanych ze zbyt dużym przeciążeniem ucznia⁵¹.

Przyspieszanie nauczania

Dzieci o przyspieszonym rozwoju umysłowym uczą się szybciej niż rówieśnicy, zdarza się, że bez większego wysiłku zdobywają lepsze stopnie niż koledzy z klasy. Aby w pełni zrealizować założenia dotyczące pracy z dzieckiem zdolnym stosuje się przyspieszenie

⁴⁸ D. Czelakowska, *op. cit.*, s. 14.

⁴⁹ *Ibidem*, s. 15.

⁵⁰ M. Marzec, *Uczeń zdolny...*, *op. cit.*, s. 49.

⁵¹ T. Lewowicki, *op. cit.*, s. 82.

procesu nauczania. W szkołach często organizuje się nauczanie w typowych zespołach klasowych, a wykorzystuje się takie środki dydaktyczne, które uwzględniają indywidualizację metod, treści i form nauczania.

Jedną z form przyspieszenia nauczania jest wcześniejsze podjęcie nauki przez dziecko zdolne. Poziom rozwoju takiego dziecka musi osiągnąć pułap świadczący o jego pełniej dojrzałości szkolnej. Aby jednak tak się stało dziecko musi zostać poddane dokładnym i wielokierunkowym badaniom, które poza zdolnościami intelektualnymi uwzględniają inteligencję emocjonalną, społeczną i kinestetyczno-motoryczną⁵².

Inną formą przyspieszenia nauczania jest przeniesienie zdolnego ucznia do grupy wiekowo starszej, dzięki czemu dziecko może od razu podjąć naukę na poziomie dostępnym dla niego dopiero po roku w normalnym toku kształcenia. Odtąd dziecko uczy się w grupie starszych od niego kolegów. W takiej sytuacji niezbędna jest nieodbiegająca od normy dojrzałość fizyczna dziecka⁵³.

Jeszcze inne rozwiązanie to uczestnictwo dziecka w zajęciach wyższej klasy z jednego lub z dwóch przedmiotów. W czasie takiego przyspieszenia nauki uczeń przynależy do dwóch wiekowo różnych klas. Efektem takiej pracy jest często podjęcie nauki z konkretnych dyscyplin na wyższym szczeblu, aby w przyszłości skończyć ją szybciej i podjąć określony kierunek studiów na uczelni wyższej⁵⁴.

Istnieje wiele form przyspieszania nauki uczniów zdolnych. Przyspieszona nauka i zwiększone z nią wymagania mobilizują i motywują uczniów do wytężonej pracy. Oprócz tego odpowiadają ich aspiracjom i zaspokajają ich potrzeby edukacyjne. Dzięki temu, że są objęci programem przyspieszenia nauki mają możliwość wykazania się własnym indywidualizmem i dojrzałością intelektualną. Poza tym dzieci te mogą rozwijać swoje zainteresowania i pogłębiać wiedzę.

Rozszerzanie programu kształcenia

Nieco inną formą pracy z dzieckiem zdolnym jest pozostawienie go w tej samej klasie przy jednoczesnym rozszerzeniu programu kształcenia. Dzięki temu dziecko zdolne w tym samym czasie co rówieśnicy jest w stanie opanować większą ilość treści.

Czesław Kupisiewicz zaznacza, iż aby szkoła stała się efektywna w kształceniu i wychowaniu powinna zostać „dostosowana zarówno pod względem jakościowym, jak i ilościowym do indywidualnych cech i możliwości dzieci. Dlatego też w miejsce zasady każdemu to samo szkoła powinna wprowadzić zasadę każdemu to, co dla niego właściwe”⁵⁵.

⁵² D. Czelakowska, *op. cit.*, s. 178.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 178–179.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 182.

6. Mechanizmy motywujące uczniów zdolnych do nauki

Nagrody i wyróżnienia to bardzo ważne mechanizmy, które motywują uczniów do nauki. Istnieje wiele form nagradzania uczniów, od pochwały wychowawcy klasowego, pochwały dyrektora na forum szkoły, poprzez wyróżnienia pisemne, listy pochwalne i gratulacyjne dla rodziców aż po stypendia naukowe. Uczniowie zdolni mają też możliwość brania udziału w konkursach, olimpiadach i turniejach.

Stypendia naukowe

Stypendia naukowe to pomoc materialna ze strony państwa lub jednostki samorządu lokalnego. W 1993 r. po raz pierwszy ustanowione zostało wyróżnienie szczególnie zdolnych uczniów szkół średnich – Stypendium Ministra Edukacji Narodowej. Aby zakwalifikować się do Stypendium Ministra Edukacji Narodowej uczeń musi spełnić następujące kryteria:

- brać udział w międzynarodowej olimpiadzie lub w innych zawodach międzynarodowych (np. konkurs prac naukowych);
- zdobyć tytuł laureata uzyskany w ogólnopolskiej olimpiadzie lub konkursie na pracę naukową;
- mieć inne dodatkowe osiągnięcie, np. zwycięstwo w ogólnopolskich zawodach bądź indywidualny tok studiów, celujące i bardzo dobre wyniki w nauce według indywidualnego toku, publikacje prasowe i książkowe (własna twórczość literacka, publicystyczna)⁵⁶.

Stypendium przyznaje się uczniowi za jego osiągnięcia w danym roku szkolnym w formie jednorazowej nagrody pieniężnej.

Kolejną formą nagradzania bardzo zdolnych uczniów jest Stypendium Prezesa Rady Ministrów. Takie stypendium może otrzymać jeden uczeń szkoły ponadgimnazjalnej kończącej się maturą. Z wnioskiem o przyznanie stypendium występuje samorząd uczniowski, a następnie rada szkoły zatwierdza jednego z kandydatów. Następnie dyrektor szkoły przedstawia go kuratorowi, a kurator – za pośrednictwem MEN – Prezesowi Rady Ministrów. Kandydat musi mieć odpowiednio wysokie osiągnięcia w nauce, musi otrzymać promocję z wyróżnieniem, uzyskując przy tym najwyższą średnią ocen w danej szkole albo posiadać szczególne uzdolnienia w co najmniej jednej dziedzinie wiedzy, uzyskując w niej najwyższe wyniki, a w pozostałych wyniki przynajmniej dobre. Stypendium przyznawane jest na 10 miesięcy – od września do czerwca danego roku szkolnego.

Podstawą prawną zarówno stypendium Ministra Edukacji Narodowej, jak i stypendium Rady Ministra Edukacji Narodowej jest Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 14 czerwca 2005 r. w sprawie stypendiów Prezesa Rady Ministrów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego⁵⁷.

⁵⁶ A. Barański, B. Janas-Stawikowska, *O uczniu zdolnym*, Biblioteczka Reformy, 1999, s. 13.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 17.

Programy wspierania uczniów zdolnych tworzą też jednostki samorządu terytorialnego⁵⁸.

Konkursy, olimpiady, turnieje

Konkursy, olimpiady i turnieje to kolejne formy motywowania uczniów do nauki, są one również sposobem ujawniania i rozpoznawania zdolności uczniów. Powinny skutkować przyznawaniem indywidualnego toku nauki lub indywidualnego programu nauki przynajmniej w odniesieniu do części laureatów.

Konkursy (przedmiotowe, tematyczne lub interdyscyplinarne) organizowane są przez kuratorów oświaty i przeznaczone dla szkół podstawowych i gimnazjów. Mają zasięg wojewódzki lub ponadwojewódzki. Konkursy obejmują zakres treści podstawy programowej z jednego lub więcej przedmiotów. Laureaci takich konkursów otrzymują ocenę celującą z przedmiotu objętego konkursem oraz są zwolnieni z egzaminu zewnętrznego, w przypadku egzaminu gimnazjalnego z tej jego części, która dotyczy treści konkursu i otrzymują maksymalną liczbę punktów na zaświadczeniu. Po ukończeniu szkoły laureaci mają uprawnienia do przyjęcia w pierwszej kolejności do wybranej przez siebie szkoły wyższego stopnia⁵⁹.

Olimpiady to zawody dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych z zakresu przedmiotów ogólnokształcących. W wypadku przedmiotów zawodowych używa się określenia turniej. Olimpiady organizowane są przez Centralną Komisję Egzaminacyjną pod egidą Ministerstwa Edukacji Narodowej. Mogą je również organizować wyższe uczelnie lub towarzystwa naukowe (np. Polska Akademia Nauk), które sprawują nadzór merytoryczny nad ich przebiegiem. Laureaci olimpiad są uprawnieni do otrzymania najwyższej oceny końcowej z przedmiotu szkolnego objętego treścią olimpiady. Oprócz tego są zwolnieni z egzaminu maturalnego z tego przedmiotu z maksymalną liczbą punktów (od roku 2007). Ponadto laureaci i finaliści mają możliwość przyjęcia na odpowiednie kierunki studiów w pierwszej kolejności, niezależnie od innych kryteriów rekrutacyjnych. Zdobywanie tytułu laureata olimpiady stwarza możliwość uczestnictwa w zawodach międzynarodowych⁶⁰.

Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne

Posiadanie czasu wolnego jest niezbędnym warunkiem do zapewnienia dziecku rozwoju indywidualnych zamiłowań i zainteresowań, zapewnienia kulturalnego wypo-

⁵⁸ Źródłem tworzenia lokalnych i regionalnych programów wyrównywania szans edukacyjnych uczniów jest zapis art. 90 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.). Stosownie do powołanego zapisu, jednostki samorządu terytorialnego mogą tworzyć regionalne lub lokalne programy: 1) wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży; 2) wspierania edukacji uzdolnionych dzieci i młodzieży.

⁵⁹ A. Barański, B. Janas-Stawikowska, *O uczniu zdolnym*, Biblioteczka Reformy, op. cit., s. 16.

⁶⁰ K. Stróżyński, *Inwestycja w uczniowskie talenty*, Nowa szkoła, 2008, nr 6, s. 16.

czynku i rozwijania osobowości⁶¹. Wśród wielu funkcji czasu wolnego, szczególnie ważna w rozwoju uzdolnień dzieci i młodzieży wydaje się być funkcja kreatywna (kulturalna). Funkcja ta związana jest z zaspokojeniem potrzeb samorealizacji, rozwijaniem zainteresowań i aspiracji oraz umiejętności i sprawności. Zadania podejmowane przez nauczycieli – wychowawców w ramach tej funkcji koncentrują się na wykrywaniu i rozwijaniu uzdolnień i talentów oraz kształtowaniu u dzieci postaw twórczych i predyspozycji do kierowania własnym rozwojem.

Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne – jako integralna część procesu nauczania i wychowania – służą rozwijaniu aktywności dziecka, pogłębianiu zdobytych na lekcjach umiejętności oraz rozbudzaniu i rozwijaniu uzdolnień i talentów. Celem zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych jest także wychowanie młodego człowieka do aktywnego uczestnictwa w kulturze, przygotowanie do udziału w świecie wartości symbolicznych – w sztuce, literaturze, nauce. Obszary, na których zadania te są realizowane, to działalność twórcza dzieci i młodzieży oraz uczestnictwo w zdobywaniu wiedzy w twórczym procesie ekspresji.

7. Pomoc dzieciom szczególnie uzdolnionym – rola rodziców uczniów zdolnych⁶²

Największy wpływ na efekty w nauce ma środowisko rodzinne w jakim wyrasta i wychowuje się dziecko. Rodzice zdolnych dzieci mogą przejawiać cztery odmienne postawy wobec uzdolnień dziecka:

a) mogą nie zauważyć wczesnego uzdolnienia dziecka,

⁶¹ A. Łukawska, *Nauka i czas wolny uczniów szkół podstawowych i średnich*, Kraków 1991, s. 159

⁶² Na temat wpływu rodziny na wychowanie dziecka zdolnego przeprowadzonych zostało szereg badań empirycznych. I. Borzym stwierdza, że rozwojowi zdolności dziecka sprzyja postawa demokratyczna rodziców, istotne są również metody wychowawcze, zwłaszcza kary i nagrody. Przewaga kar wywołuje lęk u dziecka, nagrody stymulują do działania. Rodzice dzieci osiągających wysokie wyniki w nauce mają wyższe aspiracje dotyczące osiągnięć szkolnych swoich dzieci. Autorka zwraca też uwagę na istotną rolę środowiska społeczno-kulturowego rodziny w rozwoju uzdolnień dziecka. I. Borzym, *Uczniowie zdolni*, Warszawa 1979.

S. Kawula podaje wyniki badań, w których analizowano zależności między warunkami opiekuńczo-wychowawczymi rodziny, a osiągnięciami szkolnymi dziecka. Ocenie poddano sześć elementów środowiska domowego uczniów: rodzaj warunków stworzonych w domu dzieciom do nauki, częstotliwość kontaktów rodziców ze szkołą w ciągu roku szkolnego, czas i pora odrabiania zadań domowych przez dzieci, poglądy rodziców na rolę zabawy, pracy i nauki w rozwoju dzieci, rodzaj aspiracji zawodowych rodziców względem dzieci, pomoc nauczyciela, szkoły, znajomych. Wyniki badań wskazują na wyraźną zależność pomiędzy osiągnięciami uczniów, a poziomem warunków opiekuńczo-wychowawczych. Im warunki opiekuńczo-wychowawcze są korzystniejsze, tym młodzież uzyskuje wyższe wyniki w nauce. S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2009. Również T. Giza prezentuje badania dotyczące wpływu rodziny na rozwój dziecka zdolnego. Badania dowodzą, że dla rozwoju zdolności dziecka niekorzystne są postawy nadmiernej opiekuńczości i odrzucenia. T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania*, op. cit.

- b) mogą talent dziecka traktować jako rodzaj dziwactwa,
- c) mogą nadmiernie eksploatować talent dziecka widząc w jego talencie możliwość zmanifestowania własnej pozycji społecznej kosztem uzdolnień dziecka,
- d) mogą też zaakceptować swoje utalentowane dziecko, kochając samo dziecko, a nie jego talent⁶³.

Pożądane postawy rodziców wobec uzdolnionego dziecka powinny cechować się radością z powodu dzielenia się z nimi przez dziecko jego wiedzą, organizowaniem dziecku maksymalnego dostępu do wiedzy, minimalizowaniem nieistotnych informacji napływających do dziecka, stawianiem dziecku wysokich wymagań (nie przekraczających jednak jego możliwości), dopilnowaniem aby dziecko było zaangażowane w różne interesujące go zajęcia. Najbardziej sprzyjający rozwojowi dziecka jest *instruktywny styl postępowania wobec niego*, czyli taki, który zawiera wiele informacji, uzasadnia to, dlaczego wymagane są od dziecka określone postawy, uwzględnia jednak punkt widzenia dziecka, co sprzyja rozwojowi jego niezależności i kreatywności⁶⁴.

Swoje talenty dzieci ujawniają po raz pierwszy właśnie w rodzinie. Najszybciej ujawniają się uzdolnienia muzyczne, następnie werbalne i wreszcie matematyczne. Zatem od rodziców zależy w dużej mierze rozwój potencjalnych możliwości dziecka. Niezbędna jest ich gotowość do odkrywania świata przed małym dzieckiem, zachęcanie go do podejmowania wyzwań i stawianie przed nim stymulujących rozwój celów i zadań. Środowisko rodzinne wpływa na powodzenie szkolne dziecka, zarówno przez stworzenie mu warunków do spełnienia obowiązku szkolnego, jak i poprzez kształtowanie jego cech psychicznych: postaw, aspiracji, dążeń i zdolności⁶⁵.

Aby zdolności dziecka rozwijały się należyce niezbędna jest właściwa atmosfera w domu i właściwe zaspokajanie potrzeb dziecka, a ponadto troska o jego rozwój intelektualny i emocjonalny. Prawidłowy rozwój zdolności dziecka zależy od stosunków panujących w rodzinie. Ważna jest więź uczuciowa i prawidłowe kontakty pomiędzy obojgiem rodziców, rodzicami i dziećmi, a także między rodzeństwem. Oprócz tego istotne są również metody wychowawcze stosowane przez rodziców. Czynniki decydującymi o atmosferze wychowawczej, jak również o skuteczności podejmowanych przez rodziców oddziaływań jest to, jakimi rodzajami wzmocnień najczęściej się posługują, czy są one stosowane świadomie i w sposób zamierzony oraz jakie są wzajemne proporcje stosowanych kar i nagród⁶⁶.

Nie bez znaczenia jest też sytuacja ekonomiczna rodziny, a więc warunki mieszkaniowe, standard wyposażenia mieszkania, miejsce dziecka do nauki, warunki kultu-

⁶³ O. Boczarowa, *Pedagogiczne wsparcie dzieci uzdolnionych w szkołach Polski i Ukrainy*, Kraków 2011, s. 114–115.

⁶⁴ *Ibidem*, s. 117.

⁶⁵ B. Dyrda, *Zjawiska*, *op. cit.*, s. 70; H. Wasyluk-Kuś, *O nauce szkolnej uczniów zdolnych*, Warszawa 1971, s. 13.

⁶⁶ E. Ziółkowska-Rudowicz, *Zdolności intelektualne dzieci 10–12-letnich i ich uwarunkowania w pracy szkoły*, Wrocław 1982, s. 80.

rowe rodziny, formy spędzania wolnego czasu, wykształcenie rodziców, wykonywany zawód, stosunek rodziców do nauki, pochodzenie społeczne oraz zainteresowanie wynikami dziecka⁶⁷. Dzieci, które wychowują się w domach o niskiej pozycji społecznej, „mają mniejsze szanse posiadania materiałów stymulujących aktywność intelektualną, takich jak książki i zabawki konstrukcyjne. Mają mniej okazji do czytania, nie zawsze posiadają swój pokój, gdzie możliwa jest niczym nie zakłócona nauka, rzadziej słuchają złożonych werbalnie struktur w mowie swoich rodziców i rodzeństwa. Mają też mniej szans, być motywowanymi przez rodziców, mających wobec nich duże ambicje i pragnących, aby lepiej radziły sobie w szkole”⁶⁸.

Rodzice, którzy chcą aby ich dzieci odnosiły sukcesy powinni:

- dostarczać dzieciom materiały rozwijające wyobraźnię;
- dostarczać materiały, które wzbogacają obrazowość języka, np. baśnie ludowe, mity, legendy;
- zostawiać dziecku czas na myślenie i marzenie na jawie;
- zachęcać je do utrwalania swoich pomysłów;
- nadawać dziecięcym wytworom skończoną formę (oprawiać ich rysunki, założyć tomik wierszy);
- akceptować naturalną u dzieci skłonność do odmiennego spojrzenia na rzeczy;
- chwalić przejawianie szczerej indywidualności;
- zachęcać je do bawienia się słowami;
- kochać dzieci i mówić im o tym⁶⁹.

„Posiadanie rodziców inteligentnych i głębiej pojmujących swoje zadania wychowawcze jest dla dziecka tak wielkim szczęściem, iż niepodobna go w całości zastąpić przez wpływ szkoły, chociażby najlepszej”⁷⁰.

8. Wybrane instytucje, fundacje, stowarzyszenia działające na rzecz dzieci zdolnych

W Polsce działa wiele instytucji, które zajmują się zaspokajaniem potrzeb edukacyjnych i rozwojowych dzieci zdolnych. Oprócz tego mamy wiele programów autorskich oraz ośrodków pomocy i pracowni, w które koncentrują się na udzielaniu wsparcia i pomocy tym dzieciom.

Od 1998 roku w MEN działa Zespół ds. Kształcenia Dzieci Szczególnie Uzdolnionych, który podejmuje działania w zakresie dostosowania prawa oświatowego do potrzeb dzieci zdolnych. Oprócz tego zajmuje się on także gromadzeniem funduszy na finansowanie potrzeb edukacyjnych uczniów wykazujących się szczególnymi zdolnościami. W najszerszym zakresie dzieciom zdolnym, ich rodzinom oraz nauczycielom swą pomoc oferują wszystkie poradnie wychowawczo-zawodowe. Przy Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie działa Centrum Dzieci Zdol-

⁶⁷ *Ibidem*, s. 141.

⁶⁸ D. Czelakowska, *op. cit.*, s. 122.

⁶⁹ *Ibidem*, s. 72–73.

⁷⁰ T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania*, *op. cit.*, s. 140.

nych. Przy Liceum Ogólnokształcącym nr LXI w Warszawie powstał Ośrodek Promocji Talentów. W 1992 roku powołano Sekcję Psychologii Zdolności i Twórczości oddziału warszawskiego Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Tutaj także mieści się siedziba Pracowni Twórczości i Wyobraźni. Od 1992 roku działa Stowarzyszenie Przyjaciół Dzieci Zdolnych. Uczniowie otrzymują wsparcie ze strony Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci, Funduszu Pomocy Młodym Talentom Jolanty i Aleksandra Kwaśniewskich oraz Fundacji „Promocji Talentu” Ewy Czeszejko-Sochackiej. Dzieci zdolne ze środowisk wiejskich i ubogich wspiera fundacja kościelna „ Dzieło Trzeciego Tysiąclecia, która raz w roku – poprzez datki wiernych – zbiera fundusze na stypendia. Stypendia dla zdolnych przyznają również samorządy lokalne. W 1983 roku ukształtował się ruch Towarzystwa Szkół Twórczych oraz związane z nim Stowarzyszenie Szkół Aktywnych, który skupia 3% polskich szkół. Wiele jest również inicjatyw lokalnych. W Krakowie działa Ośrodek Twórczej Edukacji „Kangur”. W województwie świętokrzyskim Towarzystwo im. Stefana Żeromskiego od 17 lat przyznaje stypendia, nazwane symbolicznie imieniem Andrzeja Radka, bohatera literackiego „Szyfowych Prac” Stefana Żeromskiego.

W 2002 roku w Krakowie zarejestrowano Polskie Stowarzyszenie Kreatywności.

Oprócz tego odbywają się cykliczne konferencje pod nazwą „Uzdolnienia intelektualne i twórcze”, które organizuje Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, we współpracy z Międzynarodowym Klubem Intelektualnym „Gluon”, mającym siedzibę w Moskwie. Od 1998 roku przy Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu funkcjonuje Gimnazjum Akademickie.

W Polsce działają również: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Centrum Informacyjno-Konsultacyjne ds. Dzieci Zdolnych w Warszawie, Sekcja Twórczości i Zdolności Polskiego Towarzystwa Psychologicznego oddział Warszawa, Fundacja Kultury, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Fundacja Płocka, Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie⁷¹.

Jednym z ciekawszych eksperymentów i innowacji pedagogicznych jest powołane w 1983 roku **Towarzystwo Szkół Twórczych (TST)**. Celem jego działalności jest współpraca i wymiana doświadczeń pomiędzy szkołami, nauczycielami, uczniami i rodzicami. Oprócz tego pobudzanie pedagogów do twórczej, uważnej pracy oraz popieranie inicjatyw pedagogicznych.

Według Towarzystwa Szkół Twórczych, najlepszym i najbardziej odpowiednim środowiskiem dla rozwoju wybitnie uzdolnionych jest powszechnie dostępna szkoła, która integruje całą społeczność uczniowską, przy jednoczesnym zapewnieniu odpowiedniej ilości oddzielnych zajęć tym, których potrzeby i zainteresowania poznawcze odbiegają od oczekiwań przeciętnych uczniów. W szkołach TST realizuje się proces dydaktyczno-wychowawczy oparty na wskazaniach pedagogiki różnic indywidualnych oraz uwzględnia:

⁷¹ <http://www.google.pl/#hl=pl&source=hp&q=institucje+dzialajace+na+rzecz+dzieci+zdolnych&fp=1>.

- rozluźnienie systemu klasowo-lekcyjnego tak, aby uczeń zdolny szczególnie zainteresowany jakimś przedmiotem nie musiał opanować go w tempie i w zakresie takim jak inni, lecz mógł korzystać z indywidualnego toku nauki, prowadzonego na odpowiednim poziomie zajęć pozalekcyjnych,
- możliwość łączenia nauki w szkole podstawowej i średniej, w liceum i uczelni wyższej; prowadzenia prac badawczych w laboratoriach szkolnych i pozaszkolnych,
- przyjęcie obowiązku wspomaganie młodszych kolegów lub takich, którzy nie radzą sobie z nauką szkolną,
- włączenie się w realizację procesu kształcenia w swojej szkole poprzez podejmowanie zadań asystenckich, organizowanie pracy zespołowej uczniów⁷².

Jednym z największych sukcesów Towarzystwa Szkół Twórczych, jest fakt, iż szkoły te zajmują czołowe miejsca w ogólnokrajowych rankingach edukacyjnych. Około 60% przyznawanych co roku medali i wyróżnień na krajowych i międzynarodowych olimpiadach przedmiotowych oraz konkursach, otrzymują uczniowie stowarzyszonych szkół. Głównym celem działalności TST jest rozwijanie współpracy szkół w zakresie doskonalenia procesów nauczania i wychowania.

Warto również nieco szerzej zaprezentować działalność **Krajowego Funduszu na Rzecz Dzieci**, powstałego w roku 1981. Celem jego działalności jest:

- tworzenie instytucjonalnych i materialnych warunków, które sprzyjają rozwojowi uzdolnień dzieci i młodzieży;
- szerzenie wiedzy o szczególnych potrzebach tych osób oraz o metodach pracy z nimi;
- tworzenie klimatu akceptacji i zrozumienia dla uzdolnionych;
- stworzenie systemu wspomaganie rozwoju zdolnych, obejmującego cały proces kształcenia aż do podjęcia samodzielnej pracy zawodowej;
- wspieranie rozwoju wybranych, szczególnie utalentowanych uczniów szkół podstawowych i średnich, pomoc w przygotowaniu do pracy naukowej i artystycznej⁷³.

Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci stosuje wiele sprawdzonych strategii wspierania rozwoju uczniów wybitnie uzdolnionych. Jedną z podstawowych zasad jakie powinny obowiązywać w kształceniu uczniów szczególnie uzdolnionych jest „maksimum integracji – minimum izolacji”. Oznacza to, że dla ucznia szczególnie uzdolnionego lepiej jest jeśli zostanie we własnym środowisku. Dzięki temu dziecko zdolne unika negatywnych skutków zerwania więzi z rodziną i grupą rówieśniczą⁷⁴.

Następnym krokiem w programie pomocy i pracy z dziećmi szczególnie uzdolnionymi jest stworzenie nie tylko przyszkolnych, ale też środowiskowych kół zainteresowań, w których dzieci te mogą aktywnie uczestniczyć. Główną zaletą tego typu placówek jest ich otwarty charakter, każde dziecko może przyjść i uczestniczyć w proponowanych zajęciach. W ramach działalności Funduszu dzieciom umożliwia się także kon-

⁷² A. Barańska, B. Janas-Stawikowska, *op. cit.*, s. 19–20.

⁷³ Szerzej patrz: <http://www.fundusz.org/fundusz.php>.

⁷⁴ A. Barańska, B. Janas-Stawikowska, *op. cit.*, s. 20–21.

takt z interesującą ich dziedziną wiedzy czy sztuki na możliwie najwyższym poziomie. Bardzo dobre efekty daje wczesne zetknięcie się z nauką akademicką. Na wyższych uczelniach organizowane są spotkania, warsztaty i seminaria dla młodzieży uzdolnionej. Fundusz stwarza również możliwość kontaktu pomiędzy najzdolniejszymi młodymi ludźmi w kraju, a czołówką polskiej nauki. Jeszcze inną formą pomocy oferowaną przez Fundusz jest objęcie nadzorem i indywidualną opieką przez naukowców uczniów wybitnie uzdolnionych o sprecyzowanych zainteresowaniach. Dzięki temu mogą oni podejmować prace nad problemami badawczymi⁷⁵.

Od roku 2007 działają w wielu miastach w Polsce **Uniwersytety dla Dzieci**. Powstały jako forma atrakcyjnych spotkań dla dzieci w wieku od 6 do 13 lat. Zajęcia wzorowane są na wykładach i warsztatach akademickich, z wykorzystaniem aktywnych metod nauczania. Tematyka zajęć wykracza poza program szkolny, a prowadzącymi są pracownicy nauki. Spotkania odbywają się w soboty i niedziele.

Szczególnie uzdolnieni uczniowie mogą liczyć na pomoc i wsparcie **poradni psychologiczno-pedagogicznych**. To właśnie w tych instytucjach podejmowane są liczne zadania, których celem jest wspieranie nie tylko samych uczniów zdolnych, ale również rodziców, nauczycieli i innych osób z najbliższego otoczenia, w którym funkcjonuje dziecko.

Chcąc zwrócić uwagę na potrzeby edukacyjne uczniów zdolnych oraz ich wsparcie Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło rok szkolny 2010/2011 Rokiem Odkrywania Talentów. Głównym celem projektu jest opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym. Umożliwić to mają regulacje prawne dotyczące kształcenia i wspierania uzdolnień, a także zmiany metodyczne połączone z pogłębioną analizą aktualnego systemu, w tym dotyczącą organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad. Specjalnie powołane grupy osób zaangażowanych w proces wspierania i rozwijania uzdolnień zajmują się opracowaniem jednolitej formy diagnozy zdolności jak również zapewnianiem odpowiednich warunków do rozwijania zdolności dzieci i młodzieży. Od 1 września 2011 roku działania związane z odkrywaniem talentów przejął Ośrodek Rozwoju Edukacji. Jednym z założeń projektu ma być przygotowanie szeregu poradników dla nauczycieli, wychowawców i rodziców dzieci zdolnych. Zamknięcie prac planowane jest na koniec roku 2013.

Na zakończenie naszych rozważań na temat ucznia zdolnego chcielibyśmy przytoczyć słowa nauczyciela szkoły podstawowej, który w następujący sposób opisuje swoją pracę z uczniami zdolnymi: „Praca z nimi jest naprawdę przyjemnością i tu się nie patrzy na zegarek i na upływające minuty, bo wielokrotnie w ciągu jednych zajęć można się zachwycić tym, w jaki sposób uczniowie podchodzą do problemu, w jaki sposób go rozwiązują”⁷⁶.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ *Raport z badań na temat systemu pracy z uczniem zdolnym*, przygotowany dla MEN w lipcu 2011, *op. cit.*, s. 54.

Literatura

- [1] Barański A., Janas-Stawikowska B., *O uczniu zdolnym*, Biblioteczka Reformy, Warszawa 1999.
- [2] Bates J., Munday S., *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, tłum. R. Waliś, Warszawa 2005.
- [3] Boczarowa O., *Pedagogiczne wsparcie dzieci uzdolnionych w szkołach Polski i Ukrainy*, Kraków 2011.
- [4] Borzym I., *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, Warszawa 1979.
- [5] Brzozowski M., Papla S., *Zajęcia pozaszkolne*, Warszawa 1963.
- [6] Czelakowska D., *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Rozpoznawanie i kształcenie*, Kraków 2007.
- [7] Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa 2012.
- [8] Dyrda B., *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Kraków 2000.
- [9] Dyrda B., *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych, rozpoznawanie i przeciwdziałania*, Kraków 2007.
- [10] Fechner-Sędzicka I., *Szkolny system wspierania zdolności. Jak rozpoznawać i rozwijać dziecięce uzdolnienia*, Toruń 2003.
- [11] Giza T., *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Kielce 2011.
- [12] Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006, *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Kielce 2011.
- [13] Hłobił A., *Działalność szkoły we wspomaganie rozwoju ucznia zdolnego*, Kraków 2010.
- [14] Kawula S., Brągiel J., Janke A., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2009.
- [15] Koć-Seniuch G., Cichocki A., *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, Białystok 2000.
- [16] Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980.
- [17] Limont W., *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Kraków 2004.
- [18] Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i jak z nim pracować*, Gdańsk 2005.
- [19] Łukawska A., *Nauka i czas wolny uczniów szkół podstawowych i średnich*, Kraków 1991.
- [20] Marzec M., *Pokarało mnie geniuszem*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 2.
- [21] Marzec M., *Uczeń zdolny niespecjalnej troski*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 1.
- [22] Nakoneczna D., *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień*, Warszawa 1980.
- [23] Niebrzydowski L., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1989.
- [24] Painter F., *Kim są wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*, tłum. E. Kazuk, Warszawa 1993.
- [25] Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy*, Wydawnictwo CMPPP, Warszawa 1999.

- [26] Rimm S., *Bariery szkolnej kariery*, Warszawa 1994.
- [27] Stróżyński K., *Inwestycja w uczniowskie talenty*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 6.
- [28] Szachniuk-Albrowicz P., *Dziecko zdolne w szkole – prawda czy mit?*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 6.
- [29] Wasyluk-Kuś H., *O nauce szkolnej uczniów zdolnych*, Warszawa 1971.
- [30] Włodarski Z., *Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 1996.
- [31] Zając G., *Praca z dzieckiem zdolnym*, „Życie Szkoły” 2008, nr 2.
- [32] Ziemiński S., *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973.
- [33] Ziółkowska-Rudowicz E., *Zdolności intelektualne dzieci 10–12-letnich i ich uwarunkowania w pracy szkoły*, Wrocław 1982.

Krystyna Grzesiak, Ewelina Bercal

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Kraków, Polska

Dziecko zdolne w szkole podstawowej Część II. Założenia empiryczne¹

Zaprezentowane w artykule badania na temat pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej mieszczą się w nurcie badań poświęconych realiom polskiej szkoły w aspekcie organizacji procesu kształcenia ucznia zdolnego, a także wsparcia ze strony rodziny².

Badania, na których oparty został niniejszy artykuł przeprowadzone zostały w marcu 2010 roku, na terenie czterech szkół leżących w gminie Stryszawa, w województwie małopolskim. W badaniach wzięło udział dwudziestu dwóch nauczycieli – wychowawców uczących w szkołach podstawowych oraz czterdziestu rodziców dzieci zdolnych. Rodziców dzieci zdolnych wskazali nauczyciele.

Grupa osób biorących udział w badaniu, w przypadku nauczycieli składała się z dziewiętnastu kobiet i trzech mężczyzn. Niemal wszyscy, bo aż dwudziestu z nich, to nauczyciele dyplomowani, dwie osoby posiadają stopień nauczyciela mianowanego. Staż pracy przekraczający trzydzieści lat ma sześciu nauczycieli, dwadzieścia lat w zawodzie pracuje również sześciu nauczycieli, więcej niż dziesięć lat naucza dziewięć osób, tylko jeden legitymował się stażem krótszym niż osiem lat.

¹ W niniejszym artykule wykorzystano fragmenty pracy licencjackiej, części empirycznej, Eweliny Bercal *Praca z dzieckiem zdolnym w szkole podstawowej*. Praca powstała na Wydziale Nauk Humanistycznych (obecnie Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych) Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Promotorem pracy była dr Krystyna Grzesiak. Praca pisana została w roku akademickim 2009/2010. Obrona odbyła się 28.05.2010.

² Szersze ujęcie tej problematyki znajduje się w opracowaniach: Teresy Gizy, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006, Agnieszki Hłobił, *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, Beaty Dyrdy, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych, studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa 2012.

Rodzice dzieci zdolnych, którzy brali udział w badaniu to trzydzieści dwie kobiety i ośmiu mężczyzn. W grupie respondentów wykształcenie podstawowe posiada tylko jeden ojciec. Wykształcenie zawodowe ma sześć matek i jedenastu ojców. Wykształcenie średnie – pięć matek i ośmiu ojców. Natomiast wyższym wykształceniem legitymują się cztery matki i pięciu ojców.

Celem badań było określenie, w jaki sposób w szkole podstawowej diagnozuje się zjawisko ponadprzeciętnych zdolności uczniów oraz w jaki sposób pracuje się z uczniami zdolnymi. Oprócz tego starano się uzyskać informacje, jak rodzice wspomagają rozwój zdolności i zainteresowań swoich dzieci. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety.

Ankieta skierowana do nauczycieli i rodziców podzielona została na siedem bloków tematycznych:

1. Charakterystyka i diagnoza dziecka zdolnego przez rodziców.
2. Zachęcanie dziecka zdolnego do rozwoju i wspomaganie go przez rodziców.
3. Charakterystyka i diagnoza dziecka zdolnego przez nauczycieli.
4. Merytoryczna pomoc szkoły uczniom zdolnym. Mocne i słabe strony.
5. Metody i formy pracy z uczniami zdolnymi stosowane przez nauczycieli.
6. Znajomość Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych przez nauczycieli.
7. Współpraca szkoły z domem rodzinnym ucznia zdolnego w percepcji szkoły i rodziców.

W każdym ze wspomnianych obszarów tematycznych ankiety sformułowano szczegółowe pytania, wyznaczające kierunek rozważań, wokół których koncentrowały się sugestie i uwagi udzielających odpowiedzi. Pozwoliło to uzyskać materiał badawczy do analizy.

Poniżej podjęto próbę pogrupowania i usystematyzowania otrzymanych odpowiedzi oraz sformułowania wniosków.

1. Charakterystyka i diagnozowanie uczniów zdolnych przez rodziców

W rozwoju uzdolnień dziecka kluczowe znaczenie ma środowisko rodzinne. Choć zadaniem szkoły jest wychowywać i kształcić młodego człowieka niezależnie od jego pochodzenia społecznego, to nie sposób nie doceniać zaplecza, doświadczenia wyniesionego przez ucznia z domu rodzinnego. Bardzo ważne jest wsparcie dziecka zdolnego przez rodziców, polegające na pomocy w rozwiązywaniu różnych problemów, ale także na tworzeniu w domu atmosfery sprzyjającej pracy. Istotne jest także, aby rodzice nie wymagali od dzieci zbyt dużego wysiłku i potrafili umiejętnie planować odpoczynek. To rodzina daje przykład, inspirując dziecko do czytania czy podejmowania działań artystycznych. Zwłaszcza w przypadku uczniów szkół podstawowych opieka rodziców w istotny sposób wpływa na proces definiowania i pielęgnowania ich uzdolnień.

Każdy rodzic pragnie, aby jego dziecko było zdolne, jednak nie zawsze wie, jakimi cechami charakteryzuje się dziecko zdolne, dlatego jedno z pytań ankiety dotyczyło tego zagadnienia.

Tabela 1. Charakterystyka dzieci zdolnych przez ich rodziców

	Liczby L=40	%
Łatwo przyswaja wiedzę	22	55
Ma wszechstronne zainteresowania	12	30
Odnosi sukcesy w wielu dziedzinach	11	28
Ma dobre wyniki w nauce	9	23
Szybko się uczy	8	20
Potrafi rozwiązywać problemy	7	18
Dużo czyta	5	13
Jest zdyscyplinowane	3	8
Inne	9	23

Aż 55% badanych rodziców podając definicję dziecka zdolnego zaznacza, że łatwo przyswaja ono wiedzę. Dla 30% ankietowanych dzieci te mają wszechstronne zainteresowania. Natomiast 28% respondentów zauważa, że dziecko zdolne odnosi sukcesy w wielu dziedzinach. Jedynie 23% badanych zaznacza, że dziecko zdolne ma dobre wyniki w nauce, których odzwierciedleniem są oceny. 20% ankietowanych twierdzi, że dziecko zdolne szybko się uczy. Według 18% respondentów potrafią rozwiązywać problemy. 13% rodziców dziecko zdolne dużo czyta; 8% badanych twierdzi, że jest zdyscyplinowane. Natomiast 23% ankietowanych wskazuje, że emocjonalny rozwój dzieci zdolnych nie nadąża za rozwojem intelektualnym, skutkiem czego dzieci te mogą być drażliwe. Dzieci, które mają dobrą pamięć, są inteligentne, ambitne, dociekliwe, a interesujący je temat zgłębiają do końca. Jak wskazują odpowiedzi, rodzice potrafią wskazać więcej niż dwie specyficzne cechy dzieci zdolnych.

Podsumowując, dla badanych rodziców dziecko zdolne łatwo przyswaja wiedzę, ma wszechstronne zainteresowania, odnosi sukcesy w wielu dziedzinach, ma dobre wyniki w nauce, szybko się uczy, potrafi rozwiązywać problemy. Rozpoznając zdolności u swoich dzieci rodzice wykorzystują tak zwane społeczne lub potoczne rozumienie zdolności. Żaden z rodziców nie zwrócił uwagi na psychologiczne rozumienie zdolności, zgodnie z którym uczeń zdolny posiada ponadprzeciętny iloraz inteligencji.

Tabela 2. Diagnozowanie dzieci zdolnych przez ich rodziców

	Liczby L=40	%
Ma bardzo dobre wyniki w nauce	29	73
Bierze udział w konkursach	18	45
Opinia nauczyciela	16	40
Wyniki w testach inteligencji	12	30
Inne	5	13

Najwięcej rodziców, bo aż 73% stwierdza, że jego dziecko jest zdolne na podstawie wyników w nauce. Nie jest to jedyna metoda diagnozowania stosowana przez rodziców. Bardzo wielu badanych, aż 45% podczas diagnozy bierze pod uwagę udział dziecka w konkursach. Od nauczycieli, o tym, iż dziecko jest zdolne dowiaduje się 40% respondentów. Jedynie 30% rodziców stwierdza to na podstawie wyników osiągniętych przez dziecko w testach inteligencji lub zdolności specjalnych. Natomiast 13% rodziców podaje, iż przy diagnozie posługuje się jeszcze innymi metodami, takimi jak np. własna obserwacja. Rodzice dzieci zdolnych nie opierają się tylko na jednej metodzie diagnozowania, starają się własne przypuszczenia lub obserwacje potwierdzić testami inteligencji lub zdolności specjalnych, a także biorą pod uwagę opinię nauczycieli oraz wyniki w nauce.

2. Zachęcanie dziecka do rozwoju zdolności i wspomaganie tego rozwoju przez rodziców

Każde dziecko zdolne miewa chwile zwątpienia we własne umiejętności. W takich momentach nie zawsze chce mu się uczyć, lub odrabiać lekcje. Oprócz tego są sytuacje, kiedy dziecko zdolne zdaje się nudzić w trakcie nauki lub nie przejawia zbytniego zainteresowania zdobywaniem wiedzy. Wówczas przed rodzicami stoi bardzo ważne zadanie, jakim jest mobilizowanie dziecka do nauki.

Tabela 3. Z jakich powodów rodzice mobilizują dzieci zdolne do nauki

	Liczby N=40	%
Gdyż pomimo wysokich osiągnięć stać je na jeszcze więcej	13	33
Gdyż jego osiągnięcia są niewystarczające	8	20
Nie muszą mobilizować do nauki, ponieważ dziecko samo od siebie dużo wymaga	19	47

Ponad połowa badanych motywuje swoje dzieci do uczenia się. Jest to bardzo ważne, gdyż w rodzinach, w których dzieci są motywowane do nauki, uczą się one chętniej, a ich wyniki są bardziej doceniane. Są rodzice, którzy deklarują, że mobilizują swoje dzieci do nauki, pomimo ich wysokich osiągnięć. Tak uważa 13 rodziców, co stanowi 33% badanych, to oni właśnie są przekonani, że ich dzieci stać na jeszcze więcej. Natomiast 8 rodziców, co stanowi 20% ankietowanych twierdzi, że musi dziecko mobilizować ponieważ jego osiągnięcia w nauce są niewystarczające. Szkoda, że wielu rodziców rezygnuje z mobilizacji dzieci do nauki, usprawiedliwiając się tym, że dziecko samo od siebie dużo wymaga, tak postępuje 19 rodziców – 47% ankietowanych.

Badania przeprowadzone przez Beniamina Blooma wskazują na szczególną rolę rodziny w rozwoju inteligencji i talentu dziecka. Rodzice dzieci utalentowanych byli nastawieni na dziecko, gotowi poświęcić mnóstwo czasu, energii i pieniędzy dla rozwoju jego przyszłej kariery. Mieli duże wymagania wobec osiągnięć szkolnych dziecka i przywiązywali do nich dużą wagę. Zachęcali do dobrego wykonywania obowiązków,

motywowali i wspierali do działania. Polecali dzieciom gry i zabawy dydaktyczne rozwijające spostrzegawczość, pamięć, uwagę, wyobraźnię, myślenie. Dla tych rodziców nauka dziecka miała pierwszeństwo przed zabawą³.

Badani rodzice, którzy zachęcają i motywują swoje dzieci do nauki, działają na wiele sposobów.

Tabela 4. Sposoby mobilizowania dzieci zdolnych do nauki stosowane przez ich rodziców

	Liczby N=21	%
Uświadamianie dziecku istoty wykształcenia (nauka to kluczowy element życia człowieka)	17	81
Nagradzanie, w formie pochwały	15	71
Pomaganie przy odrabianiu zadań domowych	7	33
Zachęcanie do czytania książek	5	24
Kontrolowanie osiągnięć	3	14
Inne	3	14

Zdecydowana większość badanych rodziców, bo aż 81%, uświadamia dzieciom jak ważne i niezbędne w dorosłym życiu jest wykształcenie, tłumacząc, że nauka jest kluczowym elementem życia człowieka. Około 71% nagradza dzieci w formie pochwały. Jest to najlepszy sposób mobilizowania do nauki, który przynosi natychmiastowe efekty, gdyż u dziecka uruchamia motywację wewnętrzną. 33% rodziców pomaga dziecku przy odrabianiu lekcji. W takiej sytuacji ważne jest, by swoją rolę ograniczali jedynie do uwag, spostrzeżeń i porad, a nie starali się przejąć kontrolę nad tym, co dziecko robi, ingerować w jego twórczość lub robić coś za nie, gdyż przyniesie to efekty odwrotne do zamierzonych. Tylko 24% respondentów zapewnia, że zachęca dziecko do czytania książek. Natomiast 14% badanych twierdzi, że kontroluje osiągnięcia dziecka. Pozostali rodzice, tj. 14% informują, iż stosują jeszcze inne sposoby mobilizowania swoich dzieci do nauki. Deklarują, że zachęcają je do brania udziału w konkursach lub odpytują dziecko w domu. Tak wiele sposobów, jakie stosują rodzice dzieci zdolnych w celu zmobilizowania ich do nauki świadczy o głębokim zainteresowaniu ich edukacją.

Dzieci zdolne mają bardzo duże potrzeby edukacyjne, które szkoła, ze względu na ograniczone środki finansowe nie zawsze jest w stanie w pełni zaspokoić. Dlatego też rodzice powinni dołożyć wszelkich starań, aby w tym względzie szkołę wspomóc.

Z przeprowadzonych w roku 2006 przez Teresę Gizę badań wynika, że dzieci zdolne mogą liczyć na dwa rodzaje wsparcia rozwojowego w swoich rodzinach – intelektualne i emocjonalne oraz w postaci zajęć pozaszkolnych⁴. Do form wsparcia intelektual-

³ W.J. Eby, J.F. Smutny, *Jak kształtować uzdolnienia dzieci i młodzieży*, Warszawa 1998, s. 33.

⁴ T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006.

nego autorka zaliczyła pomoc finansową przy zakupie materiałów istotnych dla rozwoju zdolności dziecka (książki, sprzęt sportowy, finansowanie wyjazdów) zaś wśród form emocjonalnych wymieniła rozmowy i dyskusje z rodzicami oraz porady rodziców. Wśród form pozaszkolnych rozwijających zainteresowania dzieci dominowały zajęcia muzyczne, plastyczne i sportowe.

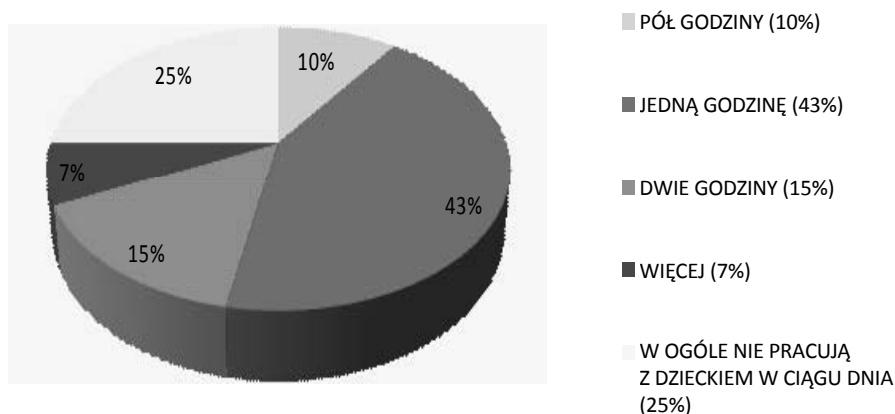
Teresa Giza, pytając o formy wsparcia dziecka zdolnego, prowadziła badania wśród uczniów, autorki niniejszego artykułu o obszary i zakres wsparcia uczniów zdolnych zapytały rodziców. Odpowiedzi obydwu grup w większości się pokrywają.

Tabela 5. Sposoby zaspokajania potrzeb edukacyjnych dziecka przez jego rodziców

	Liczyby N=40	%
Zakup fachowej literatury	33	83
Pomoc przy korzystaniu z Internetu	15	38
Organizowanie wycieczek edukacyjnych	10	25
Wspólne rozmowy i rozwiązywanie problemów	8	20
Zakup gier edukacyjnych	7	18

Aż 83% zapewnia swoim dzieciom dostęp do fachowej literatury, kupując odpowiednie książki i czasopisma. O wiele mniej, bo 38% rodziców pomaga dzieciom korzystać z Internetu. 25% respondentów zaspokaja potrzeby edukacyjne swoich dzieci organizując wycieczki edukacyjne. Tylko 20% rodziców rozmawia z dziećmi o ich zdolnościach oraz wspólnie z nimi rozwiązuje problemy; 18% ankietowanych twierdzi, że kupuje dzieciom gry edukacyjne.

Wykres 1. Ile czasu dziennie rodzice poświęcają na wspomaganie rozwoju zdolności swoich dzieci



Dzieci zdolne nie mogą być pozostawiane same sobie. To rodzice powinni starać się w miarę możliwości poświęcać im jak najwięcej czasu na wspomaganie rozwoju ich zdolności.

Najwięcej rodziców tj. 43% zapewnia, iż na pracę wspomagającą rozwój zdolności dziecka poświęca jedną godzinę w ciągu dnia. Nieco więcej, bo dwie godziny dziennie poświęca dziecku 15% badanych rodziców. Pół godziny czasu z dzieckiem spędza 10% rodziców. Jedynie 7% ankietowanych zapewnia, że poświęca więcej niż dwie godziny w ciągu dnia na rozwój zdolności swojego dziecka. Rodzice ci twierdzą, że zależy to od jego indywidualnych potrzeb oraz od tematów jakie dziecko chce zgłębić, zapewniają też, że są w stanie poświęcić mu kilka godzin, a nawet cały dzień. Niepokojące jest to, że aż 25% badanych w ogóle nie pracuje z dzieckiem w ciągu dnia.

Zajęcia pozaszkolne i organizacja czasu wolnego dzieci zdolnych

Zajęcia pozaszkolne są ciekawą formą wypoczynku, wspomagają i wywierają pozytywny wpływ na rozwój osobowości i zdolności dziecka. Na zajęciach dzieci spotykają się ze swoimi rówieśnikami, przez co znacznie poprawiają się ich kontakty interpersonalne. Zdecydowana większość badanych rodziców, bo aż 90% zachęca swoje dzieci do uczęszczania na zajęcia pozaszkolne. Rodzice zapytani zostali o powody posyłania swoich dzieci na tego rodzaju zajęcia.

Tabela 6. Dlaczego rodzice mobilizują dzieci do uczęszczania na zajęcia pozaszkolne

	Liczby L=40	%
Rozszerzają zdolności	25	63
Dobra forma spędzania czasu wolnego	10	25
Uczą pracy w grupie	6	15
Rozładowują stres u dziecka	4	10
Zapewniają kontakt z rówieśnikami	3	8

Aż 63% rodziców zachęca swoje dzieci do uczestnictwa w zajęciach pozaszkolnych, dzięki czemu dzieci mogą pogłębiać i poszerzać swoją wiedzę. Następnie 25% rodziców uważa, że jest to dobra forma spędzania wolnego czasu. Zaledwie 15% rodziców pytanych o powód mobilizowania dziecka do uczęszczania na zajęcia dodatkowe, podaje, że uczą one pracy w grupie, a dla dzieci zdolnych jest to niezmiernie ważne. Dla 10% rodziców zajęcia pozaszkolne rozładowują stres u dziecka. Natomiast 8% respondentów uważa, że ich zaletą jest kontakt z rówieśnikami.

Rodzice, którzy nie mobilizują swoich dzieci do brania udziału w zajęciach pozaszkolnych podają tylko jeden powód. Twierdzą oni, że dzieci zdolne mają tyle różnych obowiązków, że nie mają czasu na żadne dodatkowe zajęcia.

Najwięcej dzieci zdolnych, uczęszcza na zajęcia pozaszkolne w kołach artystycznych (zajęcia taneczne, wokalne, plastyczne i muzyczne) oraz sportowych (pływanie, tenis stołowy).

Każde dziecko zdolne ma prawo do czasu wolnego, do dowolnej formy wypoczynku. W czasie wolnym dziecko regeneruje siły fizyczne i psychiczne. Czas wolny sprzyja dobremu samopoczuciu, dlatego ważne jest, aby dorośli potrafili w wartościowy sposób zagospodarować go swoim dzieciom.

Tabela 7. Zagospodarowanie czasu wolnego

	Liczby L=40	%
Spacer	36	89
Basen	29	73
Wycieczka	24	60
Gra zespołowa	16	40
Kino	11	28
Muzeum	3	8
Teatr	2	5
Inne	7	18
Zakupy	17	43

Wśród wymienianych przez rodziców sposobów spędzania czasu wolnego przez ich dzieci, dominują formy aktywne. Zdecydowanie najwięcej rodziców, bo aż 89% w czasie wolnym zabiera swoje dzieci na spacer. Jest to bardzo dobra forma spędzania czasu wolnego, ponieważ każde dziecko po wytężonej pracy umysłowej potrzebuje ruchu oraz świeżego powietrza. Spacer ma jeszcze inną zaletę, dzięki wspólnym rozmowom sprzyja pogłębianiu więzi rodzinnych. Siedemdziesiąt trzy procent ankietowanych zabiera swoje dzieci na basen, co również jest dobrą formą aktywnego wypoczynku, sprzyjającą poprawie kondycji fizycznej dziecka. Ponad 60% rodziców w czasie wolnym zabiera dzieci na wycieczki krajoznawcze. 40% ankietowanych, organizuje swoim dzieciom w czasie wolnym gry zespołowe. Dzięki temu dzieci uczą się pokory w razie przegranej oraz nabywają umiejętności cieszenia się z sukcesu w przypadku zwycięstwa. Dodatkowym aspektem gier zespołowych jest aktywność ruchowa oraz możliwość nawiązywania kontaktów z rówieśnikami. Niestety, jak wskazują wyniki badań, mała liczba dzieci ma możliwość obcowania z kulturą i sztuką. Tylko 28% rodziców w czasie wolnym zabiera swoje dzieci do kina, 8% rodziców odwiedza z dziećmi muzeum, 5% chodzi z dziećmi do teatru. Sztuka pomaga w rozwoju wrażliwości, pobudza fantazję i wyobraźnię dziecka i nie powinna być ignorowana w procesie wychowania. Inne formy spędzania wolnego czasu zapewnia swoim dzieciom 18% rodziców. Są to między innymi wycieczki górskie i rowerowe oraz zabawa z rodzeństwem. Każdy rodzic gwarantuje swojemu dziecku kilka różnych formy spędzania wolnego czasu. Należy jeszcze wspomnieć o wspólnych zakupach, taki sposób spędzania czasu wspólnie z dziećmi wybrało 43% ankietowanych.

Podsumowując, rodzice dzieci zdolnych motywują je do nauki poprzez uświadamianie dziecku istoty wykształcenia, nagradzanie w formie pochwały, pomaganie przy odrobianiu zadań domowych oraz zachęcanie do czytania książek. Wsparcie dziecka przez rodziców polega na zakupie fachowej literatury, pomocy przy korzystaniu z Internetu, wspólnym rozmowom i rozwiązywaniu problemów oraz organizowaniu wycieczek edukacyjnych. Jeśli chodzi o czas poświęcany dziecku, wykorzystywany na wspomaganie rozwoju jego zdolności, to najczęściej badanych rodziców przeznaczają dla dziecka około godziny dziennie. Prawie wszyscy badani rodzice zachęcają dziecko do uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Zdaniem badanych, poprzez udział w tego typu zajęciach dzieci pogłębiają i poszerzają swoją wiedzę, dobrze (wartościowo) spędzają wolny czas oraz uczą się pracy w grupie. Wśród wymienianych przez rodziców sposobów spędzania czasu wolnego przez ich dzieci, dominują formy aktywne, takie jak spacer, wyjście na basen, wycieczki krajoznawcze. Niewielu rodziców natomiast zapewnia swoim dzieciom w czasie wolnym kontakt ze sztuką.

3. Charakterystyka i diagnozowanie uczniów zdolnych przez nauczycieli

Ważnym elementem sukcesu szkoły jest spotkanie ucznia zdolnego z odpowiednim nauczycielem. Chodzi o połączenie energii i dociekliwości ucznia z pasją i zaangażowaniem nauczyciela. Na tle rówieśników w klasie uczeń zdolny wyróżnia się wieloma umiejętnościami, predyspozycjami oraz specyficznym zachowaniem. Nie zawsze jest to zachowanie i postawa popierana przez nauczycieli. Często uczniowie zdolni nie są za takich przez nauczycieli postrzegani. Aby wyodrębnić specyficzne cechy jakimi charakteryzują się uczniowie zdolni, nauczyciele muszą posiadać wiedzę merytoryczną dotyczącą uwarunkowań charakterologicznych dzieci zdolnych. Opinie i przekonania nauczycieli związane z postrzeganiem ucznia zdolnego mają istotny wpływ na ich stosunek do tych uczniów oraz zaangażowanie w proces dydaktyczno-wychowawczy. Bardzo interesujące badania na temat edukacyjnego wspierania uczniów zdolnych w szkole, w percepcji nauczycieli przeprowadziła w roku szkolnym 2008/2009 Beata Dyrda⁵. Badani przez wspomnianą autorkę nauczyciele charakteryzowali ucznia zdolnego jako: inteligentnego, bez problemów przyswajającego wiedzę, mającego bardzo dobre wyniki w nauce, ponadprzeciętnego, wybitnego o szerokim zakresie możliwości edukacyjnych, twórczego i kreatywnego, zaangażowanego, posiadającego łatwość uczenia i stosowania zdobytej wiedzy w praktyce, sumiennego, samodzielnego, często niesystematycznego, ciekawego i dociekliwego, otwartego na nowości⁶. Podobne cechy wskazali nauczyciele badani przez autorki niniejszego opracowania, choć w tym przypadku jako pierwsze pojawiły się stwierdzenia, że uczeń zdolny to taki, który ma ciekawe pomysły i umie w sposób niekonwencjonalny rozwiązywać problemy.

⁵ B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych, studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa 2012.

⁶ *Ibidem*, s. 327.

Tabela 8. Charakterystyka uczniów zdolnych przez nauczycieli

	Liczby L=22	%
Ma ciekawe pomysły	20	91
Umie rozwiązywać problemy	18	81
Ma silną motywację do nauki	12	55
Ma bardzo dobre oceny	10	45
Jest profesjonalistą	3	14
Ma oryginalne poczucie humoru	1	5
Nie stwarza problemów	1	5
Wystawiają cierpliwość nauczycieli na próbę	21	95

Aż 91% badanych za cechę charakterystyczną dziecka zdolnego uważa ciekawe, oryginalne pomysły. Następnie 81% respondentów twierdzi, iż uczeń zdolny umie rozwiązywać problemy w sposób niekonwencjonalny, ma umiejętność spostrzegania sytuacji problemowej z różnych punktów widzenia, często w odmienny sposób, niż czyni to większość osób. Wielu nauczycieli – 55% – twierdzi także, iż dziecko zdolne ma silną motywację do nauki. Mniej niż połowę badanych, 45%, w opisie ucznia zdolnego uwzględnia bardzo dobre oceny. Fakt ten jest bardzo istotny, ponieważ oceny nie zawsze są miarodajne i świadczą o tym, że dziecko jest zdolne. Zaledwie 14% respondentów twierdzi, iż dzieci zdolne są perfekcjonistami. Niepokojącym wydaje się fakt, iż przy charakterystyce dzieci zdolnych jedynie 5% nauczycieli uwzględnia oryginalne poczucie humoru. Tyle samo badanych, twierdzi, że dzieci zdolne nie stwarzają problemów. Dziewięćdziesiąt pięć procent ankietowanych zauważa, że dzieci te często wystawiają cierpliwość nauczycieli na próbę. Jak widać powoli zmienia się popularna opinia na temat ucznia zdolnego, który postrzegany był jako ten, który nie stwarza problemów, ma bardzo dobre wyniki w nauce, a jego zachowanie na lekcji nie budzi zastrzeżeń.

Aby nauczyciel mógł we właściwy sposób ukierunkować i wspomóc rozwój ucznia, najważniejsza jest właściwa diagnoza oraz wczesne wykrycie jego uzdolnień. Jedną z podstawowych zasad diagnozy ucznia zdolnego jest podejście oparte na wieloaspektowej ocenie jego możliwości. Nie bez znaczenia jest także odwoływanie się do wielu zróżnicowanych sposobów wyłaniania zdolnych dzieci ze środowiska szkolnego. Identyfikacja zainteresowań i diagnoza potencjału uczniów należy do zadań nauczyciela. Rozwiązania stosowane są na zasadzie sprawdzonych dobrych praktyk. Zazwyczaj w szkołach stosowana jest tak zwana diagnostyka miękka wykorzystująca obserwację uczniów (ich aktywność, porównanie z grupą rówieśniczą), analizę ich spostrzeżeń, pomysłów, wypowiedzi ustnych, prac pisemnych oraz monitorowanie postępów w nauce. Rzadko wykorzystywane są testy kompetencji i potencjału intelektualnego.

Tabela 9. Sposoby diagnozowania ucznia zdolnego stosowane przez nauczycieli

	Liczby L=22	%
Ma bardzo dobre wyniki w nauce	19	86
Bierze udział w konkursach	18	81
Opinia innych nauczycieli	6	27
Wyniki w testach inteligencji	6	27
Opinia rodziców	1	5
Inne	4	18

Wśród badanej grupy najczęściej nauczycieli, bo aż 86% diagnozuje ucznia zdolnego na podstawie bardzo dobrych wyników w nauce, które mają odzwierciedlenie w ocenach szkolnych. Dla 81% badanych podczas diagnozy ważny jest udział dzieci zdolnych w konkursach. Opinię innych nauczycieli oraz wyniki osiągnięte w testach inteligencji lub zdolności specjalnych podczas diagnozy uwzględnia 27% respondentów.

Niepokojący wydaje się fakt, iż zaledwie 5% badanych nauczycieli podczas diagnozy bierze pod uwagę opinię rodziców. Jeszcze inne formy diagnozowania wybiera 18% ankietowanych, zwracają oni uwagę na aktywność dzieci zdolnych podczas zajęć, czy szybkość rozwiązywania zadań na lekcjach.

Uzyskane wyniki dostarczają tożsamych wniosków, jakie wyprowadziły ze swoich badań Agnieszka Hłobił i Beata Dyrda⁷. Nauczyciele bazują w swoich diagnozach głównie na obserwacji i intuicji. Wysokie osiągnięcia w nauce, udział w konkursach oraz opinie innych nauczycieli, to najczęściej stosowane wskaźniki świadczące o ponadprzeciętności dziecka. Oczywiście to bardzo ważne metody w diagnozie, ale nie należy również zapominać o łączeniu ich ze specjalistycznymi formami i identyfikacji. W polskiej szkole niestety brak przejrzystych procedur identyfikacji uczniów zdolnych.

4. Wsparcie merytoryczne ucznia zdolnego przez szkołę.

Mocne i słabe strony

Aby uczniowie zdolni w pełni mogli rozwijać swoje zdolności, w szkołach prowadzone są działania mające na celu wesprzeć ich wszechstronny rozwój. Celowe i zamierzone oddziaływanie skierowane na uczniów zdolnych jest możliwe tylko i wyłącznie dzięki zaangażowaniu nauczycieli. Dlatego też nauczyciele zostali zapytani, jakie działania podejmuje szkoła na rzecz wspierania dzieci zdolnych

⁷ A. Hłobił, *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*, Kraków 2010, s. 95; B. Dyrda, *op. cit.*, s. 330.

Tabela 10. Działania podejmowane w szkołach na rzecz wspierania dzieci zdolnych

	Liczby N=22	%
Dodatkowe zajęcia pozalekcyjne	19	86
Spotkania uczniów zdolnych z nauczycielami po lekcjach	17	77
Funkcjonowanie kół przedmiotowych oraz kół zainteresowań	17	77
Stypendia motywujące do nauki	8	36
Inne	2	9

W pracy z uczniami zdolnymi powinny być wykorzystywane indywidualne lub zespołowe zajęcia realizowane poza systemem klasowo-lekcyjnym, bowiem klasyczny system nie jest wystarczająco efektywny dla ich kształcenia. Zbyt niski poziom nauczania przedmiotu w grupie oraz konieczność przejścia przez podstawę programową razem z innymi uczniami to najczęstsze bariery w rozwoju uczniów zdolnych.

Stosowanie podejścia indywidualnego jest możliwe dopiero w systemie pozalekcyjnym. Wówczas wykorzystywane są metody pracy uwzględniające podmiotowość wychowanków, ich potencjał oraz samodzielność w podejmowaniu decyzji. Najbardziej efektywne są metody wykorzystujące samodzielną pracę ucznia. Zajęcia pozalekcyjne powinny aktywizować uczestników i wykorzystywać ich możliwości.

Zadaniem szkoły jest również motywowanie uczniów do dalszej pracy. Mogą to być różnorodne formy materialne i niematerialne. Najbardziej powszechne jest przyznawanie stypendiów za osiągnięcia w nauce, oferowanych przez instytucje publiczne oraz fundacje. Niematerialne formy nagradzania uczniów wiążą się z zaprezentowaniem ich osiągnięć na forum szkoły czy klasy. Uczniowie mogą być również nagradzani możliwością uczestniczenia w wycieczkach szkolnych, za które nie ponoszą kosztów.

Analizując wyniki badań można zauważyć, iż grono pedagogiczne doskonale zdaje sobie sprawę z tego, iż pomoc dzieciom zdolnym jest niezbędna. Wszyscy badani nauczyciele deklarują, iż w szkołach w których pracują, prowadzone są działania wspierające zdolności i uzdolnienia uczniów. Aż 86% z nich potwierdza, że szkoły realizują zajęcia pozalekcyjne. Na spotkania uczniów z nauczycielami po lekcjach, jak i na funkcjonowanie kół przedmiotowych wskazuje 77% respondentów. O wiele mniej, bo tylko 36% wymienia przyznawanie stypendiów motywujących uczniów do nauki. Tylko 9% badanych wskazuje na jeszcze inne formy działań, wśród nich wymieniają m.in. przygotowywanie uczniów do licznych konkursów przedmiotowych organizowanych w szkole i poza nią, doksztalcanie nauczycieli w dziedzinie pracy z dziećmi zdolnymi, realizację programów autorskich, a także udział szkoły w różnych formach życia kulturalnego. Bardzo ważne jest to, że żadna szkoła nie poprzestaje na pojedynczych działaniach w tym obszarze. Jak wskazują wyniki badań przeprowadzonych przez Beatę Dyrkę, do najważniejszych sposobów wspierania rozwoju uczniów zdolnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły należy organizowanie

kół zainteresowań i kół przedmiotowych, wyjazdy do instytucji kultury, organizacja imprez kulturalnych przez szkołę, tworzenie i realizacja programów autorskich, działalność świetlicy i biblioteki szkolnej⁸.

Pomimo chęci nauczycieli do niesienia pomocy dzieciom zdolnym, udzielania wskazówek, wspierania i motywowania, istnieje wiele słabych stron szkoły. Na wiele z nich nauczyciele nie mają wpływu.

Tabela 11. Słabe strony szkoły w pracy na rzecz uczniów zdolnych

	Liczby N=22	%
Brak środków finansowych	16	72
Szkoła zajmuje się głównie uczniami z niepowodzeniami w nauce	9	40
Słaba współpraca z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną	6	27

Zdecydowana większość badanych nauczycieli, bo aż 72% jako najstarszą stronę szkoły podaje brak środków finansowych. I rzeczywiście szkoły są bardzo skromnie wyposażone w środki dydaktyczne. W szkołach brakuje pieniędzy na szkolenia, kursy czy studia podyplomowe dla pracowników chcących podnieść kwalifikacje w dziedzinie pracy z dziećmi zdolnymi. Z uwagi na ograniczony budżet, szkoła nie potrafi w dostateczny sposób zagospodarować uczniom zdolnym alternatywnych form spędzania wolnego czasu (wyjazdy do teatru, muzeum, filharmonii, itp.). Duża grupa respondentów, bo aż 40% twierdzi, iż nauczyciele skoncentrowani są głównie na uczniach, którzy mają problemy w nauce. Jest to następna ze słabych stron szkoły. Pedagodzy starają się wyrównywać braki u dzieci, którym nauka sprawia trudności. To właśnie tym uczniom poświęcają najwięcej uwagi podczas lekcji. Często jest tak, że dla dzieci, które znacznie wyrastają ponad poziom klasy nie mają już czasu. Najmniej badanych, bo tylko 27% uważa za słabą stronę szkoły słabą współpracę z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną.

Warto zwrócić uwagę, że w swoich wypowiedziach nauczyciele podkreślają więcej niż jeden mankament uniemożliwiający im prawidłową pracę z dziećmi zdolnymi.

Każda szkoła powinna dążyć do zapewnienia wsparcia i pomocy uczniom zdolnym, nie tylko ze strony nauczycieli i rodziców, ale także pedagoga szkolnego. O kłopotach swoich wychowanków jako pierwsi dowiadują się nauczyciele, często obserwują niepokojące zachowania mogące rzutować na przyszłość uczniów. Zdarza się, że nauczyciel nie wie jak pomóc uczniowi, jednocześnie nie zniechęcając go do przedmiotu oraz nie szkodząc mu w relacjach z innymi nauczycielami. Dlatego współpraca z pedagogiem szkolnym i poradnią psychologiczno-pedagogiczną jest konieczna. Niestety, jak wskazują badania, wsparcie pedagogiczno-psychologiczne nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi jest niewystarczające. Co ciekawe, problem związany z trudno-

⁸ B. Dyrda, *op. cit.*, s. 280–281.

ściami we współpracy na płaszczyźnie nauczyciele – pedagog szkolny odnotowała również w swoich badaniach Beata Dyrda⁹.

Tabela 12. W jaki sposób pedagog szkolny pomaga dzieciom zdolnym

	Liczby L=22	%
Nie pomaga	15	68
Kieruje do poradni psychologiczno-pedagogicznej	5	23
Organizuje konkursy	4	18
Zachęca do udziału w konkursach	3	14
Rozmawia z rodzicami i nauczycielami	2	9
Inne	2	8

Aż 68% badanych nauczycieli stwierdza, że pedagog szkolny nie pomaga dzieciom zdolnym. Wśród odpowiedzi pozytywnie oceniających prace pedagoga szkolnego na rzecz dzieci zdolnych wymienić należy kierowanie uczniów zdolnych na badania do poradni psychologiczno-pedagogicznej, tak twierdzi 23% badanych. Zdaniem 18% respondentów pedagog szkolny pomaga przy organizowaniu konkursów, ale tylko 14% ankietowanych uważa, że pedagog zachęca uczniów do udziału w tych konkursach. Jedynie 9% pedagogów, według badanych, rozmawia z rodzicami i nauczycielami na tematy dotyczące dzieci zdolnych, pomagając im w rozpoznawaniu ich potrzeb oraz diagnozuje zdolności i uzdolnienia. Pozostali respondenci podają inne przykłady pomocy, na jaką mogą liczyć dzieci zdolne ze strony pedagoga szkolnego. Są to ćwiczenia kształtujące twórcze myślenie u dziecka.

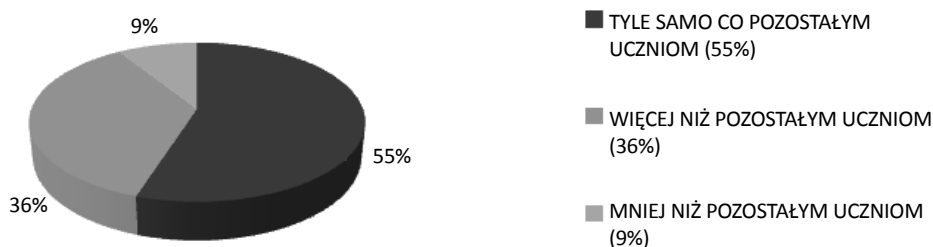
5. Metody i formy stosowane przez nauczycieli w pracy z dziećmi zdolnymi

Lekcja trwa tylko 45 minut, a nauczyciel w tym czasie musi wykonać wiele obowiązków, sprawdzić obecność oraz zadanie domowe, odpytać kogoś z uczniów, wyłożyć nowy

⁹ Autorka przeprowadziła wywiady pogłębione z 33 pedagogami szkolnymi. Na podstawie zebranego materiału badawczego wyodrębniła cztery pola problemowe dotyczące: oceny rzeczywistych działań podejmowanych w szkole na rzecz pracy z uczniem zdolnym (zdaniem większości badanych sytuacja uczniów zdolnych w szkole nie jest najlepsza, badani przyznają się też do małej aktywności własnej w tym obszarze, negatywnie oceniają nauczycieli i ich kompetencje, wskazują też na bezradność wychowawczą wobec problemów emocjonalnych i społecznych dzieci zdolnych, brak właściwego procesu identyfikacji uczniów zdolnych w szkole), oceny współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi (większość badanych negatywnie oceniła obszar współpracy szkoły i poradni), realiów współdziałania z rodzicami (w opinii badanych współpraca pedagoga szkolnego z rodzicami ma charakter incydentalny), perspektywy i możliwości usprawnienia działań psychologiczno-pedagogicznych w szkole w obszarze wspierania rozwoju uczniów zdolnych (badani prezentują raczej pesymistyczne nastawienie co do możliwości wprowadzenia jakichkolwiek zmian). B. Dyrda, *op. cit.*, s. 299–320.

temat, zlecić pracę domową. Trudno w tym czasie poświęcić należyłą uwagę uczniom zdolnym, którzy często są absorbujący. A przecież oprócz nich, w klasie są jeszcze dzieci przeciętnie uzdolnione, oraz te, które mają problemy w nauce. One również wymagają uwagi nauczyciela.

Wykres 2. Ile czasu i uwagi podczas lekcji nauczyciele poświęcają uczniom zdolnym



Najwięcej, bo aż 55% nauczycieli dzieciom zdolnym podczas lekcji poświęca tyle samo uwagi, co pozostałym uczniom. Zdecydowanie mniej, bo 36% nauczycieli twierdzi, iż dzieciom tym poświęca więcej czasu w trakcie zajęć. Być może wynika to z faktu, że uczniowie zdolni są bardziej aktywni podczas lekcji i zadają nauczycielowi wiele pytań, na które ten odpowiada. Jedynie 9% respondentów przyznaje, iż dzieciom zdolnym poświęca mniej czasu podczas lekcji niż pozostałym uczniom.

Nauczyciele, którzy pracują z uczniami zdolnymi powinni dobrze znać ich potrzeby, a także ustalić zgodny z nimi plan działania. Zatem dobór metod i form nauczania, oraz oddziaływań wychowawczych, jest bardzo istotny.

Tabela 13. Metody i formy stosowane w pracy z dziećmi zdolnymi

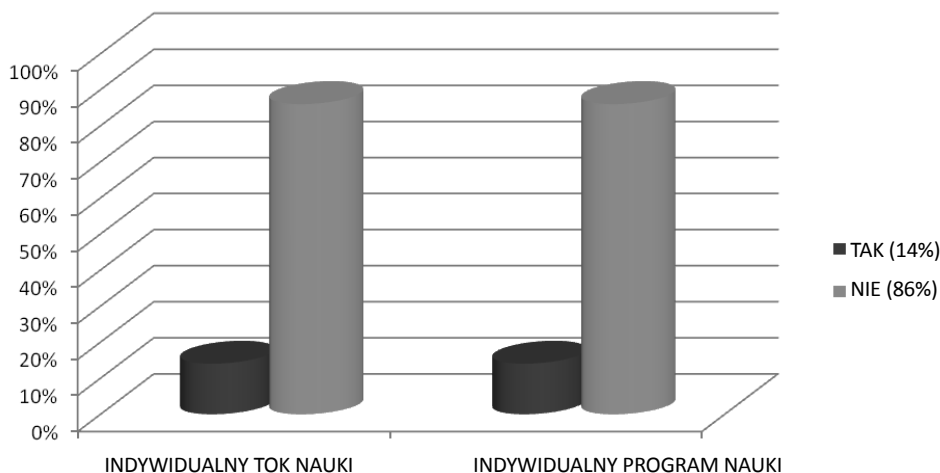
	Liczby L=22	%
Motywuje uczniów do nauki	18	82
Zachęca do brania udziału w konkursach	17	77
Stosuje metody aktywizujące	13	59
Ciekawy sposób prowadzenia zajęć	9	41
Wprowadza innowacje pedagogiczne	2	9

Spośród badanych nauczycieli, 82% motywuje uczniów do zdobywania wiedzy. Bardzo istotny jest fakt, iż nauczyciele podejmują się działań mających na celu wzbudzenie i wzmocnienie motywacji uczniów. Dzięki tym działaniom dzieci nie zniechęcają się do nauki, a wręcz przeciwnie, chcą uczyć się jeszcze efektywniej. Ankietowani nauczyciele

(77%) zachęcają dzieci do brania udziału w konkursach. Z racji tego, iż w konkursach tkwi element współzawodnictwa uczniowie starają się jak najlepiej wywiązać z postawionych im zadań. Aby osiągnąć najlepszy wynik bardziej przykładają się do nauki. To dzięki konkursom mają możliwość znaleźć się na podium, ale także poznać smak z porażki. Podczas udziału w konkursach uczniowie zdobywają nagrody, które mają dla nich znaczenie nie tyle materialne, co ambicjonalne. Oprócz tego, konkursy posiadają jeszcze inną wartość, mianowicie ćwiczą pamięć. Więcej niż połowa badanych, bo 59% zapewnia, iż w swojej pracy stosuje metody aktywizujące. Dzięki zastosowaniu tych metod podczas lekcji, uczniowie biorą czynny udział w zajęciach, a rola nauczyciela zostaje ograniczona do pomagania swoim podopiecznym w realizacji celów kształcenia, a także kontroli postępów. Dla 41% badanych sposobem pracy z uczniem zdolnym jest ciekawe prowadzenie zajęć, nauczyciele nie wyjaśniają jednak na czym to polega. Tylko 9% respondentów przyznaje, że wprowadza innowacje pedagogiczne i eksperymenty w szkole.

Nauczyciele, którzy mają w swojej klasie uczniów zdolnych stają często przed bardzo trudnym zadaniem, jakim jest dobranie odpowiedniej metody pracy z dzieckiem o ponadprzeciętnych zdolnościach. Nauczyciele ci, muszą również opracować indywidualny plan i program pracy z takim uczniem, uwzględniając w nim nie tylko potrzeby edukacyjne, ale również emocjonalne i społeczne.

Wykres 3. Dzieci zdolne objęte indywidualnym tokiem nauczania oraz indywidualnym programem nauczania



Jak obrazuje wykres, 19 nauczycieli, co stanowi 86% badanych przyznaje, iż w klasach w których uczą nie ma dzieci objętych indywidualnym tokiem nauczania. Jedynie 3 respondentów, co stanowi 14% ankietowanych twierdzi, iż w klasach, w których uczą

są dzieci objęte indywidualnym tokiem nauczania. Dokładnie taka sama sytuacja ma miejsce z objęciem dzieci indywidualnym programem nauki. Jak widać badani nauczyciele niezbyt chętnie podchodzą do indywidualnego prowadzenia zdolnych uczniów, gdyż jest to związane z dodatkowym nakładem pracy z ich strony.

Porównując otrzymane wyniki badań z badaniami przeprowadzonymi przez wspomniane już wcześniej autorki, T. Gizę, A. Hłobił i B. Dyrkę dostrzec można wiele podobieństw. Działania, jakie podejmują szkoły na rzecz pracy z uczniem zdolnym, to udział w konkursach i olimpiadach, indywidualny tok i program nauki, zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne. Niepokoi dość rzadkie stosowanie przez nauczycieli indywidualizacji w pracy z uczniem zdolnym.

Ci nauczyciele, którzy pomagają dzieciom zdolnym pracować efektywniej stosują w tym celu różne metody. I tak 80% z nich deklaruje, iż stara się zbadać sytuację rodzinną dziecka. Sześćdziesiąt procent respondentów zapewnia, iż nagradza jego sukcesy. Tyle samo badanych stosuje metody aktywizujące. Oprócz tego 40% ankietowanych przekonuje, iż zadaje dziecku dodatkowe zadania, a także kieruje na badania do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dwadzieścia procent nauczycieli indywidualnie pracuje z dzieckiem, a także motywuje go do nauki.

Tabela 14. Jak nauczyciele pomagają dzieciom zdolnym pracować efektywniej

	Liczby L=22	%
Zbadanie sytuacji rodzinnej	18	80
Nagradzanie sukcesów	13	60
Stosowanie metod aktywizujących	13	60
Dodatkowe zadania	9	40
Kierowanie do poradni psychologiczno-pedagogicznej	9	40
Indywidualna praca z dzieckiem	4	20
Motywowanie do nauki	4	20

6. Niepowodzenia w nauce uczniów zdolnych.

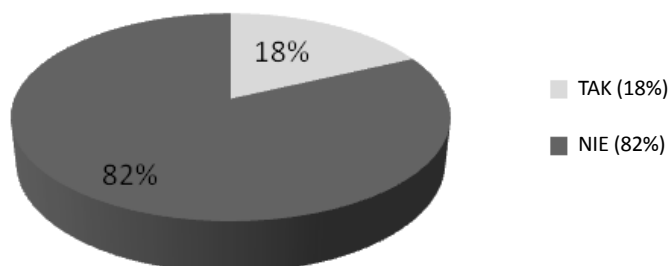
Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych

Podstawowym warunkiem skutecznego zwalczania niepowodzeń uczniów zdolnych jest znajomość Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (SNOS). Często z nieznanymi przyczynami dzieci zdolne, które wcześniej osiągały najwyższe oceny obniżają swoje osiągnięcia. Dlatego tak ważne jest, aby nauczyciele potrafili dostrzec dzieci borykające się z tym syndromem. Jest to o tyle istotne, iż jeżeli nauczyciel nie wie czym charakteryzuje się takie dziecko, to przez swoje nieświadome działanie może syndrom utrwać i pogłębiać, a nie eliminować.

Aż 82% nauczycieli, nie słyszało o Syndromie Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych. Jedynie 18% badanych twierdzi, iż zaznajomiło się z tym określeniem. Jest to sytuacja zdecydowanie negatywna, gdyż w diagnozie SNOS niezwykle istotna jest rola nauczy-

ciela. Jeżeli nauczyciele nie wiedzą o istnieniu tego syndromu, oznacza to iż, nie umieją określić cech charakterystycznych dziecka, które się z nim boryka. A co za tym idzie nie potrafią pomóc tym dzieciom, co często kończy się odsiewem szkolnym lub drugorocznością.

Wykres 4. Znajomość syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych

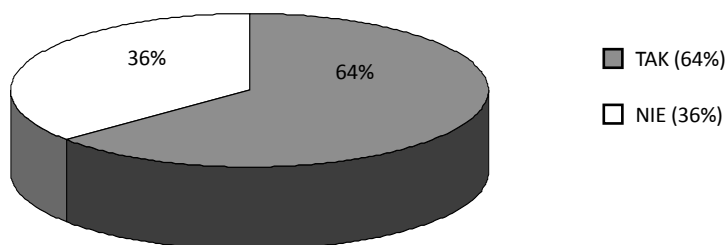


Tylko 4 spośród 22 badanych nauczycieli potrafi wyjaśnić czym jest Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych. Trzy osoby uważają, że dzieci dotknięte SNOS mają osiągnięcia szkolne nieadekwatne do swoich możliwości, po dwie osoby uważają, że dzieci te nudzą się na lekcjach i przeszkadzają innym podczas zajęć. Tylko jeden badany zauważył, że dzieci te miały lepsze oceny w poprzednich klasach, oraz wykazują spryt w różnych sytuacjach szkolnych. Zaprezentowana charakterystyka nie opisuje w pełni symptomów występujących u dzieci z SNOS. Otrzymane wyniki wskazują, że badani nauczyciele albo w ogóle nie mają wiedzy na temat Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych, lub też ich wiadomości są potoczne i nie ujawniają pełnej definicji problemu.

7. Współpraca szkoły z domem rodzinnym ucznia zdolnego w percepcji nauczycieli i rodziców

Na etapie szkoły podstawowej zdecydowanie większy udział w sukcesach ucznia ma rodzina, która motywuje, wspiera organizacyjnie i pomaga. Zdarza się także, że mocno naciska i zmusza do nauki wszystkich przedmiotów. Ale aby dziecko zdolne w pełni mogło rozwijać swoje talenty i zainteresowania niezbędna jest pomoc nauczycieli rodzicom dzieci zdolnych oraz ich harmonijna współpraca. Nadrzędnym celem współdziałania rodziców i nauczycieli winno być dążenie do stworzenia jak najlepszych warunków rozwojowych dla dziecka zdolnego zarówno w szkole jak i w domu. Szkoły powinny organizować dla rodziców uczniów zdolnych zajęcia z pedagogiem szkolnym na temat ich roli w pracy z dzieckiem.

Wykres 5. Czy nauczyciele współpracują z rodzicami dzieci zdolnych?



Zaledwie 14 nauczycieli, co stanowi 64% respondentów przyznaje, że współpracuje z rodzicami dzieci zdolnych. Natomiast 8 ankietowanych, co stanowi 36% nauczycieli nie współpracuje z rodzicami tych dzieci. Jest to dość niepokojący wynik, gdyż każdy nauczyciel powinien dążyć do współdziałania z rodzicami uczniów zdolnych. Na problemy we współpracy nauczycieli ze środowiskiem rodzinnym zwraca również uwagę Beata Dyrda. Badani przez nią nauczyciele wskazywali następujące przyczyny problemów we współpracy z rodzicami: brak czasu i chęci współpracy, zbyt wygórowane wymagania ze strony rodziców, zarówno wobec dziecka jak i szkoły, brak porozumienia między nauczycielem a rodzicem, brak zainteresowania zdolnościami dziecka ze strony rodziców, trudności natury finansowej rodziców, ograniczenia mentalne rodziców¹⁰. Należy pamiętać, że tylko właściwie przebiegającej współpracy między szkołą a domem rodzinnym dziecka, dzieci zdolne mają gwarancję harmonijnego rozwoju swoich uzdolnień, a także wsparcia i pomocy w sytuacjach problemowych. Obowiązkiem nauczycieli powinno być opracowanie planu współpracy z rodzicami uczniów zdolnych, dlatego też zadano im pytanie o formy i metody tej współpracy.

Tabela 15. Metody i formy współpracy nauczycieli z rodzicami

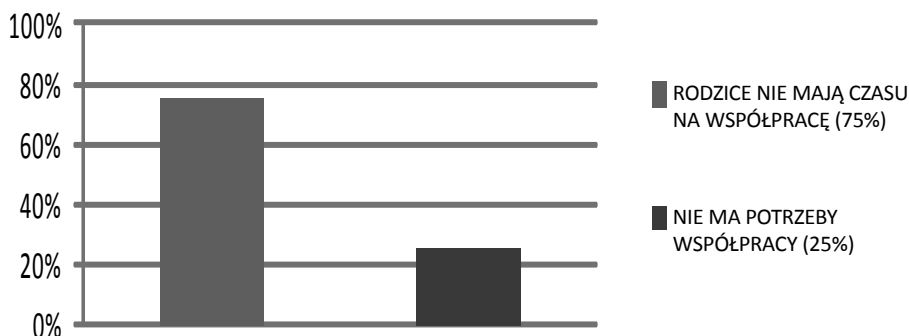
	Liczby L=22	%
Spotkania	9	43
Wspólne rozwiązywanie problemów	9	43
Rozmowy indywidualne	8	38
Wskazywanie fachowej literatury	6	29
Wspólna identyfikacja zdolności	5	21
Wskazówki jak pracować z dziećmi zdolnymi	3	14
Inne	5	21

¹⁰ B. Dyrda, *op. cit.*, s. 352.

Zdecydowanie najwięcej nauczycieli, bo aż 43% organizuje spotkania z rodzicami dzieci zdolnych, jest to najlepsza forma kontaktu, która umożliwi bezpośrednią wymianę informacji na temat ucznia i jego zdolności. Tyle samo badanych, zapewnia, iż wspólnie z rodzicami rozwiązuje problemy, z jakimi borykają się dzieci zdolne w trakcie edukacji. Trzydzieści osiem procent badanych zapewnia, iż prowadzi indywidualne rozmowy, podczas których dochodzi do wymiany spostrzeżeń dotyczących rozwijania i kształtowania zdolności dziecka. Dwadzieścia dziewięć procent respondentów przyznaje, iż wskazuje lub podsyła fachową literaturę dotyczącą zdolności. Jest to bardzo istotne, ponieważ nie wszyscy rodzice wiedzą jak pracować z dzieckiem o ponadprzeciętnych zdolnościach. Do wspólnej identyfikacji zdolności przyznaje się 21% badanych. Niewielu nauczycieli, bo tylko 14%, udziela rodzicom wskazówek i porad dotyczących metod jakimi powinni pracować z dzieckiem w domu. Pozostała grupa nauczycieli, tj. 21% zapewnia, iż zachęca rodziców, aby mobilizowali dzieci do uczestnictwa w konkursach oraz kołach przedmiotowych lub kołach zainteresowań.

Niestety, nie wszyscy nauczyciele widzą potrzebę współpracy z rodzicami dzieci zdolnych.

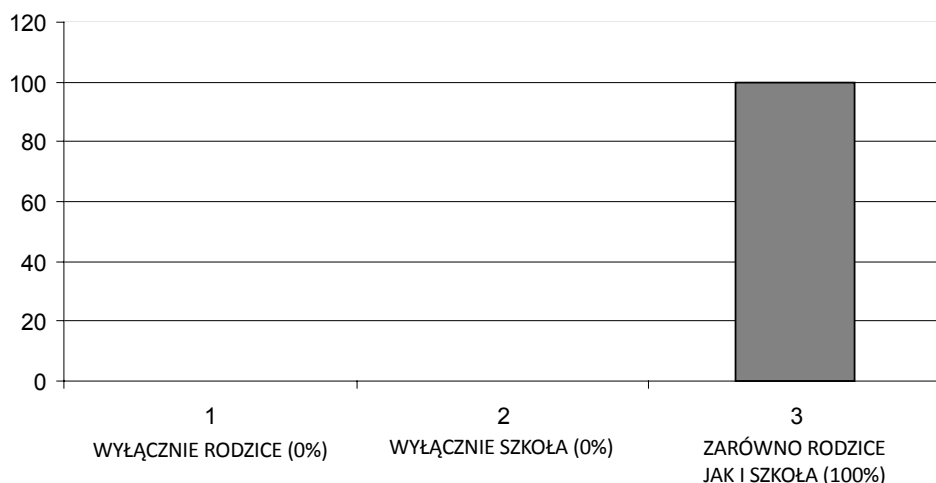
Wykres 6. Powody, dla których nauczyciele nie współpracują z rodzicami dzieci zdolnych



Zdecydowana większość nauczycieli, bo aż 75% zapewnia, że rodzice dzieci zdolnych nie mają czasu na współpracę ze szkołą. Pozostali nauczyciele tj. 25% twierdzi, że nie widzi potrzeby współpracy z rodzicami uczniów o ponadprzeciętnych zdolnościach. Wynik ten niepokoi, ponieważ współdziałanie nauczycieli z rodziną dziecka jest koniecznością.

Aby uczeń zdolny mógł w pełni rozwijać swoje zdolności rodzice i nauczyciele muszą dążyć do harmonijnej współdziałania, opartego na zaangażowaniu obu stron. Zarówno szkoła jak i dom rodzinny powinien poczuwać się do odpowiedzialności za aktywną i efektywną współpracę.

Wykres 7. Odpowiedzialność za współpracę na płaszczyźnie szkoły – rodzice

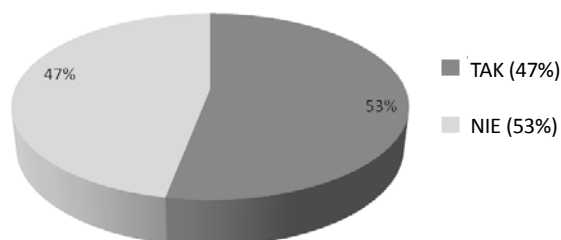


Nauczyciele jednogłośnie przyznali, iż odpowiedzialność za prawidłową współpracę pomiędzy szkołą, a rodzicami dzieci zdolnych ponoszą zarówno oni sami jak i rodzice uczniów. Uzasadniając swoją opinię na ten temat, każdy nauczyciel napisał, że tylko taka współpraca przynosi pożądane efekty, a uczeń zdolny musi czuć wsparcie zarówno, ze strony szkoły jak i rodziny.

Współpraca szkoły z domem rodzinnym ucznia zdolnego w percepcji rodziców

Rodzice dzieci zdolnych, powinni zabiegać o stały kontakt z nauczycielami oraz ze szkołą, w której uczy się ich dziecko. Dzięki współpracy domu rodzinnego z placówką oświatową dziecko zdolne ma gwarancję fachowej opieki oraz pomocy zarówno ze strony rodziców jak i nauczycieli. Żeby jednak to współdziałanie było realizowane, rodzice muszą dostrzegać potrzebę kontaktowania się ze szkołą.

Wykres 8. Potrzeba utrzymywania częstych kontaktów rodziców ze szkołą

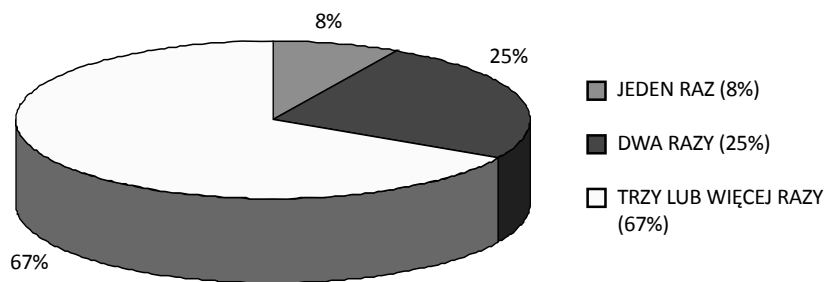


Jedynie 21 rodziców dzieci zdolnych, co stanowi 53% respondentów widzi potrzebę częstych kontaktów ze szkołą, w której uczy się ich dziecko. Natomiast 19 rodziców tych dzieci, co stanowi 47% ankietowanych, nie odczuwa potrzeby utrzymywania częstych kontaktów ze szkołą. Jest to bardzo niepokojący wynik, ponieważ każdy rodzic powinien jak najczęściej kontaktować się z placówką, do której uczęszcza jego dziecko. Dzięki wymianie informacji, spostrzeżeń i uwag na temat osiągnięć, postępów, a także zachowania dziecka zdolnego, zarówno rodzice jak i nauczyciele mają możliwość wpływać na rozwój zdolności dziecka. Jak wskazują wyniki badań, zarówno w opinii nauczycieli jak i rodziców, współpraca na linii szkoła dom rodzinny dziecka nie przebiega właściwie.

Zdecydowana większość rodziców dzieci zdolnych, aż 67% kontaktowała się z wychowawcą przynajmniej trzy razy w ciągu bieżącego roku szkolnego, a niektórzy z nich nawet więcej. Dwadzieścia pięć procent respondentów przyznaje, iż z wychowawcą kontaktowało się dwa razy. Jednorazowy kontakt deklaruje 8% ankietowanych.

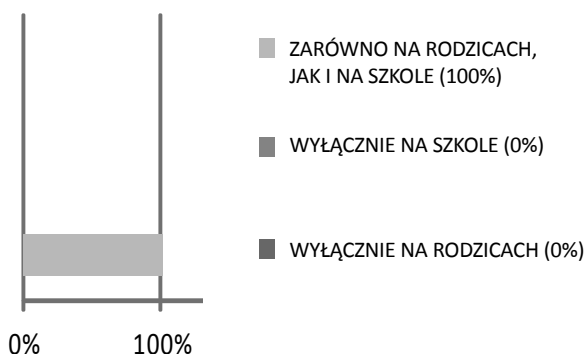
Rodzice, poprzez swoje postawy i metody wychowawcze jako pierwsi mają wpływ na rozwój zdolności dziecka. Z chwilą posłania dziecka do szkoły, na jego rozwój mają wpływ również nauczyciele. Ważne jest, aby i jedni i drudzy mieli świadomość odpowiedzialności, jaka na nich spoczywa.

Wykres 9. Ile razy w ciągu bieżącego roku szkolnego rodzice kontaktowali się z wychowawcą



Wszyscy rodzice stwierdzili, że odpowiedzialność za prawidłowy rozwój zdolności dziecka spoczywa zarówno na rodzicach jak i na szkole, gdyż powinni się oni wzajemnie wspierać i uzupełniać.

Wykres 10. Na kim spoczywa odpowiedzialność za rozwój zdolności dziecka



Wnioski

Duży wpływ na prawidłowy rozwój zdolności u dziecka mają jego rodzice. Jak wskazują wyniki badań, rodzice posiadają podstawowe informacje na temat diagnozy dziecka zdolnego, mobilizują też dziecko do rozwoju, zapewniając mu wsparcie emocjonalne i intelektualne. Dzięki rodzicom dzieci zdolne mają zagwarantowane odpowiednie warunki do nauki. Kolejnym środowiskiem istotnym dla rozwoju dziecka zdolnego jest szkoła. Ważne jest, aby nauczyciele orientowali się w rodzajach uzdolnień swoich uczniów, aby umieli w odpowiednim czasie je dostrzec, a następnie wspierać i rozwijać. Wyniki badań pozwalają stwierdzić, iż nauczyciele potrafią rozpoznać sytuację społeczną i dydaktyczną uczniów zdolnych, choć w swoich diagnozach polegają głównie na obserwacji i intuicji. Wysokie osiągnięcia w nauce, udział w konkursach oraz opinie innych nauczycieli, to najczęściej stosowane wskaźniki świadczące o ponadprzeciętności dziecka. W żadnej z badanych szkół nie było wypracowanego kompleksowego programu diagnozy dzieci zdolnych. Wsparcie merytoryczne ucznia zdolnego przez szkołę polega na organizacji zajęć pozalekcyjnych, funkcjonowaniu kół przedmiotowych, przyznawaniu stypendiów, przygotowywaniu uczniów do konkursów, realizacji programów autorskich, a także udziale szkoły w różnych formach życia kulturalnego. Jeśli chodzi o formy i metody pracy z uczniem zdolnym, to niewielu nauczycieli stosuje zasadę indywidualizacji w nauczaniu czy indywidualny program nauki. Za główny powód trudności w pracy z uczniem zdolnym i małej ilości czasu jaka jest mu poświęcana badani nauczyciele uznali konieczność skupienia uwagi na uczniach z trudnościami w nauce. Wśród innych trudności wymieniano brak środków finansowych szkoły na podnoszenie kwalifikacji w obszarze pracy z dzieckiem zdolnym jak również na wyposażenie szkół w pomoce naukowe oraz niewielką współpracę z poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Niepokoi również fakt słabego zaangażowania w prace z uczniem zdolnym pedagogów szkolnych. W opinii badanych nauczycieli, pedagodzy szkolni, poza organizacją konkursów dla dzieci zdolnych, w niewielkim stopniu im pomagają.

W żadnej z badanych szkół nauczyciele nie wskazali na stosowanie nowatorskich rozwiązań w pracy z dzieckiem zdolnym.

W badaniach zawarta jest również informacja dotycząca współpracy nauczycieli z rodzicami dzieci zdolnych. Nauczyciele, podobnie jak rodzice są przekonani, że prawidłowy rozwój zdolności jest możliwy jedynie dzięki współpracy szkoły z domem rodzinnym. Niestety w praktyce współpraca tych środowisk często jest bagatelizowana, zarówno ze strony rodziców jak i nauczycieli. Wśród powodów utrudniających współdziałanie nauczyciele wymieniają brak czasu rodziców oraz ich słabe przekonania o potrzebie takiej współpracy. Również część badanych rodziców dzieci zdolnych nie widzi potrzeby współpracy ze szkołą.

Rodzice, dla których prawidłowy rozwój dziecka i jego potencjalnych możliwości jest najważniejszy, potrafią zdiagnozować zdolności swoich dzieci. Oprócz tego mają niezawodne sposoby mobilizowania ich do nauki. Liczne pochwały, nagrody, zachęcanie do czytania książek czy też uświadamianie dzieciom istoty wykształcenia sprawia, iż wymagają one od siebie jeszcze więcej. Rodzice starają się też w jak najlepszy sposób zaspokoić potrzeby edukacyjne swoich dzieci. Realizują to poprzez zakup dodatkowej literatury, pomoc przy korzystaniu z Internetu, a także organizowaniu wycieczek edukacyjnych.

Pomimo starań ze strony rodziców i nauczycieli, często ci drudzy zauważają, iż dzieci zdolne nie pracują na miarę swoich możliwości. Niepowodzenia szkolne są ważnym problemem edukacyjnym i mogą dotknąć nawet najbardziej utalentowanych uczniów. Jak się okazuje jest to problem powszechnie znany w szkołach i nieobojętny nauczycielom. Badania wykazały, iż nie wszyscy nauczyciele są świadomi występowania Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych, nie mają też rzetelnej wiedzy na ten temat.

Podsumowując wypowiedzi nauczycieli na temat pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej można wysnuć wniosek, że w miarę swoich możliwości zapewniają oni dziecku pomoc i wsparcie. Aby jednak edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych przebiegało należycie w szkołach powinien być wypracowany kompleksowy program pracy z uczniem zdolnym.

Zakończenie

Zaprezentowane badania wskazują kierunek, w jakim powinni zmierzać zarówno nauczyciele, jak i rodzice chcący wesprzeć rozwój ucznia zdolnego. Jedni i drudzy powinni dążyć do prawidłowego rozwoju intelektualno-poznawczego ucznia oraz wyposażyć go w kompetencje emocjonalne i społeczne. Należy mieć na uwadze fakt, iż jedynie wspólne działania, podejmowane przez dom rodzinny i szkołę mogą doprowadzić do stworzenia rzetelnego i wartościowego systemu wspierania dzieci zdolnych. Żadne dziecko, nawet najzdolniejsze nie poradzi sobie samo, a bez wsparcia ze strony rodziny i szkoły nie osiągnie sukcesu. Każda jednostka powinna mieć szansę urzeczywistnić swoje twórcze uzdolnienia i to właśnie otoczenie musi jej to umożliwić, nieustannie wspierać i mobilizować do pracy.

Mamy nadzieję, że artykuł ten pomoże rodzicom, wychowawcom, nauczycielom oraz osobom zainteresowanym tematyką dziecka zdolnego spojrzeć na młodego człowieka jako na niepowtarzalną jednostkę, o wyjątkowych zdolnościach, które należy dostrzec i odpowiednio kształtować.

Literatura

- [1] Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych, studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa 2012.
- [2] Eby W. J., Smutny J. F., *Jak kształtować uzdolnienia dzieci i młodzieży*, Warszawa 1998.
- [3] Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006.
- [4] Hłobił A., *Działalność szkoły we wspomaganie rozwoju ucznia zdolnego*, Kraków 2010.

Teresa Olearczyk

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Kraków, Polska

Uczeń zdolny – inwestycja w kapitał ludzki

*Istnieje coś bardziej niespotykanego, coś o wiele lepszego niż zdolności.
To jest zdolność rozpoznawania zdolności.*

Albert Humbart

Świat dokonuje postępu dzięki ludzkiemu geniuszowi, zdolnościom, zatem niezwykle ważne staje się, by talenty były stosunkowo wcześniej rozpoznawane, rozwijane i wykorzystane. Już w okresie Odrodzenia, a potem Oświecenia wskazywano na oddziaływania kształcące i wychowawcze istotne dla rozwoju człowieka. Andrzej Frycz Modrzewski pisał o doborze uczniów zgodnie z posiadanym przez nich uzdolnieniami.

W XIX wieku Cesare Lombroso (1835–1909) interesował się m.in. przyczynowymi powiązaniem genialności z degeneracją i schorzeniami psychicznymi. W słynnym dziele *Geniusz i obłąkanie* pisał: „Nawet genialność [...] została wraz ze zbrodniczością zaliczona przez niektórych psychiatrów [...] do pewnego rodzaju zbrodni umysłowych”¹. Podkreślał współwystępowanie genialności z różnymi ułomnościami neuropsychicznymi. Wszystkie fatalistyczne teorie Lombrosa zostały obalone na początku XX w., ale mimo pewnych wątpliwości i dziś zmuszają do refleksji.

Początek XX wieku to okres „psychologii eksperymentalnej” (W. Wundt, F. Galtin, A. Binet, W. Stern). Podejmowano badania dotyczące zależności między poziomem rozwoju zdolności, a osiągnięciami w nauce, mierzono zdolności do uczenia się i inteligencję za pomocą testów; mierzono zdolności. Wyłoniły się dwa kierunki badań nad osobowością: psychologia różnicowa (możliwość jednostki w porównaniu ze zdolnościami innych ludzi): psychologia różnic indywidualnych.

Pierwsze poważne badania empiryczne nad rozwojem dzieci wybitnie uzdolnionych zaczęto prowadzić dopiero po I wojnie światowej (Londyn, Kalifornia). Dopiero lata 80

¹ C. Lombroso, *Geniusz i obłąkanie*, tłum. J.L. Popławski, Biblioteka filozofów Wyd. Hachette, 2010.

przyniosły badania na dużą skalę, które miały dać odpowiedź na pytania o specyficzne cechy osobowościowe, umysłowe i fizyczne dzieci wybitnie uzdolnionych.

Współczesne badania nad dziedzicznością uzdolnień pozwalają na odczyt zakodowanej w DNA genetycznej informacji, dzięki czemu udało się badaczom rozszyfrować w generalnych zarysach ludzki genom. Jednocześnie techniki wykorzystujące rezonans magnetyczny pozwalają na badanie żywego mózgu i zlokalizować obszary związane z jego rozmaitymi funkcjami.

Grupa uczonych w listopadzie 2001 r. z Uniwersytetu Kalifornijskiego w Los Angeles pod kierunkiem dr Paula Thompsona, na podstawie badań psychometrycznych, genetycznych i neurofizjologicznych (pomiar objętości masy szarych komórek nerwowych w wybranych obszarach mózgu) doszła do wniosku, że inteligencja nasza jest w dużej mierze zdeterminowana przez geny, przy czym objętość „szarych komórek” zmieniać się może w wyniku umysłowego treningu.

Od dawna więc dążono do wypracowania takich metod i form pracy z uczniami, aby w pełni stymulować wszechstronny rozwój, nie gubiąc po drodze niczego z ich uzdolnień i ponadprzeciętnych umiejętności. Liczne badania naukowe wykazały, że adaptacja dziecka wybitnie zdolnego w szkole zależy od zapewnienia mu od najmłodszych lat odpowiednich intelektualnych bodźców rozwojowych, aby mogły się ujawnić zadatki wybitnej inteligencji.

Hasło Unii Europejskiej „kapitał ludzki” uświadomiło nam wyjątkowość każdego człowieka, a w sposób szczególnie młodego utalentowanego ucznia. Potencjał ukryty (nie zawsze jest widoczny) w uzdolnionych dzieciach i młodzieży zobowiązuje do diagnozowania i zagwarantowania możliwości rozwoju zdolności dziecka w najpełniejszym wymiarze. Współcześnie mamy świadomość wartości talentu, zdolności, a także poczucia strat, jakie ponosi jednostka, społeczeństwo, kultura i nauka, gdy nie odkrywa się i nie rozwija tych zdolności. Kształcenie masowe daje możliwość wyłowienia osoby utalentowanej poprzez odpowiednią diagnozę uczniów, jednak „szlifowaniem” i „obróbką” winni zajmować się pasjonaci, mistrzowie. Nie każde dziecko jest wszechstronnie utalentowane – ale każde dziecko ma jakieś uzdolnienia, które trzeba zauważyć i pomóc je rozwinąć (np. dziecko uzdolnione plastycznie może mieć trudności z matematyką). Na ogół za kryterium diagnostyczne wybitnych uzdolnień często przyjmuje się łatwość uczenia się, jako bezpośredni przejaw inteligencji, charakteryzującej się szybkim przyswajaniem nowego materiału oraz sprawnością przy jego reprodukcji. Ważniejszą sprawą od tempa uczenia się jest sprawność dziecka w rozwiązywaniu problemów twórczych.

W literaturze naukowej spotykamy wiele terminów określających zdolności, ale są one uwikłane w rozmaite konteksty teoretyczne o splątanych i nieostrych zakresach znaczeniowych². Terminy te znacząco różnią się od siebie, zależnie od etymologii i kontekstu historycznego oraz obowiązującej definicji zdolności, uzdolnienia, talentu, do

² M.H. Chruszczewski, *Profile uzdolnień: Intelektualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*, Warszawa 2009, s. 12.

którego się odnoszą. Dzieci o wyjątkowym potencjalnie intelektualnym określane są w języku potocznym jako zdolne, uzdolnione, utalentowane – terminy te często używane są zamiennie. W literaturze naukowej problem rozdzielenia zakresu pojęć zdolności i uzdolnienia wyłania się jako pierwszy³.

Pojęcia „zdolności” i „uzdolnienia” często bywają używane zamiennie, mimo iż pojęcie „zdolności” jest rezerwowane dla ogólnej sprawności intelektualnej, a „uzdolnienie” wiąże się ze ściśle określoną dziedziną aktywności. W tej sytuacji jawi się potrzeba wprowadzenia pewnego porządku w istniejącym chaosie terminologicznym, bo „ten dobrze poznaje, co dobrze rozróżnia”⁴.

1. Pojęcie zdolności w literaturze psychologiczno-pedagogicznej

Zdolności najprościej można określić jako „indywidualną właściwość psychiczną, różniącą jednego człowieka od drugiego: jako łatwość odbierania i przetwarzania informacji o otaczającym świecie. Mówiąc o zdolnościach mamy często na myśli różnice indywidualne, które sprawiają, że przy danym zasobie wiedzy i sprawności oraz w takich samych warunkach wewnętrznych i przy równej motywacji niektórzy uczą się szybciej nowych rzeczy”⁵.

W literaturze psychologicznej termin „zdolności” występuje w kilku znaczeniach:

- 1) zdolności rozumiane jako wyznacznik różnic indywidualnych w osiągnięciach poszczególnych jednostek, w sytuacjach porównywalnych (sprawność, biegłość szybkości w osiąganiu wyniku; efektywność działania, lepsza pamięć, wyższy poziom analizy i syntezy itp.);
- 2) zdolność ujmowana jako względnie trwała cecha procesów poznawczych, warunkująca wysoką inteligencję, wysoki poziom osiągnięć jednostki w różnych dziedzinach;
- 3) zdolności jako indywidualne właściwości człowieka (głównie inteligencja);
- 4) pojęcie zdolności często jest utożsamiane z pojęciem inteligencji.

Siła sprawcza nie jest dokładnie określona, według jednych koncepcji są to „warunki wewnętrzne” (np. Beethoven, van Gogh), w innych to „różnice indywidualne”. M.S. Bersztajn pisze, że są to „hipotetyczne założenia, właściwości, które przejawiają się w łatwości myślenia abstrakcyjnego, osiągania nowości w czynnościach twórczych”⁶.

³ Pojęcie zdolności, rodzaje: zdolności manualne i intelektualne, dziedziczność (genetyczne uwarunkowania zdolności), rozpoznawanie zdolności, rozwój zdolności, wszechstronne uzdolnienia, geniusz, postawy świadomości rodzicielskiej, stosunek do uzdolnionego dziecka, obowiązki dziecka zdolnego, czas poświęcony dziecku, uczestnictwo w kulturze, działania wspierające, motywujące zdolności, [www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/zdolny.pdf](http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org.pl/files/zdolny.pdf) (10.04.2011).

⁴ M.H. Chruszczewski, *op. cit.*, s. 22.

⁵ D. Nakoneczna, *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień*, Warszawa 1980, s. 26.

⁶ S. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010, s. 112.

Przedstawicielami takiego ujmowania zdolności są m.in.: H.J. Eysenk, B. Hornowski, C. Nosal, K. Obuchowski, Z. Pietrusiński, J. Strelau, W. Szewczuk, M. Tyszkowa i T. Żuk⁷.

Powyższy podział nie jest pełny i zamknięty. Istnieje wiele podziałów uzdolnień, np. H.A. Murry wyróżnia jedenaście grup uzdolnień: motoryczne, mechaniczne, ekonomiczne, przywódcze, społeczne, erotyczne, do pracy umysłowej, do pracy naukowej, estetyczne, twórcze w sztuce i nauce. J. Guilford określa uzdolnienie jako cechę osobowości i wyróżnia trzy grupy uzdolnień: percepcyjne, psychomotoryczne i intelektualne⁸. Amerykański psycholog H. Gardner uważa, że „uzdolnienia to o wiele więcej niż tylko iloraz inteligencji”⁹.

Zdolności mogą być:

- ogólne (inteligencja, spostrzegawczość, wyobraźnia, wyuczalność, sprawność, zręczność),
- specjalne (związane ze określonymi dziedzinami działalności),
- „wysepkowe” (u dzieci z Zespołem Aspergera, czy autystycznych).

Szczególnym rodzajem wyróżnień są uzdolnienia twórcze, aczkolwiek spotyka się jednostki wszechstronnie utalentowane, a nawet genialne. Każdy człowiek przychodzi na świat z uzdolnieniami, z których jedne rozwijają się szybciej i mocniej, inne wolniej i słabiej, a niektóre „zamierają”. Zatem bardzo ważna wydaje się być stymulacja i rozwijanie wszystkich typów inteligencji, zainteresowań i pasji wśród uczniów.

Zdolności dzieli się także na:

- wrodzone, zwane naturalnymi, potencjalnymi;
- nabyte, zwane rzeczywistymi lub specyficznie ludzkimi¹⁰.

Należy przyjąć, że każdy człowiek posiada wiele uzdolnień, gdyż nawet minimalne zdolności w określonej dziedzinie, w sprzyjających okolicznościach, przy wsparciu pedagogów mogą zamienić się talent. Zdolności niezauważone i nie pielęgnowane zamierają. Ważne jest, by wsparcie otrzymał każdy uczeń, i to w odpowiednim czasie i właściwej formie. Jest jeden problem, nauczyciel musi chcieć i umieć rozpoznawać i wspierać zdolności uczniów.

2. Współczesne teorie zdolności¹¹

Wśród licznych teorii zdolności na szczególną uwagę zasługują:

- modele strukturalno-interakcyjne (J.S. Renzulli 1978, F. Mönks 1985, S. Popek 1990),

⁷ Zob. B. Hornowski, *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, wyd. 2, Warszawa 1986; C. Nosal, *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa 1990; Z. Pietrusiński, *Sztuka uczenia się*, Warszawa 1975; J. Strelau, *Inteligencja człowieka*, Warszawa 1997; M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa 1990; K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985; T. Żuk, *Uzdolnienia twórcze a osobowość*, Poznań 1984.

⁸ D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*, Kraków 2007, s. 43.

⁹ Ch. Perleth, *Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia u dzieci*, Warszawa, s. 12.

¹⁰ C. Nowaczyk, *Uczeń zdolny*, Jelenia Góra 1988, s. 10.

¹¹ Zob. <http://www.pppkonst.webd.pl/materiały/zdolny/teorie/teorie.pdf>.

- modele rozwojowe (J. Piaget, D.H. Feldman, H. Gardner),
- modele wszechstronne (F. Gagné, J. Piirto, K.A. Heller).

Spośród nich wyróżniają się:

- interakcyjny model zdolności Stanisława Popka¹²,
- wieloczynnikowy model zdolności Franza Mönka,
- model zdolności Abrahama J. Tannenbauma;
- koincydalna teoria zdolności Davida H. Feldmana;
- piramida talentu Jane Piirto.

Trójpierścieniowy model zdolności Josepha S. Renzulliego 1978 r.

Trójpierścieniowy model zdolności, przedstawiony przez J.S. Renzulliego i współpracowników, wskazuje, że u osób wybitnie zdolnych występuje ścisła interakcja między trzema zespołami cech:

- ponadprzeciętną inteligencją lub ponadprzeciętnymi uzdolnieniami kierunkowymi (np. kompozytorskie, baletowe, rzeźbiarskie, naukowe);
- wysokim stopniem zaangażowania w zadanie;
- wysokim poziomem zdolności twórczych (dywergencyjnych).

W zależności od okresu historycznego, rozwoju nauki, kontekstu kulturowego zmieniło się rozumienie pojęcia zdolności, a także świadomość co należy uznać za zdolności. Obecnie zarówno pojęcie zdolności, jak i postrzegania ucznia zdolnego znacznie się poszerzyło. Powstało wiele koncepcji i modeli zdolności takich jak koncepcja inteligencji wielorakich Howarda Gardena, wg której inteligencja to zdolność do rozwiązywania problemów, wytwarzania nowych idei lub wytworów, a wiąże się ze zdolnościami twórczymi¹³. Gardner uważa, że najlepszą metodą identyfikacji inteligencji wielorakiej jest obserwacja zachowań konkretnej osoby. Do celów praktycznych zostały opracowane kwestionariusze oparte na samoocenie¹⁴.

Wiesława Limont opracowała model dotyczący charakterystyki uzdolnień kierunkowych z uwzględnieniem zróżnicowań struktur wewnętrznych¹⁵. Model ten opiera się na założeniu, że aktywność człowieka wiąże się z różnym obszarem, dyscyplinami i polami działań.

Różnorodność modeli pozwala dostrzec wieloaspektowość problemu i diagnozy zdolności uczniów. Poniżej przedstawiam wybrane z wielu możliwych modeli. Model

¹² S. Popek, *Zdolności i uzdolnienia w świetle współczesnych teorii psychologicznych*, [w:] *Uczeń o zróżnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole*, red. S. Popek, Zamość 2004, s. 20.

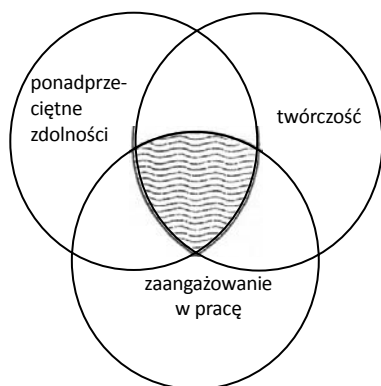
¹³ Zob. szerzej H. Gardner, *Inteligencja wieloraka*, przekł. A. Jankowski, Poznań 2002; zob. także: M.K. Kornhaber, W.K. Wake, *Inteligencja: wielorokie perspektywy*, przekł. M. Grabarz, M. Śmieja, Warszawa 2001.

¹⁴ W Internecie można znaleźć adresy stron z listami samooceny, opartymi na koncepcji MI.

¹⁵ W. Limont, *Hipotetyczny model struktury uzdolnień plastycznych*, „Psychologia Wychowawcza” 1984, s. 542–552.

Jesepha S. Rezulliego, który wskazuje na złożony charakter zdolności, zatem uważa, że ich definiowanie i diagnozowanie za pomocą jednego wskaźnika nie jest możliwe.

Rys. 1. Trójpierścieniowy model zdolności J.S. Renzulliego



Źródło: W. Limont, *Uczeń zdolny jak go rozpoznać i z nim pracować*, Gdańsk 2010, s. 115.

Wyjaśnić należy, że:

- uzdolnienia kierunkowe umożliwiają specjalny rodzaj aktywności i są związane z wyższą niż przeciętna inteligencją;
- zaangażowanie w wykonywanie zadań związane jest z cechami osobowości, jak: motywacja, fascynacja, uporczywość, wytrzymałość, ciężka praca, samozaparcie w ćwiczeniach, pewność siebie, wiara w swoje zdolności, wiara w wykonywaną pracę;
- zdolności twórcze to: płynność, giętkość, oryginalność myślenia, ciekawość badawcza, poszukiwanie przygód i gier umysłowych, preferencja ryzyka w myśleniu i działaniu, wrażliwość na szczegóły, estetyzm w rozwiązywaniu problemów, gotowość na odbiór bodźców zewnętrznych, tworzenie własnych idei, wrażliwość na odczucia.

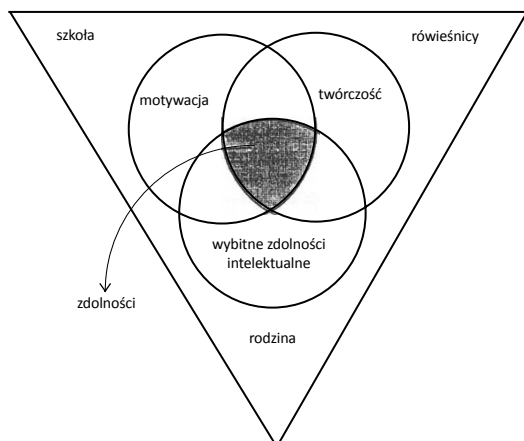
Wszystkie te trzy cechy: inteligencja, uzdolnienia kierunkowe oraz twórczość (zdolności dywergencyjne), decydują zarówno o poziomie wytworów, jak i możliwości działania twórczego jednostki.

Wieloczynnikowy model zdolności Franza Mönksa 1985 r.

Franc J. Monks rozszerzył model Rezulliego, uwzględniając dodatkowo środowisko zewnętrzne, które ma istotny wpływ na rozwój uzdolnień¹⁶.

¹⁶ F.J. Monks, E.J. Mason, *Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research*, [w:] *International Handbook of Giftedness and Talent*, Oxford 2000, s. 141–155.

Rys. 2. Wieloczynnikowy model zdolności Franza Mönksa



Źródło: W. Limont, *Uczeń zdolny jak go rozpoznać i z nim pracować*, Gdańsk 2010, s. 66.

Franz Mönks zwrócił uwagę na różnorodność czynników zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych, które mogą mieć wpływ na rozwój zdolności dziecka. Według tego modelu wieloczynnikowy rozwój zdolności jest wynikiem interakcji takich czynników, jak:

- uzdolnienia ogólne i uzdolnienia specjalne,
- czynniki motywacyjne i osobowościowe,
- środowisko (rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza).

W przypadku, gdy któryś z czynników nie współdziała z pozostałymi, występuje utrudnienie bądź hamowanie rozwoju zdolności.

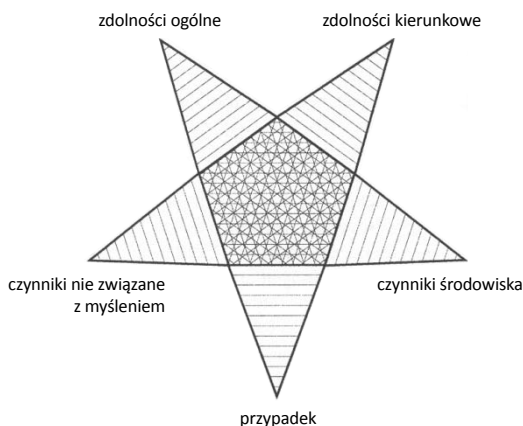
Model zdolności Abrahama J. Tannenbauma 1983 r.

W modelu Tannenbauma wybitne zdolności pojawiają się w efekcie interakcji pięciu czynników:

- zdolności ogólne,
- uzdolnienia kierunkowe,
- czynniki środowiskowe,
- cechy osobowości (temperament, emocjonalność itp.),
- czynnik „przypadku”.

Nieco inne spojrzenie na problem zdolności ma Abraham J. Tannenbaum, który uważa, że o zdolnościach można mówić w kontekście osób dorosłych, ponieważ u dzieci możemy mówić o potencjalności. Żeby rozwinęły się musi zaistnieć zespół koniecznych czynników. Można zatem przyjąć, że zdolności są uwarunkowane wieloma czynnikami wewnętrznymi, środowiskowymi, a także stymulacja jaka dokonuje się poprzez działania i ćwiczenia nauczyciela w szkole.

Rys. 3. Model zdolności A.J. Tannenbauma



Źródło: W. Limont, *Uczeń zdolny jak go rozpoznać i z nim pracować*, Gdańsk 2010, s. 69.

Model Mönksa i model Tannenbauma mają wiele czynników zbieżnych, jednak istotnym elementem różnicującym jest czynnik przypadku, na który zwraca uwagę Mönks.

Koincydentalna teoria zdolności Davida H. Feldmana

W tej teorii rozwój zdolności, zwłaszcza wybitnych, uwarunkowany jest wieloma czynnikami (wektorami). Wektory te są powiązane z:

- biologicznym wyposażeniem organizmu,
- indywidualnymi warunkami psychologicznymi,
- kondycją fizyczną jednostki (higiena, odżywianie),
- kontekstem rodzinnym (liczba dzieci, kolejność urodzeń, tradycje rodzinne),
- kontekstem kulturowym,
- miejscem zamieszkania (miasto, wieś),
- sytuacją ekonomiczną,
- sytuacją polityczną,
- systemami edukacyjnymi,
- systemami religijnymi i świeckimi.

Wydarzenia przypadkowe również mogą wpływać na życie i twórczość osoby uzdolnionej. Rozwojowi wybitnych zdolności sprzyjają także: wyraźne i trwałe zainteresowanie, zdobywanie wiedzy, rozwijanie umiejętności w zakresie wybranej dyscypliny.

Piramida talentu Jane Piirto 2009 r.

W tym modelu osobowość stanowi bazę umożliwiającą rozwój uzdolnień człowieka. Cechy osobowości ważne dla talentu to: odczucia, intuicje, tolerancje na różnorodność, myślenie twórcze, wyobraźnie, pasje, upór.

Zdolności intelektualne potrzebne do funkcjonowania w konkretnej dyscyplinie aktywności mieszczą się w obszarze IQ = 90–180.

Uzdolnienia kierunkowe np. muzyczne, teatralne, matematyczne itp. „Słońca” oświetlające talent to: dom, szkoła, wspólnota i kultura, różnice płci, dziedziczność, przypadek – działają jako stymulatory albo inhibitory rozwoju zdolności.

Dzięki „nowoczesnym” teoriom zdolności rozszerza się populacja dzieci, które uznajemy za przejawiające zdolności w jakiejś dziedzinie. W wielu amerykańskich szkołach adaptuje się wybrane koncepcje zdolności i na ich podstawie buduje program nauczania dla zdolnych, opracowuje procedury rozpoznawania zdolności uczniów, formułuje cele nauczania – por. Miller, 2008).

3. Pojęcie uzdolnienia

Ogólnie przyjmuje się, że uzdolnienie jest to zespół warunków wewnętrznych jednostki, umożliwiających jej wykonywanie określonej, ukierunkowanej treściowo działalności. Nazywamy je zdolnościami specjalnymi czyli uzdolnieniami (np. uzdolnienia plastyczne, muzyczne, literackie, techniczne, teatralne, sportowe i inne). Uzdolnień jest tyle, ile jest rodzajów działalności człowieka, co ma związek z treściowo-sprawnościąową specyfiką działalności ludzkiej.

Uzdolnienia u poszczególnych ludzi są zróżnicowane. Wyróżniamy poziomy uzdolnień od zaczątkowego, bardzo małego, poprzez średnie, duże, bardzo duże aż do wybitnych. Wybitne uzdolnienia nazywamy talentem, na końcu skali uzdolnień znajdują się uzdolnienia genialne – geniusz. Osoby utalentowane czy wręcz genialne potrafią robić rzeczy, które dla innych w danej dziedzinie są niewykonalne, nieosiągalne. Swoimi umiejętnościami w danej dziedzinie osoby te wykraczają bardzo daleko poza normy ludzkiej przeciętności, mają wybitne osiągnięcia.

Dzieci uzdolnione przejawiają możliwości zaawansowanych dokonań w dziedzinie umysłowej, twórczej, w poszczególnych przedmiotach nauczania, czasem także w działalności przywódczej. W celu pełnego rozwinięcia możliwości dzieci wybitnie zdolne wymagają pracy indywidualnej, prowadzenia indywidualnego, których nie zapewnia standardowa szkoła masowa. Często rodzice poszukują różnorodnych zajęć pozaszkolnych, starając się ukierunkować swoje dziecko.

W. Okoń pisze, że „zdolność w psychologii to możliwość uzyskania spodziewanych wyników przy wykonywaniu danych czynności w określonych warunkach zewnętrznych w odróżnieniu **od uzdolnień, które są odpowiednio ukierunkowane**; mają charakter ogólny tzn. ich obecność jest konieczna przy wykonywaniu przez człowieka różnorodnych czynności. [...] Rozwój zależy od wrodzonych właściwości układu nerwowego, od wpływu kształcenia i wychowania”¹⁷.

Definicja wskazuje na duży wpływ rodziny (uwarunkowania genetyczne, predyspozycje i sposób wychowania), jak też szkoły, która wspomaga rozwój zdolności u dzieci.

J. Reykowski podkreśla, że „młodzież uzdolniona szybciej i wcześniej opanowuje pewne umiejętności, osiąga szczególnie dobre rezultaty **w jakiejś dziedzinie działalno-**

¹⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 485.

ści, wykazuje w stopniu wyższym niż przeciętnym zdolność do produkowania wytworów oryginalnych¹⁸.

O ludziach uzdolnionych w danej dziedzinie mówi się w dwóch przypadkach:

- a) jeżeli jednostka charakteryzuje się widocznymi osiągnięciami w danej dziedzinie, osiąga szczególnie dobre rezultaty w swojej pracy i szybciej niż inni przyswaja sobie jakieś sprawności. Miarą zdolności są wyniki uzyskiwane w toku działania szczególnie u dojrzałych osób;
- b) jeżeli mają potencjalne zdolności do efektywnej działalności, które są wychwycone w toku obserwacji czy dzięki pomiarom psychologicznym (testom) w zakresie sztuki, nauki, w sporcie¹⁹.

Amerykański Departament Szkolnictwa przyjął w swojej polityce Kształcenia Uczniów Zdolnych i Utalentowanych w 1991 r. następującą definicję: „Uczniowie zdolni to ci, którzy posiadają potencjał do osiągnięcia najwyższych wyników w wielu dziedzinach nauki i sztuki[...]. Uczniowie utalentowani to tacy, którzy posiadają potencjał do osiągnięcia najlepszych wyników w jednej dyscyplinie naukowej lub artystycznej”²⁰. Wyraźnie różnicuje się uczniów zdolnych od utalentowanych, choć potencjał zarówno jednych jak i drugich uczniów stanowi znaczący kapitał.

Współcześnie w diagnozowaniu uczniów zdolnych coraz częściej stosuje się teorie wielorakiej inteligencji H. Gardnera²¹, odchodząc od jednowymiarowych wyników IQ.

4. Pojęcie talentu i geniuszu

W literaturze przedmiotu prócz zdolności i uzdolnienia występuje pojęcie talentu i geniuszu. Talent rozumiany jest jako „odziedziczona sprawność w kontekście zdolności osoby, niezależnie od jej wieku. Tego typu zdolność specjalna lub kilku uzdolnień określają wysoki poziom ponadprzeciętnych umiejętności albo sprawności w danej dziedzinie”²².

J. Strelau uważa, że przez talent należy rozumieć „wybitne zdolności ogólne lub specjalne urzeczywistniające się dzięki interakcji z innymi czynnikami (zewnętrznymi i wewnętrznymi) określonej działalności człowieka”²³. Do tych czynników dodaje kolejne: czynniki środowiskowe, czynniki osobowościowe oraz przypadek.

M.H. Chruszczewski wskazuje na układ właściwości fizycznych, zdolności jak i innych cech psychicznych człowieka, dzięki którym uzyskuje on wybitne rezultaty w danej dziedzinie aktywności na tle grupy odniesienia. Talent różni się od uzdolnienia, jest „szczególnym przypadkiem uzdolnienia”, „najwyższym stopniem uzdolnienia”. Talenty należy zarezerwować dla osób wybitnie zdolnych, które mogą pochwalić się uznanymi

¹⁸ J. Reykowski, *Jak kształcić młodzież szczególnie uzdolnioną*, „Nowa Szkoła” 1973, nr 1.

¹⁹ K. Kruszewski, *Sztuka nauczania czynności nauczyciela*, Warszawa 1993, s. 230.

²⁰ G. Lewis, *Jak wychować utalentowane dziecko*, Poznań 1998, s. 17.

²¹ D.D. Smith, *Pedagogika specjalna, Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009, s. 282.

²² D. Czelakowska, *op. cit.*, s. 43.

²³ J. Strelau, *Inteligencja człowieka*, Warszawa 1997, s. 232.

osiągnięciami w preferowanej przez nie dziedzinie aktywności²⁴, zaś geniusz to człowiek, którego „dzieło okazało się przełomowe dla dalszego rozwoju i postępu cywilizacyjnego w nauce, technice, kulturze, życiu społecznym”.

Rys. 4. Model zdolności J. Strelau



Źródło: J. Strelau, *Inteligencja człowieka*, Warszawa 1997 s. 232.

Reasumując, zdolności są to wewnętrzne zasoby jednostki, dzięki którym w sposób efektywny wykonuje ona konkretne operacje umysłowe (zdolności ogólne) oraz zdolności specjalne (zmysłowo-ruchowe). Uzdolnienia to szczególny zestaw właściwości cech fizycznych, zdolności ogólnych jak i specjalnych, i szeroko rozumianej osobowości, która stwarza warunki, dzięki którym osiąga się sukces w danej dziedzinie aktywności. Talent jest szczególnym przypadkiem uzdolnienia, w znacznej mierze zależny od genów, aktywności własnej, środowiska i pracy nauczyciela.

5. Czynniki determinujące rozwój uzdolnień, zdolności i talentów

Pełny rozwój uzdolnień, talentów i zdolności uwarunkowany jest wieloma czynnikami, m.in. wczesnym rozpoznaniem własnych możliwości, właściwą atmosferą w domu rodzinnym i w szkole, zindywidualizowanym systemem kształcenia na wszystkich szczeblach szkolnych, w których dochodzi do rozwijania samodzielności, niepokoju twórczego, pracowitości i samokrytycyzmu.

Istnieją dwie przeciwstawne koncepcje czynników determinujących rozwój zdolności:

- 1) naturalna, wywodząca się od Platona, uznająca uzdolnienia za czynniki zdeterminowane w sposób fatalistyczny, dziedziczne i niezmiennie;

²⁴ Chruszczewski, *op. cit.*; B. Hornowski, *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Warszawa 1978.

2) rzeczywista, wywodząca się od Helwecjusza, uznająca uzdolnienia wyłącznie za wynik wpływu środowiska wychowawczego.

Nie pomniejszając zadatków anatomiczno-fizjologicznych, coraz bardziej doceniaamy wpływ środowiska i zwracamy się ku teorii rzeczywistej. Za najważniejsze uznaje się środowisko domowe, na co wskazują w swoich badaniach m.in. A. Nalaskowski, J. Borzym, M. Tyszkowa. „W pierwszym okresie życia domowe środowisko zwykle w naturalny sposób wspomaga wrodzone zdolności dziecka”²⁵. Znaczącą rolę odgrywają zajęcia pozaszkolne, wsparcie intelektualne, emocjonalne i finansowe (badania Benjamina Blooma). Uzdolnienia są zatem wypadkową zadatków wrodzonych, wychowawczego oddziaływania środowiska, w którym dziecko wzrasta oraz zaangażowania i chęci pracy samodzielnej dziecka nad osiąganiem coraz lepszych rezultatów w danej dziedzinie. „Otoczenie może utrudniać lub ułatwiać rozwój talentów jednostki, jednak bez pewnych wrodzonych predyspozycji do szybkich osiągnięć w nauce czy sztuce, wyjątkowy rozwój nie jest możliwy”²⁶. Wysiłki środowiska będą też bezowocne, jeżeli samo dziecko nie będzie chciało z nim współpracować nad rozwojem zadatków wrodzonych.

Dobry klimat pracy w domu, w szkole i w placówkach pozaszkolnych jest niezwykle ważny w rozwijaniu wrodzonych zadatków ucznia pod okiem nauczycieli-profesjonalistów. Rola nauczyciela nie kończy się w momencie rozpoznania i wyróżnienia uczniów zdolnych; musi on umieć z nimi pracować, aby zapewnić optymalny rozwój ich osobowości.

Przy ocenie poziomu uzdolnień trzeba liczyć się z okolicznością, iż zdolności nie są stałymi własnościami jednostki, lecz ulegają zmianie w ciągu trwania życia. Zmiany te mają swoistą dynamikę:

- talenty plastyczne czy muzyczne mogą ujawnić się stosunkowo wcześniej; talenty matematyczne zaznaczają się dość wyraźnie w średnim wieku szkolnym, a talenty badawcze (naukowe) – w okresie dorastania;
- rozróżniamy wczesne pojawienie się szczególnych uzdolnień, późne pojawienie się szczególnych uzdolnień oraz okresy przyśpieszonego rozwoju – akcelerację;
- wszystkie zdolności doskonalą się pod wpływem uprawiania odpowiedniej działalności zgodnie z regułą: organ, który przez dłuższy czas pozostaje nieczynny, ulega atrofii;
- rozwój zdolności ma charakter fazowy – przejście do nowej fazy wymaga czasami „przezwyciężenia” fazy poprzedniej; innymi słowy, wymaga zastąpienia poprzednich zasad funkcjonowania nowymi zasadami. Nie należy więc pracować nad perfekcją poszczególnych faz, gdyż może to prowadzić do „fiksacji” na danej fazie, a w rezultacie do zatrzymania rozwoju zdolności lub ich regresji.

²⁵ Ch. Perleth, T. Schatz, W. Gast-Gampe, *Jak odkrywać i rozwijać zdolności dziecka*, Warszawa 2003, s. 23.

²⁶ D.D. Smith, *op. cit.*, s. 6.

6. Dziecko zdolne w świetle badań

Pierwsze obszerne badania dotyczące uczniów zdolnych, przeprowadził L. Terman²⁷ w 1925 roku. Badaniami objęto grupę dzieci, które uzyskały iloraz inteligencji powyżej 140 w skali Stanforda-Bineta. Dzieci te charakteryzowały się dobrym zdrowiem, wcześniej od rówieśników zaczęły chodzić i mówić, większość potrafiła czytać przed pójściem do szkoły. Cechowały się dużą ciekawością, obszerną wiedzą, bogatym słownictwem i zainteresowaniami, były stabilne emocjonalnie.

Badania przeprowadzone przez I. Borzym w 1979 roku potwierdzają wnioski Termana. Autorka zwraca uwagę, że uczniowie zdolni są wymagający wobec siebie, wytrwali w pracy, lubią się uczyć, a nauka przynosi im radość. Preferują pracę indywidualną z problemami dywergencyjnymi, otwartymi, wymagającymi własnej aktywności w ich rozwiązywaniu. Równocześnie stwierdziła u takich uczniów większy neurotyzm i introwersję w porównaniu z rówieśnikami, większą wrażliwość, niestabilność emocjonalną, ale też wysoką samoocenę.

Badania M. Tyszkowej²⁸ (1990 r.) wskazują na nieco inne cechy uczniów zdolnych. Uczniowie zdolni są bardziej dojrzały, zrównoważeni i odporni emocjonalnie niż ich koledzy. Charakteryzuje ich wysoki poziom integracji osobowości, skłonność do dominowania, ale też wrażliwość na innych. Cechuje ich wytrwałość i niekonwencjonalność, aktywność, samowystarczalność i niezależność. Cenią sobie twórczość, piękno, prawdę i inne wartości akceptowane społecznie.

Badania dotyczące uczniów zdolnych obejmują również nauczycielskie rozpoznania cech dziecka zdolnego. Opinie i przekonania nauczycieli mają znaczący wpływ na edukację uczniów zdolnych oraz uzyskiwane przez ich wyniki. W 2005 roku W. Limont²⁹ dokonała zestawienia siedmiu badań na temat rozpoznawania cech ucznia zdolnego przez nauczycieli. Nauczyciele najczęściej podawali, że uczeń jest ciekawy/dociekliwy (w sześciu badaniach), pomysłowy, pomysłowy, aktywny (w pięciu badaniach), oryginalny, otwarty na nowości, inteligentny, jest typem artysty (w czterech badaniach). Pozostałe cechy pojawiały się rzadko. Należy podkreślić, że w swoich charakterystykach nauczyciele uwzględniają zarówno cechy intelektualne ucznia zdolnego jak i osobowościowe i społeczne.

J. Bonar³⁰ zwraca uwagę, że dzieci uzdolnione twórczo mają wśród nauczycieli opinie dzieci niegrzecznych, sprawiających kłopoty, nie podporządkowujących się dyscyplinie szkolnej (E. Nęcka³¹ uzasadniał ten fakt podatnością dzieci twórczych na rozproszenie uwagi, co jest niezgodne z oczekiwaniami nauczycieli). Wykorzystując kwestionariusz zawierający 61 cech (opracowany przez R. Wiernik), Bonar poprosiła

²⁷ Cyt. za: I. Borzym, *Uczniowie zdolni*, Warszawa 1979, s. 30.

²⁸ M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa 1990, s. 34.

²⁹ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z im pracować?*, Gdańsk 2005, s. 97–98.

³⁰ J. Bonar, *Uczeń idealny a uczeń twórczy w percepcji nauczycieli wczesnej edukacji*, „Nauczanie Początkowe” 2009/2010, nr 3, s. 24.

³¹ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2005.

nauczycieli o wybranie 10 cech ucznia idealnego i przyporządkowanie im wartości od 1 do 10. W opinii badanych uczeń idealny jest: pracowity, systematyczny, ambitny, obowiązkowy, sumienny, zdyscyplinowany, przejawiający wysoką motywację do nauki, aktywny, koleżeński, o wysokiej kulturze osobistej. Następnie wśród tych samych 61 cech nauczyciele wybierali te, które charakteryzują ucznia zdolnego. Tym razem nauczyciele wskazali na następujące cechy: pomysłowy, o bogatej wyobraźni, przejawiający giętkość i plastyczność myślenia, oryginalny, niezależny w myśleniu, dociekliwy, samodzielny w rozwiązywaniu problemów, aktywny, zadający nietypowe pytania, spostrzegawczy. Autorka wskazuje, że nauczyciele dobrze rozpoznają cechy świadczące o kreatywności dziecka, natomiast nie doceniają ich roli. Może to świadczyć, że w procesie dydaktycznym ich nie wspierają, podczas gdy kreatywność ucznia musi być апробована, aby mogła się rozwijać.

W związku z dynamiką życia i zmianą struktury rodziny, u uczniów mogą występować pewne cechy, które zaburzają koncentrację i wpływają na ich zachowania nie zawsze zgodne z wymaganiami dyscypliny szkolnej, choć i ta dzisiaj znacznie się zmieniła.

7. Charakterystyka ucznia zdolnego

Wybitne uzdolnienia to specyficzny kompleks cech indywidualnych, ujawniający się już w okresie wczesnego dzieciństwa u niewielkiej liczby osób³². Pojęcie to wiązało się najczęściej z bardzo wysokim ilorazem inteligencji (powyżej 130) oraz szybkością uczenia się, obszerną wiedzą, wczesną dojrzałością intelektualną, ponadprzeciętnymi osiągnięciami w jakiejś dziedzinie. Współcześnie większość badaczy uważa, że iloraz inteligencji nie jest wystarczającym kryterium wybitnych uzdolnień. Wybitne uzdolnienia to grupa cech indywidualnych: poznawczych, emocjonalnych, osobowościowych, motywacyjnych czy nawet społecznych, łatwo dostrzegalnych w codziennym kontakcie z dzieckiem³³.

J. Bates i S. Munday³⁴ wymieniają następujące **cechy ucznia zdolnego**:

- wczesna umiejętność formowania pełnych zdań, prowadzenie rozmowy z osobą dorosłą,
- szeroki zakres słownictwa i wysoko rozwinięta zdolność czytania,
- ciekawość i zamiłowanie do zadawania pytań,
- zdolność dłuższego utrzymywania koncentracji w przypadku wyjątkowo interesującego tekstu,
- skłonność do złożonych procesów myślowych,
- umiejętność abstrakcyjnego myślenia, z wykorzystaniem wyższych zdolności intelektualnych,

³² Za: *ibidem*, s. 167.

³³ *Ibidem*.

³⁴ J. Bates, S. Munday, *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Warszawa 2005, s. 11.

- skłonność do zabawy ze starszymi dziećmi lub dorosłymi, a także problemy w kontaktach z rówieśnikami,
- doskonała pamięć oraz umiejętność wykorzystania przechowywanych informacji,
- poczucie humoru, które może być postrzegane jako dziwaczne,
- zamiłowanie do zabaw językowych i gier słownych,
- niegrzeczne zachowania w chwilach znudzenia i sfrustrowania,
- zdolność łączenia abstrakcyjnych pojęć,
- niechęć do porażek, a czasem nieumiejętność zaakceptowania własnego braku racji,
- bogata wyobraźnia,
- brak cierpliwości do pracy na lekcji, która ich zdaniem nie ma konkretnego celu,
- szeroki zakres wiedzy ogólnej,
- preferowanie pracy indywidualnej i niechęć do pracy w grupie, brak cierpliwości wobec rówieśników wolniej kojarzących fakty,
- zdolności przywódcze.

W podobny sposób formułuje cechy ogólne dziecka uzdolnionego G. Lewis³⁵. Według niego takie dziecko wykazuje niektóre z poniższych cech:

- uczy się chętnie i łatwo, ma dobrą pamięć,
- posiada rozległą wiedzę ogólną,
- zadaje wiele pytań sondujących problem,
- zagłębia się w szczególnie interesujący go problem i zajęcia,
- wykazuje dużą ciekawość,
- ma żywą i twórczą wyobraźnię,
- z rozmysłem stawia sobie nowe wyzwania i wyszukuje problemy do rozwiązania,
- posługuje się poprawnym językiem i wyszukany słownictwem,
- woli pracować samodzielnie,
- ma wiele własnych pomysłów i rozwiązań różnych problemów,
- łatwiej i szybciej niż jego rówieśnicy nawiązuje kontakty z ludźmi,
- znajduje zarówno przyjemność jak i wyzwanie w czysto intelektualnych dążeniach,
- potrafi wykazać zdolności przywódcze już we wczesnym wieku,
- wykazuje wzmożoną wrażliwość na cudze i własne uczucia,
- jest idealistą z dużym poczuciem sprawiedliwości,
- wykazuje niezwykłą emocjonalną głębię i intensywność uczuć i zachowań,
- ma wysokie wymagania względem siebie i innych,
- jest perfekcjonistą,
- wykazuje wysoki poziom oceny moralnej.

E. Nęcka podaje dziesięć oznak świadczących o tym, że dziecko jest wybitnie zdolne (tabela poniżej).

³⁵ G. Lewis, *Jak wychowywać utalentowane dziecko*, Poznań 1988, s. 19.

Wskaźniki intelektualnej wyjątkowości dziecka

Wskaźnik intelektualnej wyjątkowości dziecka	Przejawy wskaźnika w codziennym kontakcie z dzieckiem
1. Ciekawość poznawcza	Przejawia ją każde dziecko, ale dzieci wybitnie zdolne są szczególnie dociekliwe. Żywo interesują się sprawami ogólnymi i abstrakcyjnymi, np. jak powstała Ziemia.
2. Spostrzegawczość	Dziecko zdolne zauważa najdrobniejsze szczegóły, dostrzega też subtelne różnice między obiektami czy ideami.
3. Zainteresowania	Dziecko zdolne ma niezwykle szerokie zainteresowania, a z dziedziny, którą preferuje, jego wiedza jest bardzo obszerna. Zainteresowania dotyczą zwykle poważnych spraw.
4. Słownictwo	Dziecko zdolne błyskawicznie uczy się nowych słów, rozumie je, nie popełnia błędów, różnicując znaczenie pojęć.
5. „Połykanie liter”	Szybko czyta, co przekłada się na ogromną liczbę przeczytanych książek. Dziecko takie czyta wszystko, co mu „wpadnie w ręce”, czyta ze zrozumieniem i umiejętnością zreferowania przeczytanych treści.
6. Wyobraźnia	Dziecko zdolne w łatwy sposób uruchamia wyobraźnię. Dotyczy to zarówno wyobraźni odtwórczej, w której powielane są uprzednie spostrzeżenia, jak i twórczej, prowadzącej do nowych pomysłów.
7. Koncentracja i wytrwałość	Ma szczególnie dobrze działającą uwagę, co ułatwia długotrwałą koncentrację i zwiększa odporność na zmęczenie.
8. Samokrytycyzm	Wybitnie zdolne dziecko stawia sobie wysokie wymagania. Jest samokrytyczne i ciągle dąży do ulepszenia własnych działań, z których często jest niezadowolone.
9. Dojrzałość	Dzieci wybitnie zdolne często dorównują dorosłym poziomem prowadzonej rozmowy. Wystawiają się w sposób typowy dla dorosłych, dyskutują, uzasadniają.
10. Żwawość intelektualna	Dziecko zdolne łatwo popada w stan ekscytacji nowym problemem. Będzie chciało go rozwiązać, czerpiąc satysfakcję z samego faktu rozwiązywania. Obca jest mu apatia w sferze poznawczej.

Źródło: E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2005, s. 167.

Analizując elementy wskazujące, określające ucznia zdolnego, należy zauważyć, że nie wszystkie one mają charakteryzować jednego ucznia. Zdolności u dziecka mogą być efektem wielu różnorodnych czynników, w tym także czasu (rozwój dziecka). Zdolności wrodzone, tkwiące w dziecku, nie koniecznie są uwarunkowane dziedzicznością, o czym świadczy chociażby przykład między innymi Van Gogha, Degas, czy Bethovena. Jest wiele czynników zewnętrznych wpływających z zainteresowania otaczającym

światem, które mogą stymulować do działań twórczych. Zdolności ucznia mogą być „wypracowane” poprzez ćwiczenie (trening czyni mistrza). Dziecko, może „wpracować” swój talent, poprzez ćwiczenia, co można często zaobserwować chociażby na Warsztatach Terapii Zajęciowej. Powtarzając te same czynności, dochodzi się do perfekcji. Wiedza na temat techniki wykonywania obrazu, ikony sprzyja rozwojowi talentu.

8. Formy i metody pracy z uczniem zdolnym, uzdolnionym, utalentowanym

Za podstawę pracy z dziećmi zdolnymi, uzdolnionymi i utalentowanymi przyjmuje się stosowanie form i metod nauczania zrywających ze zwykłym przekazywaniem uczniom gotowych całości, spreparowanych i sformułowanych do końca prawd i aksjomatów na rzecz systematycznego wprowadzania uczniów w trudną dziedzinę środków i metod samodzielnego zdobywania wiedzy, zdobywania informacji naukowych oraz łączenia zdobytej wiedzy teoretycznej z jej zastosowaniem w praktyce.

Pracując z dziećmi zdolnymi, uzdolnionymi oraz utalentowanymi należy pamiętać, że:

1. Materiał nauczania musi być w taki sposób dostosowany do możliwości ucznia, aby zadania, które ma on wykonać, skłoniły go do „próby sił”, czyli aby miały optymalny poziom trudności.
2. Kształcenie nie powinno być jednostronnie skoncentrowane na tym obszarze, w ramach którego uczeń okazał szczególnie wysoki poziom uzdolnień, a powinno zapewniać rozwój i w innych obszarach (może okazać się, że uczeń przejawia również zdolności i w innych obszarach). Należy pamiętać o tym, że tworzenie nowych, oryginalnych dzieł polega często na dokonywaniu syntez elementów należących do różnych dziedzin, bądź na przenoszeniu doświadczeń z jednej dziedziny na drugą. Każdy człowiek obdarzony zdolnościami lub talentem musi rozumieć rzeczywistość, w ramach której żyje i działa, inaczej jego działania będą skazane na niepowodzenie. Tak więc nauczyciel pracujący z dziećmi zdolnymi nie może dopuścić do sytuacji, w której samo dziecko lekceważy inne dziedziny życia, a preferuje tylko tę dziedzinę, w której przejawia uzdolnienia.
3. Kształcenie ludzi zdolnych, utalentowanych łączy się z koncentracją ich wysiłku na osiągnięciu wytyczonego celu i wymaga od nich pewnych cech charakterologicznych, które w procesie dydaktyczno-wychowawczym należy wspierać: zdolność do wysiłku, dociekliwość, wewnętrzna dyscyplina, wytrwałość.
4. Ocenianie dziecka zdolnego, a zwłaszcza utalentowanego w jakiejś dziedzinie jest trudne, gdyż jego prace są oryginalne i często znacznie odbiegają od prac innych dzieci, dlatego nie da się ich porównać ze standardami, za pomocą których ocenia się zwykle działalność ucznia.
5. Kształcenie osób utalentowanych musi uwzględniać fakt, iż społeczna wartość talentu jest uwarunkowana gotowością do spożytkowania swoich ponadprzeciętnych umiejętności na rzecz celów pozaosobistych.

Pracę z dzieckiem przejawiającym uzdolnienia i zdolności należałoby rozpocząć już w wychowaniu przedszkolnym, a następnie kontynuować w szkole na wszystkich szczeblach edukacyjnych. Proces nauczania w grupach przedszkolnych i klasach szkolnych powinien uwzględniać następujące środki dydaktyczne:

- stosowanie metod nauczania aktywizujących myślenie ucznia, preferowanie samodzielnej pracy ucznia, wyrabianie umiejętności samokształcenia;
- stawianie pytań problemowych, pobudzających do myślenia konwergencyjnego, dywergencyjnego i oceniającego, co w konsekwencji prowadzi do rozwijania pojęć, dostrzegania zbieżności i współzależności pewnych zjawisk;
- ćwiczenia słownikowe wzbogacające język, który ma być narzędziem myślenia;
- stosowanie ośrodków tematycznych – uchwycenie związków w otaczającej rzeczywistości, wykazywanie współzależności rzeczy i zjawisk, formowanie się rozlicznych skojarzeń;
- w nauczaniu matematyki wprowadzenie elementów algebry i rozwiązywanie zadań o bardziej ogólnej strukturze matematycznej, co rozwija zdolności poznawcze, pamięć oraz wszystkie rodzaje myślenia;
- samodzielne ćwiczenia do wykonania na lekcji, np. układanie dowolnych wyrazów z wybraną literą; wdrożenie do zdobywania wiedzy ze źródeł, logiczne wnioskowanie, kojarzenie zjawisk, szukanie zależności, samodzielne układanie zadań matematycznych;
- indywidualizacja w procesie nauczania – podział na grupy, w których zadania przydzielane są w zależności od stopnia zdolności ich członków;
- nauczanie problemowe połączone z pisemnym, samodzielnym opracowaniem danego problemu i dyskusją na forum;
- nauczanie wielopoziomowe – podział uczniów na kilka poziomów w zależności od stopnia ich zdolności – stopniowanie trudności zadań;
- aktywizowanie myślenia uczniów zdolnych poprzez przygotowanie specjalnych zadań o trudności nieznacznie przekraczających możliwości tychże uczniów;
- indywidualizacja zadań domowych – trudniejsze zadania dla uczniów uzdolnionych w danej dziedzinie, stosowanie zadań dodatkowych;
- zachęcanie uczniów zdolnych do uczęszczania na pozalekcyjne przedmiotowe koła zainteresowań działające na terenie szkoły, zachęcanie do czytania czasopism technicznych, naukowych, oglądania programów telewizyjnych, słuchania audycji radiowych tematycznie zbliżonych do zainteresowań i uzdolnień ucznia. Na zajęciach pozalekcyjnych umożliwienie uczniom empirycznego sprawdzenia reguł i prawd z dziedziny przedmiotów matematyczno-przyrodniczych;
- w wyjątkowych sytuacjach stosowanie wcześniejszej promocji do klasy następnej.

Praca w szkole podstawowej według wymienionych zasad będzie przynosić określone rezultaty tylko wtedy, jeśli nauczyciel wyodrębni w klasie osoby zdolne i uzdolnione, będzie dobrze przygotowany do prowadzenia zajęć oraz będzie czuwał nad prawidłowym przebiegiem wzajemnych interakcji nauczyciel – uczeń, uczeń – nauczyciel, a także uczeń – uczeń.

Praca nauczyciela z dzieckiem uzdolnionym w szkole podstawowej powinna być wspomagana w domu rodzinnym poprzez stworzenie odpowiedniej atmosfery, ścisłą współpracę rodziców z nauczycielem, udzielanie zgody na udział dziecka w wyjazdach, wycieczkach, konkursach, olimpiadach przedmiotowych oraz posyłanie dziecka na zajęcia do placówek pozaszkolnych w celu rozwijania zdolności lub uzdolnień.

W szkołach średnich, obok form omówionych wyżej, wprowadza się inne, np. letnie sesje, zespoły uczniów grupowane według zdolności i pracujące razem w czasie lekcji albo poza lekcjami oraz odrębne klasy i szkoły dla uczniów szczególnie uzdolnionych. Do najczęściej wykorzystywanych form pracy z uczniami o odmiennym poziomie zdolności niż ich rówieśnicy należą: wzbogacanie, akceleracja, grupowanie, nauka indywidualna, doradztwo i konsultacje.

Wzbogacanie polega na przystosowaniu nauczania do możliwości intelektualnych uczniów, w rezultacie czego zwiększamy intensywność pracy poszczególnych podgrup czy nawet jednostek. Wzbogacanie **pionowe** stanowi uzupełnienie, poszerzenie jakiegoś zakresu wiedzy, opanowanego przez całą grupę. Jest to uzupełnienie dopiero co zakończonego procesu uczenia się, aktywność na wyższym poziomie. Wzbogacanie **poziome** polega na dostarczaniu w trakcie nauki większej ilości zadań o tym samym poziomie trudności. Wzbogacanie, choć nie potrzebuje nakładów finansowych, wymaga od nauczyciela wiele pomysłowości i czasu na planowanie i organizowanie lekcji. Nauczyciele chętniej stosują wzbogacanie, jeśli mają możliwość konsultowania i współpracy z innymi nauczycielami.

Akceleracja (przyśpieszenie) może przybierać rozmaite formy, jak np.:

- a) wcześniejsze rozpoczęcie nauki,
- b) podwójna promocja, tzw. „przeskakiwanie klas”,
- c) szybsze przerabianie materiału,
- d) system bezklasowego nauczania,
- e) wcześniejsze kończenie szkoły i przechodzenie na następny szczebel nauczania.

Typując dzieci do klas pracujących według przyspieszonych programów nauczania należy uwzględnić nie tylko ich poziom intelektualny, ale także poziom rozwoju sfer pozaintelektualnych – rozwój społeczny, emocjonalny i fizyczny. Ważne jest, aby dziecko było w podobnym stopniu dojrzałe we wszystkich czterech aspektach rozwojowych, jak grupa, z którą przyjdzie mu pracować.

Grupowanie przybiera dwie podstawowe formy: grupowania według poziomu zdolności i grupowania według ich rodzaju. W grupowaniu według **poziomu zdolności** podstawą tworzenia klas jest iloraz inteligencji czy poziom umiejętności szkolnych. Grupowanie według **rodzaju zdolności**, nazywane też grupowaniem przedmiotowym, wiąże się z różnicami jakościowymi w zakresie zdolności i umiejętności uczniów. Przy tej formie pracy uczniowie są podzieleni na grupy ze względu na stan zaawansowania w zakresie różnych przedmiotów szkolnych. Jeden uczeń może być „zaawansowany” w matematyce, „średni” w języku angielskim, „słaby” w historii. Stan wiedzy, zainteresowań i uzdolnień decyduje o przydziale uczniów do określonych grup w obrębie dane-

go przedmiotu. Grupowanie według poziomu zdolności zalecane jest w pracy z dziećmi młodszymi, a w stosunku do starszych – grupowanie według rodzaju zdolności.

Grupowanie może mieć miejsce również na zajęciach pozaszkolnych, a nie tylko na lekcjach. Z grupowaniem częściowym mamy do czynienia wtedy, gdy część czasu uczniowie spędzają w normalnych klasach, a część w zespołach tematycznych.

Inne formy grupowania:

1. Tworzenie kilku klas na tym samym poziomie nauczania, które skupiają uczniów o nieco **odmiennych poziomach zdolności**, na przykład klasy A mogą być w danej zbiorowości zdolniejsze od klas B i C.
2. Tworzenie **odrębnych szkół** dla szczególnie uzdolnionych w różnych przedmiotach nauczania, np. szkoły średnie profilowane: matematyczna, plastyczna, muzyczna itd.
3. **Nauka indywidualna** – wiąże się z nią organizowanie różnych form opieki nad różniącymi się uczniami w klasie lub w szkole, a także podczas zajęć pozalekcyjnych.
4. **Pomoc konsultantów**, których zadanie polega na doradzaniu nauczycielom, jak pracować z dziećmi o różnym poziomie uzdolnień.

Od roku szkolnego 1970/1971 istnieją klasy profilowane w liceach ogólnokształcących, do których przyjmowana jest młodzież według zainteresowań, np. matematyczno-fizycznych, humanistycznych, biologiczno-chemicznych itd.

Inną formą pracy z młodzieżą szczególnie uzdolnioną z zakresu matematyki są **eksperymentalne klasy matematyczne** z rozszerzonym materiałem nauczania, skupiające uczniów o wybitnych uzdolnieniach w tej dziedzinie. Zajęcia prowadzą pracownicy naukowcy wyższych uczelni.

Licea i klasy z obcym językiem wykładowym to jeszcze inna forma pracy dydaktycznej, rozwijająca zdolności i zainteresowania lingwistyczne. Do tych szkół przyjmowani są zarówno kandydaci zaawansowani w nauce języka po złożeniu egzaminów wstępnych, jak i ci, którzy danego języka nie znają w stopniu zaawansowanym, ale przejawiają szczególne uzdolnienia językowe.

Zajęcia fakultatywne są jedną z form zróżnicowania programowego w liceach ogólnokształcących. Wprowadzane są w klasach maturalnych szkół średnich o podstawowym programie nauczania.

Na terenie szkół istnieją koła zainteresowań rozwijające zdolności i zainteresowania różnymi naukami. Poza tym młodzież uzdolniona bierze udział w kołach zainteresowań w placówkach wychowania pozaszkolnego (domy kultury, organizacje dziecięce i młodzieżowe), gdzie niejednokrotnie mogą się spotkać z prawdziwymi twórcami: literaci, malarze, rękodzielnicy.

W każdym roku dla uczniów uzdolnionych organizowane są kilkustopniowe olimpiady przedmiotowe, które poprzedzają eliminacje szkolne, miejskie i wojewódzkie. Finaliści olimpiad krajowych mają możliwość przystąpienia do olimpiad międzynarodowych, jak również mają wstęp na studia wyższe bez egzaminów wstępnych.

Dla uczniów o uzdolnieniach literackich, muzycznych, plastycznych organizowane są wieczorki poetycko-literackie, w czasie których mogą zapoznać zainteresowanych

ze swoją twórczością, odczyty, konkursy plastyczne o różnej randze, recytatorskie, muzyczne, zawody sportowe. W ostatnich latach organizatorem wielu konkursów są nie tylko placówki oświatowe i pozaszkolne, ale także TVP.

Dla uczniów szczególnie uzdolnionych technicznie działa Biuro Młodzieżowych Patentów, które rozbudza zainteresowania sprawami techniki, przede wszystkim wynalazczości i racjonalizacji. Biuro to otacza opieką osoby, które potrafią przedstawić nową ideę techniczną.

Młodzież szczególnie uzdolniona ma możliwość uzyskania stypendiów naukowych, pozwalających na dalszy rozwój i prowadzenie działalności badawczej. Obecnie młodzież szczególnie uzdolniona może kontynuować naukę na uczelniach różnego typu poza granicami naszego kraju dzięki maturze europejskiej i specjalnym stypendiom dla studentów. Szczególnie uzdolnieni studenci mają możliwość uczestnictwa w indywidualnym toku studiów.

Rozwijaniu szczególnych uzdolnień i umiejętności uczniów różnych szczebli kształcenia od szkoły podstawowej po studia wyższe służy też specjalnie organizowany letni wypoczynek: obozy, plenery, wycieczki, sesje letnie, wyjazdy do zaprzyjaźnionych rodzin zagranicznych. To wypoczynek połączony z rozwojem takich zainteresowań, jak: lingwistyczne, przyrodnicze, geograficzne, sprawnościowe (kajakarstwo, jazda konna, wspinaczki górskie, kolarstwo) i wiele innych.

Stosowanie różnorodnych metod i form pracy z dziećmi i młodzieżą wykazującą zdolności, uzdolnienia czy wręcz talenty w jakiejś dziedzinie ma na celu:

- przyspieszenie rozwoju uzdolnień i zainteresowań uczniów poprzez indywidualizowanie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych – praca według indywidualnych programów, metody, formy i tempo pracy przystosowane do rozwijających się zdolności, zainteresowań i umiejętności uczniów; wymiana informacji o sposobach uczenia się i samokształcenia między nauczycielem a uczniami;
- aktywizowanie i usamodzielnianie uczniów poprzez ich współudział i odpowiedzialność za proces kształcenia; pełnienie funkcji asystenckich przez uczniów, prowadzenie zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, samoocena i ocena pracy kolegów;
- wzbogacenie wiedzy uczniów – przekraczanie programów obowiązkowych – oraz wdrażanie ich do operatywnego posługiwania się wiedzą dzięki organizowaniu różnych form pracy lekcyjnej, pozalekcyjnej i pozaszkolnej, np. międzyszkolna wymiana doświadczeń w opracowywaniu określonych tematów lekcyjnych, zajęcia fakultatywne, obozy naukowe, międzyszkolne koła zainteresowań, współpraca ze środowiskiem rodzinnym uczniów, współpraca z instytucjami naukowymi.

Stosowanie metod aktywizujących i twórczych pozwala nie tylko na rozwój uzdolnień i talentów dzieci, które wiedzą, że są zdolne i chętnie pracują nad rozwojem swoich zadatków wrodzonych, ale również pozwala „odkryć się” dzieciom, które niewątpliwie mają uzdolnienia i ogólne zdolności, ale pochodzą z rodzin, w których zalety intelektu nie są specjalnie doceniane.

9. Kształcenie wielopoziomowe

Kształcenie wielopoziomowe prowadzone jest w wielu polskich szkołach i w zwykłych klasach pomimo trudności natury organizacyjnej, braku odpowiednich pomocy dydaktycznych itp. Wydaje się nawet, że kształcenie wielopoziomowe w ramach zwykłych klas, obejmujące wszystkich uczniów, może stać się specjalnością polskich szkół. Polega ono na różnicowaniu treści i kształcenia pod względem poziomu trudności materiału – odpowiednio do wyróżnionych poziomów możliwości intelektualnych uczniów (indywidualizacja kształcenia). Zabiegom tym towarzyszą określone formy organizacyjne, ponieważ kształcenie wielopoziomowe wymaga tworzenia klas bądź grup uczniów pracujących na różnych „poziomach”. Jest realizowane w różnych wariantach. Jeden z nich to grupowanie uczniów w klasach różnych ciągów o różnym poziomie nauczania: dzieci o najwyższym poziomie zdolności są kierowane do klas (poziomu) ciągu A, o wysokim poziomie – do klas B, średnio zdolne – do klas C, mało zdolne – do ciągu D, wymagające szczególnej pomocy – do klas E. Liczba ciągów może być różna, tworząc wielopoziomowe organizacje kształcenia w danej szkole. Istotnym problemem może być sama organizacja takiego kształcenia, tzn. przygotowanie nauczycieli, opracowanie odpowiedniego dla danego poziomu programu nauczania oraz sam moment kierowania uczniów do poszczególnych ciągów.

W niektórych krajach (np. Wielka Brytania, Niemcy) bardzo wcześnie dokonuje się selekcji uczniów, poddając ich badaniom psychologicznym w wieku 7, 8 lub 9, a następnie 11 lat. Wyniki tych badań decydują o zróżnicowaniu poziomu i zakresu treści uczenia się poszczególnych grup (klas) uczniów. Przydzielenie ucznia do klasy określonego poziomu nie przekreśla możliwości zmiany poziomu (zmiany klasy). Podział ten miał charakter czasowy i do ukończenia 11. roku życia nie decydował o przyszłości ucznia. Natomiast wyniki badań przeprowadzonych po 11. roku życia oraz osiągnięcia szkolne stanowiły podstawę skierowania ucznia do klasy danego ciągu, co w konsekwencji przeważnie wyznaczało dalszą karierę szkolną (a zatem drogę życiową) dziecka.

Taki sposób sprzyja kształceniu uczniów zdolnych, jednak moment selekcji uczniów jest poddawany ostrej krytyce, ponieważ wiele uzdolnień pojawia się dopiero po 11. roku życia, a przypadki przenoszenia uczniów z poziomów niższych na wyższe są bardzo rzadkie. Obserwuje się zaniechanie selekcji uczniów w klasach niższych i dokonywanie badań psychologicznych w wyższych klasach. Z kolei kształcenie wielopoziomowe godzi kształcenie zdolnych z kształceniem pozostałych uczniów, towarzyszą mu określone metody i środki kształcenia, a także określona organizacja procesu kształcenia.

Jednym ze sposobów różnicowania poziomu trudności jest różny stopień ogólności materiału nauczania. Najwyższym stopniem trudności odpowiadają treści przedstawione na najwyższym poziomie ogólności, **po uzyskaniu stopnia abstrakcji**. Te treści są właśnie przeznaczone dla uczniów zdolnych, ponieważ uczą się oni szybko uogólnień, struktur, prawidłowości, praw, reguł itp. Uczniowie mniej zdolni uczą się treści nasyconych wieloma konkretnymi przykładami, które pomagają w zrozumieniu. Uczniowie zdolni zdobywają treści o wysokim stopniu ogólności drogą **myślenia dedukcyjnego** (od ogółu do szczegółu) lub **indukcyjnego** (od szczegółu do ogółu).

Z kształceniem wielopoziomowym wiąże się ściśle stosowanie **metody problemowej**. Z powodzeniem i korzyścią może się ona pojawiać na każdym przedmiocie i na zajęciach pozalekcyjnych. Zawsze budzi zainteresowanie, wywołuje aktywność, koncentruje uwagę, daje radość odkrywania, uczy samodzielnego poszukiwania rozwiązań, a z czasem stawiania pytań i formułowania hipotez na coraz wyższym poziomie trudności. W konsekwencji rozwija i wzmacnia pasję poszukiwania warunków uczenia się, którego przejawem jest nie tylko wysunięcie przez ucznia problemu, sformułowanie go, rozwiązanie, ale i **sprawdzenie wartości tego rozwiązania**.

Liczne eksperymenty wskazują, że aktywne postawy umysłowe wywołują tylko te sytuacje szkolne, które wprowadzają uczniów w stan intelektualnego zakłopotania, budzą spontaniczną ciekawość otaczającego świata na lekcjach przyrody, chemii, fizyki, języku polskim i innych. Umiejętność stworzenia sytuacji, w której pojawi się problem do zbadania, wymaga od nauczyciela dużego mistrzostwa i powoduje, że uczniowie nie przychodzą do szkoły z obojętnością, rezygnacją czy złością. Najnowsze badania potwierdzają, że:

- wykład jako metoda nauczania powoduje zapamiętywanie tylko 5% treści,
- czytanie – 10%,
- stosowanie pomocy audiowizualnych – 20%,
- prezentacja graficzna – 30%,
- dyskusja w grupie zwiększa zapamiętywanie do 50%,
- działania praktyczne – 70%,
- uczenie innych pozwala na zapamiętywanie 90% treści³⁶.

Ta ostatnia metoda pracy stosowana jest w szkołach **Towarzystwa Szkół Twórczych**. Stawia ona uczniów zdolnych w roli nauczyciela w klasie i w klasach organizowanych w szkołach podstawowych dla uczniów zaniedbanych środowiskowo.

10. Praca pedagogiczna z uczniem zdolnym

Zasada I. Obserwacja

Rozpoznanie zdolności dziecka.

Zasada II. Indywidualizacja

Dzieci zdolne szybko się nudzą przy wykonywaniu tych samych czynności. Wspieranie rozwoju dziecka zdolnego polega na poszerzeniu programu szkolnego oraz indywidualizacji wymagań.

Zasada III. Walka z nudą

Nauka, która jest organizowana w sposób sztywny, bez elementów pomysłowości, żartu, żywości nie jest nauką przyjazną dla ucznia zdolnego. Monotonia schematycznie prowadzonych lekcji tłumi zapał, zniechęca do samodzielnego działania.

Zasada IV. Wychowanie do sukcesu

Podstawą sukcesu jest wiara we własne możliwości. Działanie pedagogiczne nastawione na wzbudzenie u uczniów wiary w siebie, samoakceptacji, rozpoznawania słabych i mocnych stron. Pedagodzy zbyt rzadko chwalą, za często krytykują.

³⁶ Za: D. Rodziewicz, *Między duchem a literą*, „Refleksje” 2006, nr 7–8, s. 23.

Zasada V. Walka ze stereotypami

Dziecko zdolne często bywa traktowane instrumentalnie, nauczyciele nie zważają na jego rozwój umysłowy, emocjonalny, społeczny. Są utalentowane najczęściej w określonych dziedzinach, często mogą potrzebować pomocy, mają również prawo do pomyłek. Działanie takie nastawione jest wyłącznie na zwiększenie szans ucznia w olimpiadzie.

Zasada VI. Budowa prawidłowych relacji z uczniami

Pamiętaj:

- zwracaj uwagę na to, co uczeń mówi i robi,
- wydobywaj i ujawniaj u ucznia umiejętności i postawy oraz rozwijaj je,
- kształtuj u ucznia wiarę we własne możliwości,
- pobudzaj ucznia do zdobywania wiadomości na drodze poszukiwań i badań,
- pobudzaj aktywność ucznia,
- urozmaicaj nauczanie.

Praca z uczniem zdolnym jest trudna i absorbująca na płaszczyźnie działalności w procesie dydaktycznym, ale jednocześnie pasjonująca, stawiająca nauczycielowi wyzwania.

Z dotychczasowych rozważań można wnioskować, że istnieją metody, dzięki którym dziecko wyrasta na uzdolnionego człowieka, albo uczy się metod, których wynikiem są osiągnięcia powyżej własnych możliwości. Wrodzona obietnica geniuszu, z którą przychodzi na świat większość dzieci, nie jest realizowana, ponieważ dziecku przeszkadza się w rozwijaniu jego uzdolnień. Dziedziczone zdolności, które powinny być rozwijane w zetknięciu z pozytywnymi bodźcami otoczenia, są ograniczane przez bodźce negatywne. Problem w dużej mierze dotyczy tego, jak umacniać i przekonywać je o własnych zdolnościach i nieograniczonych możliwościach. Każde dziecko jest jednostką niepowtarzalną. Nawet dziecko wychowujące się w domu uchodzącym za środowisko powodujące zahamowanie rozwoju umysłowego, może wyrosnąć na wspaniałego, mądrego człowieka.

Dawid Levis w swojej książce *Jak wychować zdolne dziecko* (Warszawa 1988) rozważa pojęcia, które mają wpływ na rozwój (lub ograniczenie) wrodzonego geniuszu. Jednym z nich jest bezradność. Myśl, która wyraża się w przypuszczeniu, że wszyscy ludzie (zarówno dorośli, jak i dzieci) mogą nauczyć się bezradności, powstała na podstawie wielu eksperymentów przeprowadzonych przez Martina Seligmana w latach sześćdziesiątych XX wieku. Seligman twierdzi, że ludzie mogą nauczyć się być bezradnymi, a gdy staną się takimi, mogą negatywnie i nieskutecznie reagować na wiele sytuacji.

Dzieci poniżej 5. roku życia z jednakową łatwością opanowują dobre i złe „lekcje”. Jeżeli dziecko nauczy się tego, że może osiągnąć sukces, to będzie zachowywało się w taki sposób, by go uzyskać. Świat takich dzieci wydaje im się często oderwany od logiki i zdrowego rozsądku. Są one skazane na postawy, poglądy, uczucia, wierzenia, niepokoje i złość dorosłych, same natomiast łatwo przyjmują postawę bezradną. Często niekonsekwencja dorosłych sprzyja powstawaniu bezradności u dzieci. Również bezu-

stanne pochwały lub kary mogą stać się szkodliwe. Jeżeli dziecko ma pojmować świat w sposób rozumny, to świat musi mieć dla niego sens. Nie będzie go miało wtedy, gdy ciągle będzie słyszało, że każde jego zachowanie jest idealne i wspaniałe, nawet wtedy, gdy zachowuje się źle.

Aby rozwijać zdolności intelektualne dziecka, należy zapewnić mu swobodę dorastania: pozwolić na jak największą swobodę poruszania się, obserwowania, dotykania itp., dawać możliwości widzenia i odkrywania wszystkiego, co go otacza. Dzieci, których umysły rozwijają się prawidłowo, wykazują dużą ochotę poznania dokładnych metod wykonywania operacji manualnych, w celu zdobycia podstaw samodzielnej pracy. Uczenie dzieci praktycznych sposobów wykonywania czynności nie ograniczy ich wyobraźni, lecz pozwoli im uzyskać środki korzystnego rozwoju. Inteligentne, uzdolnione dziecko przedszkolne osiągające sukcesy może doświadczyć widocznego i czasem trwałego zmniejszenia umiejętności w chwili, gdy rozpoczyna naukę w szkole. Twórczy umysł 5–6-latka może szybko nasunąć mu wniosek, że oryginalność i wyobraźnia nie są najlepszymi sposobami zdobycia sukcesu w klasie, oraz że konwencjonalność lepiej się opłaca. Dzieci zdolne bywają często leniwe, gdyż nie osiągają tych sukcesów, dla których są stworzone, zamykają się w sobie, tracą zainteresowanie tym, co się dzieje w otoczeniu i często uciekają się do agresji, chuligaństwa lub przestępczości (uzdolnieni przestępcy).

11. Jak postępować z dzieckiem zdolnym – wskazówki dla rodziców i nauczycieli

Dziecko zdolne jest wielkim kapitałem społecznym, stąd potrzeba określonej wiedzy dotyczącej jego rozwoju i potrzeb oraz umiejętności postępowania z nim zarówno przez rodziców jak i nauczycieli. Oczywiścieścią jest dobra wola, chęć odkrywania zdolności u swojego dziecka w przypadku rodziców, a dla nauczyciela i szkoły satysfakcja ze zdolnego ucznia. Często są to zwycięzcy konkursów, laureaci olimpiad, rozślawiający dobre imię szkoły. W postępowaniu z dzieckiem zdolnym przydatne mogą być pewne wskazówki, które będą wspomagać jego rozwój.

- a) Zaspokajaj potrzeby poznawcze dziecka. Odpowiadaj na zadawane pytania, podsuwaj interesujące lektury, gry, zabawy, programy edukacyjne. Wskazane są wyjścia na wystawy, prelekcje, udział w dodatkowych zajęciach rozwijających zainteresowania dziecka (np. plastyczne, muzyczne, matematyczne, literackie, przyrodnicze itp.).
- b) Rozwijaj myślenie twórcze dziecka. Jest ono nieodłącznym składnikiem zdrowia psychicznego, jednym ze sposobów samorealizacji, sprzyja osiąganiu sukcesów.
- c) Wzbudzaj twórczą aktywność dziecka. Wykazuj zainteresowanie tym, co robi dziecko. Twórczy styl życia rodziny, akceptacja przez rodziców twórczego zachowania pomaga w otwarciu na innych i w uzyskaniu właściwej samooceny:
 - dostarczaj materiałów rozwijających wyobraźnię,
 - dostarczaj źródeł wzbogacających obrazowość języka (baśnie, mity, legendy),
 - zostawiaj dziecku czas na myślenie i marzenia na jawie, na zadumę i namysł, a nie na bieganinę od jednego zajęcia do drugiego,

- zachęcaj dziecko do utrwalenia swoich pomysłów,
 - nadawaj jego wytworom skończoną formę (opraw rysunki, złóż tomik z wierszy),
 - akceptuj naturalną skłonność do odmiennego spojrzenia na rzeczy,
 - chwal przejawianie szczerej indywidualności,
 - bądź ostrożny z redagowaniem, poprawianiem tekstów pisanych przez dzieci,
 - zachęcaj do bawienia się słowami,
 - kochaj dziecko i mów mu o tym.
- d) Pozwalaj uczniowi (dziecku) być twórczym w myśleniu i działaniu:
- ceń myślenie twórcze,
 - uwrażliwaj na bodźce istniejące w otoczeniu,
 - zachęcaj do manipulowania przedmiotami, ideami,
 - ucz sposobów systematycznej analizy i oceny każdego pomysłu,
 - nie narzucaj sztywnych schematów,
 - twórz i utrwalaj atmosferę twórczą (swoboda w przestrzeni i zachowaniu),
 - ucz, aby dziecko ceniło swe twórcze myślenie (np. zapiski pomysłów),
 - wyrabiaj w uczniach umiejętność unikania sankcji ze strony kolegów,
 - dostarczaj informacji dotyczących procesu twórczego,
 - przekonuj, że tworzyć można na co dzień,
 - wspieraj i oceniaj uczenie się inicjowane przez samych uczniów,
 - stawiaj kontrowersyjne pytania, akcentuj poczucie humoru,
 - stwarzaj sytuacje wymagające nieszablonowego myślenia, nowego rozwiązania,
 - zapewnij okresy wzmożonej aktywności, jak i względnego spokoju,
 - udostępniaj środki niezbędne do realizacji pomysłu,
 - utrwalaj zwyczaj pełnej realizacji pomysłów,
 - rozwijaj konstruktywny, zdrowy krytycyzm,
 - zachęcaj do zdobywania wiedzy z różnych dziedzin.
- e) Wzmacniaj motywację jako warunek osiągnięć:
- zauważaj potrzeby drugiego człowieka,
 - wysoko ustawiaj poprzeczkę doskonałości,
 - stwórz atmosferę, w której niepowodzenie nie oznacza przegranej,
 - wykorzystuj wzorce osobowe, przykłady zachęcające do sukcesu,
 - okazuj uznanie i chwal osiągnięcia,
 - stosuj mieszankę wzmacniania pozytywnego i negatywnego,
 - umiarkowanie wykorzystuj potrzebę współzawodnictwa,
 - nagradzaj współpracę.
- f) Stwarzaj okazje do częstych kontaktów grupowych, doświadczania zespołowego działania, uczestniczenia w spontanicznych i zorganizowanych zajęciach grupowych. Pomóż dziecku w nawiązaniu kontaktów społecznych (zaprosz kolegów do domu lub na wspólną wycieczkę, zapisz na zespołowe zajęcia pozaszkolne itp.).

g) Zachęcaj dziecko do spędzania czasu wolnego w sposób aktywny ruchowo, zainteresuj wybraną dyscypliną sportu (np. tenis, pływanie itp.).

Pamiętaj: dziecko zdolne jest przede wszystkim dzieckiem, a dopiero potem utalentowanym. Nadmiar obowiązków, nasze zbyt duże wymagania mogą je zmęczyć i zniechęcić do wysiłków. Zapewnij dziecku wsparcie, stwarzaj poczucie bezpieczeństwa.

12. Indywidualny program lub tok nauki (wspieranie rozwoju dzieci zdolnych)

Problematyka wspierania rozwoju uczniów zdolnych często pozostaje na marginesie zainteresowań osób zajmujących się tematyką specyficznych i specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Tymczasem dzieci te często pozostają nierozpoznane jako zdolne, zwłaszcza jeśli nie osiągają zgodnych ze swoimi możliwościami wyników szkolnych, a tym samym marnują swoje potencjalne talenty. Nauczyciele niezbyt często korzystają z przewidzianego ustawą o systemie oświaty narzędzia wspierania zdolności, jakim jest indywidualny program lub tok nauki.

Indywidualny program lub tok nauki często jest mylony z indywidualnym nauczaniem, skierowanym do uczniów chorych, którzy z przyczyn zdrowotnych nie mogą uczęszczać do szkoły, bądź jest to w znacznym stopniu utrudnione.

Indywidualny program lub tok nauki jest przewidziany jako forma wspierania rozwoju uczniów zdolnych, a tryb jego przyznawania oraz sposób organizacji regulują odrębne przepisy. Dają one nauczycielowi prowadzącemu ucznia zdolnego zgodnie z indywidualnym programem lub tokiem nauki duży margines swobody w doborze zarówno treści, jak i metod nauczania. Tym samym prowadzenie ucznia zdolnego jest dla nauczyciela szansą samorozwoju, wykazania inicjatywy wykraczającej poza codzienną szkolną rutynę, a także jest wspianą przygodą i okazją do rozwijania własnych zdolności.

Poniżej zamieszczamy informacje pomocne dla nauczyciela, który zdecyduje się na pracę z uczniem zdolnym według indywidualnego programu lub toku nauki.

Indywidualny program lub tok nauki

- Podstawy prawne: Ustawa o systemie oświaty, rozdz. 5, Art. 66, pkt 1 i 2; Rozporządzenie MENiS z dnia 19.12.2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki.
- Indywidualny program – może dotyczyć jednego lub więcej przedmiotów, realizowany jest zasadniczo w ramach zajęć lekcyjnych, nie może obniżać wymagań edukacyjnych, wynikających ze szkolnego zestawu programów nauczania, ustalonego dla danej klasy.
- Indywidualny tok – uczeń nie musi brać udziału w zajęciach lekcyjnych, w zakresie jednego lub kilku albo nawet wszystkich przedmiotów; może uczęszczać do klasy programowo wyższej, w swojej lub innej szkole, do szkoły wyższego stopnia, bądź realizować program w części lub w całości we własnym zakresie; może być klasyfikowany i promowany w ciągu całego roku szkolnego; jest nauczany programem in-

dywidualnym lub programem objętym szkolnym zestawem programów nauczania; jest klasyfikowany i promowany na podstawie egzaminu klasyfikacyjnego – poza uczniem kl. I–III szkoły podstawowej.

Procedura wydawania zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki

- Może być wydane po upływie co najmniej jednego roku nauki, a w uzasadnionych przypadkach po śródrocznej klasyfikacji ucznia.
- Z wnioskiem o udzielenie zezwolenia może wystąpić: uczeń (niepełnoletni za zgodą rodziców/prawnych opiekunów); rodzice/prawni opiekunowie; wychowawca klasy lub nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne, których dotyczy wniosek (za zgodą rodziców/prawnych opiekunów lub pełnoletniego ucznia).
- Wniosek składa się do dyrektora szkoły za pośrednictwem wychowawcy klasy.
- Do wniosku wychowawca załącza opinię na temat ucznia, wraz z informacją o jego dotychczasowych osiągnięciach.
- Nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne, których dotyczy wniosek, opracowuje (bądź akceptuje opracowany przez kogoś innego) indywidualny program nauki – nie może on obniżać wymagań programowych.
- Wniosek i program przekazuje się dyrektorowi szkoły, który zasięga opinii rady pedagogicznej oraz opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej.
- Jeśli obie opinie są pozytywne, dyrektor szkoły zezwala na indywidualny program lub tok nauki; zezwolenie wydaje się na czas określony, nie krótszy niż jeden rok szkolny.
- Jeśli zezwolenie dotyczy indywidualnego toku nauki, umożliwiającego realizację w ciągu jednego roku szkolnego programu nauczania z zakresu więcej niż dwóch klas, wymagana jest także pozytywna opinia organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą.
- Po udzieleniu zezwolenia dyrektor wyznacza uczniowi nauczyciela – opiekuna i ustala zakres jego obowiązków.

Uwagi

* Realizacja przez ucznia indywidualnego programu lub toku nauki nie wymaga ze strony szkoły dodatkowych nakładów finansowych, ale wymaga nakładu pracy ze strony nauczyciela.

* Jeśli uczeń ma wybitne uzdolnienia jednokierunkowe i problemy w zakresie przedmiotów nie objętych indywidualnym programem lub tokiem nauki, można dostosować wymagania edukacyjne z tych przedmiotów do jego potrzeb i możliwości (na wniosek wychowawcy lub innego nauczyciela uczącego ucznia).

Podsumowanie

W obliczu zachodzących zmian i rozwoju społeczeństwa informacyjnego, warunkiem koniecznym staje się inwestowanie w rozwój zdolności i talentów u dzieci od najmłodszych lat, bo to jest potencjalnie największy kapitał społeczny. Ogólnie mówiąc kapitałem jest to zdolność (wydajność) ludzi do produkowania i kreowania różnorodnych

pomysłów, odkryć i działań. Mówiąc o kapitale ludzkim mamy na myśli wartość, jaką ludzie (a dzisiaj jeszcze dzieci i młodzież) są w stanie dać społeczeństwu, państwu, przedsiębiorstwu dla którego pracować będą.

Przed rodzina i szkoła pojawia się jedno z najważniejszych zagadnień w stwarzaniu warunków do rozpoznawania i rozwijania najróżnorodniejszych zdolności. Istnieje luka między obiektywnym zapotrzebowaniem i występowaniem kapitału intelektualnego a jego niewystarczającym dostrzeganiem w uczniach. Czasem pojawia się trudność w zauważaniu „niewidocznych”, zdolności, a ponadto efekt inwestowania w ucznia wydaje się być jest długookresowy. Jednak zdolności, ten kapitał intelektualny jest ukrytym bogactwem, stwarza szansę dla rozwoju społeczeństwa dlatego też coraz bardziej nie tylko szkoła zwraca swe zainteresowanie w kierunku zasobów zdolnych uczniów, ale także uczelnie, przedsiębiorstwa krajowe i zagraniczne.

Żadne dziecko nie jest uzdolnione pod każdym względem i nie ma dzieci całkowicie pozbawionych uzdolnień. Każde dziecko jako indywidualność rozwija się we właściwym sobie tempie. W każdym przypadku przydatna jest wrażliwość pedagogiczna na potrzeby ucznia i inwencja nauczyciela.

O powodzeniu w karierze szkolnej uczniów zdolnych i utalentowanych decydują zarówno czynniki subiektywne, zależne od samych uczniów, jak i obiektywne, czyli niezależne od nich samych. Do czynników subiektywnych należą: stała, systematyczna praca nad sobą, wysoki poziom inteligencji ogólnej, specjalne uzdolnienia, zainteresowania i aktywność, łatwość uczenia się, zapał, samodzielność wyrażająca się w podejmowaniu decyzji, ciekawość. Czynniki obiektywne to: praca pod kierunkiem wybitnych nauczycieli, sprzyjające warunki materialne, właściwa atmosfera domu rodzinnego, właściwa atmosfera koleżeńska, prawidłowa organizacja zajęć w szkole, dostęp do różnych materiałów źródłowych i wiele innych. Szczęśliwy spłot tych czynników przyczynia się do harmonijnego i optymalnego rozwoju zdolności, uzdolnień i talentów dzieci i młodzieży.

Ze względu na specyficzne właściwości intelektualne i osobowościowe, uczniowie zdolni mają odmienne od swych rówieśników potrzeby rozwojowe. Zaspokojenie tych potrzeb wymaga też odpowiedniego, dostosowanego do ich właściwości nauczania. Warto podkreślić, że uczniowie zdolni nie zawsze otrzymują dobre oceny w szkole. Niejednokrotnie z powodu częstego zadawania pytań, nadpobudliwości ruchowej bądź innych zachowań taki uczeń jest kłopotliwy dla nauczyciela, co wpływa na sposób jego oceniania. Praktyka szkolna wskazuje, że dzieci zdolne czasem uważane są za leniwe. Najczęściej nudzą się na lekcjach, dlatego przeszkadzają w pracy nauczycielom, lekceważą ich, a jednocześnie szukają akceptacji w środowiskach pozaszkolnych. Przyczyny te niekiedy powodują, że młodzież zdolna pełni role przywódców w grupach społecznych, nie zawsze pozytywnych. Bardzo wiele zależy więc od tego, czy nauczyciele zauważą zdolności, zdołają nakłonić zdolnych uczniów do trudnej pracy nad sobą, doskonalenia własnej osobowości, rozwijania zdolności i talentów. Najpierw trzeba dostrzec tę „iskrę” w młodym człowieku, a potem w nią dmuchać – to zadanie stojące nie tylko przed rodziną i szkołą, już w przedszkolu można wiele zauważyć. Sprawą istotnej wagi

jest szkoła i nauczyciel, od którego może wyjść inicjatywa, zainteresowanie, rozbudzenie pasji. Utalentowani, to nie zawsze najlepsi uczniowie co nich zwykle mówi się zdolny, ale leniwy, albo nie docenia się różnorodności uzdolnień. Wieloczynnikowe teorie zdolności wyjaśniają i wskazują sfery osobowości i możliwości rozwoju.

Znaczenie kapitału ludzkiego wzrosło w dużym stopniu w ostatnich latach, gdyż wartość przedsiębiorstw coraz mniej zależy od czynników materialnych, a częściej od intelektualnych, od talentów i pasji, zaangażowania w działanie.

Rozwijaniu zdolności sprzyja rodzina, pieniądze (sytuacja materialna), cechy osobowości ucznia, jego aktywność, płeć, geny, rówieśnicy, czas poświęcony na swoje pasje i czas w którym żyje. Szkoły nie wyrównują szans edukacyjnych uczniów pochodzących z różnych środowisk, jawi się więc potrzeba dodatkowych zajęć, w różnych formach, dyscyplinach i na różnym poziomie.

Literatura

- [1] Arends R., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1995.
- [2] Bates J., Munday S., *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Liber, Warszawa 2005.
- [3] Czelakowska D., *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*, „Impuls”, Kraków 2007.
- [4] Dudzińska I., *Dziecko sześciolatnie uczy się czytać*, WSiP, Warszawa 1992.
- [5] Dykik W., *Pedagogika specjalna*, WAM, Poznań 2005.
- [6] Dyrda B., *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych: diagnoza i terapia*, „Impuls”, Kraków 2000.
- [7] Eby J.W., Smutny J.F., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, przeł. Krzysztof Konarzewski, WSiP, Warszawa 1998.
- [8] Eider J., *Uzdolnienia ruchowe dzieci w wieku szkolnym*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1999.
- [9] Fechner-Sędzicka I., *Szkolny system wspierania zdolności: jak rozpoznawać i rozwijać dziecięce uzdolnienia?*, „Aker”, Toruń-Łysomice 2005.
- [10] Kalbarczyk A., *Zabawy ze sztuką: podręcznik metodyczny dla nauczycieli: praca z dzieckiem uzdolnionym, wrażliwym lub nieśmiałym w małych grupach: grupy wiekowe 5–7 lat, 7–9 lat i 9–13 lat (ponad 100 tematów plastycznych)*, „Impuls”, Kraków 2005.
- [11] Kopański S., *W poszukiwaniu matematycznych talentów*, „Dla Szkoły”, Wilkowice 2003.
- [12] Lewis D., *Jak wychować zdolne dziecko*, PZWL, Warszawa 1998.
- [13] Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1980.
- [14] Limont W., Cieślukowska J., *Uczeń, nauczyciel, edukacja*, „Impuls”, Kraków 2005.
- [15] Limont W., *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, „Impuls”, Kraków 2004.
- [16] Limont W., *Zdolności twórcze dzieci w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2002, nr 8.

- [17] *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym: materiały z I i II Forum Wymiany Doświadczeń Osób Pracujących z Dziećmi Zdolnymi, Warszawa maj 1998 – maj 1999*, red. M. Partyka, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000.
- [18] Mönks J.F., Ypenburg H.I., *Jak rozpoznać dziecko uzdolnione. Poradnik dla rodziców*, przeł. M. Sochacka, WAM, Warszawa 2007.
- [19] Nakoneczna D., *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia zdolnych: 15-lecie Towarzystwa Szkół Twórczych 1983–1998*, Towarzystwo Szkół Twórczych, Warszawa 1998.
- [20] Partyka M., *Dzieci zdolne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000.
- [21] Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy: poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1999.
- [22] Popek S., *Uczeń i różnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole. Materiały z konferencji naukowej 9 czerwca 2004 w Uczelni Zamoyskiego*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna im. Jana Zamoyskiego, Zamość 2004.
- [23] Puślecki W., *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, „Impuls”, Kraków 1998.
- [24] Sękowski A.E., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, wyd. 2 rozszerz., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
- [25] Wojda K., Szybalska M., Chojnicki J., *Wspieranie rozwoju ucznia i nauczyciela*, „Biblioteka Dyrektora Szkoły”, Wydaw. ABC, Warszawa 2005.

Agnieszka Misiuk

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Kraków, Polska

Edukacja dzieci zdolnych w Polsce według studentek pedagogiki KAAFM

Szkoła powinna być miejscem wspierającym wszechstronny rozwój ucznia. Każdego ucznia. Zarówno tego, któremu opanowywanie wiadomości i nawiązywanie relacji z rówieśnikami sprawia trudności, jak i tego, którego wiedza i umiejętności przekraczają poziom pozostałych uczniów w klasie. Od wielu lat podejmowane są różnorodne działania na szczeblu ministerialnym mające na celu polepszenie sytuacji dzieci zdolnych w polskich szkołach, zaś rok szkolny 2010/2011 ogłoszono Rokiem Odkrywania Talentów¹. Poszczególne zalecenia MEN są realizowane w polskich szkołach a jakość realizacji zaleceń zależy między innymi od zaangażowania i postawy nauczyciela.

Celem opisywanego w artykule badania było zdobycie wiedzy na temat spostrzeżenia sytuacji uczniów zdolnych w polskich szkołach oraz ich charakterystyki przez studentki pedagogiki Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie. Posłużono się metaplanem, jedną z metod aktywizujących, której nazwa „wywodzi się od plakatu będącego wynikiem rozwiązania problemu zwanego metaplanem”². Dzięki temu możliwe było zarówno zebranie opinii na temat edukacji dzieci zdolnych, jak i omówienie przez studentki swoich doświadczeń w tym zakresie.

Praca metaplanem może zostać podzielona na trzy etapy. Na pierwszym etapie uczestnicy zastanawiają się i szukają odpowiedzi na główny problem przedstawiony w postaci pytania. Efektem analizy jest zapisanie uwarunkowań danego stanu, czy problemu, który jest rozważany. Na etapie drugim utworzony zostaje właściwy szablon metaplanu, na którym zamieszcza się odpowiedzi na dwa pozostałe pytania, tj. „Jak powinno być?” oraz „Dlaczego nie jest tak, jak powinno być?” oraz formułuje się wniośki. Trzeci etap to prezentacja plakatów przez poszczególne grupy i szersze omówienie zapisanych odpowiedzi i propozycji³. W prezentowanych badaniach wszystkie trzy eta-

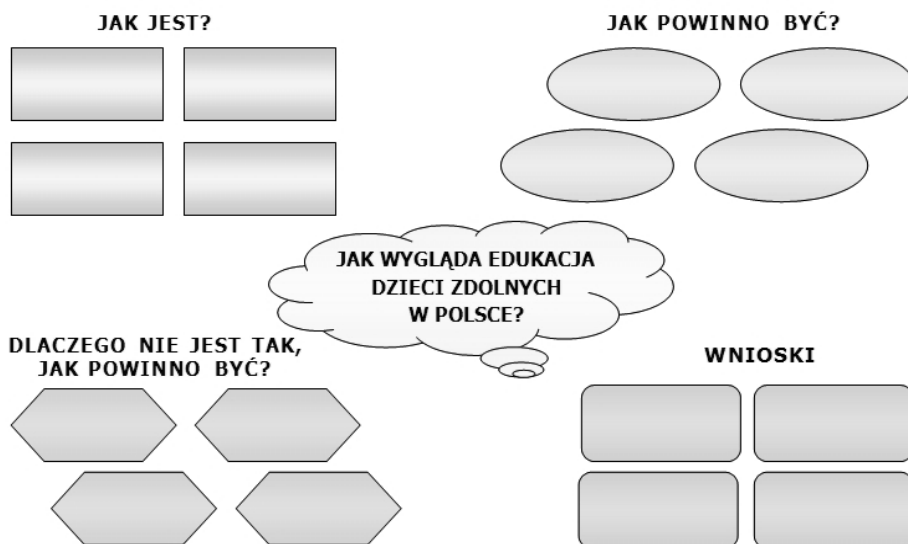
¹ www.men.gov.pl.

² A. Marszałek, *Metody aktywizujące w nauczaniu i uczeniu się techniki*, Tarnobrzeg 1999, s. 30.

³ Por. *ibidem*, s. 31–33 oraz A. Marszałek, *Elektronika w edukacji technicznej dzieci i młodzieży*, Rzeszów 2001, s. 240–242.

py studentki wykonywały w grupach. Wzór metaplanu wykorzystanego podczas opisywanych zajęć przedstawia schemat nr 1.

Schemat 1. Szablon metaplanu



Opis badanych grup

Badaniem objęto 150 osób. Porównano odpowiedzi trzech grup studentów: studiów podyplomowych (2 grupy), studiów niestacjonarnych (3 grupy) i studiów stacjonarnych (1 grupa)⁴.

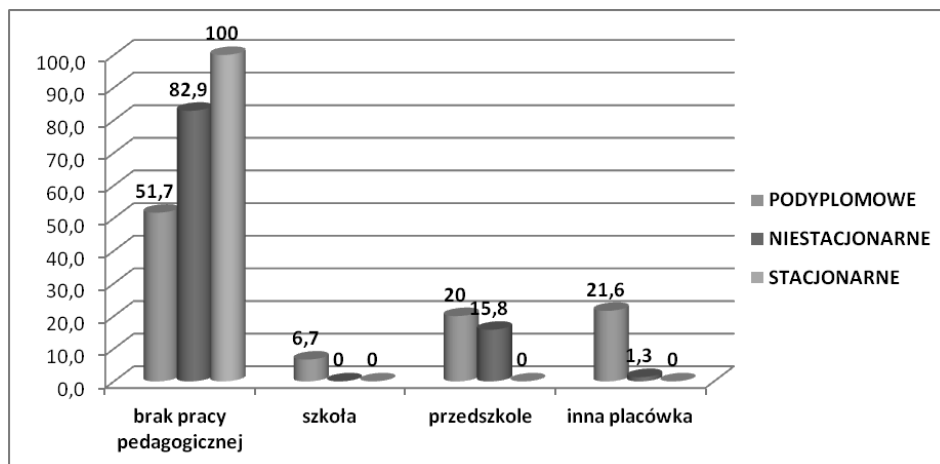
Pierwszą grupę, liczącą 60 osób stanowiły słuchaczki studiów podyplomowych kierunku: Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Ponad połowa badanych osób nie pracuje w placówkach zajmujących się edukacją, wychowaniem lub opieką nad dziećmi i młodzieżą. Jedna piąta badanych (21,6%) zatrudniona jest w tzw. innych placówkach, czyli w świetlicy szkolnej, ośrodku szkolno-wychowawczym lub domu dziecka.

Drugą, największą grupę stanowiły studentki trzeciego roku pedagogiki wczesnoszkolnej z wychowaniem plastycznym studiów niestacjonarnych. Z siedemdziesięciu sześciu osób dwanaście pracuje w przedszkolach (15,8%), zaś jedna osoba w żłobku (1,3%). Zdecydowana większość nie rozpoczęła jeszcze pracy związanej z kierunkiem studiów.

Trzecią, najmniej liczną grupę (N=14), stanowiły studentki studiów stacjonarnych pedagogiki wczesnoszkolnej z wychowaniem plastycznym. Żadna z nich nie rozpoczęła jeszcze pracy pedagogicznej.

⁴ Badaniem objęto te grupy, które w semestrze letnim 2011/2012 uczestniczyły w z ćwiczeniach z przedmiotu „Praca z uczniem zdolnym”.

Wykres 1. Miejsce zatrudnienia badanych osób



Zarówno studentki studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych i podyplomowych podczas trwania studiów realizowały praktykę studencką. Dzięki niej miały okazję obserwować oraz czynnie uczestniczyć w zajęciach w szkołach i przedszkolach, dowiadując się w ten sposób, jak wygląda edukacja uczniów zdolnych. Ich doświadczenia zdobyte podczas praktyk mogły więc stanowić podstawę tworzenia metaplanów, dlatego dobór próby badawczej był celowy i intencjonalny.

Przebieg badania

Studenci drogą losową zostali podzieleni na grupy cztero- lub pięcioosobowe, co miało zwiększyć efektywność wykonania zadania⁵. Ich zadaniem było stworzenie metaplanu, którego główne pytanie brzmiało: „**Jak wygląda edukacja dzieci zdolnych w Polsce?**”⁶.

Uzyskano odpowiedź na cztery szczegółowe pytania badawcze, które stanowią składowe metaplanu. Pierwsze z nich brzmiało „**Jak jest?**” a odpowiedź na nie pozwoliła dowiedzieć się, jak studentki postrzegają sytuację uczniów zdolnych, jakie działania podejmowane przez nauczycieli udało im się zaobserwować i jakie własne doświadczenia mają w tym zakresie. Drugie pytanie zawarte w metaplanie „**Jak powinno być?**”,

⁵ A. Marszałek wskazuje, że najbardziej efektywne prace wykonywane są w grupach 5–6 osobowych. *Metody aktywizujące w nauczaniu i uczeniu się techniki*, Tarnobrzeg 1999, s. 30. W opisywanych badaniach większość zespołów liczyła pięć osób, czasami cztery – w zależności od liczebności grupy.

⁶ Studentki wykonywały metaplan podczas pierwszych zajęć z przedmiotu „Praca z uczniem zdolnym”. Wynikało to z chęci poznania ich opinii na temat edukacji uczniów zdolnych i propozycji poprawy aktualnej sytuacji szkolnej tych dzieci jeszcze przed rozpoczęciem zajęć z tego przedmiotu.

ukazuje jak w opinii studentek powinna wyglądać edukacja uczniów zdolnych w szkole. Trzecie z pytań „**Dlaczego nie jest tak, jak powinno być?**” stanowiło pogłębienie tematu i próbę dotarcia do przyczyn niezadowolającej pracy z uczniem zdolnym. Ostatnie pytanie umożliwiło ustalenie **jakie wnioski i propozycje działań** doskonalących edukację uczniów zdolnych formułują osoby badane.

Wyniki

W dalszej części tekstu zostały opisane odpowiedzi na poszczególne pytania badawcze w trzech porównywanych grupach.

W odpowiedzi na pierwsze pytanie należało przedstawić opinie badanych na temat sytuacji dzieci zdolnych w polskich szkołach znanych badanym.

Analiza odpowiedzi udzielanych przez respondentów skupiać się będzie na **trzech głównych obszarach**. Pierwszy z nich związany będzie osobą nauczyciela i jego działaniami podejmowanymi na rzecz dziecka zdolnego. Drugi obszar będzie dotyczył sytuacji dziecka zdolnego z klasie szkolnej. Trzeci będzie zawierał te wskaźniki, które są związane ze szkołą, warunkami, które w niej panują, możliwościami i ograniczeniami oraz edukacyjnymi rozwiązaniami systemowymi. Dodatkowo wyszczególnione zostaną te aspekty działalności, które mogą mieć pozytywny wpływ na wszechstronny rozwój dziecka zdolnego.

Odpowiedź na pytanie „Jak jest?” zdaniem studentek studiów podyplomowych (grupa pierwsza)

Z analizy pierwszego pytania z trzynastu metaplanów, które zostały stworzone przez studentki studiów podyplomowych, wyłania się negatywny obraz edukacji uczniów zdolnych.

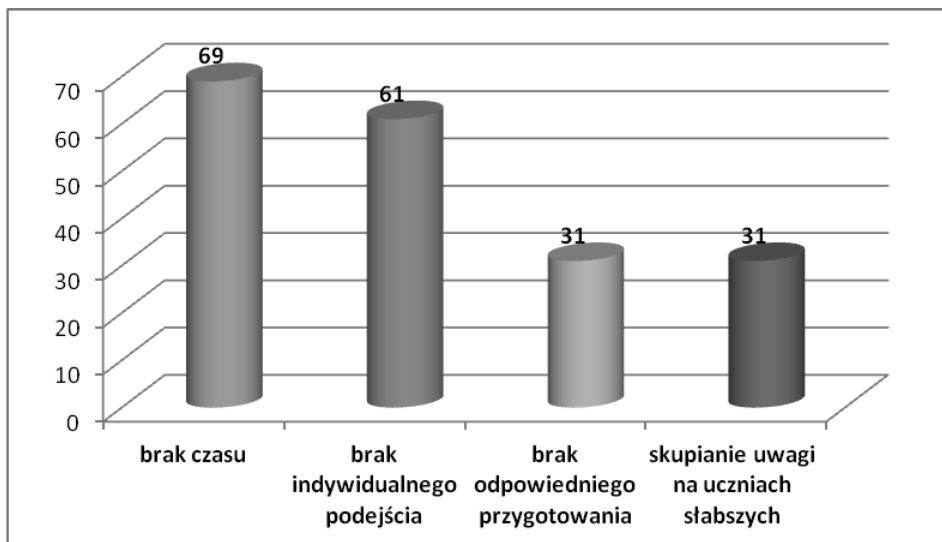
Najwięcej przykładów opisujących sytuację dziecka zdolnego związanych jest z *osobą nauczyciela*. Najczęściej pojawiającym się wskazaniem był *brak czasu na pracę z uczniem zdolnym* (69%). Pisano, że nauczyciel jest zbyt przeciążony i dlatego nie znajduje czasu ani na pracę z uczniem zdolnym ani na diagnozę jego zdolności.

Aż 61 % badanych grup zwróciło uwagę na *brak indywidualnego podejścia w pracy z dzieckiem zdolnym*. Odpowiedzi te korespondują ze wskazaniem należącego do kategorii *warunków panujących w klasie szkolnej* i wzajemnie z siebie wynikają. Wskazany brak indywidualizacji w pracy z uczniem zdolnym może mieć podłoże m.in. w zbyt licznych klasach, w których utrudnione jest indywidualne podejście do każdego dziecka, zarówno tego, które przejawia problemy w nauce i/lub zachowaniu, jak i uzdolnionego.

Do istotnych czynników określających stan edukacji dziecka zdolnego w Polsce zaliczono również brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym (31%) oraz skupianie uwagi przez nauczyciela na pracy z dziećmi, które z racji różnych dysfunkcji bądź zaległości edukacyjnych nie radzą sobie z opanowywaniem realizowanych treści oraz mają trudności w społecznym funkcjonowaniu w klasie szkolnej (31%).

Ponadto dokonując opisu sytuacji dzieci zdolnych studentki wskazały, że „nauczyciel jest zdany sam na siebie” oraz brakuje koordynatora, który by mu pomagał w pracy z uczniem zdolnym. Nauczyciele nie mają w opinii studentów także motywacji do pracy z uczniem zdolnym i nie interesują się jego sytuacją. Napotykają liczne trudności we współpracy z rodzicami, „wyrównują poziom do uczniów słabych” i organizują niewielką ilość zajęć dodatkowych i kółek zainteresowań rozwijających zdolności.

Wykres 2. Czynniki warunkujące sytuację uczniów zdolnych związane z osobą nauczyciela⁷



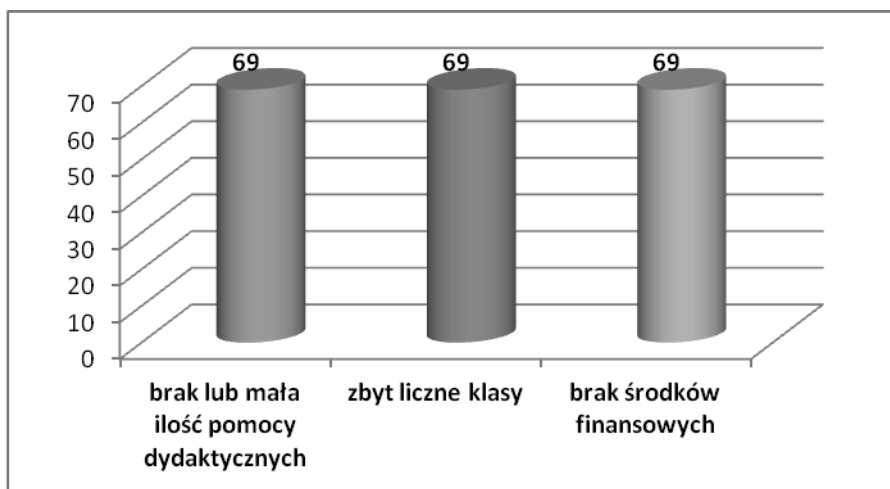
W obszarze związanym z *sytuacją dziecka zdolnego w klasie szkolnej* i jego relacjami z rówieśnikami studentki napisały, że uczeń zdolny jest źle postrzegany przez rówieśników a w klasach, głównie starszych, zauważyć można modę na „nieuczenie się”. Według niektórych grup uczniowie zdolni nudzą się podczas zajęć, zaś wg innych mają oni zbyt mało czasu na gruntowne opanowanie wiedzy.

Trzeci obszar związany jest z *warunkami, jakie panują w szkole* i wpływają na sposób pracy z uczniem zdolnym. Respondenci wypisali trzy czynniki, a każdy z nich wskazało aż 9 na 13 badanych grup. Są nimi: *brak lub niewystarczająca ilość pomocy dydaktycznych*, które wspomagałyby rozwój różnorodnych zdolności dzieci, *zbyt liczne klasy* oraz *brak środków finansowych*, które byłyby przeznaczone na wspieranie edukacji uczniów zdolnych. Zdarza się, że środki dydaktyczne znajdujące się w szkole, które mogłyby mieć wpływ na rozwój zainteresowań i zdolności dzieci, nie zawsze są dla nich dostępne. Jedna z badanych osób obrazując sytuację w szkole, w której pracuje

⁷ Odsetki na wykresach nie sumują się do 100, bowiem badani mogli wskazać więcej niż jedną przyczynę.

przyznała, że mimo posiadania przez placówkę ciekawych pomocy nie jest możliwe swobodne korzystanie z nich ani przez nią, ani tym bardziej przez uczniów z obawy przed zniszczeniem.

Wykres 3. Czynniki odpowiedzialne za brak działań na rzecz ucznia zdolnego w opinii studentek studiów podyplomowych

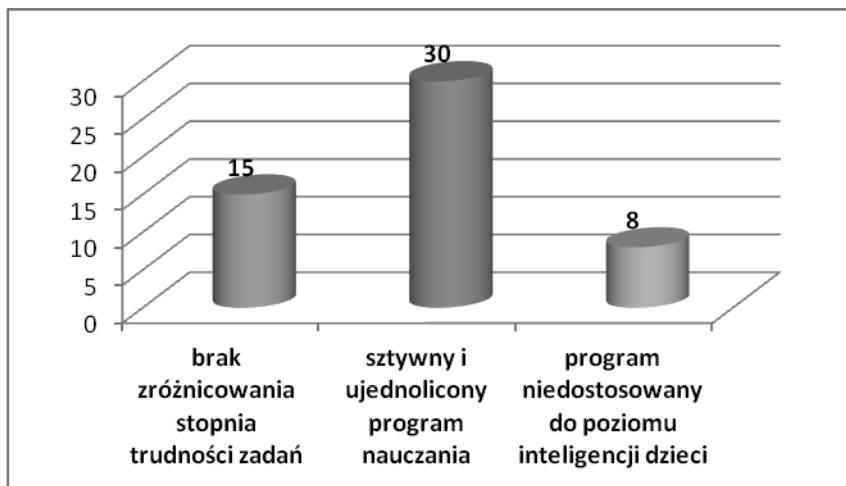


Wśród czynników utrudniających pracę z uczniem zdolnym studentki bardzo wyraźnie akcentowały również takie, które związane są z *programem nauczania*. Podkreślały ich znaczenie zarówno podczas tworzenia, jak i prezentowania metaplanu, dlatego w tej grupie badanych zostaną one omówione oddzielnie. Respondentki uznały, że program nauczania jest „sztywny i ujednolicony oraz niedostosowany do poziomu inteligencji dzieci” zaś w podręcznikach szkolnych zaobserwować można wyraźny brak różnicowania stopnia trudności zadań. Najczęściej wymieniane czynniki przedstawiono na wykresie nr 3.

Studentki studiów podyplomowych wypisały jedynie dwa rodzaje działań, które w ich opinii są podejmowane wobec ucznia zdolnego w celu wspomagania jego rozwoju. Siedem na trzynaście grup (54%) zaliczyło do nich *dotatkowe zajęcia pozalekcyjne* organizowane w szkole, zaś dwie grupy (15%) *umożliwianie dzieciom zdolnym udziału w konkursach i olimpiadach*.

Niepokojące jest dostrzeganie tak niewielu inicjatyw podejmowanych na rzecz ucznia zdolnego. W tej grupie prawie 50% osób pracuje w szkole, przedszkolu lub innej placówce związanej z edukacją i wychowaniem. Ma więc możliwość zaobserwowania działania koleżanek i kolegów, które mogą wpływać na rozwój zdolności dzieci, jak i samodzielnie takie przedsięwzięcia realizować.

Wykres 4. Czynniki odpowiedzialne za brak działań na rzecz ucznia zdolnego związane z programem nauczania w opinii studentek studiów niestacjonarnych



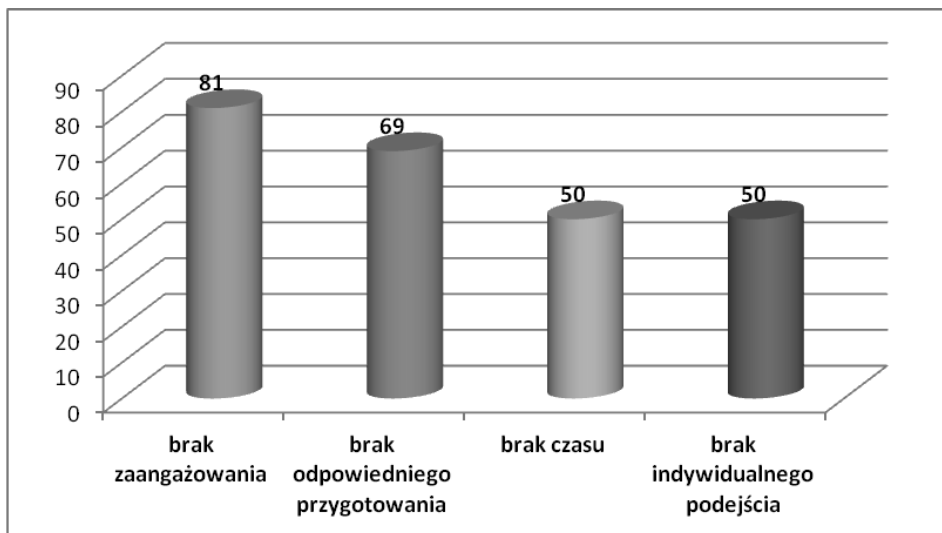
Odpowiedź na pytanie „Jak jest?” zdaniem studentek studiów niestacjonarnych (grupa druga)

Za podstawowy czynnik obrazujący sytuację dziecka zdolnego w polskiej szkole studentki uznały brak zaangażowania i zainteresowania ze strony *nauczyciela*. Opisowały, że często uczniowie muszą się samodzielnie przygotowywać do różnorodnych konkursów przedmiotowych. Nauczyciela postrzegają jako osobę bierną, która „od lat pracuje tymi samymi metodami” i „kurczowo trzyma się scenariuszy zajęć z przewodnika”. Na podstawie swoich doświadczeń pisały również, że większość nauczycieli nie uatrakcyjnia zajęć, skupia się na biurokracji a podczas lekcji realizuje tylko materiał ze szkolnych podręczników.

Studentki wskazują również na brak przygotowania kadry dydaktycznej zarówno do diagnozy dzieci zdolnych, jak i do pracy z nimi. Odnotowano, że nauczyciele często nie znają metod, technik i form pracy z takim uczniem. „Często sobie nie radzą z uczniami zdolnymi, czego konsekwencjami są wizyty u pedagoga, dyrektora lub kontakt z rodzicem”.

Jako trzeci wskaźnik ilustrujący stan edukacji dzieci zdolnych respondenci wskazali równoznacznie brak czasu i przeciążenie nauczyciela obowiązkami oraz brak indywidualnego podejścia do uczniów. Można wnioskować, że jedną z przyczyn niedostatecznej indywidualizacji nauczania może być właśnie brak czasu wynikający z przeciążenia obowiązkami. Odsetki badanych zespołów, które wskazały na poszczególne czynniki przedstawiono na wykresie nr 4.

Wykres 5. Czynniki odpowiedzialne za brak działań na rzecz ucznia zdolnego w opinii studentek studiów niestacjonarnych



Odpowiadając na pytanie „Jak jest?” dotyczące sytuacji dzieci zdolnych w znanych studentkom szkołach studentki wskazały również skupienie uwagi nauczyciela na wyrównywaniu braków u dzieci nie radzących sobie z nauką szkolną (19%), na brak prowadzenia diagnozy zdolności w szkołach (19%) oraz brak współpracy z rodzicami (12,5%).

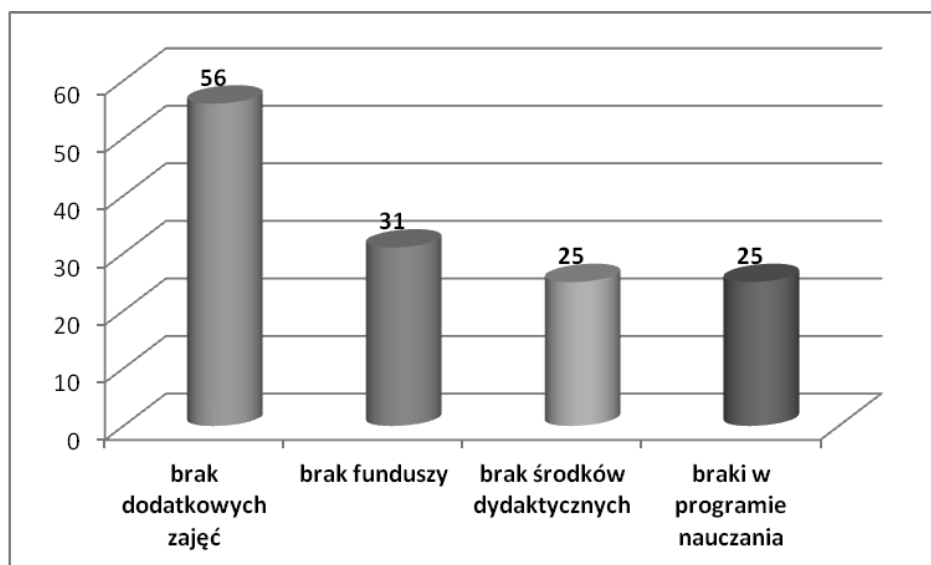
Studentki studiów niestacjonarnych wymieniły także dwa pozytywne aspekty kształtujące sytuację dziecka zdolnego w szkole, które są związane z osobą nauczyciela. Zauważyły, iż nauczyciele prowadzą często kółka zainteresowań z poszczególnych przedmiotów oraz organizują w swoich szkołach konkursy szkolne i olimpiady.

Analiza wypowiedzi respondentów na temat *sytuacji uczniów zdolnych* pozwoliła wyodrębnić odpowiedzi dotyczące bezpośrednio ich funkcjonowania w klasie szkolnej. Wskazano na trzy aspekty, które mogą nie wpływać korzystnie na ich rozwój. W opinii studentek dzieci zdolne nudzą się podczas lekcji a ich wiedza może nawet czasami przekraczać wiedzę nauczyciela, co uniemożliwia im dalszy rozwój. Ponadto uczniowie zdolni znajdują się w niekorzystnym społecznym położeniu, gdyż bywają krytykowane i darzone niechęcią przez swoich rówieśników.

Analizując sytuację dzieci zdolnych studentki wymieniały również takie czynniki, które nie są bezpośrednio związane z osobą nauczyciela oraz funkcjonowaniem społecznym ucznia w klasie szkolnej lecz dotyczą *warunków, jakie panują w szkole oraz edukacyjnych rozwiązań systemowych*. Ponad połowa grup wskazała, że brakuje (lub jest zbyt mało) dodatkowych bezpłatnych zajęć, podczas których uczniowie mogliby rozwijać swoje zdolności. Brakuje również odpowiednich środków finansowych, które

pozwołyby na inwestowanie w specjalistyczne pracownie i wyposażenie klas oraz zakup narzędzi i środków dydaktycznych umożliwiających zróżnicowanie nauczania. Studentki wskazały również na „braki w programie nauczania w postaci nieopracowanych programów do pracy z dziećmi zdolnymi”. Rozkład procentowy odpowiedzi ilustruje wykres nr 5.

Wykres 6. Czynniki wpływające na sytuację uczniów zdolnych związane z warunkami panującymi w szkole



Opisując czynniki wpływające na funkcjonowanie uczniów zdolnych studentki wymieniły również brak gratyfikacji dla nauczyciela za dodatkowe zaangażowanie i zniżenie społecznej rangi jego zawodu (19%) oraz brak zaangażowania rodziców w sprawy szkolne ich uzdolnionego dziecka (19%). Wskazano również na zbyt liczebne klasy, mobbing w szkole oraz „wiek nauczyciela”⁸.

Odpowiedź na pytanie „Jak jest?” zdaniem studentek studiów stacjonarnych (grupa trzecia)

W związku z małą liczbą osób w tej grupie odpowiedzi badanych nie będą przeliczane na procenty.

Wśród czynników obrazujących stan edukacji dzieci zdolnych związanych z osobą nauczyciela studentki wymieniły cztery. Wskazały, że nauczyciele zbyt mało albo nawet

⁸ Podczas prezentacji metaplanu studentki podniosły problem wieku emerytalnego dla nauczycieli. Wskazywały, jak ważna jest kondycja zarówno psychiczna, jak i fizyczna w pracy z uczniami szczególnie w młodszym wieku szkolnym.

wcale nie poświęcają czasu i uwagi dzieciom zdolnym. Brakuje im również kwalifikacji, tj. wiedzy i umiejętności, które by im pozwoliły na podjęcie adekwatnych działań. Przeciężeni obowiązkami nauczyciele angażują uczniów zdolnych do pomocy w nauce tym dzieciom, które sobie z nią nie radzą. Ponadto nie motywują uczniów zdolnych do rozwijania swoich pasji.

Dzieci zdolne znajdują się w opinii studentek studiów stacjonarnych w trudnej sytuacji, gdyż często są odrzucane przez rówieśników. A te z nich, które pochodzą ze wsi i małych miejscowości nie mają możliwości rozwijania swoich zdolności z powodu braku adekwatnej oferty edukacyjnej.

Sytuacja uczniów zdolnych związana z *warunkami panującymi w szkole* również nie wydaje się być satysfakcjonująca. Szkoły nie są odpowiednio przystosowane do pracy z uczniami zdolnymi, brakuje środków finansowych oraz narzędzi dydaktycznych. Program nauczania nie jest dostosowany do potrzeb uczniów zdolnych, zaś jego „przeładowanie powoduje brak czasu na rozwijanie zdolności uczniów”. Niedostateczna jest także współpraca rodziców ze szkołą.

Odpowiedzi trzech grup na temat stanu edukacji uczniów zdolnych w Polsce wskazują, że najczęściej nauczyciele nie mają odpowiedniego przygotowania, brakuje im czasu oraz indywidualnego podejścia w nauczaniu dzieci.

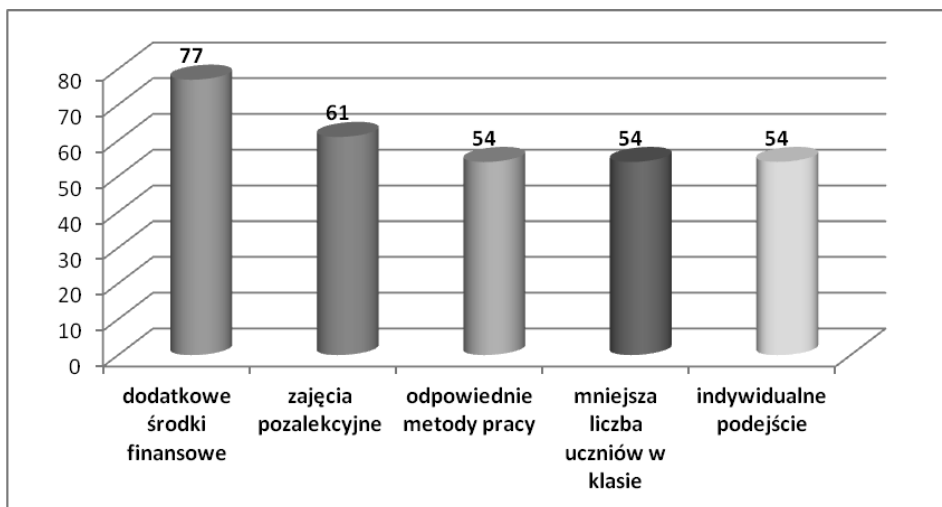
Odpowiedź na pytanie „Jak powinno być?” zdaniem studentek studiów podyplomowych (grupa pierwsza)

Respondenci zastanawiali się w grupach „jak powinno być”, tzn. jak według nich powinna wyglądać edukacja uczniów zdolnych w Polsce. Najczęściej wskazywano na potrzebę *dotychczasowych środków finansowych*, za pomocą których możliwe byłoby wspieranie rozwoju dzieci oraz zakup różnorodnych środków dydaktycznych. Zwrócono uwagę na znaczenie organizowania *bezpłatnych dodatkowych pozalekcyjnych zajęć* dla uczniów zdolnych, by w ten sposób umożliwić rozwijanie zdolności również dzieciom, których rodzice lub opiekunowie nie posiadają wystarczających środków finansowych na posyłanie dzieci na odpłatne zajęcia. Jako trzecie wskazanie wymieniano *indywidualne podejście do każdego ucznia, mniejszą liczbę uczniów w klasie* oraz *stosowanie odpowiednich metod pracy* z uczniem zdolnym, takich jak na przykład: organizowanie pracy w małych zespołach, wycieczki, wyjścia do różnych ciekawych miejsc, realizowanie części zajęć poza szkołą, przygotowywanie tematów lekcji w ten sposób, by angażowały i motywowały uczniów do działania oraz adekwatny dobór podręcznika uwzględniający zróżnicowanie stopnia trudności.

Wśród istotnych elementów mogących wpłynąć korzystnie na sytuację dziecka zdolnego w Polsce wymieniano również wprowadzenie bezpłatnych szkoleń dla nauczycieli (38%), konieczność diagnozy predyspozycji i zdolności dziecka (31%), lepszą współpracę rodziców z nauczycielami i szkołą oraz większe ich zaangażowanie w sprawach swojego zdolnego dziecka (31%), a także przygotowanie indywidualnego programu dla dziecka zdolnego (23%), zachęcanie dzieci do udziału w konkursach i olimpiadach

(23%) oraz wprowadzenie konieczności wygospodarowanie dodatkowego czasu pracy, które będzie przeznaczony na pracę wyłącznie z dziećmi zdolnymi (23%). Studentki wśród możliwości wspierania rozwoju dzieci zdolnych wymieniły również: konieczność odpowiedniego przygotowania podczas studiów do pracy z uczniem zdolnym, stwarzanie dzieciom w szkole możliwości zaprezentowania swojej wiedzy i umiejętności, dostarczanie uczniom dodatkowych zadań i materiałów, by rozwijając swoje zdolności mogli korzystać z różnorodnych źródeł wiedzy, zaangażowanie pedagoga szkolnego do pomocy uczniom zdolnym, utrzymywanie stałej współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną oraz ograniczenie obowiązków nauczyciela związanych z wypełnianiem dokumentów i wniosków na rzecz pracę z dzieckiem zdolnym.

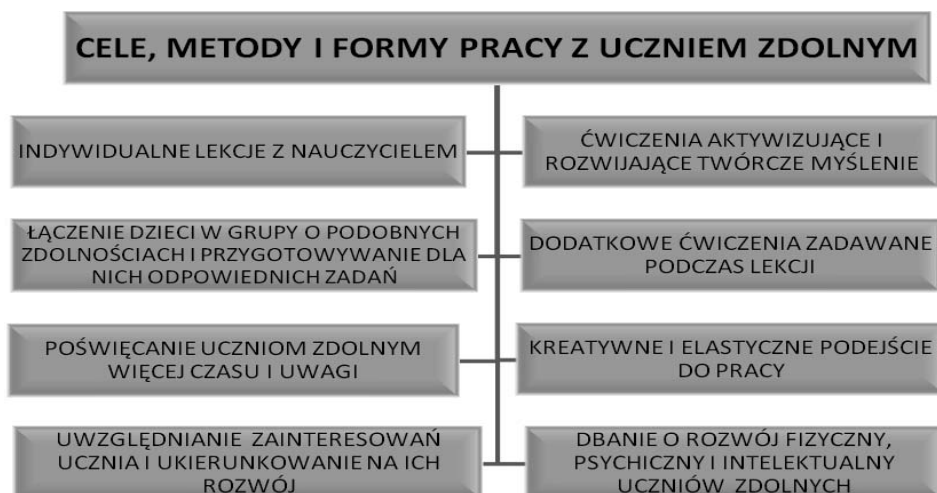
Wykres 7. Zmiany, które należy wprowadzić w szkole by umożliwić nauczycielom działania na rzecz zdolnych uczniów



Odpowiedź na pytanie „Jak powinno być?” zdaniem studentek studiów niestacjonarnych (grupa druga)

Na pytanie „Jak powinno być?” w odpowiedziach wszystkich grup (100%) wskazana została konieczność stosowania różnorodnych metod i form pracy z uczniem zdolnym. Zdaniem studentek wykorzystywanie ich poprawić może sytuację dzieci uzdolnionych w polskiej szkole. Opisane propozycje działań nauczyciela zamieszczono w schemacie nr 1.

Schemat 2. Metody i formy pracy z uczniem zdolnym



Studentki studiów niestacjonarnych wskazywały, że w każdej szkole należy prowadzić różnorodne zajęcia pozalekcyjne, które będą rozwijały zdolności i zainteresowania dzieci. Placówki powinny mieć dostęp do większych środków finansowych, które byłyby przeznaczone na zakup środków dydaktycznych, opłacenie dodatkowych zajęć, zorganizowanie szkoleń dla nauczycieli oraz zwiększenie ich pensji. Powinna być również przeprowadzona diagnoza indywidualnych zdolności każdego ucznia, np. zaraz po rozpoczęciu roku szkolnego. Ważne są także profesjonalne szkolenia dla nauczycieli umożliwiające zarówno diagnozę, jak i pracę z uczniami zdolnymi. Należałoby również usprawnić współpracę pomiędzy szkołą a rodziną. Większa troska nauczyciela oraz zainteresowanie rodziców stanowiłyby wsparcie dla rozwoju zdolności dziecka.

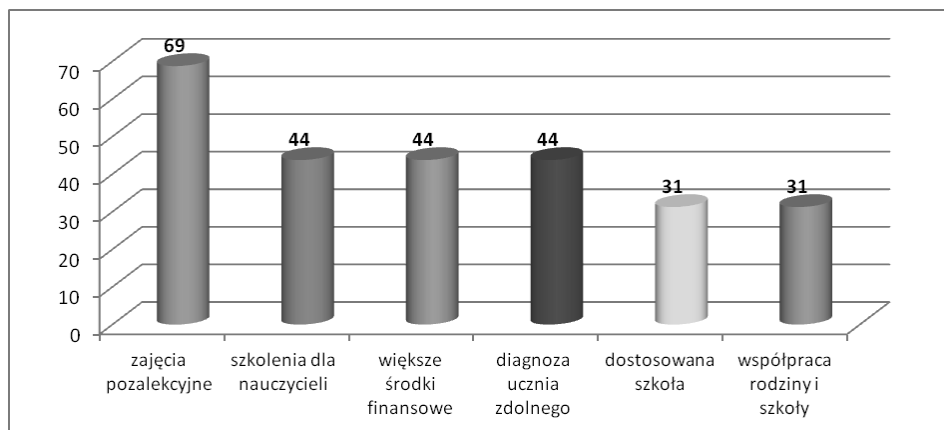
Procentowy rozkład odpowiedzi przedstawiona na wykresie nr 7.

Respondentki zwróciły uwagę, jak ważne jest wspomaganie rozwoju ucznia zdolnego poprzez tworzenie mu szczególnych warunków (25%), takich jak możliwość indywidualnego toku nauki, tworzenie klas kierunkowych, czy też opieka nauczyciela wspomagającego⁹. Istotne znaczenie ma również dostosowanie programu nauczania do pracy z uczniem zdolnym (25% wskazań). Dobrym rozwiązaniem byłoby również tworzenie mniejszych zespołów klasowych (13% wskazań) w których możliwe będzie indywidualne podejście do każdego dziecka (13% wskazań). Odpowiadając na pytanie „Jak powinno być?” studentki wymieniły również: dostosowanie podręczników do

⁹ O możliwościach wspierania rozwoju ucznia zdolnego pisały szerzej K. Grzesiak, E. Bercal w artykule pt.: *Dziecko zdolne w szkole podstawowej*, cz. 1: *Założenia teoretyczne* [s. 137–164]. W części drugiej artykułu zatytułowanej *Dziecko zdolne w szkole podstawowej*, cz. 2 [s. 165–192], przedstawiono, jak nauczyciele pomagają uczniom zdolnym pracować efektywniej.

pracy z uczniem zdolnym i umieszczenie w nich większej liczby zadań o zróżnicowanym stopniu trudności, zmniejszenie wieku emerytalnego dla nauczycieli, pozyskiwanie przez placówki funduszy, ograniczenie „biurokracji” w szkole, organizowanie kolonii letnich i zimowych dla dzieci uzdolnionych oraz zwiększenie motywacji nauczyciela, który do swojej pracy powinien podchodzić z pasją (po 6% wskazań).

Wykres 8. Czynniki mogące wpłynąć na polepszenie sytuacji dzieci zdolnych według studentek studiów niestacjonarnych



Odpowiedź na pytanie „Jak powinno być?” zdaniem studentek studiów stacjonarnych (grupa trzecia)

Według studentek studiów stacjonarnych uczniowie zdolni powinni mieć możliwość uczestnictwa w różnorodnych dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, które będą wpływały na rozwój ich zdolności. Dostosowane powinny być również szkoły poprzez odpowiednie wyposażenie klas i pracowni. Ważne jest wsparcie finansowe w postaci specjalnych stypendiów dla uczniów zdolnych.

Istotna wydaje się także konieczność indywidualizacji nauczania oraz poświęcanie przez nauczyciela więcej uwagi i zainteresowania dzieciom uzdolnionym, nie zaś jedynie tym, które mają trudności w nauce i problem z właściwym zachowaniem.

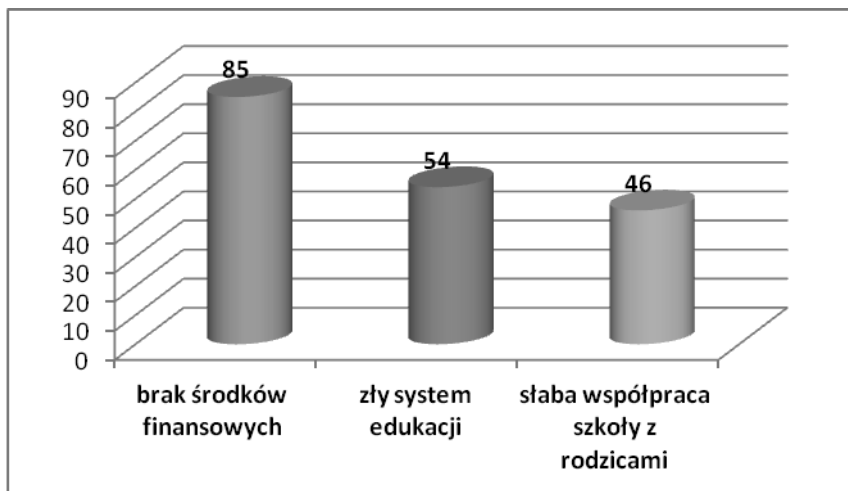
Stosowanie w nauczaniu większej ilości metod problemowych i aktywizujących, stawianie przed uczniami zdolnymi zadań wymagających większego wysiłku umysłowego oraz dłuższego skupienia uwagi również byłoby według respondentek korzystne dla rozwoju zdolności. Uczniowie potrzebują odpowiedniego wsparcia i motywowania do pogłębiania wiedzy i rozwijania umiejętności, dlatego pracujący w szkołach nauczyciele powinni być specjalistami w swoich dziedzinach gotowymi do ciągłego samorozwoju i uczestnictwa w odpowiednich szkoleniach.

Trzy badane grupy jako kierunek pozytywnych zmian w edukacji uczniów zdolnych wskazywały prowadzenie dodatkowych zróżnicowanych zajęć, większe wsparcie finansowe placówek oraz właściwe podejście nauczyciela, który powinien indywidualizować proces nauczania i dostrzegać specyficzne potrzeby każdego ucznia.

Odpowiedź na pytanie „Dlaczego nie jest tak jak powinno być?” zdaniem studentek studiów podyplomowych (grupa pierwsza)

Podczas wypełniania metaplanu studentki odpowiadając na pytanie „Dlaczego nie jest tak, jak powinno być?” zastanawiały się, jakie są przyczyny zaistniałej sytuacji dziecka zdolnego w szkole. Najczęściej pojawiały się trzy przyczyny. Jako pierwszą wskazywano brak środków finansowych na dodatkowe zajęcia i wspieranie rozwoju dzieci zdolnych. Drugą przyczyną jest zdaniem studentek „zły system edukacji” definiowany jako niewłaściwie zaplanowane i zorganizowane decyzje rządu wpływające na kształt pracy z uczniem zdolnym w szkołach. Zaś trzecią – niewielka współpraca szkoły z rodzicami i środowiskiem lokalnym.

Wykres 9. Przyczyny wpływające na aktualny kształt edukacji uczniów zdolnych według studentek studiów podyplomowych



W odpowiedziach studentek pojawiały się często również następujące czynniki wpływające na stan edukacji uczniów zdolnych: zbyt duża liczba dzieci w klasach, brak motywacji nauczyciela, brak lub zbyt mała różnorodność indywidualnych zajęć dodatkowych dla dzieci zdolnych, niewystarczająca ilość czasu i „przeładowanie” programu nauczania oraz brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym (po 31%).

Rozważania studentek na temat przyczyn stanu edukacji dzieci zdolnych w znanych im szkołach dotyczyły również postawy dziecka i jego rodziny. Studentki wskazały, że

uczniowie uważają naukę za „niemodną” a wzorce wynoszą z domu rodzinnego. Rodzice nie interesują się sytuacją szkolną swojego dziecka a nauczycielowi, którego zawód nie jest postrzegany pozytywnie, brakuje wsparcia ze strony najbliższego otoczenia społecznego.

Problemem są także częste zmiany programów nauczania i podręczników szkolnych, w których jest niewiele ćwiczeń o zróżnicowanym stopniu trudności. Szkołom brakuje odpowiednich środków dydaktycznych oraz narzędzi do diagnozy uzdolnień dzieci. Czasami nauczyciel nie wykazuje odpowiedniej wrażliwości i zrozumienia konieczności wspomagania rozwoju zdolności dzieci, a czasami brakuje mu wsparcia ze strony pedagoga, czy innego nauczyciela. Trudnością jest także duże zróżnicowanie w poziomie wiedzy i umiejętności wśród dzieci oraz stosowanie testów, które nie dają możliwości ukazania oryginalności i indywidualności dziecka zdolnego.

Odpowiedź na pytanie „Dlaczego nie jest tak jak powinno być?” zdaniem studentek studiów niestacjonarnych (grupa druga)

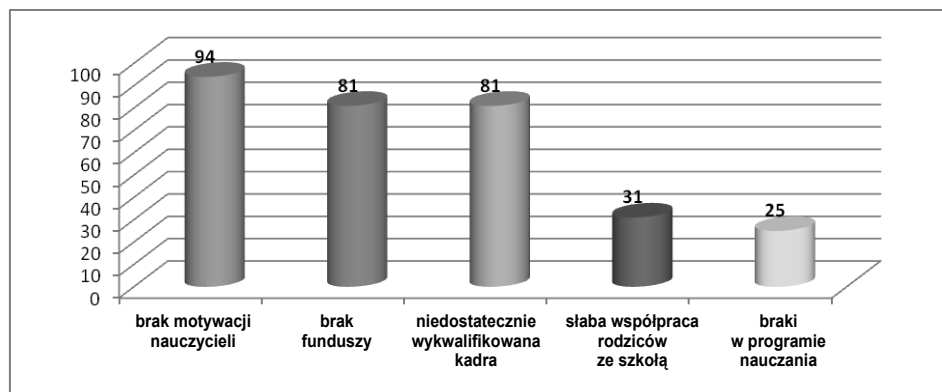
Jako podstawową przyczynę aktualnej sytuacji szkolnej uczniów zdolnych studentki studiów niestacjonarnych wskazują brak motywacji i chęci nauczyciela. Powodów takiego nastawienia może być co najmniej kilka, tj. nieprzyjazna atmosfera w szkole, niewystarczające wynagrodzenie, rutynowość działań, wypalenia zawodowe, czy też niewielkie zainteresowanie wspieraniem rozwoju uczniów zdolnych. Istotne znaczenie ma także brak funduszy oraz niewystarczające kwalifikacje kadry.

Na poprawę sytuacji uczniów zdolnych wpłynąć mogłoby większe zainteresowanie rodziców rozwojem własnych dzieci, poświęcanie przez nich więcej czasu na „sprawy szkolne” i podejmowanie współpracy z nauczycielem. Dwadzieścia pięć procent badanych zespołów zwraca uwagę na niewłaściwe rozwiązania systemowe związane ze zmieniającą się podstawą programową oraz brakami w programie nauczania. Jedna z grup w ten oto sposób przedstawiła omawiany problem: „zmieniająca się ciągle podstawa programowa za którą nauczyciele nie nadążają powoduje, że dzieci zdolne są „odstawiane na bok” „. Szczegółowy rozkład odpowiedzi przedstawiono na wykresie nr 9.

Studentki zwróciły również uwagę na brak właściwej diagnozy uczniów zdolnych (19%), częste koncentrowanie się nauczyciela na pracy z dziećmi z niepowodzeniami szkolnymi (13%), „nadmiar szkolnej biurokracji” (13%) oraz niedostateczną ilość pomocy dydaktycznych (13%). W swoich odpowiedziach przyczyn upatrywały także w takich czynnikach, jak: zbyt liczne klasy, brak indywidualnego podejścia nauczyciela do dziecka oraz brak zaangażowania dyrekcji w planowanie zajęć dla uczniów zdolnych, a także mobbing.

Trudna sytuacja uczniów zdolnych wynikać może również z ich braku motywacji, a czasami także z powodu odrzucenia ich przez grupę rówieśniczą.

Wykres 10. Przyczyny wpływające na aktualny kształt edukacji uczniów zdolnych według studentek studiów niestacjonarnych



Odpowiedź na pytanie „Dlaczego nie jest tak jak powinno być?” zdaniem studentek studiów stacjonarnych (grupa trzecia)

Podobne spojrzenie na przyczyny warunkujące aktualny stan edukacji uczniów zdolnych w Polsce miały studentki studiów stacjonarnych. Jako podstawowy czynnik wskazały one brak umiejętności nauczyciela do pracy z uczniem zdolnym. Uznały, że wiedza nauczycieli jest często nieaktualna i niewystarczająca oraz nie wykazują oni inicjatywy do diagnozowania i podejmowania działań rozwijających zdolności ucznia. Czasami to postępowanie wynika z braku czasu, braku doświadczenia lub braku umiejętności nauczyciela albo z wypalenia zawodowego. Skutkiem jest „traktowanie klasy całościowo” oraz nie wzbogacanie programu nauczania o treści przeznaczone dla uczniów zdolnych.

Za przyczynę niekorzystnej sytuacji dzieci zdolnych studentki studiów stacjonarnych uznały także brak placówek przeznaczonych dla dzieci zdolnych, brak takich dodatkowych zajęć, które rozwijałyby zdolności i kompetencje uczniów zdolnych oraz brak funduszy na edukację.

W najtrudniejszej sytuacji znajdują się jednak uczniowie zdolni pochodzący z niezamierzonych rodzin. Z racji niewielkiej oferty dodatkowych bezpłatnych zajęć nie mają oni często żadnych możliwości, by rozwijać swoje zdolności.

Porównanie odpowiedzi trzech badanych wskazuje na wiele podobieństw w dostrzeganiu przyczyn sytuacji uczniów zdolnych. Najczęściej pojawiającymi się odpowiedziami były: brak środków finansowych, niedostatecznie wykwalifikowana kadra oraz zbyt mała współpraca pomiędzy rodziną a szkołą.

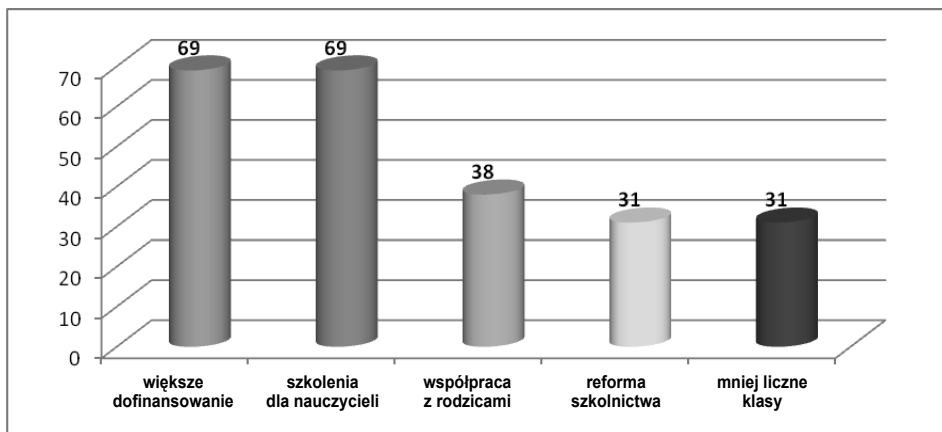
Zauważyć również można, iż odpowiedzi studentek na temat przyczyn aktualnej sytuacji uczniów zdolnych w znacznej mierze są takie same, jak w opisie aktualnego stanu w pytaniu pierwszym. To, co dla jednych respondentek jest przedstawieniem sytuacji edukacyjnej uczniów zdolnych, np. brak czasu nauczyciela, brak środków fi-

nansowych, brak pomocy dydaktycznych, dla innych stanowi przyczynę warunkującą dany stan.

Grupa pierwsza – studentki studiów podyplomowych – wnioski

Ostatni etap tworzenia metaplanu polegał na wypisaniu wniosków będących propozycjami działań naprawczych. Studentki studiów podyplomowych jako dwa najważniejsze równoważne czynniki wskazały większe dofinansowanie przeznaczone na materiały dydaktyczne i dodatkowe zajęcia dla dzieci oraz udział nauczycieli w specjalistycznych szkoleniach i kursach zwiększających ich kompetencje w pracy z uczniem zdolnym. Ich zdaniem duże znaczenie miałyby także ulepszenie współpracy z rodzicami, gdyż działania systemowe, łączące różne podmioty, przynoszą większe korzyści. Prawie jedna trzecia grup do istotnych czynników mogących mieć wpływ na polepszenie sytuacji edukacyjnej uczniów zdolnych zaliczyła mniejszą liczebność klas oraz reformę szkolnictwa, która wprowadzi „mniej biurokracji”, dostosuje programy nauczania do indywidualnych zdolności ucznia oraz będzie uwzględniała zdanie pedagogów i nauczycieli przy projektowaniu kolejnych reform.

Wykres 11. Wnioski



Nauczyciele powinni właściwie diagnozować dzieci zdolne, angażować się w pracę z nimi oraz indywidualizować nauczanie i prowadzić więcej zajęć tematycznych dostosowanych do poziomu rozwoju tych uczniów. Wsparcie nauczycieli, dowartościowanie ich pracy, zatrudnienie nauczyciela wspomagającego w każdej klasie, pozyskiwanie przez szkoły sponsorów, wprowadzenie większej liczby dodatkowych godzin przeznaczonych na rzeczywistą pracę z uczniem zdolnym, czy też dostępność do środków dydaktycznych miałyby zapewne korzystny wpływ na zwiększenie motywacji nauczyciela do pracy i na wszechstronny rozwój uczniów zdolnych. Jedynie „przy dostatecznej ilości środków, narzędzi i kompetencji nauczyciela uczeń zdolny będzie mógł się rozwijać”.

Studentki studiów podyplomowych pisząc swoje wnioski zwróciły również uwagę na *liczne zagrożenia*, które mogą być konsekwencją aktualnego stanu edukacji dzieci zdolnych. Stwierdzają one, że reformy szkolnictwa są nieprzemyślane, „okrajanie budżetów szkół i przedszkoli przeszkadza w rozwoju dzieci zdolnych” a dziecko zdolne jest „zostawione samo sobie”, gdyż nauczyciel skupia się na uczniach słabszych. Stan ten może doprowadzić do „zablokowania się rozwoju dzieci oraz poszerzenia analfabetyzmu”, zaś szanse na poszerzenie swojej wiedzy i umiejętności będą miały jedynie dzieci z zamożnych rodzin. Wypowiedzi studentek wskazują również na dostrzeganie potrzeby integracji działań na rzecz dziecka zdolnego, by nie była to jedynie „indywidualna walka rodzica i/ lub nauczyciela”, ale wspólna praca rodzica, nauczyciela, dziecka i specjalistów. Apelują, by „dziecko zdolne nie było już problemem dla nauczyciela”.

Druga grupa – studentki studiów niestacjonarnych – wnioski

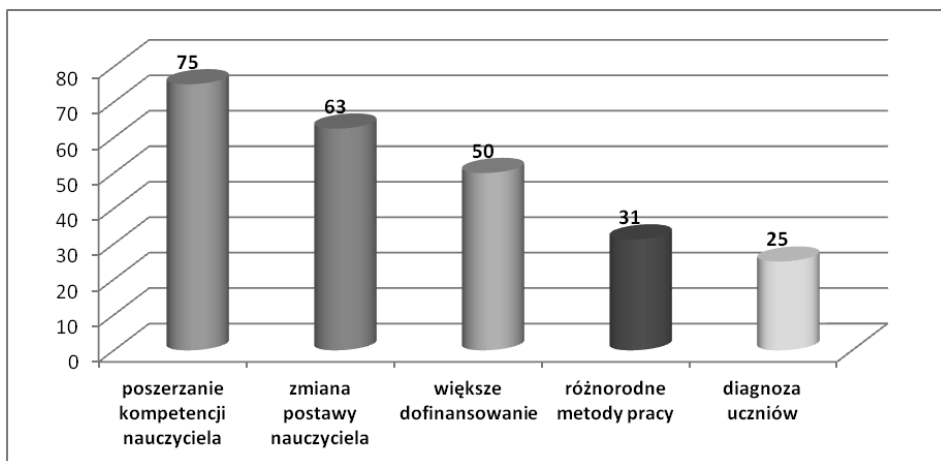
Podstawowym warunkiem, który zdaniem studentów poprawiłby sytuację uczniów zdolnych w Polsce jest poszerzenie kompetencji nauczyciela poprzez udział w specjalistycznych kursach i szkoleniach. Ponad 60% grup wskazało, jak ważna jest także jego postawa, zaangażowanie do pracy, przywiązywanie większej wagi do pracy z uczniem zdolnym oraz lepsze i bardziej systematyczne przygotowywanie się do lekcji (tj. opracowywanie dodatkowych materiałów i pomocy dydaktycznych). Jedna z grup napisała: „miejmy postawę poszukującą wobec swojej pracy oraz podchodźmy do zawodu nauczyciela wychowawcy z powołaniem i pasją”.

Połowa grup zwróciła uwagę na konieczność większego dofinansowania oświaty, w tym uwzględnienia specjalnych funduszy przeznaczonych dla uczniów zdolnych. Dwa kolejne czynniki związane są z działaniami nauczyciela. Istotne jest motywowanie uczniów, organizowanie konkursów, stosowanie metod aktywizujących oraz „innowacyjne prowadzenie lekcji”. Każdy nauczyciel powinien również „posiadać umiejętności pozwalające wyłonić z grupy dzieci zdolne i umieć z nimi pracować”, gdyż właściwa diagnoza stanowi początek każdego profesjonalnych oddziaływań.

Ważnymi czynnikami wpływającymi na poprawę sytuacji uczniów zdolnych w opinii studentek jest również reforma szkolnictwa mająca polegać na zmianie podstawy programowej oraz dostosowaniu programu edukacyjnego do potrzeb i możliwości dziecka zdolnego. Duże korzyści przyniosłoby także wprowadzenie w szkołach dodatkowych zajęć o zróżnicowanej tematyce, możliwość wyboru przez ucznia przedmiotów, których chce się uczyć oraz opracowywanie indywidualnego programu nauczania. Właściwym rozwiązaniem w opinii studentek byłoby także wzmocnienie współpracy pomiędzy szkołą a rodzicami dziecka zdolnego, chęć do wspólnego działania na rzecz dziecka oraz zapewnienie rodzicom indywidualnych konsultacji z psychologiem, pedagogiem i nauczycielem.

Pomoc nauczyciela wspomagającego, zwiększenie współpracy nauczycieli różnych przedmiotów z wychowawcami i pedagogiem oraz zmniejszenie liczby dzieci w klasach również mogłoby nieść pozytywne zmiany w edukacji uczniów zdolnych. Motywować do bardziej efektywnej pracy mogły także nagrody i wyróżnienia dla twórczo pracujących nauczycieli.

Wykres 12. Wnioski



Dwie grupy zwróciły uwagę na aspekt kształcenia studentów pedagogiki i kierunków nauczycielskich podkreślając, jak ważne jest uwzględnienie w programie nauczania treści dotyczących pracy z uczniem zdolnym.

Trzecia grupa – studentki studiów stacjonarnych – wnioski

Jak można wpłynąć na poprawę sytuacji dzieci zdolnych w Polsce? Studentki studiów stacjonarnych wskazują kilka rozwiązań. Jedne z nich uznać można za systemowe, zaś inne związane są z praktycznymi działaniami nauczyciela. Zestawienie propozycji respondentek przedstawiono w tabeli nr 1.

Tabela 1. Wnioski dotyczące organizacji pracy z uczniem zdolnym sformułowane przez studentki studiów stacjonarnych

„ROZWIĄZANIA SYSTEMOWE”
1. reforma: szkolnictwa, programu nauczania oraz kształcenia nauczycieli
2. lepsze przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym: <ul style="list-style-type: none"> • na studiach więcej godzin i przedmiotów z zakresu pracy z uczniem zdolnym; • kształcenie ustawiczne, kursy i szkolenia dla nauczycieli
3. tworzenie szkół dla dzieci zdolnych
4. dostosowanie placówek do rozwoju zdolności
5. stypendia oraz wyróżnienia dla dzieci zdolnych
„ROZWIĄZANIA ZWIĄZANE Z PRAKTYCZNYM DZIAŁANIEM”
1. większa współpraca nauczyciela z rodzicami i specjalistami w danej dziedzinie
2. twórcza postawa nauczyciela
3. odkrywanie zdolności ucznia oraz pielęgnowanie ich
4. motywowanie uczniów do działania
5. organizowanie uczniom zdolnym zajęć pozalekcyjnych

Analizując zebrane informacje zauważyć można, jak wiele czynników wpływających na złą sytuację ucznia zdolnego w polskiej szkole związanych jest z osobą nauczyciela. Należy jednak podkreślić, że nauczyciel znajduje się w trudnej sytuacji, która w znacznej mierze utrudnia mu pracę z uczniem zdolnym. Wielu nauczycieli nie uczyło się podczas studiów, jak należy pracować z uczniem zdolnym, by zminimalizować ryzyko wystąpienia syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych¹⁰. Klasy szkolne są często bardzo liczne, co utrudnia indywidualizację nauczania dzieci, których poziom wiadomości i umiejętności nie jest wyrównany. Nauczyciel dużo swojego czasu przeznaczając musi na wypełnianie dokumentacji szkolnej, indywidualnych kart pracy i sprawozdań, co wpływać może na zmniejszenie poziomu jego zaangażowania i motywacji do podejmowania działań na rzecz zdolnego ucznia.

Ważnym czynnikiem, który może wpływać na brak zaangażowania nauczyciela, jest także niewielkie społeczne uznanie rangi jego pracy. Ponadto niektóre szkoły borykają się z problemami finansowymi, brakuje środków na zakup pomocy dydaktycznych. Samorządy prowadzące szkoły są często zmuszone do redukcji etatów lub zamknięcia oddziałów lub placówki.

Najczęściej formułowanymi wnioskami w trzech badanych grupach były: konieczność prowadzenia szkoleń dla nauczycieli w celu zwiększenia ich kompetencji, większe dofinansowanie szkół oraz zwrócenie uwagi na poszerzenie współpracy szkoły z rodzicami ucznia zdolnego.

Rozumienie pojęcia „uczeń zdolny” przez osoby badane

W literaturze przedmiotu znaleźć można dwa rozbieżne określenia pojęcia „uczeń zdolny”¹¹. M. Partyka charakteryzuje uczniów zdolnych w rozumieniu społecznym (często też potocznym oraz szkolnym) oraz psychologicznym. W ujęciu społecznym dominują następujące cechy: dobrze się uczy, jest grzeczny, ma wzorowe zachowanie oraz różnorodne osiągnięcia szkolne, nie zadaje trudnych pytań, nie kłamie i nie ma „dziwnych” pomysłów. W ujęciu psychologicznym dziecko zdolne to takie, które ma wysoki iloraz inteligencji, duże osiągnięcia, wysoki poziom twórczy, charakteryzuje go niepokój poznawczy, jest odważne w podejmowaniu nowych wyzwań, jest nieschematyczne oraz potrafi znaleźć się w nowej sytuacji¹². W badaniach prowadzonych na Uniwersytecie Warszawskim stwierdzono, że nauczyciele nie potrafią wytypować dzieci zdolnych i po-

¹⁰ Osobom zainteresowanym problematyką syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych zaproponować można pozycję: B. Dyrda, *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Kraków 2007.

¹¹ Charakterystykę ucznia zdolnego znaleźć można również w: J. Bates, S. Munday, *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Warszawa 2005, s. 11–12; F. Painter, *Kim są wybitni*, Warszawa 1993, s. 18 i nast.; oraz w artykule A. Misiuk: *Dziecko zdolne w klasie szkolnej*, [w:] *Pedagogiczne i społeczne wsparcie uzdolnionych dzieci i młodzieży*, red. O. Boczarowa, J. Aksman, Kraków, s. 69–71.

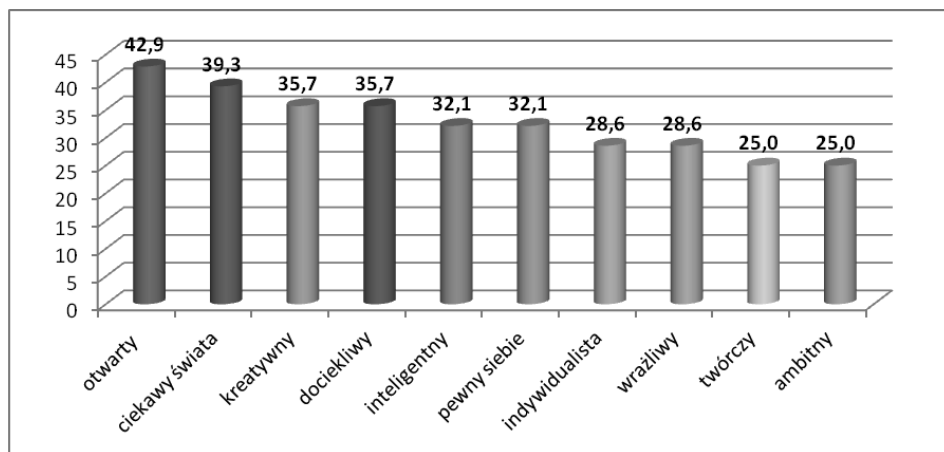
¹² M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy*, Warszawa 1999, s. 53–54.

mijają w swojej ocenie czynnik intelektualny¹³. Stanowiło to inspirację do sprawdzenia wiedzy studentów pedagogiki na temat cech charakteryzujących dzieci zdolne. Dlatego też po wykonaniu metaplanów a jeszcze przed ich prezentacją studentki zostały poproszone o stworzenie w parach charakterystyki dziecka zdolnego. Na realizację tego zadania mogły przeznaczyć zaledwie kilka minut. Założono, że niewielka ilość czasu nie da możliwości dłuższego zastanowienia się i spowoduje wypisanie tych cech, postaw, czy zachowań, które dominują w codziennym, potocznym myśleniu o uczniu zdolnym. Rezultaty tego zadania z uwzględnieniem trzech badanych grup opisano poniżej.

Opinia studentki studiów podyplomowych

Zestawienie najczęściej wymienianych przez studentki studiów podyplomowych cech uczniów zdolnych przedstawiono na wykresie nr 12. Zauważyć można dominację cech pozytywnych, które jednocześnie wskazywać mogą na specyficzne potrzeby edukacyjne tych dzieci. Uczeń otwarty na nowe doświadczenia, zaciekawiony otaczającym go światem, kreatywny i zarazem dociekliwy będzie szybciej nudził się podczas wykonywania rutynowych zajęć oraz potrzebował możliwości poznawania rzeczywistości wieloma zmysłami.

Wykres 13. Cechy ucznia zdolnego – według opinii studentek studiów podyplomowych



Cechy, które często pojawiały się w wypowiedziach studentek to także: aktywny, bystry, gadatliwy, zarozumiały, zamknięty w sobie oraz przemądrzały. Wymieniło je aż 21,4% grup.

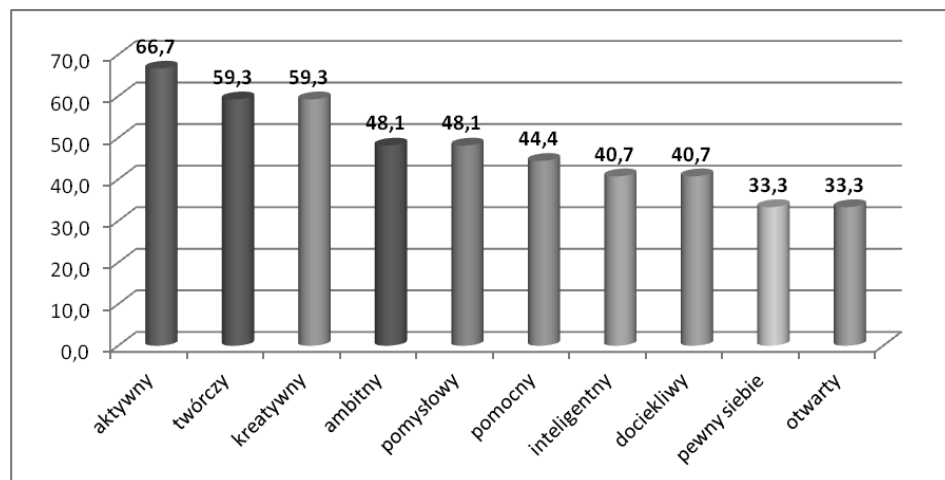
¹³ *Ibidem*, s. 53.

Opinia studentek studiów niestacjonarnych

Charakterystyki ucznia zdolnego wykonane przez studentki studiów niestacjonarnych były w wielu grupach bardzo podobne. Osiem wymienianych cech pojawiło się w przynajmniej 40% grup.

Dziesięć cech, które wskazywane były najczęściej przedstawiono na wykresie nr 13.

Wykres 14. Cechy ucznia zdolnego – w opinii studentek studiów niestacjonarnych



Również w tej grupie przeważały wskazania cech pozytywnych, wśród których wymieniono także: ciekawy świata (29,6%) oraz koleżeński, samodzielny i zaangażowany (22,2%). Najczęściej wskazywanymi cechami mogącymi utrudniać funkcjonowanie społeczne uczniów zdolnych były: „zamknięty w sobie” (33,3%) oraz „przemądrzały” (29,6%).

Opinia studentek studiów stacjonarnych

Najbardziej zgodne spojrzenie na cechy ucznia zdolnego wystąpiło w grupie studentek studiów stacjonarnych. Wszystkie dziesięć najczęściej wymienianych wskazań pojawiło się w przynajmniej 50% odpowiedzi. Przedstawiono je na wykresie 15.

W tej grupie, jako w jedynej, wśród dziesięciu najpopularniejszych cech, wymieniono też takie, jak „zamknięty w sobie” (66,7) oraz „zarozumiały” (50%).

Porównanie wskazań cech uczniów zdolnych wymienionych przez trzy grupy studentek wskazuje na zbieżność myślenia o dziecku zdolnym. Cztery z dziesięciu najczęściej wymienianych cech pojawiają się we wszystkich grupach, zaś aż siedem w dwóch grupach. Powtarzając się cechy zawarto w tabeli nr 2.

Wykres 15. Cechy ucznia zdolnego – według opinii studentek studiów stacjonarnych

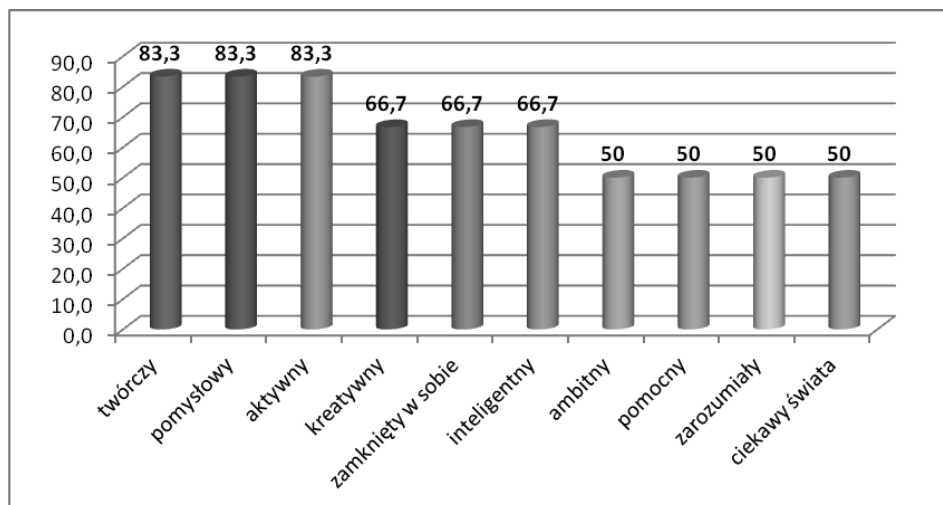


Tabela 2. Zestawienie cech uczniów zdolnych występujących w trzech lub dwóch badanych grupach

Cechy ucznia zdolnego	
wskazane przez trzy badane grupy	wskazane przez dwie badane grupy
<ul style="list-style-type: none"> • ambitny • inteligentny • twórczy • kreatywny 	<ul style="list-style-type: none"> • aktywny • ciekawy świata • dociekliwy • otwarty • pewny siebie • pomocny • pomysłowy

Propozycje poprawy sytuacji edukacyjnej uczniów zdolnych oraz ich charakterystyki wskazują na dość dobrą znajomość omawianej tematyki przez studentki oraz dużą wrażliwość na specyficzne potrzeby dzieci uzdolnionych. Studentki wiedzą, że uczniowie zdolni to dzieci inteligentne, twórcze, ciekawe świata, kreatywne, a więc ich charakterystyka jest zbieżna z omawianym wcześniej ujęciem psychologicznym¹⁴. Ich propozycje pracy z uczniem zdolnym są zbieżne z najczęściej stosowanymi kierunkami działań stosowanymi w polskim systemie szkolnym¹⁵. Jednakże szczegółowa analiza odpowiedzi respondentów pozwala na wyodrębnienie tych obszarów i sfer funkcyjno-

¹⁴ T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006, s. 48–49.

¹⁵ T. Giza, *Obszary pracy z uczniami zdolnymi w warunkach typowej szkoły*, [w:] *Pedagogika twórczości i dialogu*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 2006, s. 58–59.

wania uczniów zdolnych, które nie zostały poruszone¹⁶ i wymagają bardziej szczegółowego omówienia.

Wykonanie metaplanu podczas pierwszych zajęć stanowić może dla prowadzącego źródło informacji na temat wiedzy i opinii studentów na określony temat, oraz, co wydaje się niezwykle istotne, wskazuje na ich potrzeby związane z nauką danego przedmiotu i treściami, które powinny być realizowane. Pozwala również na przemyślenie przez studentów danego problemu, próbę dotarcia do jego przyczyn i większe zaangażowanie emocjonalne w proces późniejszego uczenia się, bo nowe wiadomości będą dodawane do już istniejących w bardziej świadomy sposób. Mając orientację w wyjściowym poziomie wiedzy studentów nauczyciel może stawiać pytania wywołujące dysonans, którego zredukowanie może wymagać znacznego wysiłku związanego z poszukiwaniem argumentów na obronę swojego stanowiska lub przebudowywaniem zakodowanych w pamięci informacji.

Literatura

- [1] Bates J., Munday S., *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2005.
- [2] Boczarowa O., Aksman J., *Pedagogiczne i społeczne wsparcie uzdolnionych dzieci i młodzieży*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2010.
- [3] Dyrda B., *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- [4] Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.
- [5] Grzesiak K., Bercal E., *Dziecko zdolne w szkole podstawowej, cz. 1: Założenia teoretyczne*, Kraków 2012.
- [6] Grzesiak K., Bercal E., *Dziecko zdolne w szkole podstawowej, cz. 2: Wyniki*, Kraków 2012.
- [7] Łaszczuk J., *Pedagogika twórczości i dialogu*, Praca zbiorowa, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2006.
- [8] Marszałek A., *Elektronika w edukacji technicznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2001.
- [9] Marszałek A., *Metody aktywizujące w nauczaniu i uczeniu się techniki*, Ośrodek Doskonalenia Pedagogicznego, Tarnobrzeg 1999.
- [10] Painter F., *Kim są wybitni*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1993.
- [11] Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy*, Wydawnictwo CMPPP, Warszawa 1999.
- [12] www.men.gov.pl.

¹⁶ Jednym ze sposobów omawiania pracy z uczniem zdolnym jest odwołanie się do rodzajów potrzeb wyszczególnionych przez B. Dyrdę (poznawczo-intelektualne, emocjonalno-motywacyjne, twórcze, społeczne, fizjologiczne) i zastanawianie się, w jaki sposób można dane potrzeby zaspokoić. Omówienie potrzeb znaleźć można w B. Dyrda, *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych*, Kraków 2007, s. 24.

Teresa Giza, Lidia Pasich

Wszechnica Świętokrzyska

Kielce, Polska

Theoretical basis and organisation of the educational programme Just like Mozart¹

Theoretical basis

The programme's theoretical basis is provided by structural and interactive conceptions of giftedness². These assume that (each slightly differently, however, as they differ in details) an individual's level of giftedness is equally determined by intelligence (or special gifts), the level of creative capacities (divergent thinking) and conditions of personality, among which are the following: task motivation, commitment to work, self-evaluation, diligence, fascination by the task. Emotional and motivational spheres of personality allow to reveal intellectual capacities, special gifts and creative gifts, in favourable social and cultural conditions, in which the main role is played by family, school and peers. There is an interaction between these factors.

Objectives of the programme

The main objective of the programme *Just like Mozart* is to support professional development of teachers by developing their own predispositions and preparing them

¹ Referat wygłoszony podczas 12. Kongresu ECHA: Pasich L., Giza T., *Theoretical basis and organisation of the educational programme Just like Mozart*, Institute of Psychology of Université Paris Descartes, 07 – 09. 07. 2010 *Perspectives on the Evaluation of Giftedness: From Binet to today*.

² F.J. Mönks, *Development of Gifted Children: The Issue of Identification and Programming*. In F.J. Mönks & W.A.M. Peters (Eds.), *Talent for the Future*, pp. 191–202. Assen, the Netherlands 1992: Van Gorcom; Popek, S. *Kwestionariusz twórczego zachowania*. Lublin 2004: UMCS; Renzulli, J.S. *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. Phi Delta Kappan 60(3), 1978, pp. 180–184, 261.

to identify and develop students' capacities. Professional development is possible through lifelong learning. The teacher's professional development is composed of activities that, directly or indirectly, are of benefit to students, a group of students or the whole school; they contribute to enhancing the quality of teaching in a class³. The programme seeks to transfer acquired knowledge and skills and use them in a creative way for the purposes of one's own development and professional work. The achievement of this objective is measured through activities undertaken by teachers in practice. Currently, the programme *Just like Mozart* is implemented through enhanced curricula in different types of schools and environments, among students with different capacities, in parallel with typical school curricula⁴. The variety of programmes also results from teachers' subject specialisations and students' age and needs while taking into consideration available measures and capacities. Based on the module being implemented, the content and methods of enhanced curricula are focused on identifying and supporting intellectual (less frequently special) and creative capacities and personality predispositions. The classes take place on school premises and the students are not specially selected. A pedagogical and psychological position on defining giftedness has been taken, according to which a gifted individual is the one who achieves success in a field related to his or her activity. The choice of exercises and tasks has to stimulate interest and activity in fields that have not yet been discovered. This process may become the beginning of crystallising capacities. Such assumptions have been considered sufficient as a basis for programme activities⁵.

Specific objectives and tasks are presented metaphorically by reference to outstanding figures such as Mozart and mythical characters such as Zeus, Odysseus, Icarus and Daedalus (in the names of the four modules). They were chosen on purpose based on the dominant type of giftedness, personality traits and achievements. The choice has also been determined by the popularity of these figures. They are known even to the youngest students. Mozart is almost an icon of genius. Another important reason for this choice has been their representativeness for theoretical categories used by interactive theories of giftedness. The metaphor is both an important means and an end in the process of developing creative capacities. It is a vehicle of the content that may be difficult to express literally. Being literally like Mozart is impossible. One type of the metaphor, i.e. the analogy, has been applied. The use of such a construction has allowed to express the essence of the programme in a simplified way. Well-chosen and

³ Ch. Day, *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Londyn 1999: Falmer Press.

⁴ L. Pasich, *Projekt "Taki jak Mozart": w stronę wspierania i rozwijania zdolności*. In J. Łaszczyk & M. Jabłonowska (Eds.), *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, Warszawa 2009: Universitas Rediviva.

⁵ J. W. Eby, & J. F. Smutny, *A Thoughtful Overview of Gifted Education*, New York 1990: Longman.

well-applied metaphors do not need to be interpreted. Some justifications are needed when presenting the foundations of the programme.

Content of the programme

It is easier to show examples of remarkably gifted people than to define the genius, wrote Paul Johnson in his book devoted to creators⁶. While sharing this opinion, it is worth mentioning that the concept of a gifted student is not defined in Polish education law, i.e. the law on the education system and relevant regulations. Different common-sense, less frequently theoretical, definitions are applied in school practice. References to outstanding (real or fictional) figures have also another dimension as it is a way of learning on the basis of and from others' biographies, allowing to use the slightly forgotten modelling method. Each figure is chosen for his or her positive and imitable features, but at the same time for the costs and consequences that people bear when searching for and developing their talents.

What has determined the choice of Mozart? Why this musical genius has, for the purposes of an educational programme, become a symbol of an outstanding person in a universal sense? Many researchers addressing the problems of giftedness have analysed the life and work of Mozart. His figure continues to fascinate. Complicated personality and great talent, difficulties of everyday life and joy of creating, financial misery and rich heritage, humiliations during life and future adoration by music lovers. A figure full of paradoxes, "unkempt". This choice may come as a surprise in pedagogy, which has a tendency to use ideal models. It is aimed at combatting stereotypes of thinking about outstanding people from the perspective of achievements and successes, showing difficult sides of their lives.

The most important arguments are the following: mastery in the chosen field achieved through exceptional diligence, strong support from the teacher, who was his father, and the ability to cope with social barriers.

Mozart's biography was used by Howard Gardner to describe the category of the Master. He distinguished and described four categories of outstanding individuals: the Master, the Maker, the Introspector and the Influencer⁷. Each of these has been illustrated with examples from life and work of specific individuals, who were respectively: Mozart, Sigmund Freud, Virginia Woolf and Mahatma Gandhi. Gardner succeeded in distinguishing three common factors that support a creative attitude and being perfect: special talents (musical, literary, political), a tendency to reflect on one's own life and the ability to cope with failures (challenges). The analysis of the lives of geniuses proves that they revealed their gifts already in their childhood, but also started to learn and train at a very early stage. First major achievements of creators came only after they had thoroughly explored the field of their activity. They developed not only

⁶ P. Johnson, *Creators: From Chaucer to Walt Disney*, London 2006: Weidenfeld & Nicolson.

⁷ H. Gardner, *Extraordinary Minds: Portraits of 4 Exceptional Individuals and an Examination of our own Extraordinariness*. New York 1997: Basic Books.

their gifts, but also motivational and personality capacities. Mozart acquired perfect knowledge of the field of his activity and achieved mastery in it.

The second reason for choosing Mozart is the force of pedagogical influences that he was subject to. Careful musical education was organised by his father. The son's musical genius became the measure of the father's pedagogical talent. The final result reflected the enormous work done by the student and the teacher. Since childhood, exercises continued and the line between fun and learning was becoming more and more blurred. Their relations were complex. The father's commitment and care involved dreams of a better life for his son and the whole family. Wolfgang's talent was supposed to change the fate. However, this was not the case.

Mozart's biography is a story of a prodigious child who suffered failure in his adult life. It unveils unfulfilled dreams of artistic freedom and independence and the causal force of suffering. It is an example of dramatic relations between an individual's social existence and his or her work. It reveals a perception of the life and work of an individual from the perspective of the time and environment in which he or she lived. This represents the third major argument that has determined the choice of Mozart as a figure embodying important features of gifted individuals. A sociological analysis of Mozart's story of life was presented by Norbert Elias⁸.

Mozart lived in a society in which there was no place for outstanding figures. It can be said that he was the one who tried to cross social boundaries. He provoked transformations in the perception and functioning of art. Art was no longer a craft, but a domain of artistry. When art is a craft, the process of creation is essentially influenced by the taste of the customer. Imagination and fantasy of creators are adapted to standard preferences of rich patrons. Artistic independence is impossible. When art is a domain of artistry, however, it is the creator who shapes the taste of the customer and gains power over the audience. Social differences, even if they exist, have no impact on this situation. Such changes in relations between producers and consumers of artistic works relate to social diversification and individualisation. They became possible soon after the death of Mozart when the bourgeois society was formed. Individualism of a human being lost in confrontation with social conformism. The aim of emphasising significant aspects of Mozart's biography is not to promote the myth of the genius who has to struggle with unfavourable (including social) conditions, but to show that one of the features of a genius may be the fact of being ahead of one's times. His or her behaviours and opinions announce the changes that are to come.

The programme *Just like Mozart* is addressed to all the teachers and students who wish to seek to develop their own potential and, in the case of teachers, also the potential of their students. It is showing them the art of reconciling personal reasons with social reasons. It is showing them the value of individualism and the problem of reconciling it with the necessity to socialise.

⁸ N. Elias, *Mozart. Zur Soziologie eines Genies*. Frankfurt a. M.1991: Suhrkamp.

The programme is composed of four modules named after Greek gods: Zeus, Odysseus, Icarus and Daedalus. Below is their short presentation.

Zeus. This part of the programme is orientated towards shaping certain personality traits among teachers and students. Zeus is the highest of gods in Greek mythology. Son of Cronus and Rhea. Greek god of the Sky and the Earth. God of the weather; the master of lightning, rain and the Sun. Embodiment of the highest rule governing the Universe. Zeus is a symbol of courage, power, independence and confidence in action. The theme of this module concerns tasks related to shaping adequate self-evaluation (identification of strong and weak points), self-assertion, the ability to cope with stress, decision making.

The module called *Odysseus* is aimed at shaping qualities such as creative imagination, originality, innovation. Odysseus is a legendary king of Ithaca, a soldier and a traveller. Considered the most cunning king who made it possible for the Greeks to win the Trojan War. The trick with a wooden horse has ensured his immortality, becoming a symbol of uncommon solutions in achieving goals. The choice of Odysseus is also a deliberate attempt to show human creativity beyond the field of art, i.e. in social situations. This part of the programme is implemented using exercises from the field of creativity training.

Icarus. A tragic figure. *Icarus* is an archetype of an idealist who risks death to fulfil his or her dream. He was imprisoned on Crete together with his father, Daedalus. King Minos refused to let them leave the island as both of them knew its most hidden secrets. Daedalus developed an escape plan; he constructed wings made of bird feathers and glued them with wax. He warned his son to appropriately balance his flight; not to fly too high or too low. He did not expect that the young man would succumb to cognitive fascination and become overwhelmed by strong euphoria-like emotions. Icarus soared too high; the sun melted the wax and he fell into the sea. This part of the programme is aimed at developing motivation for achievements, both cognitive and hubristic, but also includes the shaping of personality traits supporting the achievement of goals to avoid the fate of Icarus.

Daedalus. Architect and inventor. King Minos ordered him to build a labyrinth on Crete for the monster Minotaur. Father of Icarus. Locked by Minos in a tower, he escaped together with his son on self-made wings. Icarus died. Daedalus arrived in Sicily. The way Daedalus acted requires to overthrow traditional models of thinking, take a different point of view and distance oneself from existing rules to find and present something new. His way of acting and thinking clearly demonstrates creativity, which includes flexibility of thought and the ability to adapt to a new situation. Knowledge and skills, both intellectual and creative, are important, but it is the belief in one's own subjectivity that allows to translate one's own potential into actions and the achievement of goals.

Organisation

The educational programme *Just like Mozart* is carried out since 2006 by the Swietokrzyskie In-Service Teacher Training Centre (SCDN) in Kielce. Even though it is a regional programme, certain of its editions have been organised outside the Swietokrzyskie region. One of these took place in Vilnius, Lithuania, where the authors had been invited by the authorities of a secondary school to initiate changes in their facility. The project is primarily addressed to teachers from different school levels as well as authorities and staff of educational facilities. Eight editions of the project have been carried out so far. Professionals interested in participating in the programme can sign up for given dates. The workshops are also organised at the invitation of educational institutions. The training lasts 32 hours and is divided into four modules (eight hours each).

The course is run in a flexible way. Teachers from different facilities can directly register for the training, which takes place at the SCDN in Kielce, or it can be requested by a school council to be implemented in a given school.

Upon the completion of each module, participants obtain a relevant certificate. The author of the programme is Lidia Pasich, teacher-consultant at SCDN, head of the Unit for Humanistic Education and Foreign Languages. She organises and conducts the workshops in cooperation with Krzysztof Łysak (SCDN). The scientific consultant for the programme is Teresa Giza from Holy Cross University in Kielce.

Experiences gathered during the implementation of the programme *Just like Mozart* have laid the foundation for extending the conception through further activities. Many excellent initiatives taken by teachers completing the training have been observed. To maintain their enthusiasm and motivate them to further develop professionally, the establishment of a network of schools supporting the development of giftedness among students has been initiated. These schools can apply for the certificate *School of Beautiful Minds* (SPU).

Flexible solutions have been adopted in the implementation of the certificate *School of Beautiful Minds*; if approximately 20% of teachers takes part in this stage of the programme and their activities cover approximately 20% of students, the school will obtain the certificate *School of Beautiful Minds*; if, however, there is one or two teachers from one school and their activities cover a smaller group of students, e.g. one or two classes, they will obtain the title *Beautiful Mind* and the student teams – the title *Classes of Beautiful Minds*.

The minimum duration of the programme, after which a school can obtain the name *School of Beautiful Minds*, is one school year. The tasks of schools and teachers related to the application for the certificate have been synchronised with the programme *Just like Mozart*. Certificates are granted during annual official meetings of schools operating in the SPU network, accompanied by scientific and pedagogical conferences held under the traditional title *Beautiful Minds Get Together*. They are aimed at exchanging experiences and creating groups of support and cooperation. It is also a chance to promote accomplishments of the different schools. Schools' activities are

continuously consulted with the authors of the programme. Task execution is monitored in the form of monthly reports and inspections.

Evaluation of the programme

It has been accepted that the programme's evaluation will be based not only on quantitative growth of teachers' and students' competencies, but also on the emergence of new quality in their teaching and learning as well as in their perception of themselves and their capacities. Changes are evaluated from inside by course participants and from outside through observations of behaviours (their stability or variability). To grasp certain changes, time distance is needed. Until now, the programme's effects have been evaluated through interviews, surveys, observations and content analysis. Approximately 150 teachers have already completed the programme *Just like Mozart*. When indicating its major advantages, they mentioned in particular inspirations for personal and professional development as well as knowledge of tools that can be used in this respect.

Literature

- [1] Day Ch., *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, Falmer Press, London 1999.
- [2] Eby J. W., & Smutny J. F., *A Thoughtful Overview of Gifted Education*, Longman, New York 1990.
- [3] Elias N., *Mozart. Zur Soziologie eines Genies*, Suhrkamp, Frankfurt 1991.
- [4] Gardner H., *Extraordinary Minds: Portraits of 4 Exceptional Individuals and an Examination of our own Extraordinariness*, Basic Books, New York 1997.
- [5] Johnson P., *Creators: From Chaucer to Walt Disney*, Weidenfeld & Nicolson, London 2006.
- [6] Łaszczyk J., Jabłonowska M., *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, Universitas Rediviva, Warszawa 2009.
- [7] Mönks F. J., Peters W. A. M., *Talent for the Future*, pp. 191–202. Assen, Van Gorcum, the Netherlands 1992.
- [8] Popek, S., *Kwestionariusz twórczego zachowania*, UMCS, Lublin 2004.
- [9] Renzulli J. S., *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. Phi Delta Kappan 60(3), pp. 180–184, 261, 1978.

Theoretical basis and organisation of the educational programme *Just like Mozart* **Resume**

The educational programme *Just like Mozart*, carried out by the Swietokrzyskie In-Service Teacher Training Centre since 2006, is aimed at developing professional creativity of teachers and preparing them to identify and develop giftedness among students. The pro-

programme's theoretical basis is provided by interactive conceptions of giftedness. Its specific objectives and tasks are presented metaphorically by reference to outstanding figures such as Mozart and mythical characters such as Zeus, Odysseus, Icarus and Daedalus (in the names of the four modules). They were chosen on purpose based on the type of giftedness, personality traits and achievements. The programme's evaluation covers not only quantitative growth of teachers' and students' competencies, but also the emergence of new quality in their teaching and learning as well as in their perception of themselves and their capacities. Changes are evaluated from inside by course participants.

Podstawy teoretyczne oraz organizacja programu edukacyjnego *Taki jak Mozart* **Streszczenie**

Program edukacyjny *Taki jak Mozart* jest realizowany w Świętokrzyskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach od 2006 roku. Adresatami projektu są dyrektorzy i nauczyciele szkół różnego szczebla oraz pracownicy placówek oświatowych. Ma na celu rozwijanie kreatywności zawodowej nauczycieli oraz przygotowanie ich do rozpoznawania i rozwijania zdolności uczniów. Program znajduje swoje podstawy teoretyczne w interakcyjnych koncepcjach zdolności. Jego cele szczegółowe i zadania przedstawiono metaforycznie, poprzez odwołania do wybitnych postaci – Mozarta oraz bohaterów mitycznych – Zeusa, Odysa, Ikarą, Dedala (w nazwach czterech modułów składowych). Zostały one wybrane celowo ze względu na typ uzdolnień, cechy osobowościowe oraz osiągnięcia. W ewaluacji programu przyjęto, że kryterium oceny nie jest wyłącznie ilościowy przyrost kompetencji nauczycieli i uczniów, ale pojawienie się nowych jakości w ich pracy i nauce oraz postrzeganiu siebie i własnych możliwości. Zmiany są oceniane od wewnątrz – przez uczestników zajęć.

Rola rodziny oraz organizacji społecznych w wyłonieniu i rozwoju uzdolnień

Роль родини та громадських організацій у виявленні та розвитку обдарованості

Вікторія Давидчук

Рівненський Інститут Відкритого міжнародного університету розвитку людини "Україна"

Рівне, Україна

Вплив сім'ї на розвиток обдарованості дитини за Василем Сухомлинським

Постановка проблеми. Спостереження науковців за поведінкою дітей та молоді в суспільстві викликають певну стурбованість за наше майбутнє. Як не прикро про це казати, але в різних дослідженнях відзначається, що цінність людського життя, як і його зміст, втрачають міцне підґрунтя. В розриві знаходиться система виховання. Серед молодих батьків досить занижений рівень культури взаємин. Через засоби масової інформації пропагуються негативні способи людської поведінки. Часті конфлікти дорослих, розрив наступності поколінь. Сотні тисяч батьків вимушені виїздити за кордон і важкою працею заробляти гроші на проживання, а діти залишаються недоглянутими, без материнської і батьківської опіки. Загалом, досить часто відбуваються негативні події, тому що розпадаються сім'ї, і виникає складна проблема належного виховання молодого покоління. Науковці вказують і на те, що кризові ситуації, застійні явища в українському суспільстві сьогодні, як і завжди в подібні історичні періоди, породжують попит на обдаровану особистість, котра нестандартно мислить, наділена сильною волею і колосальною працездатністю.

Численні дослідження, проведені як у нашій країні, так і за кордоном, свідчать, що обдарованих і геніальних людей народжується завжди ймовірно однакова кількість. Проте в наш час здібності в багатьох потенційно талановитих людей виявляються все меншими. І заважає цьому той, хто найбільш зацікавлений у повній реалізації талантів – соціум. Дослідження генетиків доводять, що інтелект людини на 90 % формується до 9 років, а генії виявляють себе в дуже ранньому віці [1, с. 65]. Таким чином, значна роль в процесі своєчасного виявлення дитячої обдарованості, розвитку та формування особистості її носія належить батькам. Часто саме вони першими помічають обдарованість дитини, хоча це не завжди

легко зробити, оскільки не існує якогось стереотипу обдарованості – кожна дитина проявляє свої здібності по-своєму.

“Немає дітей обдарованих і необдарованих, талановитих і звичайних. Обдаровані, талановиті всі без винятку діти. Розпізнати, виявити, розкрити, викохати, виплекати в кожному учневі його неповторно-індивідуальний талант – значить, підняти особистість на високий рівень розквіту людської гідності” [4, с. 12]. Ці рядки були написані великим педагогом В.О. Сухомлинським. Вченого взагалі хвилювали проблеми сімейного виховання, батьківської педагогіки, тієї найменшої соціальної єдності, де закладаються основи особистості, формуються характер молодшої людини, моральні почуття, поведінка, громадянська зрілість [8, с. 89]. А щодо обдарованої дитини, на думку В.О. Сухомлинського, то саме сім'я в першу чергу відповідальна за те, щоб дитина повною мірою змогла розвинути свої задатки, якого б рівня вони не були, адже дитячі роки є найбільш важливими як для розвитку особистості, так і для розвитку інтелекту. У своїй роботі автор дуже велике значення приділяв тому, щоб жоден вогник дитячої талановитості не згас, щоб кожна маленька людина отримала рівні можливості для розвитку своїх здібностей.

Аналіз останніх публікацій. Важливий внесок у вивчення взаємин батьків з обдарованими дітьми внесли такі вчені як: О.І. Савенков, В.С. Юркевич, А.І. Баркан, Л.О. Кондратенко, К. Текекс, Г. Мелхорн, А. Міллер, О.І. Кульчицька та інші.

Отже, **метою** даної статті є виведення оптимальної системи батьківського виховання обдарованої дитини за В.О. Сухомлинським.

Виклад основного матеріалу. Завдання дослідження:

1. Вивчити педагогічну спадщину В.О. Сухомлинського, щодо виховання обдарованих дітей.
2. Проаналізувати наукові твердження педагога, що стосуються ролі сім'ї у виявленні та розвитку обдарованості дитини.
3. Обґрунтувати необхідні прояви ефективного впливу сім'ї на розвиток обдарованості дитини за В.О. Сухомлинським.

Аналізуючи наукову спадщину В.О. Сухомлинського, ми бачимо, що особливу увагу у своїх працях педагог приділяв сімейному мікроклімату, гармонії стосунків, любові один до одного, як необхідним факторам виховання обдарованої дитини. “У хорошій сім'ї, відзначав автор, де батько й мати живуть у злагоді, де панують тонкі відносини чутливості до слова до думки і почуття, до погляду і найменшого відтінку настрою, у відносинах добра, злагоди, взаємної допомоги й підтримки, духовної єдності й щирості, довір'я, і взаємної поваги батьків, – перед дитиною розкривається все те, на чому утверджується її віра в людську красу, її душевний спокій, рівновага” [3, с. 28]. Він вважав, що саме в сім'ї закладаються основи особистості, виробляється її соціальна орієнтація, формуються моральні почуття і поведінка, з'являються перші прояви обдарованості. Батькам потрібно знати,

зазначав автор, що обдарована дитина прагне довірливого спілкування. Вона хоче бачити у батьках мудру дорослу людину, яка збагатить її уявлення про світ і про саму себе, допоможе подолати труднощі. Дітям дуже хочеться, щоб батьки сприймали їх як рівноправних в особистісному плані партнерів. Їм не хочеться, щоб їх повчали, вони прагнуть рівноправного спілкування, щоб їх сприймали як особистості й реагували на них як на особистість. Їм хочеться, щоб їх любили такими, якими вони є, а не за їхні досягнення. [4, с.103].

По-друге, не оминула увага В.О. Сухомлинського трудове виховання обдарованих дітей у сім'ї. Вивчення педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського свідчить про те, що у вихованні обдарованої дитини необхідне визнання безумовної цінності людської праці. Тому, педагог стверджував, що “джерело здібностей і обдарувань дітей на кінчиках їхніх пальців. Від пальців ... йдуть найтонші струмочки, які надихають джерело творчої думки. Чим більше впевненості і винахідливості в дитячій руці, тим тонша взаємодія із знаряддям праці, чим складніші рухи, тим глибше виникає взаємодія руки з природою. Іншими словами: чим більше майстерності в дитячій руці, тим розумніша дитина” [5, с.7].

Він наголошував на розвитку любові до праці, працьовитості, бережливого ставлення до матеріальних і духовних благ людства. В.О. Сухомлинський писав, що не гра в працю, а справжнє трудове життя: з потом, втомою, мозолями, радістю досягнутої мети – ось щастя людини. [6, с. 219]. На думку вченого, в праці розкриваються здібності, моральні та інтелектуальні сили, формується особистість. Дати дитині радість творення, радість праці, праці на благо людей – це і є справжня мудрість батьківської любові до дітей [7, с. 206].

Але вчений наголошував, що батьківська допомога має бути обережною, зваженою, вона має наштовхувати дитину на власні розв'язки, а не насаджувати свої. Головне завдання батьків – прагнути, щоб навчальна праця їх дитини приносила їй радість, а не муки й гіркоту невдач. Дитина, яка захоплена справою, яка їй до вподоби, виявляє наполегливість, силу волі, критичне ставлення до загальновідомого. В творчості дитина може реалізувати всі наявні в неї знання, уміння та здібності. Головне не сварити дитину за безлад у кімнаті під час її творчої роботи. В.О. Сухомлинський рекомендував батькам створити у квартирі місце-вітрину, де дитина може виставляти свої роботи.

Слід зауважити, що педагог наголошував на тому, що, виховуючи обдаровану дитину, треба враховувати особливості її розвитку, тобто дорослі не повинні ставити перед обдарованими дітьми нереальних завдань, спираючись тільки на те, що вони за віком дуже розвинуті розумово.

За влучним визначенням В.О. Сухомлинського, творча, бажана, життєрадісна праця, активне ставлення до навколишнього світу – усе це те “пальне і чисте повітря, без яких згасає вогник обдарованості” [4, с. 56].

По-третє, величезного значення надавав В.О. Сухомлинський вихованню дітей засобами природи, безпосередньому спілкуванню їх з природою. Потрібні для творчості фарби, звуки, форми, рухи талановиті діти знаходять у спілкуванні

з природою. Природа пробуджує мислення, уяву, фантазію. Вона стає могутнім фактором виховання особливо тоді, коли дитина пізнає і розкриває її таємниці, розумно перетворює і примножує її багатства, оберігає її скарби. Вчений наголошував батькам, показувати й розкривати перед дітьми неповторну красу природи і людського життя. Збагачуються духовний світ дитини, її почуття, облаго-роджується душа. Прогулянки батьків з дітьми у ліс, на луг, річку – це не лише розвага, вважає В.О. Сухомлинський, а й справжні уроки, на яких дитина пізнає світ, вчиться мислити, міркувати, розуміти і усвідомлювати складні різноманітні явища [2, с. 12]. Рекреаційну функцію сім'я повинна виконувати на природі, особливо з малою дитиною, коли її душа надзвичайно вразлива, чутлива, ніжна. Перші уроки розвитку духовної культури дитини слід проводити серед невичерпного багатства природи, неповторної її краси. На яскравих прикладах В.О. Сухомлинський показує, як у дітей зароджуються благородні почуття, коли вони спостерігають за життям малих пташенят у гнізді, доглядають столітні дуби, вирощують квіти і плодіві дерева, закладають сади і виноградники.

По-четверте, В.О.Сухомлинський звертає увагу батьків на задоволення дитячих пізнавальних потреб. Адже кому не відомі надзвичайна дитяча спостережливість, цікавість і допитливість, скільки разів малюки завдають клопоту старшим своїми нескінченними “чому?”, “для чого?”, “навіщо?”. То виявляється, зароджується, і з неповторною силою, пізнавальний інтерес – потреба все знати, зрозуміти, пояснити. Задовольняючи дитячу допитливість розумними, доступними для її розуміння відповідями, підтримуючи її цікавість, ми сприяємо розвитку мислення й уяви дитини, стійких пізнавальних інтересів як найважливішого компонента в структурі інтелекту особистості.

Однак, дорослі не завжди усвідомлюють свою відповідальність за розумовий розвиток дитини, їм не вистачає ні часу, ні зусиль, щоб задовольнити дитячу допитливість, поміркувати, порозмовляти з дитиною, дати правильну і зрозумілу відповідь на ті чи інші запитання, заохотити до подальшої пізнавальної діяльності, розвинути дитячу спостережливість і увагу, пам'ять і мислення. Так зароджується психологія байдужості, так виростають діти, яких ніщо не приваблює. Їх не цікавлять ні знання, ні школа, вони вчать лише формально, з обов'язку або примусу, у них не виникла потреба все знати, розуміти, не сформувалися пізнавальні інтереси.

Саме з цих причин В.О. Сухомлинський звертається своїми працями до батьків із закликом вчити дітей спостерігати, пізнавати світ, міркувати, бути уважними до їхніх запитань, заохочувати і спрямовувати дитячу допитливість і, головне, не залишати дітей поза батьківською увагою, турботою про їхнє розумове виховання, своєчасно впливати на розвиток розумових здібностей. Звичайно, сформувати в малих дітей стійкий пізнавальний інтерес, органічну потребу в знаннях, освіті – нелегка справа. Вчений радить батькам знаходити різноманітні форми й способи спонукання дитячої спостережливості, цікавості.

Крім цього значну увагу в інтелектуальному і культурному розвитку дитини педагог приділяв художній літературі, яка несе в собі пізнавальну і виховну функцію. На його думку, книга повинна бути постійним супутником кожної дитини з першого року її життя [7, с. 42]. В.О. Сухомлинський радить купувати дитині книжки за її інтересами і регулярно читати дитині чи разом з нею. Читання, – попереджав В.О. Сухомлинський, – як джерело духовного збагачення, не повинно було зводитися до вміння слухати або читати, будь-яка дитина може вільно читати без помилок, але книжка не стає для неї стежиною, що веде до вершини розумового, морального й естетичного розвитку. Тобто вміти слухати, а іноді й читати – означає бути чутливим до змісту і краси слова до його найтонших відтінків.

Ще одне неймовірно цікаве заняття, яке вчений-педагог запропонував, це складання дитячої казки. Він розробив методику, за якою діти під керівництвом батьків чи учителя навчалися самостійно складати казки. Педагог вважав, що роздуми над композицією цих творів, добором ілюстративного матеріалу для них є корисними в розвитку мислення, фантазії, мрійливості.

Доцільно вказати на ще один жанр, який видатний педагог вважав перспективним у системі творчих робіт дітей, – це загадки. В.О. Сухомлинський стверджував, що цей різновид творчої праці поліпшує мислення, збагачує мову, активізує пам'ять [4, с. 114].

Одним з ефективних засобів розвитку дитячої емоційності й обдарованості дитини у своїй педагогічній діяльності В.О. Сухомлинський вважав рольову гру. Педагог оцінював її як “художню творчість, у якій розвиваються індивідуальні особливості мислення і творчої уяви” [4, с. 121].

Таким чином, роблячи висновки, скажемо, що оптимальними факторами ефективної системи виховання обдарованої дитини в сім'ї, за педагогічною спадщиною В.О. Сухомлинського, є такі:

1. Народження і виховання дитини в любові, створення позитивного сімейного мікроклімату.
2. Розвиток працелюбності та майстерності дитячої руки.
3. Духовний та творчий розвиток через спілкування з природою.
4. Задоволення пізнавальних потреб дитини, її допитливості.
5. Інтелектуальний розвиток через читання, рольові ігри, придумування казок та ін.

Висновки. Таким чином, можливо обдарована дитина і приносить певні труднощі, клопоти в процесі виховання власним батькам (вперта, її допитливість надмірна, її успіхи й досягнення лякають), але це дрібниці порівняно з тим, що таких дітей мають не всі батьки, що їхня дитина вміє робити й знає те, чого не можуть і не знають її ровесники, вона прагне дізнаватися про нове, створювати щось, самовдосконалюватися, прагне досягти успіху в житті, порадувати своїх батьків, підбадьорює нас В.О. Сухомлинський [4, с. 205]. Тому істина очевидна: обдаровані діти – це клопіт для батьків, але і радість, і щастя.

Література

- [1] Гальбух Ю.З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка / Ю.З. Гальбух. – К. : Віпол, 1993. – С. 15–75.
- [2] Сметанський М.А. С. Макаренко та В.О. Сухомлинський про сімейне виховання / М. Сметанський // Рідна школа. – 2003. – №9. – С. 12–14.
- [3] Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський – К.: Рад. школа, 1978. – С. 16–263.
- [4] Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5 т. –Т.1. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 12–206.
- [5] Сухомлинський В.О. Ми продовжуємо себе в дітях. / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори у 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.5. – С. 578–584.
- [6] Сухомлинський В.О. Народження добра. / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори у 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5.– С. 217–223.
- [7] Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори у 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 7–279.
- [8] Янкович О.І. Проблеми соціально-педагогічної роботи з сім'єю у творчості В.Сухомлинського / О.І. Янкович // Наукові записки ТДПУ. Серія: Педагогіка. – 2002. – №5. – С. 89–92.

Резюме

Стаття розкриває зміст соціально-педагогічних передумов ефективної системи виховання обдарованої дитини в сім'ї в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. Серед чинників ефективного розвитку обдарованості обґрунтовані такі: відповідальне батьківство, позитивний мікроклімат у сім'ї, виховання працею, природолюбність, задоволення пізнавальних потреб дитини, інтелектуальний розвиток через читання, рольові ігри, придумування казок. Розкриті механізми особливостей застосування даних чинників у вихованні дитини згідно тверджень В.О. Сухомлинського.

Ключові слова: обдарованість, сімейний мікроклімат, трудовиховання, любов до природи, пізнання, терпіння, виховання казкою і книгою, опіка, розвиток.

Resume

This article exposes maintenance of social-pedagogical conditions of the effective system of education of the gifted child in a family in the pedagogical inheritance of V.O. Sukhomlinsky. Among the factors of effective development a genius such are grounded: responsible paternity, positive microclimate in the family, education by labour, love to nature, satisfaction of cognitive necessities of child, intellectual development through reading, games, writing of fairy-tales. The mechanisms of features of practising of these factors in upbringing of child in obedience to principles of V.O. Sukhomlinsky are exposed.

Keywords: endowments, family climate, labour upbringing, love to nature, knowledge, patience, education by tales and books, care, development.

Іванна Кулик

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Івано-Франківськ, Україна

Роль сім'ї у процесі соціалізації обдарованих дітей

Постановка проблеми. Сім'я – це первинне природне середовище, джерело духовної та матеріальної підтримки для дитини. У сім'ї дитина оволодіває першими знаннями, уміннями, засвоює навички спільної діяльності. Саме батьки чи особи, які здійснюють опіку над дитиною, зобов'язані дбати про своїх дітей, створювати належні умови для розвитку їх природних задатків.

Сьогодні однією з головних соціально-педагогічних проблем обдарованих дітей є те, що їм недостатньо уваги приділяють їхні батьки, особливо батьки з низьким рівнем освіти або невисоким загальним культурним розвитком.

Аналіз останніх публікацій. Дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених (О. Кульчицька, А. Матюшкін, Б. Теплов та ін.) свідчать, що проблема обдарованості є пріоритетною у психології особистості, оскільки розвиток творчих здібностей людини виступає умовою перетворення, оновлення і гармонійного розвитку суспільства. Питання діагностики здібностей втілено у працях таких науковців, як: Н. Грищенко, А. Моляко, А. Савенков, та ін. Структура обдарованості та особистісні особливості обдарованих індивідів розглядалися Дж. Гілфордом, Ю. Гільбухом, О. Зазимко, Дж. Рензуллі, С. Шандруком та ін.

Теоретичні засади педагогічних підходів до соціалізації молоді склали праці А. Капської, І. Кона, Н. Лавриченко, А. Мудрика, Д. Пашенка, С. Савченка, С. Харченко та ін.

Вітчизняними науковцями – О. Антоною, О. Власовою, Н. Завгородньою, Л. Прокопів та ін. – висвітлюються шляхи соціалізації обдарованих дітей та молоді.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні ролі батьків у виявленні та розвитку обдарованої дитини, наданні їм рекомендацій щодо виховання таких дітей.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній педагогічній енциклопедії говориться, що обдарованість – це властивість психіки, яка системно розвивається протягом життя і визначає можливість досягнення людиною вищих (незвичайних, неабияких) результатів в одному або декількох видах діяльності в порівнянні з іншими людьми [6].

На сьогоднішній день більшість психологів визнають, що рівень, якісна своєрідність і характер розвитку обдарованості – це завжди результат складної взаємодії спадковості (природних завдатків) і соціальної сфери опосередкованої діяльності дитини (ігрової, навчальної, трудової). В той же час не можна ігнорувати і роль психологічних механізмів саморозвитку особистості.

Дитячий вік – період становлення здібностей, особистості і бурхливих інтеграційних процесів психіки. Рівень і широта інтеграції характеризують формування і зрілість самого явища – обдарованості. Одним з найбільш дискусійних питань, що стосуються проблеми обдарованих дітей, є питання про частоту прояву дитячої обдарованості. Існують дві точки зору “всі діти є обдарованими”; “обдаровані діти зустрічаються украй рідко”. Вказана альтернатива знімається в рамках наступної позиції: потенційна обдарованість по відношенню до різних видів діяльності властива багатьом дітям, тоді як актуальну обдарованість демонструє значна частина дітей [5, с. 51].

Обдарованість дитини часто виявляється в успішності діяльності, що має стихійний, самодіяльний характер. Наприклад, дитина, захоплена технікою будинку будує свої моделі, але до шкільної, або соціально-організованої позашкільної діяльності (у секції, студії) її заняття немає жодного відношення. Інша дитина захоплено вигадує вірші або розповіді, але не хоче демонструвати їх педагогові. Судити про обдарованість дитини слід не лише по його шкільній діяльності, але і по його позашкільній роботі.

На думку О. М. Дьяченко, як одна з причин відсутності проявів того або іншого вигляду обдарованості може бути недолік (через умови життя) відповідних знань, умінь і навиків. Як тільки дитина їх засвоїть, його обдарованість стає явною і очевидною для педагога [5, с. 72].

За тривалими спостереженнями реальна педагогічна практика навчилася визначати лише три категорії обдарованих дітей.

Перша категорія обдарованих – діти з високими показниками за рівнем спільної обдарованості.

Друга група обдарованих – діти, що досягли успіхів в певних областях діяльності. Їх виявлення будується за допомогою методів діагностики і не являє особливих складнощів. Обдаровані юні музиканти, художники, математики, спортсмени давно завоювали собі право на спеціальне вчення. Цю категорію дітей частіше називають талановитими.

До третьої категорії обдарованих можна віднести дітей, що добре навчаються в школі (“академічна обдарованість”) [7].

Обдарованих дітей в ранньому віці відрізняє здатність відстежувати причинно-наслідкові зв'язки і робити відповідні висновки; вони особливо захоплюються по-

будовою альтернативних моделей і систем. Для них характерна швидша передача нейронної інформації, їх внутрішньомозкова система є більш розгалуженою, з великим числом нервових зв'язків.

Обдаровані діти зазвичай володіють відмінною пам'яттю, яка заснована на ранньому опануванні мови і абстрактного мислення. Їх відрізняють здатність класифікувати і категоризувати інформацію, вміло користуватися накопиченими знаннями.

Найчастіше увага до обдарованих дітей відрізняє їх великий словниковий запас, що супроводиться складними синтаксичними конструкціями, а також умінням ставити питання. Багато обдарованих дітей із задоволенням читають словники і енциклопедії, продумують слова, які, на їх думку, виражають їх власні поняття і уявні події.

Для виявлення обдарованості використовують різні методи: від найпростішого батьківського спостереження до спеціально розроблених стандартизованих та тестових завдань.

Батьки використовують виховні стратегії: стратегія прямого виховного впливу, де вони постійно пропонують дітям якісь розвиваючі ігри, вправи. Інколи ця стратегія дає результати, але дуже часто в дитини виникає внутрішня протидія. Друга категорія батьків вважає, що вивчати та розвивати їхню дитину повинні фахівці. Але не потрібно повністю перекладати всі турботи на плечі інших, а самим знаходитись осторонь. Третя стратегія – коли батьки дають вибір своїй дитині й намагаються підібрати гарну школу, не контролюючи розвиток здібностей.

Найголовніше в таких сім'ях – атмосфера пізнавальних інтересів самих батьків (самі читають, ходять на виставки, не нав'язуючи свого інтересу). Така стратегія саморозвитку виявилась найефективнішою [1, с. 56].

Першовідкривачами обдарованості дітей є батьки. Вони виконують найголовнішу роль у становленні та розвитку не тільки обдарованості дитини, а і її особистості.

Іноді батьки не помічають обдарованості своїх дітей (це буває, наприклад, якщо дитина перша і єдина) або опираються прирахуванню своїх дітей до обдарованих ("Я не хочу, щоб моя дитина була обдарованою, нехай вона краще буде нормальною"), починають надмірно "експлуатувати" здатності дитини та поміщають її у штучні умови (наприклад, позбавляють можливості спілкуватися з однолітками).

Усе це лягає додатковим вантажем на плечі дитини, адже в якийсь момент вона сама відкриває свою обдарованість і розуміє, що чимось відрізняється від інших.

Дуже важливо в цей момент підтримати дитину, показати, що її особливість – це нормально, що вона має на це право і, звичайно, що поза залежністю від того, чи буде вона виявляти свої таланти надалі чи ні, усе одно її люблять (про важливість позиції батьків, взаємини в родині та їхній вплив на подальше життя дитини написана безліч книг, психологічних і художніх).

Батьківське відкриття обдарованості власної дитини повинно народжувати радісне очікування й готовність вирішувати пов'язані з цим проблеми. Завдання батьків полягає в тому, щоб вчасно знайти правильний момент, правильні слова та приклади для дитини, щоб вона мала здорове самосприйняття, тому що уявлення про саму себе – це багато в чому кристалізація того, як на нас реагують інші люди.

Батьки повинні особливу увагу приділяти розвиткові пізнавальних інтересів дитини, адже завдяки їм формуються основні інтелектуальні вміння, необхідні для засвоєння знань, закладається основа для дальшого успішного оволодіння знаннями. Василь Сухомлинський зазначав, що до кожної дитини треба підхід. Тому батьки повинні розвивати у своїх дітей активну пізнавальну діяльність, зацікавлювати дитину різними видами завдань (пошукових, логічних, ігрових).

Батькам потрібно знати, що обдарована дитина прагне довірливого спілкування. Вона хоче бачити у батьках мудру дорослу людину, яка збагатить її уявлення про світ і про саму себе, допоможе подолати труднощі. Дітям дуже хочеться, щоб батьки сприймали їх як рівноправних в особистісному плані партнерів. Їм не хочеться, щоб їх повчали, вони прагнуть рівноправного спілкування, щоб їх сприймали як особистості й реагували на них як на особистість. Звичайно, перед батьками стоїть проблема формування й плекання не просто особистості, а особистості обдарованої, особистості свідомого українського громадянина.

Провідна роль в цьому плані відводиться педагогам, які повинні навчити батьків розвиткові творчих здібностей і обдарованості у їхніх дітях. Тут важливе значення мають відкриті запитання, творчі дискусії, глибоке знання батьками психологічної сутності творчого процесу, віра в інтелектуальні сили дитини. Для дитини батьки повинні створити умови, щоб обдарована дитина мала змогу самостійно здійснювати свою індивідуальну діяльність. Завдання батьків полягає в максимальному сприянні, стимулюванні активності та розвитку в дитини винахідливості, ініціативи, творчого підходу до навчання. Бажано, щоб у дитини був улюблений затишний куточок, де вона може повністю усамітнитися і спокійно подумати. У кімнаті дитина повинна відчувати атмосферу творчості, розкнутості на уміння знаходити розв'язок нестандартних ситуацій, як націленість на відкриття нового.

Розвиваючи творчі здібності дитини, батьки виконують суспільний запит щодо формування особистості, здатної самостійно мислити, приймати сміливі й нестандартні рішення, творчо ставитись до праці. Саме такі творчі особистості мають високий рівень національної самосвідомості, що виявляє причетність їх до споконвічних духовних цінностей українського народу.

Поряд з тим, що обдаровані діти мають ряд переваг перед своїми однолітками, їм доводиться стикатися і із специфічними труднощами. В першу чергу це пов'язано із стосунками батьків до обдарованості своїх дітей. Деякі батьки, виявляючи у своїй дитині ранні прояви обдарованості, всі свої зусилля направляють на розвиток його здібностей відповідно до своїх уявлень про цілі і завдання ви-

ховання. При цьому, як відзначає А.В. Петровський [4], вважаючи свою дитину вундеркіндом, увагу звертають лише на першу частину цього слова – акцентують винятковість дитини, забуваючи, що він залишається все ж дитиною.

З цією метою В.Г. Постовий [3, с. 356] надає поради батькам, які прагнуть розвивати здібності своїх дітей:

1. Проаналізувати вашу власну систему цінностей і установок щодо виховання дітей. Чи сприяє вона реалізації обдарованої особистості в суспільстві?
2. Бути чесними щодо дітей. Усі діти дуже чутливі до неправди, а обдарованих дітей це стосується більшою мірою.
3. Оцінювати рівень розвитку дитини. Звертати увагу на її досягнення. Батьківські оцінки для дітей – одночасно є і нагородою і мірилом їхнього самосприйняття і самооцінки. Перш ніж оцінювати, батьки мусять запитати себе: “Що я бачу, що ціную у своїй дитині і як їй показати це?” За такого підходу система батьківських оцінок, у якій дитина бачить себе, точніше і повніше відбиватиме її якості у всій їхній багатогранності.
4. Бути позитивно налаштованим на обдарованість. Намагатися вчасно вловити зміни, що відбуваються в синові чи дочці. Вони можуть виражатися в неординарних запитаннях чи висловлюваннях, у нестандартному поведженні і бути ознакою їхньої обдарованості.
5. Поважати в дитині її індивідуальність і неповторність. Не проектувати на неї власні інтереси, захоплення і сподівання. Любити дитину такою, якою вона є, а не за її виняткові таланти. Сприяти розвиткові таких її якостей, як щедрість, готовність допомогти іншим, терпіння, відповідальність, цілеспрямованість, почуття гумору тощо.
6. Підтримувати позитивне ставлення до здібностей дитини. Створювати мотивацію до досягнення, готовність іти на творчий ризик. Заохочувати самостійне мислення дитини. Уникати тривалих пояснень і бесід.
7. Допомогати розумовому зростанню обдарованих дітей відповідно до їхніх незвичайних здібностей, збагачуючи набори ігор, забезпечуючи достатнє коло спілкування, залучаючи до різноманітних занять. Водночас не перевантажувати таких дітей. Дозрівання особистості ще не закінчилося, і її функціональні можливості не безмежні.
8. Не ставити дитину в занадто тверді рамки чи нав'язувати їй те, до чого в неї не виникає власних бажань. Прислухатися до її бажань і потреб.
9. Бути терплячими до дивних ідей дитини, поважати цікавість, намагатися відповідати на всі питання дитини.
10. Учити дитину розуміти і сприймати інших людей, співчувати їм, ставити себе на їхнє місце, програвати їхні ролі. Виробляти доброзичливість і терпляче ставлення до менш обдарованої людини. Це дасть змогу уникнути формування егоцентризму обдарованої дитини.
11. Пам'ятати про підвищену чутливість обдарованих дітей. Надавати їм необхідну допомогу й емоційну підтримку заохоченням їхньої діяльності, уважно і доброзичливо ставитися до їхніх думок і проблем. З терпінням і спокоєм

сприймати емоційні перепади дитини. Допомогти їй розібратися в тому, що не всі негативні коментарі і зауваження стосуються її особисто, і що люди діють іноді не усвідомлено, без злого наміру.

Висновки. На особистість дитини мають великий вплив батьки і сім'я загалом, оскільки здібності розвиваються у процесі певної діяльності, їхнє формування більшою мірою залежить від них самих, розуміння ними суті відповідних здібностей, бажання побачити їхні прояви і надати необхідну допомогу своїй дитині. Головним напрямом впливу є сприяння активізації навчальної діяльності для вияву здібностей дитини, підтримання інтересу, заохочення, досягнень, надання впевненості у своїх силах.

Література

- [1] Іванусь О. Роль сім'ї у процесі соціалізації обдарованих дітей / О. Іванусь // Психолог. – 2009. – Березень. № 11/12. – С. 56–58.
- [2] Линьова І.О. Вплив родини на розвиток обдарованості дитини / І.О. Линьова // Обдарована дитина. – 2006. – № 5. – С. 41–45.
- [3] Постовий В.Г., Невмержицький О.А. Сім'я і школа: проблеми виховання дітей: Посібник / В.Г. Постовий, О.А. Невмержицький. – Київ, 2008. – 418 с.
- [4] Петровский А.М. История психологии / А.М. Петровский. – М.: Педагогика, 1994. – 448с.
- [5] Психология обдарованности детей и подростков: Учебное пос. для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина и др. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 336 с.
- [6] Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 232 с.
- [7] Степанов С. Психологический словарь для родителей / С. Степанов. – М., 1996.

Резюме

У статті автор розкриває поняття “обдарованість”, її прояви та теоретично обґрунтовує роль батьків і сім'ї загалом у процесі соціалізації обдарованої дитини, надає їм поради щодо виховання і розвитку здібностей особистості дитини.

Ключові слова: обдарованість, обдаровані діти, соціалізація, розвиток, сім'я, батьки.

Resume

In the article author reveals the concept of “talent”, its implications and theoretical justifies the role of parents and the whole family in the process of socialization of gifted child, gives them advices about upbringing and development capabilities of a child.

Keywords: talent, gifted children, socialization, development, family and parents.

Marzena Lipińska, Danuta Skulicz

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Kraków, Polska

Wzajemnie i wieloaspektowe oddziaływanie rodziców na dziecko prenatalne – warunkiem pełnego rozwoju osobowego dziecka¹

*Już przed Twoim poczęciem pragnęłam Cię
Zanim się urodziłeś, kochałam Cię
Jeszcze nie miałeś godziny, a umarłabym za Ciebie
To jest cud matczynej miłości*

Maureen Hawkins

Dopiero stosunkowo od niedawna rodzice spodziewający się dziecka wiedzą o możliwości wpływania na dziecko, rozwój i wzmacnianie kontaktu z nim m.in. za sprawą rozmów itp. z dzieckiem będącym jeszcze w łonie swojej mamy. Warto zatem uświadomić sobie, jak ważne są wzajemne relacje rodziców między sobą oraz ich oddziaływanie i relacje z własnym dzieckiem.

Rodzice są w istocie pierwszymi pedagogami – i chociaż na ogół o tym zapominają lub nie bardzo tego pragną – muszą się do tej roli odpowiednio przygotować². E. Sujak jest zdania, że większość ludzi zostaje niejako zaskoczona faktem przyjścia dziecka na świat i dojrzewają do tego w miesiącach oczekiwania. W tym okresie garną się

¹ Artykuł napisany na podstawie pracy magisterskiej Marzeny Lipińskiej pt. *Pedagogika prenatalna oraz rozwój i wychowanie dziecka prenatalnego (na przykładzie wiedzy i informacji młodych kobiet)*. Promotor doc. dr Danuta Skulicz. Praca obroniona w 2012 r. w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

² Por. *Nasze dziecko*, red. J. Kopczyńska-Sikorska, Warszawa 1983, s. 3.

znowu do swych rodziców, nie z wyrachowania wobec oczekiwania pomocy, ale przede wszystkim ze względu na doświadczenie starszego pokolenia: po raz pierwszy utożsamiają się świadomie w swej roli z przeżytym przez starsze pokolenie rodzicielstwem. Jest to bardzo dobra szansa nawiązania na nowej płaszczyźnie kontaktu między pokoleniami, kontaktu wolnego już od bezpośredniej zależności. I wielka szkoda, gdy ta szansa nie zostanie wykorzystana, gdy starsze pokolenie nie wykaże zrozumienia, gdy utrudni akceptację dziecka, oceniając jego przyjście na świat za przedwczesne czy niepożądane³.

Największy jest oczywiście ten wpływ na doświadczenia rodziców, którzy uświadamiają sobie, że zostali matką i ojcem, na ich życie osobiste, małżeńskie, rodzinne, sąsiedzkie i zawodowe. Pojawienie się dziecka jest szansą dla ich osobistego rozwoju i dojrzenia do przyjęcia go w rodzinie. Stwarzając dziecku „odżywcze” środowisko rozwoju, aktywnie uczestnicząc w dokonującym się „cudzie życia”, rozwijają siebie, swoje wewnętrzne siły możliwości, kształtują w sobie „nowego człowieka”. Dziecko przed urodzeniem nie jest wtedy niczyje, mogąc liczyć jedynie na tzw. przyszłych rodziców, ale ma matkę i ojca, którzy stwarzają mu „uczuciową glebę pierwszej klasy dla rozwoju”⁴.

Warto podkreślić, że bardzo duże znaczenie ma więź rodziców z dzieckiem prenatalnym dla jego rozwoju, przebiegu ciąży i porodu oraz dla jakości ich przeżyć w trakcie kolejnych etapów prokreacji. Jest ona nie do przecenienia. Przywiązanie do dziecka przed urodzeniem jest czynnikiem ułatwiającym i wzbogacającym jakość wczesnych kontaktów z nim, a tym samym już od narodzin stwarza bardziej korzystne warunki dla jego rozwoju. Ponadto przywiązanie rodzicielskie w sytuacji pre- lub perinatalnej straty dziecka pomaga w przejściu przez wszystkie etapy żałoby związanej z rozstaniem, uniknięciu ucieczki w niedojrzałe mechanizmy obronne, integracji tego doświadczenia z historią własnego życia.

Ciekawe rozróżnienie podejścia do ciąży i rodzicielstwa oraz rozwiązywania konfliktów, jakie wywołuje fakt poczęcia dziecka wprowadziła Joan Raphael-Leff, ujmując je w psychodynamicznym modelu. Wyodrębniła ona w sumie cztery, w zależności od płci – po dwa z każdej: matczyne: ułatwianie rozwoju (*facilitator* – nastawia się „na dziecko”, na jego potrzeby) oraz kontrolowanie rozwoju (*regulator* – domaga się od dziecka dostosowania do sytuacji) oraz dwa podejścia ojcowskie: uczestniczenie w rozwoju (*participator*) i obserwowanie (*renouncer*)⁵. Postawy te jednak rzadko występują w czystej postaci i nie są statyczne, przeciwnie – ulegają ciągłym przeobrażeniom.

Innym czynnikiem wpływającym na adaptację do zmian spowodowanych poczęciem dziecka jest podobieństwo tych doświadczeń między małżonkami. Tam, gdzie małżonkowie mają odmienne wzorce relacji rodzinnych, tam ich radzenie sobie z pro-

³ Por. E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1992, s. 182.

⁴ Zob. D. Kornas-Biela, *Wokół początku życia ludzkiego*, Warszawa 2002, s. 9–10.

⁵ Por. E. Bielawska-Batorowicz, *Determinanty spostrzegania dziecka przez rodziców w okresie poporodowym*, Łódź 1995, s. 27–29.

blemami okresu ciąży i spodziewanych urodzin dziecka przebiega wolniej i napotyka większe trudności⁶.

Warto w tym miejscu dodać, że tradycyjnie prokreacja była rozpoznawana jako obszar zainteresowania i zaangażowania kobiet. Im przypisywano instynkt, potrzeby, uczucia i zachowania macierzyńskie. Rola mężczyzny w tym zakresie była ograniczona do materialnego zabezpieczenia rodziny, a funkcja uczuciowo-wychowawcza była opóźniona. Na przestrzeni ostatnich lat zmieniają się jednak postawy w tym zakresie. Ze względu na autonomizację poszczególnych członków rodziny oraz izolację od szerszego kręgu pokrewieństwa, co gwarantowało dawniej wsparcie dla kobiety ze strony innych kobiet w trakcie ważnych wydarzeń procesu prokreacji, a obecnie powoduje jej osamotnienie, jak też upowszechnienie się partnerskiego stylu życia w małżeństwie i rodzinie – nastąpiło większe zaangażowanie mężczyzn w proces prokreacji. Więż osobowa w rodzinach nuklearnych i partnerski układ stosunków między małżonkami, a nawet dziećmi, sprzyja podejmowaniu przez mężczyzn ról i obowiązków tradycyjnie przynależnych kobiecie.

Fakt zaangażowania mężczyzn w komunikację z dzieckiem przed i po urodzeniu, w opiekę przedporodową (np. wizyty u ginekologa, w pracowni USG), w profilaktyczne przygotowanie do porodu (szkoły rodzenia) i uczestnictwa w nim oraz wspieranie karmienia piersią, jest wyrazem redefinicji roli męża i ojca. Jest też poszerzeniem dla niego obszarów realizowania siebie, rozwoju osobistego, możliwości zdobycia nowych satysfakcjonujących doświadczeń i unikalnych przeżyć, uzyskiwania poczucia spełnienia życiowego i nadawania życiu głębszego sensu.

Jak dzisiaj wiadomo, ojciec również wpływa na swoje dziecko. To pośrednie działanie jest już w dużym stopniu poznane. Odbywa się m.in. poprzez układ neurohormonalny matki. Akceptujące nastawienie ojca i całego otoczenia, a wskutek tego samej matki, powoduje wydzielanie hormonów i czynników „opiekuńczych”. Wrogie nastawienie otoczenia, a głównie ojca, powoduje, że kobieta często przerzuca swój lęk i wrogość na dziecko i uruchamia stresowe hormony „walki” i szereg substancji toksycznych, które mogą ujemnie wpływać, a nawet uszkadzać dziecko, głównie w pierwszej połowie ciąży. Mechanizm bezpośredniego wpływu ojca (i otoczenia) nie jest jeszcze dokładnie poznany.

Doniesienia jednak wielu kobiet dowodzą, że np. pobudzone w łonie dziecko uspokaja się, gdy ojciec położy rękę na brzuchu matki. Dlatego nowe programy szkół rodzenia przewidują uczenie zarówno matek, jak i ojców dialogu ze swoim jeszcze

⁶ Zob. H. Colpin, A. De Munter, K. Nys, L. Vandemeulebroecke, *Prenatal attachment in future Parents of twins*, „Early Development and Parenting” 1998, nr 7(4); cyt. za: R. Łukasik, W. Waksmańska, Ż. Golańska, H. Woś, *Różnice w wyobrażeniach matki i ojca o życiu prenatalnym dziecka*, „Problemy Pielęgniarstwa” 2007, nr 15 (4), s. 254–261; A.R. Lane, S.A. Wilcoxon, *Dyadic adjustment during the transition to parenthood: A look at perceived similarity of spouses-family-of-origin experiences*, „Australian Journal of Sex, Marriage and Family” 1989, nr 10(4), s. 165–171; cyt. za: D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna*, Lublin 2009, s. 98–99.

nienarodzonym dzieckiem. Dialog, choć brzmi to fantastycznie, może przybierać różne werbalne i pozawerbalne formy: czułego dotykania dziecka przez powłoki brzuszne, pieszczoty a nawet „zabawy” z dzieckiem, myślenia o dziecku, pisania do niego listów, przemawiania, śpiewania, wspólnego słuchania muzyki itp. Istotą dialogu z dzieckiem jest przeniesienie akcentu z przedmiotowego „to” na podmiotowe „ty” i nawiązanie jedności z dzieckiem już w tej fazie życia. Ma to ogromne znaczenie dla wzajemnych relacji w czasie porodu i po urodzeniu.

Może być też tak, że ojciec dziecka będzie przejawiał postawę negatywną. Badania psychologiczne nad stresowymi przeżyciami kobiet w okresie ciąży i nad wpływem tych przeżyć na dziecko zwracają uwagę na szczególnie niekorzystny w tym okresie wpływ sytuacji porzucenia przez ojca lub odrzucenia uczuciowego; głównie chodzi o przeżycia zdrady małżeńskiej, która oznacza rozerwanie jedności między małżonkami. Okazuje się, że nawet czynniki toksyczne, na których szkodliwość dla zdrowia dziecka zwraca się od dawna uwagę, wywierają mniejszy wpływ negatywny niż czynniki psychiczne, a głównie zagrożenie podstawowej potrzeby dziecka, matki i każdego człowieka – trwałej więzi, miłości i poczucia bezpieczeństwa.

L.W. Sontag badał wpływ stresu przeżywanego przez matkę na rozwój płodu. Odkrył on znaczący wzrost aktywności płodu pod wpływem właśnie przeżytego przez matkę szoku emocjonalnego (np. wywołanego śmiercią w rodzinie lub rozwodem) i stwierdził, że po urodzeniu dzieci te miały trudności z jedzeniem i trawieniem⁷.

Inni badacze starali się mierzyć stres u kobiet w ciąży, prosząc je o wypełnienie kwestionariusza dotyczącego odczuwanych przez nie stanów lękowych. Następnie badali relacje pomiędzy opisywanymi przez matki lękami a m.in. anomaliami u nowo narodzonych dzieci. Wysoki poziom lęków był związany ze wzrostem zaburzeń w aktywności płodu, z wadami wrodzonymi i drażliwością⁸.

W wyniku przemocy fizycznej dokonanej wobec matki, dziecko może zostać uszkodzone bezpośrednio lub pośrednio poprzez skutki doświadczanej przez nią traumy. Formy te są bardzo zróżnicowane, np. stosowanie wobec matki różnych form przemocy fizycznej (np. bicie), psychicznej (np. straszenie, poniżanie, domaganie się aborcji), werbalnej (stosowanie wyzwisk, awantury), seksualnej (np. zmuszanie do współżycia pomimo zagrożenia poronieniem), narażanie matki na przeżywanie stresu (poprzez np. odrzucenie dziecka). Wyrażają one brak akceptacji pojawienia się dziecka, jak też są objawem cech osobowości ojca i najczęściej również doświadczeń przemocowych z jego własnego dzieciństwa. Zawsze powinno to być sygnałem ostrzegawczym dla najbliższych i profesjonalistów, aby przeciwdziałać kontynuowaniu przemocy wobec matki dziecka prenatalnego, gdyż ofiarą są tu dwie osoby, a stosowana obecnie przemoc

⁷ Zob. L.W. Sontag, *War and fetal Materna relationship*, „Marriage and Family Living” 1944, nr 6, s. 1–5; idem, *Implications of fetal behavior and environment for adult personalities*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 1966, nr 134, s. 782–786; cyt. za: R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 152.

⁸ *Ibidem*, s. 152.

będzie miała tendencję do utrzymania się po urodzeniu, a nawet do nasilenia (aż do uśmiercenia dziecka), wskutek spiętrzenia trudności związanych z jego utrzymaniem, pielęgnacją i wychowaniem⁹.

Z kolei uczuciowe, czynne zaangażowanie ojca już w okresie przedurodzeniowym wyraża nowe hasło psychologii prenatalnej: „oni są w ciąży”. Miłość samej matki jest niewystarczająca do prawidłowego rozwoju. Dziecko wymaga od początku życia symetrycznej i bezinteresownej miłości i od matki, i od ojca. A potem, zgodnie z etapami swego rozwoju, także symetrycznej od obojga rodziców miłości wymagającej, koniecznej w procesie socjalizacji dziecka. To nowe spojrzenie na rolę ojca pozwala zrozumieć, że nie ma macierzyństwa bez ojcostwa¹⁰.

Na podstawie różnych przeprowadzonych badań stwierdzono, że kobiety wykazują się istotnie większym zaangażowaniem, co przejawia się w dążeniu do zaspokojenia potrzeb współmałżonka, oczekiwaniu na dowody uczuć z jego strony, pragnieniu zaspokojenia potrzeb drugiego w sposób wzajemnie satysfakcjonujący. Męski wzorzec funkcjonowania odznacza się mniejszą niż kobiecy wrażliwością na zmiany, jakie zachodzą w relacjach małżeńskich po poczęciu dziecka.

Rozpatrując ważną kwestię kształtowania się przywiązania rodziców do dziecka prenatalnego, zauważono również różnice – ojcowie mają większą niż matki tendencję do przypisywania płodowi statusu odrębnej istoty ludzkiej (matkom przychodzi to trudniej ze względu na biologiczną zależność dziecka od nich) oraz snucia wyobrażeń o dalekiej przyszłości dziecka i wspólnych z nim kontaktach. Dla matek takim momentem przełomowym, na który w większości niecierpliwie czekają, jest pierwsze odczucie ruchów dziecka, jakie możliwe jest w połowie ciąży¹¹. Przed upowszechnieniem się wczesnego stosowania w ciąży badania USG (w I trymestrze ciąży), tylko jedna trzecia matek traktowała płód jako odrębną istotę. Obecnie, na podstawie badań USG oraz rozpowszechnianej wiedzy o życiu prenatalnym, oboje rodzice mogą już bardzo wcześnie nadać dziecku status odrębnej istoty, a tym samym tworzyć więź z nim. Przy czym matki, ze względu na bliskość dziecka, łzawiej niż ojcowie odbierają jego obecność i takie cechy dziecka, jak: wrażliwość na bodźce, siłę i częstotliwość reakcji, nastroj. Mentalne odseparowanie dziecka i traktowanie go jako odrębnej istoty ludzkiej, jest podstawą tworzenia się jego obrazu jako osoby o indywidualnych charakterystykach, a tym samym nawiązywania różnorodnych kontaktów z nim, co ułatwia (ale nie gwarantuje) podjęcie roli rodzica po urodzeniu dziecka.

Zaobserwowano, że im bliżej porodu, tym większe zaangażowanie obojga rodziców w relacje z dzieckiem, tym większa częstotliwość i różnorodność kontaktów z nim.

⁹ Por. J.E. Korbin, *Fatal maltreatment by mothers: a proposed Framework*, „Child Abuse and Neglect” 1989, nr 13(4), s. 481–489; cyt. za: D. Kornas-Biela, *Pedagogika, op. cit.*, s. 59.

¹⁰ Por. E. Nitecka, D. Staszewska, E. Pietkiewicz-Rok, *Miłość od poczęcia*, Warszawa 1987, s. 45.

¹¹ Warto w tym miejscu dodać, że te ruchy nie są pierwszymi, gdyż dziecko porusza się od 6 tygodnia życia, ale są to pierwsze delikatne ruchy odczuwane przez matkę.

Zarówno matki, jak i ojcowie w ostatnim trymestrze ciąży ujmują dziecko jako odrębną istotę, interpretującą jego zachowania mające dla nich określone znaczenie, wchodzą w interakcje z nim, opisują go w terminach indywidualnych charakterystyk, np. płęć, wygląd, temperament, komunikacja, rytm snu i czuwania. Ze względu na usytuowanie dziecka w ciele matki, częstotliwość myślenia o dziecku, wchodzenie z nim w relacje i przemawiania do niego jest rzadsza u ojców niż matek i zależy od udostępniania im dziecka przez matki oraz „wspólnych chwil”, umożliwiających wzajemnie kopiowanie form komunikacji z dzieckiem prenatalnym lub noworodkiem. Ojcowie przypisują mniejsze niż matki znaczenie obserwacjom ruchów dziecka w tonie dla oceny jego temperamentu, podają mniej indywidualnych charakterystyk dziecka, mają mniej pozytywne oczekiwania wobec zachowań i cech dzieci po urodzeniu, przewidują więcej kłopotów z nimi i przykrych niespodzianek. Są też oni w okresie ciąży ich żon bardziej niż one zaniepokojeni obserwowanymi u siebie zmianami fizyczno-psychicznymi, inaczej doświadczają zmian w zakresie elementów składających się na obraz własnego ciała oraz odczuwanej przez nich satysfakcji małżeńskiej¹².

W miarę upływu czasu wskaźniki więzi z dzieckiem prenatalnym u obu płci rosną, ale na każdym etapie są one niższe u ojców niż matek

Uważa się, że na więź ojca z dzieckiem prenatalnym, duży wpływ wywiera sama matka dziecka. Dzięki temu, że u matki wyobrażenia o dziecku i fantazje na jego temat, jak też relacje z nim i próby nawiązania kontaktu, kształtują się wcześniej i są o wiele bogatsze, bardziej nasycone pozytywnymi uczuciami, może ona stymulować kontakt ojca z dzieckiem, a jest to istotne dla jakości jego przyszłych relacji z nim po urodzeniu. Bardzo ważnym czynnikiem pozytywnie wpływającym na jakość więzi obojga rodziców z dzieckiem prenatalnym jest również jakość łączącej ich więzi małżeńskiej¹³.

Pojawienie się dziecka wprowadza zmiany w życiu mężczyzny – zwiększa się zakres jego obowiązków i odpowiedzialności, zmieniają się plany i hierarchia wartości, inny jest sposób spędzania wolnego czasu. Zaakceptowanie zmian i przystosowanie się do nich wymaga energii psychicznej. Mogą odżywać konflikty, jakie przeżywał mężczyzna w dzieciństwie w kontakcie z dorosłymi, przede wszystkim z rodzicami oraz z rodzeństwem, np. ujawniają się dawne napięcia, lęki, poczucie zależności, bezradności, zazdrości, winy. Uruchomione też zostają na nowo mechanizmy obronne w postaci zachowań tzw. dziecińczych, wyparcie ze świadomości, racjonalizowanie, negacja, ucieczka w marzenia. Postawa mężczyzny wobec własnej roli ojca oraz w stosunku do poczętego dziecka zależy przede wszystkim od doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego. Mężczyzna stoi bowiem wobec konieczności zajęcia stanowiska, jakie jego

¹² Zob. A. Assor, T. Assor, *Emotional involvement in marriage during the last trimester of the first pregnancy: A comparison of husbands and wives*, „Journal of Psychology” 1985, nr 119(3), s. 243–252; R.H. Weaver, M.S. Cranley, *An exploration of paternal – fetal attachment behaviour*, „Nursing Research” 1983, nr 32, s. 68–72.

¹³ E. Bielawska-Batorowicz, *Determinanty*, op. cit., s. 12.

ojciec zajmował wobec niego. Zaczyna zatem coraz częściej myśleć o własnym ojcu, o łączących ich więzach, o swoim dzieciństwie. Wtedy w kontakcie z ojcem ukształtował się jego obraz siebie jako mężczyzny. Jeśli wzór ojca uznał w tamtym okresie za godny naśladowania, to teraz z tego wzoru może skorzystać i łatwiej odnaleźć się w nowej sytuacji¹⁴.

Posiadanie ojca groźnego, agresywnego, hamuje rozwój uczuć ojcowskich u syna, utrudnia nawiązanie czułego kontaktu z własnym dzieckiem zarówno przed, jak i po urodzeniu. Jeśli natomiast ojciec był nieobecny fizycznie lub uczuciowo w rodzinie, to syn nie otrzymał prawidłowego wzoru do identyfikacji płciowej i teraz może mieć trudności w określeniu, „kim jestem”, „czego nowa sytuacja ode mnie wymaga”, „co mam robić”. W tym okresie postać żony przywołuje w pamięci mężczyzny uczucia przeżywane kiedyś w kontakcie z własną matką. W związku z tym spędza on więcej czasu z matką, jest zainteresowany jej macierzyńskimi doświadczeniami.

Synowie matek opiekuńczych i czułych, których łączyły z nimi głębokie więzi uczuciowe, lepiej radzą sobie z adaptacją do nowej sytuacji życiowej, wyżej oceniają siebie jako ojca i uzyskują w badaniach wyższe oceny jako „dobrzy ojcowie”. Poczucie zagubienia i lęku na wiadomość o poczęciu dziecka zdarza się częściej u mężczyzn jedynaków lub pochodzących z rodzin małodziejnych. Wynika to stąd, że ich dotychczasowe kontakty z małymi dziećmi były bardzo ograniczone. Poczucie niekompetencji, brak wiary we własne umiejętności pielęgnacyjno-opiekuńcze oraz możliwości porozumiewania się z małym dzieckiem mogą wywołać lęk przed nim i reakcję unikową – nakłanianie żony do aborcji lub całkowite przerwzenie troski o dziecko na nią.

Co jest ważne, przeżycia ojca w pierwszym okresie po poczęciu dziecka zależą także od tego, czy było ono zaplanowane, czy też nie. Na pojawienie się nieplanowanego dziecka niektórzy ojcowie reagują szokiem, niedowierzaniem, zaprzeczają temu, co się wydarzyło. Zdarza się, że ojciec odrzuca myśl, iż dziecko jest jego. Czasem ma wrażenie, że został wykorzystany, co wiąże się z zarzuceniem kobiecie interesowności, podejrzeniami, że chciała w ten sposób bardziej go ze sobą związać. Reakcja ojca na pojawienie się dziecka zależy też od jego orientacji życiowej, tzn. od rodzaju wartości, jakie uznaje. Ojciec nastawiony na sukcesy zawodowe i zdobycie prestiżu społecznego nie angażuje się w sprawy związane z dzieckiem ani nie wykazuje zainteresowania macierzyńskimi doświadczeniami żony. Ojcowie, którzy są nastawieni na życie rodzinne, z łatwością akceptują nowe obowiązki, gdyż przez ich spełnienie zaspokajają swoje głębokie pragnienia. Posiadanie dziecka traktują jako największy sukces w swoim życiu i dzięki niemu czują się bardziej związani uczuciowo z żoną. Niektórzy mężczyźni mogą wstydzić się uczuć i zachowań, które zaczynają postrzegać u siebie, a które są tradycyjnie przypisywane kobietom, takich jak wylewność uczuciowa, opiekuńczość, delikatność, czułość. Inni zaś odczuwają radość z powodu doznań, które wzbogaciły

¹⁴ E. Bielawska-Batorowicz, *Kształtowanie się więzi emocjonalnej ojca z dzieckiem w okresie ciąży i po porodzie*, „Psychologia Rozwojowa” 2002, nr 7(2), s. 61–69.

ich osobowość, poszerzyły możliwości ekspresji i odbioru rzeczywistości. Traktują ten okres jako intensywne dojrzewanie wewnętrzne¹⁵.

Istotnym jest również zachowanie się żony w stosunku do męża. Właściwa jej postawa wyraża się z uświadomieniu mężowi faktu istnienia dziecka, np. poprzez wspólne oglądanie albumów ilustrujących prenatalny rozwój, umożliwienie mu rozmów z dzieckiem, dotykania go i zabaw z nim, słuchanie uderzeń serca, wspólną obserwację ruchów dziecka na ekranie monitora przy okazji badań ultrasonograficznych, jak też rozmowy o nim i o wspólnym życiu¹⁶.

Pomimo tego, że – jak już zostało wcześniej wspomniane – ojcu jest z reguły trudniej odczuć swoją więź z dzieckiem i swoje ojcostwo, należy mieć świadomość, że bliższa więź dziecka z matką aniżeli z ojcem jest zupełnie naturalna. Jak uważają autorzy A. Moir i D. Jessel, niezależnie od tego, jakie może to przynieść rozczarowanie ojcu, w związku matki i niemowlęcia jest coś wyjątkowego. Żadne ze znanych nam społeczeństw nie pozbawia matki roli najważniejszego opiekuna.

Socjologowie przeprowadzili eksperymenty, w których ojców zachęcano do aktywniejszego udziału w zajęciach szkół naturalnego rodzenia. W innych doświadczeniach niemowlęta miały kontakt z wieloma opiekunami¹⁷. W pierwszym przypadku okazało się po paru tygodniach, że mimo większego zaangażowania ojców, jednak to matki były znacznie bliższe dzieciom. W drugim – dzieci były zagubione i domagały się powrotu swoich naturalnych matek. Przywiązanie kobiety do niemowlęcia jest, jak się wydaje, wrodzone, natomiast przywiązanie mężczyzny jest wynikiem społecznego uczenia się. Matki są rodzicami naturalnymi; mężczyźni, przy najlepszej woli, nie¹⁸.

Należy również zaznaczyć, że poczęcie dziecka inicjuje u rodziców okres normalnego kryzysu rozwojowego, charakteryzującego się intensywnymi przemianami osobowościowymi, podobnie jak dojrzewanie i menopauza. Normalnym zjawiskiem jest sytuacja, która destabilizuje ich dotychczasowy obraz swego „ja” fizycznego, psychicznego i społecznego, zmienia samoocenę i poczucie własnej wartości, dostarcza nowych doznań i emocjonalnych odniesień, przeorganizowuje system wartości, celów w życiu, aspiracji i planów oraz relacji z innymi. Dokonanie tych zmian wymaga czasu i stanowi obciążenie dla psychiki.

Rodzice muszą wiedzieć, że okres ciąży nie jest czasem wstępnym do „prawdziwego macierzyństwa”, fazą przejściową, której kulminacją będzie poród, od którego

¹⁵ J.T. Condon, *Therapy of the expectant family: The fetus as a force to be reckoned with*, „Australian and New Zealand Journal of Family Therapy” 1985, nr 6(2), s. 77–81; C.H. Zeanah, *Prenatal perception of infant personality: A preliminary investigation*, „Journal of the American Academy of Child Psychiatry” 1985, nr 24, s. 204–210; cyt. za: D. Kornas-Biela, *Pedagogika, op. cit.*, s. 97–98.

¹⁶ Por. D. Kornas-Biela, *Wokół, op. cit.*, s. 71–75.

¹⁷ Por. A.S. Rossi, *Gender and Parenthood*, [w:] *Gender and the Life Course*, red. A.S. Rossi, New York 1985, s. 190; cyt. za: A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu*, Warszawa 1993, s. 200.

¹⁸ Por. A. Moir, D. Jessel, *op. cit.*, s. 200.

„wszystko się zacznie”, ale już sam w sobie jest ważnym i pełnym znaczących doświadczeń etapem życia osobistego, małżeńskiego i rodzinnego.

Rodzice, wchodząc w komunikację z dzieckiem, starają się zrozumieć potrzeby dziecka i wyjść im naprzeciw. W ten sposób na długo przed jego urodzeniem kształtują w sobie tę ważną sprawność rodzicielską – rozumienia dziecka, jego potrzeb i reakcji, rozumienia znaczenia tego, co dziecko chce przekazać w pozajęzykowy sposób. Poszukiwanie sposobów rozumienia przejawów funkcji fizjologicznych i psychicznych (co oznacza dana reakcja, np. silne długotrwałe kopnięcia, brak ruchów), wczuwanie się w jego stany emocjonalne (czy jest zadowolone, niespokojne, napięte, odczuwa przyjemność czy lęk), odgadywanie potrzeby zmiany jego nastroju (czy nie potrzebuje uspokojenia, zaktywizowania?) i wyszukiwanie sposobów wpływania na jego samopoczucie (jak je uszczęśliwić, jak dać mu znać, żeby się nie martwił razem ze mną) – uczy rodziców dziecka. Przy czym uczy ich nie tylko tego oto dziecka, ale również rozumienia i empatii, adekwatnej reaktywności emocjonalnej jako właściwości psychicznych. Rodzice dzięki temu lepiej funkcjonują w rolach rodzicielskich, łatwiej radzą sobie z rodzicielskimi zadaniami (np. łatwiej im również rozumieć i wczuwać się w przeżycia zbuntowanego nastolatka, z którym kontakt werbalny jest trudny) oraz w relacjach interpersonalnych.

Choć – jak zostało już wspomniane w rozdziale dotyczącym pedagogiki prenatalnej – dopiero od niedawna kładzie się nacisk i zwraca uwagę na odpowiedni wpływ na dziecko jeszcze przed urodzeniem, to jednak już Arystoteles pisał, że „kobiety muszą wtedy bardzo dbać o swoje ciało, a ich usposobienie winno być wolne od trosk, ponieważ rozwijające się dziecko odbiera przeżycia matki niczym roślina, która korzeniami tkwi w glebie”¹⁹.

Kiedy matka przeżywa uczucie radości, zadowolenia, do jej krwi wydzielają się różne związki chemiczne, np. endorfiny. Gdy matka ma dobre samopoczucie, dziecko jest niejako „kąpane” w „neurohormonach szczęścia” i samo je wytwarza. Są one obecne w organizmie dziecka już w 6-tym tygodniu życia prenatalnego. Z kolei silnie negatywny stosunek matki do poczętego dziecka, a także przeżywanie przez nią długotrwałego i mocno nasilonego stresu, połączonego z niezaspokojeniem potrzeb psychicznych, może spowodować poronienie samoistne, doprowadzić do komplikacji przedporodowych czy porodu przedwczesnego, opóźnionego lub przedłużającego się, z koniecznością interwencji lekarskiej. Trzeba jednak pamiętać, że dziecko wprawdzie odbiera przeżycia matki i jej stosunek do niego, lecz wykazuje jednocześnie dużą odporność na docierające do niego konsekwencje stresu i wykorzystuje wszystkie swe żywotne siły do walki z ograniczeniami i utrudnieniami, które przeszkadzają w prawidłowym rozwoju.

Oddziaływanie rodziców na dziecko ma także miejsce poprzez wspólny odpoczynek. Nie chodzi tutaj jednak o chwile spędzane przez telewizorem czy wspólny posiłek, ale o relaks w ciszy, z poczuciem wewnętrznego uspokojenia, bliskości fizycznej

¹⁹ Cyt. za: D. Kornas-Biela, *Wokół, op. cit.*, s. 90.

i psychicznej współmałżonka i dziecka. Jest to potrzebne obojgu rodzicom. Odczuwaniu obecności dziecka powinny towarzyszyć pozytywne uczucia. Musi ono bowiem wzrastać w atmosferze miłości. Potrzeba miłości jest, obok potrzeby bezpieczeństwa, najważniejszą z potrzeb człowieka. Myśli i uczucia są rodzajem energii elektrycznej i chemicznej, która przenika do dziecka. Fascynacja nim i tym, co ono wnosi w życie rodziców, przenikając ich myśli i uczucia, informuje dziecko, że jest kochane i chciane.

Jak zauważa słusznie J. Kopczyńska-Sikorska²⁰, racjonalne odżywianie kobiety ciężarnej jest bardzo istotne dla zdrowia przyszłego dziecka, przy czym należy o tym pamiętać od pierwszych tygodni ciąży. Właściwego odżywiania ciężarnej wymaga płód, który rośnie bardzo intensywnie i poza podstawowymi składnikami, potrzebuje dla prawidłowego rozwoju odpowiedniej ilości soli mineralnych i witamin. Przyszła matka powinna jadać częściej i w małych ilościach, a w diecie uwzględniać takie składniki, które przeciwdziałają zaparciom (mleko zsiadłe, razowy chleb, jarzyny i owoce). W czasie ciąży nie wolno pić alkoholu, palić papierosów. Nie wolno również używać żadnych środków farmakologicznych bez porozumienia z lekarzem. Kobieta ciężarna może mieć stosunki płciowe do szóstego tygodnia przed terminem porodu.

Bardzo istotne są rozmowy z dzieckiem, które jest jeszcze w łonie swojej matki. Na kursach przygotowujących do porodu uwzględniany jest, szczególnie w dzisiejszych czasach fakt, że oprócz rodziców, także nie narodzone dziecko bierze udział w zajęciach – i dobrze jest, jeśli rodzice nie tylko są tego świadomi, lecz mają też możliwość doświadczenia tego. Na przykład przez „podróż do dziecka”, jak tę metodę nazywa położna Erika Pichler z Centrum Rodzinnego we Freising koło Monachium. „Podróż” ta odbywa się po ćwiczeniach relaksujących, gdyż właśnie wtedy, ze względu na uzyskane skupienie i otwartość, jest łatwiejsza²¹.

Kolejnym sposobem poznania dziecka nie urodzonego jest wspomniana już wcześniej zabawa z nim. Warto w tym miejscu przytoczyć jakże wzruszającą sytuację, o jakie piszą w swojej książce autorki E. Nitecka, D. Staszewska, E. Pietkiewicz-Rok.

Mianowicie, ogromne wrażenie na uczestnikach jednego z sympozjów Międzynarodowego Towarzystwa Psychologii Prenatalnej (12.1984 r.) zrobiła propozycja Holendra Fransa Veldmana, który do obecnej na sali kobiety w zaawansowanej ciąży skierował następujące słowa: „Proszę położyć obie ręce luźno na brzuch i utulić swoje dziecko z wielką czułością, myślami... Niech pani będzie zupełnie blisko niego. Proszę używać rąk zupełnie jak niewidomy swojej laski. Niech pani zbliża swoje dziecko do serca... idzie...”

Oto relacja obserwatora:

„Na twarzy leżącej kobiety odbija się zdumienie i ogromne poczucie szczęścia: zastosowała się do krótkich, serdecznych sugestii i po raz pierwszy spróbowała nawiązać kontakt ze swoim dzieckiem. I dziecko dało się zaprosić! Reagowało wyraźnie”.

²⁰ Zob. J. Kopczyńska-Sikorska, *Czynniki wpływające na rozwój małego dziecka*, [w:] *Nasze dziecko*, op. cit., s. 27.

²¹ Zob. E. Nitecka, D. Staszewska, E. Pietkiewicz-Rok, op. cit., s. 36.

„Proszę teraz wpuścić dziecko do swego łona... Proszę poczuć tutaj dziecko...”

„Zupełnie niewiarygodna scena, którą wszyscy śledzili. Wyraźnie było widać, jak dziecko poruszało się pod skórą, raz w górę, raz w dół, w kierunku dłoni swojej matki. Nie była przygotowana, żeby «pokazać sztuczkę». Jak wszyscy, uczestniczyła w wykładzie Fransa Veldmana podającego instrukcje i było to ich pierwsze w życiu spotkanie”.

Wyżej wspomniany terapeuta opracował *haptonomię* – technikę takiego masażu brzucha, aby pobudzał dziecko i komunikował mu o uczuciach rodziców do niego²². Veldman wychodził z założenia, że istnieje możliwość i potrzeba wzajemnego kontaktu rodziców z dzieckiem przed urodzeniem, a sposób przeżycia okresu prenatalnego, rodzenia się, traktowania noworodków jest źródłem wielu cierpień ludzi dorosłych. Haptonomia jest przykładem uczenia dziecka, ale nie na podstawie ścisłego programu stymulacji, gdyż u jej podłoża leży filozofia wzajemnego kontaktu. Przebiega on w ramach trio: ono oraz rodzice lub osoba bliska matce. Jest to sposób komunikacji emocjonalnej rodziców z dzieckiem, w którym jest ono aktywnym partnerem w dialogu, głównie dotykowym. Kontakt ten powinien zacząć się jak najwcześniej, gdyż dziecko potrzebuje towarzyszenia mu w rozwoju. Matka uczy się doświadczać łono jako miejsce schronienia dziecka, ożywia swój pozytywny stosunek do niego, oraz do siebie i swego ciała, jako miejsca przebywania dziecka. Łono traktowane jest jako dom dziecka, jako jego kotłownia – matka uczy się relaksować mięśnie macicy, by przestrzeń dla dziecka była przyjazna, kołysać dziecko, przesuwając dziecko bliżej ręki położonej na brzuchu. Dziecko aktywnie odpowiada na inicjowany kontakt, samo też czasem „zaprasza” rodziców do kontaktów, co Veldman nazywa *konfirmacją afektywną*, mającą znaczenie dla strukturalizacji komunikacji w osobowym trio.

Z kolei kalifornijski położnik R. Van de Carr zachęca rodziców do głaskania i klepania brzucha w połączeniu z określonymi dźwiękami mowy i śpiewu. Ten sposób kontaktowania się z dzieckiem nazywa on „prenatalnym uniwersytem”.

R.N. Whitridge – położna z Kalifornii – relacjonuje zaś, że w czasie spotkań z kobietami w szkole rodzenia maluje na brzuchu każdej z nich rysunek dziecka o przybliżonej wielkości i pozycji. Matka może pokazać ten rysunek bliskim. Sprzyja to nawiązaniu kontaktów z dzieckiem przez wszystkich członków rodziny, a szczególnie przez rodzeństwo. Dzieci masowane i dotykane z czułością przed i po urodzeniu lepiej się rozwijają fizycznie i psychicznie. Warto więc pobudzać rozwój mózgu dziecka poprzez bodźce związane ze zmysłem równowagi i dotyku, głaskanie i obejmowanie brzucha w połączeniu z wolnymi i delikatnymi ruchami kołyszącymi. Utulanie wzmacnia uczucia rodziców i usuwa ich lęk przed kontaktem fizycznym z dzieckiem po urodzeniu, co jest ważne przy pierwszym dziecku, szczególnie dla ojców. Dzięki zapamiętaniu przez dziecko wrażeń prenatalnych rodzice mają większą możliwość porozumienia się z nim po porodzie za pomocą form, które już poznało, np. poprzez śpiewanie tych samych kołysanek czy odtwarzanie tych samych melodii. Rodzice czują się lepiej przygotowa-

²² W języku greckim *hapto* oznacza dotykać, aby potwierdzić daną osobę, zaopiekować się nią.

ni do swych ról, a to zmniejsza lęk przed spotkaniem z dzieckiem, gdyż witają je jak „starego znajomego”, z którym spędziło się wiele miłych godzin życia przy pogawędce czy muzyce. Organizowanie codziennego „spotkania z dzieckiem” w chwilach relaksu uspokaja i rozluźnia napięcie nerwowo-mięśniowe rodziców, łagodząc szkodliwe działanie stresów, co pozytywnie wpływa na samopoczucie, na zdrowie fizyczne i psychiczne. Słuchanie muzyki, śpiewanie, czytanie dziecku poezji rozwija również wrażliwość i potrzeby estetyczne rodziców, pobudza nowe zainteresowania, które będą potem przekazane dziecku. Należy pamiętać, że matki stosujące stymulację prenatalną postrzegają je w korzystniejszym świetle, oceniają lepiej okres oczekiwania na jego urodzenie i są zazwyczaj bardziej zadowolone z porodu niż matki, które nie próbowały nawiązać tak wczesnie kontaktu ze swoim dzieckiem. Śpiewanie może również ułatwić akcję skurczową w trudnym okresie porodu, wpłynąć na regulację i pogłębienie oddechu, pracę mięśni, odprężenie psychiczne matki. Stymulacja prenatalna wpływa także na lepsze rozumienie sygnałów płynących od dziecka i sprawniejsze na nie reagowanie. Dzieci, wobec których ją stosowano, osiągają wyższe wyniki w skali Apgar²³ oceniającej ich stan fizyczny w 5 minut po urodzeniu.

Z badań psychologicznych wynika również, że rodzice, którzy stosowali prenatalną stymulację, czują się bardziej rozluźnieni w czasie kontaktu z noworodkiem, odczuwają większą radość przy dotykaniu, przemawianiu, spoglądaniu i bawieniu się z nim oraz ujawniają własne, specyficzne dla danej rodziny sposoby przywiązania do dziecka bezpośrednio po jego urodzeniu. Rodzice, starając się odczytywać komunikaty płynące od dziecka, rozwijają swoją osobowość, intuicję i wrażliwość, integrują się w harmonijną wspólnotę, w której dziecko jako partner znajduje określone miejsce. Dziecko w dialogu z matką i ojcem odnajduje swoje miejsce w świecie. Od poczęcia staje się kimś realnym i obecnym, rozwija się w poczuciu, że jest kochane. Nie pozostaje w łonie bezradne i całkowicie zależne, w stanie niemożności zmiany sytuacji i wyrażenia tego, czego chce lub czego nie chce. Formy komunikacji z dzieckiem będące afirmacją życia i wyrażające ciepło uczuć rodzicielskich dają dziecku błogie rozluźnienie, spokój, poczucie bezpieczeństwa i radość oraz tworzą podwaliny rozwoju jego zdrowej osobowości.

Głos rodziców, śpiew, muzyka, dotyk docierają do dziecka jako odrębne bodźce, są analizowane, zapamiętywane, na nich opierają się przyzwyczajenia (np. dotyczące pory snu), umiejętności, upodobania, np. smakowe, muzyczne. Mózg dziecka ćwiczy swoje funkcje, tworzą się coraz to nowe powiązania między komórkami nerwowymi, umożliwiające powstanie zawiązków inteligencji zmysłowo-ruchowej. Dorota Kornas-Biela powołuje się na badania psychologiczne, które zostały przeprowadzone metodą hipnozy. Udowadniają one, że mózg dziecka odbiera wrażenia z otoczenia

²³ Skala Apgar ocenia stan noworodków. Ciekawostką jest, że nazwa pochodzi zarówno od nazwiska autorki tej skali – Virginii Apgar, jak i od poszczególnych kategorii wchodzących w jej skład: kolor skóry (Appearance), puls/na min (Pulse), reakcja na bodźce (Grimace), napięcie mięśni (Activity) oraz oddychanie (Respiration). Badanie to przeprowadza się po jednej, trzech i po pięciu minutach po porodzie. Dziecko dostaje od 0 do 2 punktów w każdej z pięciu wspomnianych kategorii.

wewnątrzmacicznego i spoza niego oraz przechowuje je. Pamięć wrażeń prenatalnych z najwcześniejszego okresu potwierdzają też relacje osób, które doświadczyły śmierci klinicznej²⁴.

Doświadczenia przedurodzeniowe i okołoporodowe zostały utrwalone jako „impresje” i stanowią wrodzoną, głęboką wiedzę, która w pewnych stanach psychicznych, np. hipnozy, może być stopniowo wydobywana i ubierana w słowa. Nie oddaje ona jednak tego, że człowiek wie i czuje w pozawerbalny sposób. Wspomnienia prenatalne i okołoporodowe są bowiem relacjonowane słownie w możliwie najlepszy sposób, ale językiem dostępnym dorosłemu, co nie oznacza, że zostały one jako takie zapamiętane, że taką ich treść przechowuje mózg.

Dzięki stymulacji prenatalnej możliwości mózgu dziecka zostają lepiej wykorzystane, a genetycznie zaprogramowane zdolności mają okazję ujawnić się wcześniej i lepiej się rozwinąć. Dzieci poddawane prenatalnej stymulacji muzycznej rodzą się spokojne, radosne, potem zaś lepiej ssą, a ich matki z większym powodzeniem karmią piersią. Dzieci te sprawiają wrażenie uważnych i skoncentrowanych na obiektach, m.in. na twarzy ludzkiej, odwracają głowę w tę stronę, z której dochodzi głos rodziców lub inne dźwięki, zwłaszcza znane im z okresu przed urodzeniem. Odnotowuje się u nich intensywniejszy okres głużenia i gaworzenia oraz szybszy rozwój mowy. Rozwój psychomotoryczny również jest przyspieszony – dzieci są sprawniejsze w siadaniu, wstawaniu i chodzeniu. Zaobserwowano u nich także wyższy poziom rozwoju funkcji intelektualnych, wyższą zdolność rozwiązywania problemów, sukcesy w szkole, zdolności twórcze, m.in. artystyczne, wrażliwość estetyczną i moralną, bogactwo w sferze uczuciowej. Jednak warunkiem tak wielu dodatnich skutków uchwytnych w rozwoju dziecka jest spokojny, skoncentrowany na dziecku, pełny miłości stosunek rodziców do niego przed i po porodzie. Ważne jest stwarzanie „atmosfery muzycznej”, a więc i uczuciowej wokół niego przez cały czas rozwoju, docenianie przez rodziców nie tylko potrzeb biologicznych, ale i estetycznych, społecznych, ekspresyjnych i religijnych dziecka²⁵.

Nie urodzone jeszcze dziecko jest bardzo wrażliwe na dotyk – bezbłędnie odróżnia jego rodzaj. Do ręki położonej czule na brzuchu matki – zbliża się, kontaktu wrogiego – unika. Można to obserwować na ekranie ultrasonografu, gdy na przykład podczas amniopunkcji²⁶ – przestraszone lub oburzone ucieka.

²⁴ Por. D. Kornas-Biela, *Wokół*, op. cit., s. 109.

²⁵ Por. *ibidem*, s. 105–111.

²⁶ Jest to badanie płynu owodniowego, które przeprowadza się najczęściej między 12 a 16 tygodniem ciąży. Polega ono na pobraniu igłą, przez nakłucie pęcherza płodowego, około 20 ml płynu owodniowego otaczającego dziecko. W płynie tym znajdują się komórki pochodzące z ciała dziecka – jego naskórka, przewodu pokarmowego, oddechowego i moczowego. Płyn odwirowuje się w specjalnej aparaturze, a następnie komórki ciała są hodowane przez około 2–3 tygodni. Po tym czasie na podstawie ich analizy można już ustalić kariotyp, czyli układ chromosomów (nośników cech dziedzicznych). Amniopunkcja pozwala wykryć choroby uwarunkowane zaburzeniami w budowie i liczbie chromosomów (w tym zespół Downa), wady centralnego układu nerwowego oraz około 20 chorób metabolicznych. Moż-

Rodzice mogą wpływać na dziecko w sposób szczególny także poprzez uczestniczenie we wspomnianych już szkołach rodzenia. Zajęcia w nich prowadzone obejmują w różnej proporcji wykłady, dyskusje, ćwiczenia fizyczne i praktyczne, np. z pielęgnacji noworodka, prezentacje filmów, wizyty na oddziale położniczym, indywidualne konsultacje lekarzy specjalistów, poradnictwo psychologiczne, odgrywanie ról, ćwiczenia w komunikacji w parach oraz z dzieckiem prenatalnym. Pomagają one nie tylko kobietom w ciąży, ale również i ojcom dziecka, bliżej zapoznać się z przebiegiem ciąży, rozwojem dziecka i nawiązaniu z nim bliższych relacji i kontaktów – już wtedy, kiedy jest jeszcze w łonie matki. Szkoły rodzenia przygotowują do porodu jako do najważniejszego doświadczenia życiowego kobiety, które niezależnie od doznań bólowych, może być ekscytującą przygodą, wszechstronnie rozwijającym wyzwaniem, szczytowym uniesieniem, doświadczeniem dorastania do psychicznej i duchowej pełni. Ma także na celu wzmocnienie sił twórczych kobiety, jej poczucia własnej wartości i dodatniej samooceny, wiary w siebie i zaufania do własnego ciała.

Na dziecko oddziałuje także wspólne słuchanie muzyki. Np. w trzecim trymestrze ciąży ośrodkowy układ nerwowy dziecka jest na tyle rozwinięty, że jest ono zdolne do odruchów warunkowych, dają się też zaobserwować przejawy pamięci i woli. Można zatem „nauczyć” dziecko reagowania uspokojeniem na dźwięki muzyki, przy której matka relaksuje się. Być może będzie to przydatne w okresie karmienia, gdy jej spokój udziela się także dziecku. Muzyka, przy której matka odpoczywała kilka miesięcy wcześniej, może mu wtedy pomóc. Słuchanie muzyki oraz granie na instrumentach różnych utworów, zwłaszcza spokojnych i melodyjnych oraz śpiewanie dziecku okazuje się ważnym czynnikiem sprzyjającym kształtowaniu się przywiązania osób bliskich do dziecka i jego rozwojowi. Zdolność do reakcji na dźwięk pojawia się około 22-go tygodnia życia dziecka, ale nieco wcześniej odbiera ono bodźce wibracyjne i reaguje na nie. Narząd słuchowy przez cały okres prenatalny doskonalą swoją elektrofizjologiczną aktywność (np. tworzy się asymetria mózgową do odbioru lewą półkulą dźwięków mowy a prawą muzyki). Komponowanie muzyki „od serca”, dźwięków, które „wyjdą spod rąk”, jest cennym sposobem komunikacji z dzieckiem. Bardziej popularną jednak formą wypoczynku i kontaktu z dzieckiem jest wspólne słuchanie muzyki. Wzmacnia to więź małżeńską, kształtuje jej pozawerbalne formy wyrazu, uspokaja i rozluźnia każde z małżonków, co daje większą gwarancję, iż spokój ten zostanie przeniesiony na pozostałe godziny dnia²⁷.

Warto wspomnieć również o badaniach przeprowadzonych w kontekście reagowania przez dziecko, będące jeszcze w łonie swojej matki, na muzykę. Ogromna liczba badań nad prenatalnym rozwojem zmysłu słuchu (najbardziej poznany zmysł) wskazu-

liwość błędnej diagnozy, tzn. stwierdzenia choroby tam, gdzie jej nie ma, lub wykluczenia tam, gdzie ona istnieje, ocenia się na około 1%. Przy badaniu amniopunkcyjnym ryzyko wystąpienia powikłań, takich jak poronienie, krwawienia, wcześniejszy poród, wynosi około 1%.

²⁷ Por. D. Kornas-Biela, *Wokół*, op. cit., s. 98–105.

je, iż dziecko odbiera bodźce dźwiękowe i reaguje na nie, np. zmianą w rytmie uderzeń serca, w ruchach ciała, w ruchach „oddechowych” klatki piersiowej, w stanie behawioralnym (np., wzbudzenie ze snu), w gospodarce hormonalnej. Dziecko prenatalne również uczy się (habitucja wobec dźwięków powtarzanych), co jest wskaźnikiem prawidłowego rozwoju neurologicznego i ma znaczenie predykatywne. Dziecko zapamiętuje często powtarzane mu przed urodzeniem bodźce słuchowe, co objawia się tuż po urodzeniu, np. preferowaniem głosu matki nad wszelkie inne głosy, głosów z bliskiego otoczenia matki, np. ojca nad inne, głosu kobiecego nad głos męski, głosów ludzkich nad inne dźwięki, reakcją na „znane” fragmenty muzyki, na bicie metronomu lub tykanie zegara przypominające rytm uderzeń serca matki, który był stałym dźwiękiem prenatalnego „uniwersum”, zsynchronizowaniem ruchów ciała do rytmu mowy osób dorosłych po urodzeniu – zjawisko tzw. *baby talk*²⁸.

Niezwykle ważny dla przyszłego rozwoju dziecka jest także stan psychiczny matki. Musi ona zadbać o to, aby „karmić” swoje dziecko radością, pogodą ducha, miłością, i to nie tylko wtedy, kiedy już się urodzi, ale również wtedy, gdy jest tylko kilkucentymetrowym płodem²⁹. W tym okresie zachodzą pewne zmiany uczuciowości, zaznacza się chwiejność psychiczna, wzmożone uczucie obawy i niepewności oraz lęku, dotyczące przebiegu porodu i stanu płodu. U większości kobiet zaznaczają się postawy egocentryczne, skoncentrowanie uwagi na swoim macierzyństwie, odsunięcie zainteresowań zawodowych i swoim otoczeniem. Ważne jest, mówiąc o kontekście psychicznym kobiety w ciąży, aby miała ona zapewnioną w tym okresie atmosferę spokoju, pewności, życzliwości, ciepła, zainteresowania jej stanem, a także możliwość pozytywnych doznań estetycznych i artystycznych. Niemałe znaczenie ma na tym polu ojciec dziecka, a okres ciąży ze wspomnianych wyżej względów stanowi istotny etap dla „dojrzwiania” więzi małżeńskiej i szczególnej w niej roli przyszłego ojca rodziny³⁰.

Przemiany neurohormonalne związane ze stanem ciąży i podtrzymaniem życia dziecka oraz pojawienie się pierwszych jego ruchów sprzyjają bowiem postrzeganiu go jako odrębnej istoty oraz siebie jako osoby odpowiedzialnej za jego życie, kształtowaniu się tożsamości matki dziecka i przywiązania do niego. Jednak szybkość i siła two-

²⁸ A. Poręba, D. Dudkiewicz, M. Drygalski, *Reakcje płodu na stymulację wybranymi rodzajami muzyki*, „Kliniczna Perinatologia i Ginekologia” 2002, nr 20, Suplement; *VII Ogólnopolskie Sympozjum „Poród nowoczesny”*, Tychy 2002, s. 35. Autorzy ci, na podstawie badań czynności serca dziecka u 35 matek w 38–41 tygodniu ciąży, którym emitowano muzykę relaksacyjną, aktywizującą i pobudzającą, stwierdzili, że stymulacja muzyką wpływa na zachowanie czynności serca i ruchów dziecka; różne rodzaje dźwięków muzycznych wywołują odmienne reakcje dziecka; dźwięki muzyczne zwiększają częstość akceleracji serca w porównaniu z okresem bez muzyki; muzyka aktywizująca w porównaniu do okresu bez muzyki istotnie zwiększa wartości zmienności krótkoterminowej; wraz ze wzrostem tempa muzyki nasila się czynność skurczowa macicy i ruchy dziecka.

²⁹ Por. E. Nitecka, D. Staszewska, E. Pietkiewicz-Rok, *op. cit.*, s. 65.

³⁰ Zakładając, że mamy tu na myśli pełną rodzinę, w której kobieta ma wsparcie w swoim mężu, a nie jest pozostawiona bez opieki, sama sobie.

rzenia się więzi między matką i dzieckiem zależą od wielu czynników, nie tylko związanych z jego prenatalnym wiekiem. Nie do przecenienia w tym zakresie jest wsparcie społeczne³¹.

Autorzy książki *Macrobiotic Pregnancy and Care of the Newborn* – Michio i Aveline Kushi, wspaniale formułują – w kontekście oddziaływania na swoje dziecko jeszcze przed narodzinami – rodzaj praktyki, jaka mogą stosować rodzice. Określa się je mianem „embrionalnego wychowania” (Tai-Kyo). Praktyka ta jest bardzo znana na Wschodzie. Przyjmuje się tam jako coś oczywistego, że proces wychowania rozpoczyna się z chwilą poczęcia i obejmuje również cały okres ciąży i porodu. W dodatku na tym etapie wychowania dużo mocniej oddziałuje się na dziecko niż w okresie po narodzinach. Cały proces wychowania polega na stwarzaniu takich sytuacji, w których pewne możliwości, odbierane jako pozytywne, mogą się rozwinąć, a inne – negatywne – zostają wytłumione. Wychowanie embrionalne (prenatalne) własnego dziecka to właśnie utrzymywanie właściwego nastawienia psychicznego, zdrowe odżywianie się i aktywność fizyczna. W ten sposób można najkorzystniej wpływać na dziecko, które jest częścią nas. Myślę, że warto w tym miejscu przytoczyć za państwem Kushi przynajmniej kilka ze wskazań tradycyjnego Tai-Kyo:

- 1) ciesz się z faktu posiadania dziecka;
- 2) każdego dnia módl się o właściwy przebieg ciąży oraz szczęśliwe i zdrowe dziecko;
- 3) unikaj zbyt przygnębiających lub pobudzających filmów, spektakli teatralnych, książek, czytaj inspirujące książki, głęboko duchowe poematy, wiersze, baśnie, które pobudzają wyobraźnię;
- 4) staraj się utrzymywać jak najlepsze kontakty z innymi ludźmi;
- 5) utrzymuj dom i otoczenie w czystości i porządku;
- 6) bądź aktywna i pochłonięta pracą, aktywność jest najlepszym lekarstwem na poranne nudności, pamiętaj, że dzieci matek, które w okresie ciąży przejawiały większą aktywność, są później zdrowsze.

Praktykując Tai-Kyo będziesz w stanie ukształtować swoje dziecko tak, jak artysta kształtuje swoje dzieło. Posiadanie dziecka jest bowiem największym wyzwaniem w życiu kobiety, któremu musi ona sprostać³².

Marnymi są odkrywcami ci,
którzy sądzą, że nie ma lądu,
ponieważ nie widzą nic,
prócz morza.

Franciszek Bacon

³¹ Por. T.M. Armstrong, J.A. Pooley, *Being pregnant: A qualitative study of women's live experience during pregnancy*, „Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health” 2005, nr 20, s. 4–24; cyt. za: D. Kornas-Biela, *Pedagogika, op. cit.*, s. 55.

³² Por. M. i A. Kushi, *Macrobiotic Pregnancy and Care of the Newborn*, New York 1984; cyt. za: E. Nitecka, D. Staszewska, E. Pietkiewicz-Rok, *op. cit.*, s. 70–71.

Literatura

- [1] Assor A., Assor T., *Emotional involvement in marriage Turing the last trimester of the first pregnancy: A comparison of husbands and wives*, „Journal of Psychology” 1985, nr 119(3), s. 243–252.
- [2] Bielawska-Batorowicz E., *Determinanty spostrzegania dziecka przez rodziców w okresie poporodowym*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1995.
- [3] Bielawska-Batorowicz E., *Kształtowanie się więzi emocjonalnej ojca z dzieckiem w okresie ciąży i po porodzie*, „Psychologia Rozwojowa” 2002, nr 7(2), s. 61–69.
- [4] Condon J. T., *Therapy of the expectant family: The fetus as a force to be reckoned with*, „Australian and New Zealand Journal of Family Therapy” 1985, 6(2), s. 77–81.
- [5] Kopczyńska-Sikorska J., *Nasze dziecko*, Wydawnictwo PZWL, Warszawa 1983.
- [6] Kornas-Biela D., *Pedagogika prenatalna*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
- [7] Kornas-Biela D., *Wokół początku życia ludzkiego*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2002.
- [8] Łukasik R., Waksmańska W., Golańska Ż., Woś H., *Różnice w wyobrażeniach matki i ojca o życiu prenatalnym dziecka*, „Problemy Pielęgniarstwa” 2007, nr 15 (4), s. 254–261.
- [9] Moir A., Jessel D., *Płeć mózgu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.
- [10] Nitecka E., Staszewska D., Pietkiewicz-Rok E., *Miłość od poczęcia*, Wydawnictwo „Pusty Obłok”, Warszawa 1987.
- [11] Poręba A., Dudkiewicz D., Drygalski M., *Reakcje płodu na stymulację wybranymi rodzajami muzyki*, „Kliniczna Perinatologia i Ginekologia” 2002, nr 20 Suplement. VII Ogólnopolskie Sympozjum „Poród nowoczesny”, Tychy 2002.
- [12] Sontag L.W., *War and fetal Materna relationship*, „Marriage and Family Living” 1944, nr 6, s. 1–5.
- [13] Sujak E., *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.
- [14] Vasta R., Haith M. M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1995.
- [15] Weaver R.H., Cranley M.S., *An exploration of paternal – fetal attachment behaviour*, „Nursing Research” 1983, nr 32, s. 68–72.

**Przygotowanie nauczycieli
do pracy z dziećmi oraz
młodzieżą uzdolnioną**

**Підготовка вчителів
до роботи з обдарованими
дітьми і молоддю**

Оксана Жизномірська

*Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти*

Тернопіль, Україна

Обдарована особистість: шляхи самоствердження

Постановка проблеми. У період складних життєвих труднощів, політичних перипетій, новітніх технологій, особистість з певними обдаруваннями та можливостями презентує різноманітні форми поведінки та спілкування, дії та вчинки, смисложиттєві орієнтири та цінності. Суспільна невизначеність, непередбачуваність, невпевненість у завтрашньому сьогодні, породжують у молодих людей амбівалентні почуття та прагнення до самовдосконалення, самовиховання, самореалізації та самоствердження в соціальному середовищі.

Аналіз останніх публікацій. Низка наукових робіт зарубіжних та вітчизняних учених присвячена вивченню проблеми обдарованості (М.Р. Бітянова, Дж. Гілфорд, О.І. Кульчицька, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, Е. Торренс, В.С. Юркевич тощо).

Метою дослідження є аналіз проблеми підвищення ефективності навчання обдарованих учнів.

Виклад основного матеріалу. Реалії сьогодення спонукають суспільство щоразу частіше задумуватися над здібностями підростаючого покоління. Оскільки прийняття серйозних рішень, здійснення самостійних та відповідальних учинків молоді спонукають до креативних, нестандартних ідей, позицій, намірів. Вчені по-різному розглядають питання обдарованості особистості учня. Так, В.С. Юркевич трактує обдарованість як особливий тип здібностей, що здебільшого проявляються крізь призму інтелектуальних потенціалів й водночас характеризуються завищеним рівнем критичності у сприйнятті людиною недостовірної інформації, показниками зовнішньої привабливості й адаптивності до нових складних соціальних ситуацій.

На думку М.Р. Бітянової, творча особистість виокремлюється як міра дезадаптивності, що презентується їхньою поведінкою, низькою мотивацією до певних навчальних дисциплін, яскраво демонстративними формами спілкування та зовнішності. Дослідниця також наголошує на тому, що здібна особистість поволі втрачає пізнавальний інтерес до процесу навчання через стандартизовану шкільну програму, яка іноді гальмує її когнітивний аспект “Я”, її становлення як повноцінного члена суспільства. З одного боку, з точки зору цієї вченої, особистість творчого спрямування може адекватно сприймати себе, власні здібності та можливості, правильно та конструктивно реагувати на зауваження, витівки референтної групи однолітків та друзів, а, з іншого, – вона прагне демонструвати власну незалежність, несхожість, амбіційність, навіть зухвалість та брутальність. Зазвичай особистість нового (творчого) мислення намагається самостверджуватися у різних взаємодіях з оточуючими (друзями, однолітками, однокласниками, батьками, вчителями). У процесі соціальних взаємин особистість утверджує власне “Я” не за рахунок іншого, а у цілковитій взаємодії з ним. Саме в неформальних умовах молода людина самовизначається та самостверджується перед групою однолітків й водночас відкриває для себе внутрішні потенції, випробовує власне “Я” в різних аспектах життєвого виміру. Зростаюча особистість здобуваючи певні успіхи в шкільному середовищі стає більш впевненою у собі, відважною, сміливою у власних рішеннях, стійкою до будь-яких негараздів життєздійснення.

У психологічному аспекті *обдарованість* – це системна риса психіки, яка розвивається впродовж життя і визначає можливості досягнень людиною винятково високих результатів в одній чи кількох видах діяльності порівняно з іншими людьми [7].

Більше того, така особистість володіючи певним арсеналом обдарувань, проявляє толерантне ставлення до інших, конструктивно спілкується з однокласниками, однолітками, допомагає їм у виконанні шкільних доручень та обов’язків. Вважаємо, що тактовна поведінка й позитивне спілкування педагога налаштовує та спонукає творчу людину до особистісного зростання, самовиховання та самовдосконалення.

Так, підростаюча особистість намагається презентувати творчі можливості та вподобання, сміливо презентує власну асертивність, принциповість, невимушено та самостійно розпоряджається вільним часом, цілеспрямовано та наполегливо ініціює власну позицію, самовіддано працює над собою і виконує певну діяльність на високому рівні з прагненнями відповідальності та справедливості. Обдарована особистість частіше демонструє власну незалежність у думках, почуттях, враженнях, виявляє бажання бути першою, лідером у класі, доволі допитлива, кмітлива та завзята.

У психолого-педагогічних умовах взаємодії О. Ковальчук та інші вчені виокремлюють шість типів обдарованих учнів:

- найкращий (виконує майже всі шкільні завдання на відмінно, демонструє позитивне ставлення до себе та інших);

- бунтівник (презентує емоційно-вольове напруження, внутрішній неспокій, незадоволення, конфліктну поведінку);
- підпільник (намагається не виокремлюватися з-поміж інших однокласників, хоче бути рівним, не демонструє власні здібності у своєму класі);
- утікач (не виявляє бажання пристосовуватися до умов життя школи, вчителів, сповідує власні інтереси та вподобання);
- цілеспрямований (доводить власну незалежність, самостійність, дещо само впевнений та досконалий);
- двобічний (характеризується високим інтелектуальним потенціалом, однак значуща референтна група його не сприймає через творчі можливості).

Значущим в особистісному становленні обдарованих школярів виступають стійкі потреби до самоактуалізації, презентуванні себе, прагнення до самоствердження. Оскільки молода людина незважаючи на прийняття чи неприйняття її в класі таки самостверджується у позитивному або негативному ракурсі. З точки зору позитивного ракурсу, особистість характеризується адекватним рівнем самооцінки та самоповаги, правильно сприймає свої здібності, не вихваляючись перед усіма (однокласниками, друзями, вчителями), з негативного ракурсу, – вона демонстративно презентує власне “Я”, пишається своїми креативними здібностями, доволі зухвало виконує певні розпорядження, хизується перевагами власного характеру.

На нашу думку, саме вихідні положення особистісно зорієнтованого виховання є значущими для особистості, зокрема обдарованої:

- закріплення цінності самостійності, автономності власного “Я” особистості в шкільному середовищі;
- об’єктивне та критичне ставлення до порушень і помилок в активних соціальних контактах молодої людини, відкидання категоричних спроб навіювання її образу власного “Я”; постійний пошук засобів для нівелювання егоцентричних форм поведінки особистості й одночасно підсилення її уваги до утвердження своїх позитивних можливостей, проявів сили волі, підтримання віри в самого себе;
- утвердження цінності особистісних досягнень індивіда на тлі формування поваги до іншої людини;
- спрямування ціннісних орієнтирів значущих дорослих та створення умов формування відповідальності особистості за свої дії, вчинки, дотримання морального способу життя; відчуття її авторської позиції у створенні власної особистості, що визріває лише в ситуаціях самодостатніх, доброзичливих взаємин з оточуючими;
- забезпечення пріоритетного права особистості висловлювати думки про самого себе, впливаючи таким чином на міркування дорослих чи однолітків про власне “Я” [3].

Особистісні прагнення молодих людей можуть реалізовуватися в різних взаємодіях (діяльності, поведінці, спілкуванні), громадська оцінка яких структурує

“Я–самоствердження”. З одного боку, коло самоствердження може “замикатися” позитивним зворотним зв’язком, якщо потреба в самовдосконаленні задовольняється у навчальній, громадській, трудовій діяльності школи, сім’ї, соціумі. З іншого боку, коло самоствердження “замикається” і негативним зворотним зв’язком у разі, коли така діяльність відсутня. В такому випадку особистість прагне самостверджуватися за допомогою здійснення негативних вчинків, засвоєння поганих звичок, проявляючи неадекватні риси характеру, та, зрештою, – стає важко керованою [1, 4].

Ми пропонуємо такі методичні засоби роботи з обдарованою особистістю:

1. Бесіди виховного, творчого характеру, зустрічі з відомими людьми, розгляд складних життєвих ситуацій, написання міні-творів, творів-есе, створення малюнків, колажів тощо. У роботі з такими учнями варто акцентувати увагу на основних значущих пріоритетах креативності, яким чином можна презентувати творчість, неординарність в колі своїх друзів, однокласників, дорослих, як здобувати авторитет, успіх, престиж за допомогою використання особистісних ресурсів, водночас дати зрозуміти, що школярі не повинні хизуватися, вихвалитися власною неповторністю та несхожістю свого “Я”, а допомагати їм конструктивно спілкуватися та самостверджуватися у життєвому вимірі. Вірніше пояснити учневі, що він є сам тією людиною, яка вільно живе, навчається, працює над собою, здійснює вибори, обирає власний шлях життєздійснення, однак при цьому необхідно таки враховувати думку дорослої спільноти.
2. Уроки запитань та відповідей, мета полягає у саморозкритті себе перед однокласниками. Для обдарованих учнів можна запропонувати такі запитання: “Як ти проявляєш власні здібності у своєму класі, вдома, на майданчику, в колі своїх друзів, у творчому гуртку...”, “Чи ти є і чи подобається тобі бути лідером у класі завдяки креативності, наполегливості, рішучості”, “Як ти сприймаєш, оцінюєш себе, чи є якісь недоліки у твоїй поведінці, спілкуванні, характері тощо”.
3. Урок-розв’язання проблемних завдань, метою є спільне обговорення проблемних негараздів у творчому самовизначенні підростаючої особистості. У вирішенні таких завдань можуть взяти участь не лише учні, але й вчителі. З одного боку, останні готують проблемні завдання для школярів, а з іншого, – самі школярі готують життєві ситуації для своїх учителів. У результаті такої взаємодії, учні набувають певного життєвого досвіду, по-іншому переосмислюють власне “Я”, задумуються над особистісними проблемами, намагаються зрозуміти цінність внутрішнього світогляду, оцінити себе ніби з боку, а педагоги в черговий раз переконаються в ефективності проведення такого заняття.
4. Уроки-диспути, мета яких полягає у внутрішньому спонуканні обдарованої молоді замислитися над власними прагненнями, що активізує їх процес креативності.

Для обдарованих учнів варто поставити запитання для роздумів “Творчі здібності: переваги та недоліки для особистості учня”, “Креативність: міра прояву

учнями в шкільному середовищі”. При цьому має панувати позитивний настрій у класі для виникнення почуттів довіри та підтримки. В кінці заняття відбувається логічне завершення диспуту. Завдяки диспуту, в учнів формується позиція самостійності, незалежності, відповідальності у думках, намірах, судженнях, яка дозволяє їм успішно презентувати себе перед оточуючими.

5. Написання творів на теми: “Як я проводжу своє дозвілля у колі друзів”, “Я і моя поведінка, спілкування в класі”. Мета полягає в тому, наскільки правильно учні можуть вербально спроектувати власний відпочинок, як зазвичай вони відпочивають, які використовують форми розваг, ігор, як здобувають власний авторитет.

Незважаючи на усі труднощі, які переживає обдарована особистість варто використовувати сучасні технології (форми, методи і прийоми навчання), а саме: уроки-консультації, виконання практичних робіт, метод співпраці та співтворчості, рейтинг, метод взаємоперевірки учнів, диференційоване навчання, застосування проблемно-пошукового методу, створення складних ситуацій, застосування алгоритмів, використання імітаційних і не імітаційних ігор [1, 5, 8].

У роботі з обдарованими, педагогу необхідно володіти такими професійними рисами: бути доброзичливими, емпатійними, вміти відчувати потреби та інтереси дітей, мати високий інтелектуальний розвиток, володіти почуттям гумору, проявляти жвавість, енергійність, активність, постійне прагнення до самовдосконалення, “багатий” внутрішній світ, вміння педагога модифікувати навчальні програми, розробляти творчі ситуації, бути готовим до виконання різноманітних додаткових обов’язків, пов’язаних з навчанням обдарованих дітей [5, 6, 7].

Висновки. Таким чином, з метою підвищення ефективності навчання, необхідно виявляти та розвивати в учнів суб’єктивність, самоцінність, здатність бути активним діячем, творцем своєї справи, здатність навчатися та отримувати життєвий досвід.

Література

- [1] Бітянова М.Р. Психолог у школі: зміст діяльності й технології / М.Р. Бітянова. – К.: Главник, 2007. – 160 с.
- [2] Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: наук. видання / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
- [3] Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія / І.С. Булах. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
- [4] Жизномірська О.Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків: Дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07. / О.Я. Жизномірська. – К., 2010. – 278 с.
- [5] Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. Сирень одаренности в саду творчества / Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ им. И. Франка, 2008. – 316 с.

- [6] Коpecь Л.В. Психологія особистості: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл / Л.В. Коpecь. – К.: Вид. Дім “Кієво-Могилянська академія”, 2007. – 460 с.
- [7] Обдаровані діти: Діагностика та супровід / [Упоряд. Т. Червонна]. – К.: Шк. світ, 2008. – 128 с.
- [8] Психологія одаренности детей и подростков / [Под. ред. Н.С. Лейтеса]. – М.: Академия, 1996. – 145 с.
- [9] Словарь психолога-практика / [Сост. С. Ю. Головин]. – Мн.: Харвест, 2005. – 976 с.
- [10] Юркевич В.С. Проблема диагноза и прогноза одаренности в работе практического психолога / В.С. Юркевич // Школа здоровья. – Т. 4. – М, 1997.

Резюме

У статті висвітлюється актуальність проблеми обдарованості, обґрунтовуються особливості розвитку креативних можливостей учнів, використання сучасних технологій.

Ключові слова: обдарована особистість, креативність, талант, потенційні можливості, творчі здібності.

Resume

In article devoted actuality problem talent, grounded special progress talents feasible pupils.

Keywords: gifted person, creative, talent, possibility, creative ability.

Ірина Тат'янчикова

Слов'янський державний педагогічний університет

Слов'янськ, Україна

Розвиток творчого мислення у молодших школярів на уроках математики в спеціальному навчальному закладі в контексті їхньої соціалізації

Постановка проблеми. В умовах сучасних соціально-економічних змін у країні загострюється проблема підготовки осіб з вадами розвитку до самостійного життя, що потребує володіння ними не тільки певними знаннями і навичками, але й вміннями розв'язувати життєві проблеми, адаптуватися до нових умов, які визначаються життям і конкретними обставинами, успішно інтегруватися у різні сфери життєдіяльності. У зв'язку з цим на перший план виходить психолого-педагогічна проблема забезпечення соціалізації дитини та формування її особистості у закладах освіти. Особливо актуальною ця проблема є щодо спеціальної освіти, відносно дітей з недоліками розумового розвитку, оскільки їх інтелектуальний потенціал утруднює досягнення необхідної мети, не забезпечує засвоєння і самостійне використання широкого спектру соціальних, суспільних та інших форм життя.

Ось чому **метою** дослідження стає проблема розвитку мислення і особливо творчого мислення, у дітей даної категорії в контексті їхньої соціалізації набуває особливої значущості, оскільки розв'язання певних проблемних ситуацій, спрямованих на соціальний зміст, в межах спеціального навчального закладу (передусім – на уроках математики) допоможе дитині пристосуватися до умов соціуму.

Аналіз останніх публікацій. Проблема розвитку творчого мислення учнів допоміжної школи була предметом уваги ряду вчених (П.Б. Блонський, П.Я. Гальперін,

Л.В. Занков, В.О. Крутецький, А.І. Липкіна, В.Г. Петрова, Ж.І. Шиф та ін.). Автори виділяють наступні підходи до проблеми розвитку творчого мислення: генетичний, що відводить основну роль спадковості; середовищній, представники якого вважають вирішальним фактором розвитку зовнішні умови; генотип – середовищна взаємодія, прихильники якого виділяють різні типи адаптації індивіда до середовища в залежності від спадкоємних рис.

Виклад основного матеріалу. Широко відомий розроблений П.Я. Гальперінім метод, заснований на соціальній взаємодії. Ідея соціального навчання полягає в тому, що індивід здатний вчитися, спостерігаючи поведінку інших людей і приймаючи їхній зразок за основу. Зразки творчого поведінки можуть передавати певний підхід до розв'язання різних завдань, до визначення зони пошуку.

Відомо, що розвиток творчого мислення у дитини відбувається в процесі її навчання і виховання, в тому числі – в межах навчального закладу. Воно також формується в процесі взаємодії зі світом, за допомогою оволодіння в процесі навчання змістом матеріальної і духовної культури, мистецтвом. Тому є всі підстави говорити про спеціальне, цілеспрямоване формування творчого мислення, про системний формуючий вплив.

Важливу роль у підготовці дитини до творчої праці грає початкова школа. Саме в молодшому шкільному віці укладається психологічна основа для такої діяльності. Розвиваються уявлення і фантазія, творче мислення, виховується допитливість, формуються уміння спостерігати й аналізувати явища, проводити порівняння, узагальнювати факти, робити висновки, практично оцінювати діяльність, активність, ініціативу. Починають складатися і диференціюватися інтереси та схильності. Зовсім по-іншому йде становлення творчого мислення у дітей з обмеженими можливостями.

Успішне формування у молодших школярів даної категорії творчого мислення можливе лише на основі спеціального впливу на дитину, який передбачає виявлення індивідуальних особливостей її творчості і розв'язання головних завдань. П.Б. Блонським були визначені основні відмітні риси творчості дитини з порушенням розумового розвитку: дитячий вимисел нудний, і дитина некритично відноситься до нього; її фантазія надзвичайно бідна, а головним фактором, що визначає творче мислення дитини, є передусім її досвід: творча діяльність та уявлення знаходяться в прямій залежності від різноманітності особистісного досвіду. Отже, на перший план виходить завдання щодо розвитку дитини як творчої особистості на основі формування у неї творчого мислення, але за спеціальною програмою в межах навчального закладу. Для того щоб, наприклад, сформувати в учнів вміння творче розв'язувати певні математичні завдання, необхідно, насамперед, подбати про розвиток у них загального і математичного кругозору, про створення реальних умов для такого розвитку.

Розвиток творчого мислення передбачає також формування у школярів виконавських умінь і навичок: чим різноманітніше і досконаліше уміння і навички

учнів допоміжної школи, тим більш різноманітна їхня фантазія, реальніші їхні задуми, тим більш складні математичні завдання вони виконують.

Відомо, що розвиток мислення людини не віддільний від розвитку її мовлення, тому одне з головних завдань в розвитку творчого мислення в учнів молодших класів допоміжної школи – навчання їх вербально описувати способи розв'язування завдань, розповідати про прийоми роботи, називати основні елементи завдання, читати їхні графічні зображення. Засвоєння учнями необхідного словникового запасу дуже важливе для формування і розвитку у них внутрішнього плану дії, оскільки при усякому творчому процесі завдання виконуються спочатку в розумі, а потім переносяться в зовнішній план дій.

Таким чином, на наш погляд, дотримання цих умов дасть можливість формування творчого мислення також і у дітей з порушенням інтелекту.

Одним з складових розвитку творчого мислення у дітей є проблемне навчання. Аналізуючи програмний матеріал по математиці в молодших класах допоміжної школи, ми виявили, що мається достатня кількість понять, правил і завдань, при опануванні якими можна використовувати проблемне навчання, яке тісно пов'язане з розвитком творчого мислення дітей і їхньою соціалізацією взагалі. Головним поняттям проблемного навчання є проблемна ситуація, в якій вчитель або ставить проблему і спонукає учнів до її розв'язання, або вони знаходять її розв'язання самостійно. Ось чому проблемна ситуація фактично змінює психологічну природу навчання, дає можливість переформатуватися з концепції асоціативного мислення (пояснювально-ілюстративний тип навчання) на концепцію творчого, продуктивного мислення. Вихід учня з проблемної ситуації через пошук шляхів її розв'язання – це своєрідний мікроетап в його інтелектуальному розвитку, тобто саме в результаті проблемного навчання відбувається розвиток творчого мислення школярів. При цьому, кожну проблемну ситуацію слід будувати таким чином, щоб вона, з одного боку, забезпечувала актуалізацію широких соціальних мотивів навчання, а з другого – давала можливість використовувати учням знання (набуті самостійно або за допомогою вчителя) в повсякденному житті та практичній діяльності.

Метою нашого дослідження було визначено розвиток творчого мислення у молодших школярів з порушенням інтелекту в процесі використання різних (у тому числі і соціального змісту) проблемних ситуацій на уроках математики.

Результати попередньої констатації показали, що в ході виконання дітьми експериментальних завдань з курсу математики, у них спостерігається недостатній рівень розвитку творчого мислення. Так, високий рівень мислення (10–11 балів) не показав жоден учень, середній рівень мислення (7 балів) показали 30% всіх учнів, низький рівень мислення (6 і нижче балів) – 70% всіх учнів. При цьому учні зазнають значних труднощів при виконанні запропонованих завдань з використанням проблемних ситуацій, особливо соціального змісту, на уроках математики, а їхні знання характеризуються неточністю, спрощеністю і неусвідомленістю.

Ось чому, одним із завдань нашого експериментального навчання ми визначили підвищення ефективності уроків математики в допоміжній школі в плані розвитку в учнів молодших класів творчого мислення через розв'язання ними певних проблемних, особливо соціальних, ситуацій, які в подальшому можуть вплинути на їхню соціалізацію взагалі.

Такі уроки проводилися за наступною схемою. Спочатку ми ставили для всіх загальну проблему, розв'язували її послідовно на всіх рівнях проблемності, починаючи з високого. Для визначення стану розв'язання прикладів на кожному з трьох рівнів проблемності, який визначався способом розв'язання приклада, учні повинні були фіксувати результати своїх спроб та записувати їх на окремих аркушах. Це давало можливість вчителю контролювати роботу кожного учня на всіх етапах розв'язання приклада. Якщо учні виконували завдання на високому чи наступних рівнях проблемності, крім низького, вони і надалі повинні були продовжувати свою роботу. У випадку, коли окремі учні не справлялись з завданням на жодному рівні проблемності, визначався характер утруднень, їхні причини і надавалася допомога, яка передбачала формування у дітей відповідних операцій, які сприяли розвитку творчого мислення. Після того, як учні записували розв'язання приклада на низькому рівні проблемності, запитувались деякі з них, визначався спосіб розв'язання приклада і вибір відповідної дії. Слідом за цим їм повідомлявся спосіб виконання завдання, і тільки після цього записувалася тема на дошці. Така організація роботи віднімала чимало часу, однак вона була раціональна: усі діти, використовуючи допомогу, повинні були думати і писати, вибираючи спосіб; була можливість проаналізувати спроби, тобто виявити індивідуальні особливості розумової діяльності кожного учня, який переконувався в тім, що він обов'язково справиться з завданням; підказки експериментатора направляли думку учня а також допомагали опанувати розумові операції: порівняння, аналіз, синтез, узагальнення. Виховувались позитивні якості особистості – здатність до напруженої розумової праці, самостійність, допитливість, працьовитість. Формувались математична пильність, стійкість та певні математичні навички, що сприяло розвитку творчого мислення в цілому.

Після цього, на наступному етапі, проводилась перевірка знань способу розв'язання проблемних завдань, а також ступеня сформованості відповідних умінь і навичок. Ця перевірка відбувалась у виді самостійної роботи учнів.

Проведене дослідження дозволило вийти на наступні результати:

- аналіз даних, отриманих у контрольній і експериментальній групах, показав, що в учнів, які займалися за традиційною методикою, не було виявлено істотних позитивних змін в результативності пошуку розв'язання проблемних завдань, в порівнянні з учнями, які займалися за експериментальною методикою: їхні показники за усіма параметрами були вищими;
- в контрольній групі кількість невиконаних завдань залишилась без змін, при цьому високий рівень їхнього опанування не показав жоден учень;

- в експериментальній групі негативних показників стало менше, при цьому високий рівень показали 30%, середній – 50%, а низький – 20% всіх учнів, що свідчить про значне підвищення рівня виконання проблемних завдань, а слід і рівень розвитку творчого мислення школярів.

Таким чином, проведене дослідження дозволило вийти нам на наступні висновки:

1. Спеціальна організація навчання, спрямована на розвиток творчого мислення в учнів молодших класів допоміжної школи, сприяє значному просуєненні їх в даному напрямку: учні показують більш високі результати, можуть самостійно розв'язувати певні проблемні ситуації, а також визначати їхній взаємозв'язок з подальшою діяльністю і існуванням в соціумі.
2. У процесі навчання дітей з порушенням інтелекту математиці особливу увагу слід приділяти формуванню творчого мислення, що припускає розв'язування дітьми нестандартних завдань. Для того щоб розв'язання таких завдань сприяло дійсному розвитку в них творчого мислення, навчання повинно бути організовано особливим образом. Зокрема, необхідно провести розбір найбільш розповсюджених помилок, що зустрілися при розв'язуванні, та здійснити обговорення різних способів виконання проблемних завдань та їхнє обґрунтування.
3. Слід стимулювати інтерес учнів до розв'язування арифметичних задач на уроці математики за рахунок наповнення їх соціальним змістом з життя суспільства, колективу класу або школи. Проблемні ситуації повинні відкривати перспективи використання отриманих знань в повсякденному житті, практиці (наприклад, завдання, яке розв'язували на уроці математики, є основою для подальшої роботи на уроці праці). Кожна проблемна ситуація повинна моделювати реальну практичну ситуацію, тобто з педагогічної точки зору, особливого значення набуває питання визначення методів і прийомів використання проблемної ситуації як засобу розвитку у дітей творчого мислення, соціальної активності і подальшої діяльності в умовах сучасного суспільства.
4. Необхідно забезпечити організацію систематичної роботи з розвитку творчого мислення у дітей з інтелектуальними вадами, яка повинна передбачати:
 - розвиток наочних форм мислення у дітей в предметно-практичній і ігровій діяльності, як необхідний фундамент для формування більш складного – понятійного математичного мислення;
 - розвиток активного мовлення дітей. Головну увагу при цьому варто приділяти вільному оперуванню мовленевими засобами, що виражають різні предметно-кількісні і просторово-часові відносини. Дитина повинна не тільки розуміти ці відносини, виражені в мові, але й бути спроможною сама, у своїй активній мові, їх виражати;
 - розвиток математичного мислення у дітей з обмеженими розумовими можливостями поєднувати з формуванням математичних понять, співвіднесених один з одним, а також розумових дій з цими поняттями;

- перехід від розгорнутих розумових дій до згорнутих. Перехід до згорнутих розумових дій ні в якій мірі не означає їхнього спрощення. У його основі лежить перетворення типу узагальнення, структурування, виділення найбільш значимих компонентів;
- здійснення самоконтролю і самоперевірки, формування потреби в діях самоконтролю;
- систематичне вивчення педагогом стану математичних знань, умінь і навичок кожного учня, визначення рівня сформованості його математичного мислення взагалі і творчого мислення зокрема для здійснення до нього індивідуального підходу і впровадження індивідуальної програми відповідно до актуальних і найближчих можливостей його розвитку.

Цьому повинна сприяти також організація позакласних занять, в процесі яких діти розв'язують нестандартні завдання, від проблемних до творчих, від простих до складених, запропонованих у певному порядку.

Висновки. Таким чином, єдиним плідним шляхом розвитку творчого мислення в учнів допоміжної школи стає максимально повне розкриття їхніх потенційних можливостей і природних задатків при оптимальній і спеціально організованій діяльності, яка і забезпечить цей розвиток.

Література

- [1] Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
- [2] Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
- [3] Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
- [4] Пономарев Я.А. Психология творческого мышления / Я.А. Пономарев. – М.: АПН, 1960. – 307 с.
- [5] Розанова Т.В. Развитие мышления аномальных младших школьников на уроках математики / Т.В. Розанова // Дефектология. – 1985. – №3. – С. 17–22.
- [6] Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьников / Л.Ф. Тихомирова. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с.

Резюме

Стаття присвячена проблемі розвитку творчого мислення у молодших школярів з порушенням інтелекту на уроках математики в контексті їхньої соціалізації. Визначені рівні і показники сформованості творчого мислення. Розроблена спеціальна система корекційно-розвивальної роботи з використанням різних проблемних ситуацій (у тому числі і соціального змісту) в процесі опанування школярами математични-

ми знаннями та навичками, визначені основні умови забезпечення розвитку їхнього творчого мислення.

Ключові слова: соціалізація, творче мислення, проблемне навчання, проблемна ситуація, рівень розвитку творчого мислення.

Resume

The article is dedicated to problem of the development of the creative thinking beside younger schoolboy with breach of the intellect on lesson mathematicians in context them socialization. The certain level and factors of shaping creative thinking. The special system is designed correction-developpung work with use different problem-solving situation (including social of the contents) in process of the assimilation schoolboy mathematical knowledge and skill, are determined main conditions of the ensuring the development their creative thinking.

Keywords: the socialization, creative thinking, problem-solving education, problem-solving situation, level of the development of the creative thinking.

Тетяна Кислицька

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Житомир, Україна

Роль соціального педагога у підготовці вчителів до роботи з обдарованими дітьми

Постановка проблеми. Проблема підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми є актуальною для сучасного суспільства, адже питаннями обдарованості почали цікавитися не тільки науковці, а й політики. В умовах сьогодення, коли науково-технічний прогрес ставить все вищі вимоги до особистості, її інтелектуального потенціалу, психологічних властивостей та інших особистісних якостей, обдаровані діти є основним творчим та науковим потенціалом держави, гарантією її соціально-економічного та наукового процвітання. В цьому сенсі виявлення обдарованих дітей є першочерговим завданням школи.

У відповідності до Конвенції про права дитини (1989) “освіта дитини має бути спрямована на розвиток особистості, талантів, розумових, фізичних здібностей дитини в їх найповнішому обсязі” (стаття 29) [5].

Під здібностями розуміються, як правило, такі особливості людини, які забезпечують високі досягнення в діяльності, визначають придатність до її конкретного виду. Зараз обдарованість, нерідко, визначається як здатність до видатних досягнень у певній соціально-значущій сфері людської діяльності.

Закон України “Про освіту” передбачає з метою розвитку здібностей, обдарувань і таланту дітей створення профільних класів (з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів, навчально-виховних колективів, об’єднань. Найбільш обдарованим дітям держава надає підтримку і заохочує їх (виділяє стипендії, направляє на навчання і стажування до провідних вітчизняних і зарубіжних освітніх центрів) [4].

Аналіз останніх публікацій. Науковим вивченням категорії “обдарованість” та психологічними передумовами її виникнення та розвитку займаються Г. Гарднер,

О. Кульчицька, М. Лейтес, Ц. Ломброзо, В. Моляко, О. Музика, та інші. Сутність, виявлення та розвиток обдарованості з точки зору педагогіки вивчають Ш. Амо-нашвілі, О. Антонова, О. Барташніков, С. Васильєв, Н. Кузьміна та інші.

Мета статті: вивчити та проаналізувати роль соціального педагога в підготовці вчителів до роботи з обдарованими дітьми.

Виклад основного матеріалу. Робота вчителя з обдарованими дітьми вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової, аналітичної, розвиваючої, творчої діяльності. Вона під силу висококваліфікованим, небайдужим до свого предмета вчителям.

Основним завданням соціального педагога при підготовці вчителів-предметників до роботи з обдарованими дітьми є: пояснити суть поняття обдарованість а потім чітко окреслити кого ж відносять до цієї категорії.

Обдарованість – це природні схильності до певного виду діяльності і задатки, розвинуті відповідним вихованням, високий рівень розвитку здібностей, індивідуальна потенціальна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності [3, с. 152].

Обдарованість розвивається у процесі виховання, навчання та трудової діяльності та залежить від умов матеріального життя суспільства, його культури, пануючих у ньому суспільних відносин.

Взагалі коренем слова обдарованість є слово “дар”, саме тому обдарованість трактують як подарунок, який дитина отримує з народження. А подальша доля дару залежить від мікро-, мезо- й макросередовища, де живе і формує своє “я” людина [1, с. 88].

Більшість сучасних вчених вважають, що основою обдарованості є здібності, які розвиваються на основі задатків. Тобто з народженням дитина отримує пені задатки – “дар”, а протягом свого розвитку, процесу соціалізації який проходить дитина, в неї формуються здібності а вже обдарованість є найвищим рівнем розвитку здібностей.

Термін “обдарованість” був вперше вжитий А. Треєм у 1839 р. у розумінні слова “геній” [1, с. 98]. Стосовно обдарованості існує дві протилежні точки зору. Перша – соціальна: більшість людей від народження однаково наділені розумом, і різниця у рівні їх здібностей зумовлена різницею життєвих умов (Дж. Локк, К.А. Гельвецій); і обдарованість – поширене явище (В.П. Єфроїмсон) [1, с. 99]. Друга – генетична: обдарованість є вродженим, досить рідкісним явищем, що успадковується від батьків і навіть через покоління (Ф. Гальтон, Р. Стернберг) [1, с. 99].

Суперечність цих поглядів зникає, якщо вважати, що потенційна обдарованість по відношенню до різних видів діяльності притаманна багатьом дітям, тоді як актуальну обдарованість демонструє лише незначна частина дітей. До того ж пластичність психічних властивостей дитини змінюється на різних етапах її розвитку. Обдарованість у певній діяльності може виникати стихійно й далі розви-

ватись за сприятливих умов або притинятися за несприятливих. Важливою особливістю сучасного розуміння обдарованості є те, що вона розглядається не як статична, а як динамічна характеристика.

Обдарованість, – зазначає О.І. Кульчицька, – не можна прирівнювати із обсягом отриманих знань, – це більш складне явище, яке включає високу природну енергетику, пізнавальну активність, нестандартність мислення, настійливість, надзвичайну працездатність [7, с. 10]. Згідно з позицією академіка В.О. Моляко, компонентами обдарованості є:

- 1) інтелект;
- 2) мотивація;
- 3) творчість [8].

Обдаровані діти – діти, в яких у ранньому віці виявляються здібності до виконання певних видів діяльності [3, с. 158].

Для обдарованих дітей характерними є такі особливості:

- Відрізняючись широтою сприйняття, вони гостро відчують все, що відбувається в навколишньому їхньому світі і надзвичайно цікаві відносно того, як влаштований той чи інший предмет. Вони здатні стежити за кількома процесами одночасно і схильні активно досліджувати все навколишнє.
- Вони мають здатність сприймати зв'язок між явищами і предметами і робити відповідні висновки; їм подобається у своїй уяві створювати альтернативні системи.
- Відмінна пам'ять в поєднанні з раннім мовним розвитком і здатністю до класифікації допомагають такій дитині накопичувати великий обсяг інформації і інтенсивно використовувати її.
- Вони відрізняються тривалим періодом концентрації уваги і великим завзяттям у вирішенні того чи іншого завдання.
- Обдаровані діти виявляють загострене почуття справедливості; випереджаючий моральний розвиток спирається на випереджальний розвиток сприйняття і пізнання.
- Поряд зі здатністю сприймати смислові неясності, зберігати високий поріг сприйняття протягом тривалого часу, із задоволенням займатися складними і навіть не мають практичного вирішення завданнями обдаровані діти не терплять, коли їм нав'язують готову відповідь.
- Вони висувають високі вимоги до себе і оточуючих, живу уяву, включення елементів гри у виконання завдань, творчість, винахідливість і багата фантазія (уявні друзі, брати чи сестри) дуже характерні для обдарованих дітей.
- Егоцентризм в цьому віці, як і у звичайних дітей, нерідко у обдарованих дітей розвивається негативне самосприйняття, виникають труднощі в спілкуванні з однолітками.
- Обдарованих дітей відрізняє високий енергетичний рівень, причому вони сплять менше звичайного, їх моторна координація і володіння руками часто відстають від пізнавальних здібностей [2, с. 381].

Також, соціальний педагог має ознайомити вчителів з основними підходами до вивчення обдарованості, серед яких можна виділити наступні види:

- психометричний – вимірювання розумового розвитку дитини і ототожнення інтелектуальної обдарованості з високими показниками IQ;
- креативний – обдарованість розцінюється як здатність людини створювати щось нове, оригінальне;
- особистісний – вивчення характерологічних, емоційних, мотиваційних, комунікативних і ін. якостей особистості обдарованих людей та констатація особистісної своєрідності обдарованих людей;
- інструментальний – відбір і розвиток (навчання, створення оптимального соціуму і т.п.) обдарованих дітей;
- діяльнісний – вивчення здібностей з точки зору таких характеристик діяльності як результативність, індивідуальні особливості способів діяльності, стійкість до перешкод і ін.;
- комплексний – синтез вищеназваних підходів. Ідея комплексної природи обдарованості подана в формі визнання її багато чисельного складу: загальні і спеціальні здібності, мотивація, моральні якості особистості, вплив соціуму та ін. [6, с. 316].

Взагалі соціальний педагог, що працює з обдарованими виконує такі функції:

1. Діагностичну – виявлення, навчання і розвиток обдарованих дітей. Це одне із найважливіших завдань діяльності соціального педагога, адже воно полягає перш за все у виявленні обдарованості дитини, а чим раніше ми це зробимо, тим вищих результатів зможе досягти дитина. По-друге, вивчається та досліджується особистість дитини – вікових та індивідуальних властивостей обдарованих дітей.
2. Психолого-педагогічний супровід і підтримка який передбачає виявлення та вирішення основних проблем обдарованих дітей. До яких належать:
 - Ворожість до школи – навчальна програма для них нудна й нецікава, тому що не відповідає їх здібностям. Отже, соціальний педагог має брати участь при складанні індивідуальних програм навчання обдарованих дітей.
 - Ігрові інтереси – діти люблять складні ігри й байдужі до простих, котрим захоплюються їхні однолітки, як наслідок, діти залишаються в ізоляції, саме тому вчителі мають бути ознайомлені з методами та прийомами роботи з такими дітьми.
 - Конформізм – виявляється у відкиданні стандартних вимог, особливо якщо вони йдуть наперекір інтересам обдарованої дитини.
 - Занурення у філософські проблеми – діти замислюються над питаннями життя і смерті, релігійних вірувань і вчителі мають бути готові відповідати на запитання дитини, а не ухилитися від них.
 - Невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком – часто обдаровані діти віддають перевагу спілкуванню зі старшими, і їм досить важко стати лідерами. Тому соціальний педагог багато уваги має

приділяти розвитку в обдарованих дітей навичок міжособистісного спілкування.

3. Участь у створенні та реалізації проектів щодо навчання і виховання обдарованих дітей – адже соціальний педагог знаючи особливості обдарованих дітей найкраще знає їхні потреби та можливості.
4. Робота з сім'єю – важливий компонент, адже для повноцінного, гармонійного розвитку дитини їй потрібна підтримка та розуміння не тільки в школі, а й дома.
5. Прогнозування та розробка рекомендацій, сприяння у створенні індивідуального плану розвитку дитини – це один з найважливіших моментів, адже саме для його створення та реалізації соціальний педагог має тісно співпрацювати з вчителями-предметниками.

Висновки. Отже, дійсно, соціальний педагог має докласти максимум зусиль для покращення життя обдарованих дітей. Для цього він всю роботу має здійснювати в трьох напрямках: індивідуальна робота з дитиною, робота з сім'єю та робота з педагогічним колективом, тобто безпосередня співпраця з вчителями – соціальний педагог ознайомлює їх з поняттям обдарованості, з особливостями розвитку обдарованих дітей, разом вони складають індивідуальний план розвитку кожної дитини. І лише в поєднанні цих трьох складових наша держава отримує кваліфікованих, неординарних особистостей.

Література

- [1] Антонова О.Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с. – Бібліогр.: с. 431–456.
- [2] Василькова Ю. В. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 440 с.
- [3] Волкова Х.П. Педагогіка. – К.: Академія, 2001. – с. 124–127.
- [4] Закон України “Про освіту”. – <http://zakon.rada.gov.ua>
- [5] Конвенція про права дитини. – <http://zakon.rada.gov.ua>
- [6] Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Прокоменко – К.: Радянська школа, 1989. – С. 307–373.
- [7] Кульчицька О.І. Знаходимо обдарованих серед дошкільнят / Кульчицька О.І. // Обдарована дитина. – 1999. – № 3. – С.
- [8] Моляко В.А. Психология детской одаренности. / Моляко В.А., Кульчицкая Е.И., Литвинова Н.И – К.: Знание, 1995. – 83 с.

Резюме

В статті розглядається особливості впливу соціального педагога на підготовку вчителів до роботи з обдарованим дітьми, розкрито суть поняття обдарованість та особливості розвитку обдарованих дітей.

Ключові слова: підготовка соціальних педагогів, соціально-педагогічний супровід, обдаровані діти.

Resume

This paper reviews the features of the social impact of teacher training to work with gifted children's definition capability and characteristics of gifted children.

Keywords: professional training of social pedagogues, social-pedagogical support, gifted children.

Оксана Протас

Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова

Київ, Україна

Підготовка соціального педагога до супроводу професійного самовизначення обдарованих дітей

Постановка проблеми. Сучасні умови розвитку суспільства висувають перед навчальними закладами низку спеціальних завдань, обумовлених необхідністю підготовки зростаючого покоління до життя та професійної діяльності. Їх успішне розв'язання передбачає здійснення супроводу професійного самовизначення молоді.

Обираючи професію, особистість здійснює складний процес самовизначення, яке трактуємо як процес і результат свідомого самостійного вибору професії, самореалізації себе в процесі життєдіяльності.

Особливо гостро проблема вибору професії постає перед обдарованою молоддю. Труднощі професійного самовизначення цих дітей зумовлені складністю такого вибору через широкий діапазон інтересів та розумових можливостей. У таких дітей протягом життя виникають безліч різноманітних проблем, серед яких: ворожість до школи, нонконформізм, занурення у філософські проблеми, невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком, надмірна вразливість. Причинами їх вразливості можуть бути: прагнення до досконалості, відчуття незадоволеності, нереалістичні цілі.

Аналіз останніх публікацій. Різноманітні аспекти проблеми професійного самовизначення та професійної орієнтації стали предметом вивчення багатьох вітчизняних дослідників. Назвемо тільки деякі відомі прізвища вчених: К. Альбуханова-Славська, Г. Балл, Л. Божович, Є. Верещак, М. Гінзбург, А. Голомшток, М. Гринькова, О.Грішнова, Е. Зеєр, Л. Йовайша, Є. Клімов, І. Мітіна, Є. Павлютенков, М. Піддячий, К. Платонов, Н. Побірченко, Н. Пряжников, В. Рибалка, Н. Самоукіна, В. Синявський, М. Тименко, Д. Тхоржевський, Б. Федоришин, В. Чебишева, С. Чистякова, Л. Шеховцова та інші. Особливе місце посідають роботи присвячені питанням

соціально-професійного самовизначення учнів загальноосвітньої школи. Це дослідження П. Аутова, В. Вакуленко, А. Вихруща, Є. Головахи, М. Лукашевича, М. Пряжнікова, Б. Федоришина, П. Шавіра та інші. Проблеми професійного самовизначення обдарованих дітей досліджували В. Малиновська, Ю. Демчук та ін.

Теоретичні та методичні основи професійної підготовки соціального педагога досліджували: Ю. Галагузова, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, Г. Лактіонова, І. Мигович, В. Поліщук, З. Фалинська, С. Харченко та ін.

Проте, проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення обдарованих дітей не знайшла належного відображення в педагогічній науці.

Мета статті – проаналізувати сутність підготовки соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення обдарованих дітей.

Виклад основного матеріалу. Під професійним самовизначенням у педагогіці розуміють самопізнання та об'єктивну оцінку особою власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно-важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією. Це процес прийняття особистістю рішення щодо вибору майбутньої трудової діяльності (вибір професії, професійного навчального закладу, місця працевлаштування).

До професійного самовизначення з позицій діяльнісного підходу підходить Є. Климов: "Професійне самовизначення – діяльність людини, яка набуває того чи іншого змісту в залежності від етапу її розвитку як суб'єкта праці" [3, с. 18]. Є. Головаха розглядає професійне самовизначення у зв'язку з життєвими перспективами особистості, які досліджуються в контексті життєвої мети і життєвих планів [1, с. 12].

Професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає: 1) самооцінку людиною власних індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста; 2) усвідомлення своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей; 3) саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Із переходом навчальних закладів на профільне навчання, варто здійснювати психологічний та соціально-педагогічний супровід допрофільної підготовки і профільного навчання в старшій школі. Основне його завдання – раннє виявлення і розвиток здібностей, нахилів і потреб учнів, формування стійкої мотивації до навчання, сприяння свідомому вибору учнями сфери своєї професійної діяльності.

Під соціально-педагогічним супроводом учнів у професійному самовизначенні розуміється процес створення умов та надання необхідної педагогічної підтримки для переходу особистості в позицію, що активізують власні ресурси і яка запускає механізм саморозвитку. Кваліфікований соціально-педагогічний супро-

від в системі професійного самовизначення і подальшого навчання допомагає підліткам зрозуміти свої психологічні особливості, інтереси, схильності, ціннісні орієнтації, освітні потреби і на цій основі зробити усвідомлений, самостійний і відповідальний вибір професії.

Обдарованість – це своєрідне поєднання здібностей, яким забезпечується успішність виконання діяльності.

Виділяють типи обдарованості, які легко помітити в шкільному середовищі (інтелектуальний, академічний, художній, творчий (креативний)). Але є і такі, які інші не тільки не бачать, але й заперечують (лідерський або соціальний тип та психомоторний (спортивна обдарованість) [5, с. 9].

До дітей з різними типами обдарувань потрібний різний підхід. Педагоги повинні знати типи обдарованості, щоб правильно оцінити можливості дитини і допомогти їй у вирішенні її проблем, орієнтувати стосовно майбутньої професії. Діагностика рівня і типу обдарованості школярів повинна бути комплексною і включати не тільки оцінку знань, умінь і навичок та тестування, а й різні форми спостереження за дитиною (помічати особливості поведінки, аналізувати результати навчальної діяльності, проводити комплексні психологічні обстеження, знати про шкільні та позашкільні досягнення дитини, отримані шляхом опитування батьків, вчителів, однолітків).

Важливо помічати юні обдарування, створити належні умови, щоб дитина могла розкрити і розвинути свої задатки та здібності, в тому числі до самоактуалізації та самореалізації, надавати можливість цим дітям виконувати більший об'єм навчальних завдань, підвищувати їх складність, активізувати творчість учнів, здійснювати індивідуальний підхід. Доцільно запроваджувати в практику різні форми організованого дозвілля через створення традиційних клубів, гуртків, студій, центрів, які б розвивали творчий потенціал обдарованих дітей. Позитивно впливає на розвиток інтелектуального та творчого потенціалу проведення олімпіад з основ наук, конкурсів, турнірів, вікторин, аукціонів, змагань, ігор, марафонів та захист науково-дослідницьких робіт.

Підготовка студентів до формування професійного самовизначення старшокласників, результатом якої виступає готовність до даного виду професійно-педагогічної діяльності, здійснюється в процесі загальної професійної підготовки.

Узагальнюючи думки педагогів і психологів щодо сутності поняття підготовка студентів до формування професійного самовизначення школярів, можна відмітити, що така підготовка розглядається як складний комплексний багатофункціональний процес, орієнтований на усвідомлення потреб, мотивів в організації профорієнтаційної роботи; оволодіння знаннями, навиками використання ефективних технологій у процесі здійснення супроводу професійного самовизначення старшокласників [4, 6].

Ми визначаємо “професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення обдарованих дітей” як ступеневий процес

передачі спеціальних знань, формування відповідних умінь, навичок, професійних якостей особистості, мотивів та цінностей майбутнього спеціаліста, які дозволяють йому забезпечити ефективну взаємодію з обдарованими дітьми у сфері супроводу професійного самовизначення з урахуванням психолого-педагогічних особливостей визначеної вікової категорії.

Результатом професійної підготовки майбутнього соціального педагога до профорієнтаційної роботи є сформована готовність до даного виду професійно-педагогічної діяльності.

Погляди вчених-дослідників щодо визначення поняття “готовність до діяльності” розділяються.

На основі аналізу теоретико-методологічної літератури можна зробити висновок, що одні науковці розглядають готовність як властивість, стійку характеристику особистості (В. Сластьонін), інші – як цілісний прояв особистості, що включає в себе проєктуючі, конструктивні, комунікативні вміння, загальні та спеціальні здібності (В.Куніцина), треті – як інтегральне поняття, яке характеризується динамічною структурою взаємопов’язаних компонентів: професійна спрямованість, здатність до самооцінки, потреба у професійному самовихованні (Н. Кузьміна).

Беручи за основу погляди на цю проблему дослідників, ми визначили готовність студентів до супроводу професійного самовизначення як професійну характеристику соціального педагога, яка включає наявність спеціальних знань із проблеми професійного самовизначення, широкого спектру умінь, які необхідні для реалізації профорієнтаційної діяльності, комплексу індивідуально-психологічних якостей і особливостей особистості, професійну спрямованість на профорієнтаційну діяльність, свідоме бажання займатись нею, переконаність в її важливому значенні, стійку ціннісну орієнтацію педагога на розв’язання проблем супроводу професійного самовизначення обдарованих школярів, специфіку взаємодії з учнями різного віку, врахування особливостей особистості обдарованих дітей, прагнення до пошуку найбільш ефективних технологій, форм, засобів і методів профорієнтаційної роботи.

На наш погляд, найбільш повними виділені зміст і структурні компоненти готовності до діяльності в роботах М. Дьяченка і Л. Кандибович [2]. У структурі готовності студента ці науковці-дослідники виділили такі компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї); орієнтаційний (уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навиками); вольовий (самоконтроль, уміння управляти собою під час виконання трудових обов’язків); оціночний (самооцінка своєї професійної підготовки та відповідності її оптимальним професійним зразкам). Високий рівень розвитку цих компонентів – показник професійної готовності спеціаліста до праці.

На основі аналізу наукової літератури ми визначили критерії готовності до супроводу професійного самовизначення (мотиваційний, емоційний, когнітивний,

операційно-дійовий).

Мотиваційний компонент характеризується як: позитивне ставлення до профорієнтаційної діяльності, свідоме бажання здійснювати її; стійка потреба в оволодінні знаннями, вміннями, навичками, необхідними для успішного здійснення профорієнтаційної діяльності; потреба успішно виконувати професійні завдання, наявність інтересу до способів їх вирішення; прагнення домагатись успіхів, не зважаючи на можливі труднощі, пов'язані із специфікою такого супроводу обдарованих школярів; стійкий, глибокий інтерес до профорієнтаційної діяльності, бажання реалізувати в ній свої можливості. Проявляється даний компонент у стійкій позитивній мотивації, ціннісних орієнтаціях, інтересах, меті, переконаннях, потребах, установках, активній життєвій позиції особистості майбутнього соціального педагога, цілеспрямованості і наполегливості, готовності до постійного самовдосконалення.

Емоційний компонент характеризується як: вплив емоцій та почуттів на забезпечення успішного перебігу та результативності профорієнтаційної діяльності соціального педагога; загальна налаштованість на зустріч із новою ситуацією в професійній діяльності; емоційна стійкість, врівноваженість, відсутність почуття страху, хвилювання, витримка в подоланні труднощів, пов'язаних із специфікою профорієнтаційної роботи; сміливість і впевненість у своїх силах, легкість і комфортність, переконаність в успіху, натхнення; високий ступінь самоконтролю, саморегуляції емоційним станом і поведінкою в умовах вирішення проблем профорієнтаційної діяльності; позитивний "образ Я", емоційна стабільність, задоволення від супроводу професійного самовизначення та ін. Проявляється цей компонент у психічних станах: тривожності, комфортності, інтересі, психічній активації, напруженні, емоційному тонусі. Отже, функція мотиваційного та емоційного компонентів готовності майбутнього соціального педагога до супроводу професійного самовизначення полягає у активізації системи професійно-важливих якостей спеціаліста, переведенні її на актуальний рівень; мобілізації всіх сил у відповідності із умовами праці та її завданнями; породженні прагнення до професіоналізму, максимальній самореалізації в профорієнтаційній діяльності, як важливого аспекті соціально-педагогічної діяльності.

Когнітивний компонент характеризується як: усвідомлення цілей для реалізації певних завдань; усвідомлення і оцінка умов, за яких відбуватиметься профорієнтаційна діяльність, знання специфіки цієї роботи; актуалізація досвіду, пов'язаного з виконанням завдань та вимог подібного характеру; високий рівень інтелектуального розвитку, здібність до переробки нової інформації, інтелектуально-логічні здібності, асоціативність сприймання, творче мислення, уява, інтуїція, незалежність суджень; професійна компетентність; теоретико-методологічна підготовка майбутніх соціальних педагогів; система знань психологічних основ профорієнтаційної роботи; знання суті, мети та завдань, компонентів, категорій супроводу професійного самовизначення, принципів організації профорієнтаційної роботи у школі, умов ефективності, структури системи профо-

рієнтаційної роботи у школі; знання вимог та методики організації різних форм профорієнтаційної роботи із школярами; знання методів профдіагностики та визначеного комплексу профдіагностичних методик; вміння планувати та вести профорієнтаційну документацію, та ін. Проявляється цей компонент у рівні теоретико-методологічної підготовки спеціаліста.

Операційно-дійовий компонент характеризується як: актуалізація всієї сукупності знань педагога, співставлення їх із розв'язанням конкретних проблем та завдань і трансформація у способи діяльності; визначення на основі знань, досвіду найбільш ефективних способів, методів і прийомів розв'язання завдань, що здійснюється через систему вмінь, професійно-важливих якостей та здібностей.

Систему вмінь складають: організаційні вміння (організація вихованців для проведення різноманітних профорієнтаційних заходів; налагодження конструктивної міжособистісної взаємодії між педагогічним колективом та учнями; організація власної діяльності, створення умов для активної діяльності, самостійність у прийнятті рішень; визначення головних напрямків діяльності та прогнозування їх ефективного здійснення та ін.); комунікативні вміння (встановлювати контакт з партнером, викликати довіру, знаходити підхід до дитини; керувати собою і процесом спілкування; розуміти думки і впливати на поведінку, емпатійно розуміти потреби учня; адекватно сприймати психічний стан, психотерапевтичність при спілкуванні; прогнозування та попередження конфліктних ситуацій; подолання психологічних бар'єрів у спілкуванні; уважність, тактовність, вміння переконувати, адекватно реагувати, та ін.); інформаційно-орієнтаційні вміння (пошук та аналіз інформації з метою розширення обсягу знань з проблем супроводу професійного самовизначення; виявлення причин помилок та труднощів, визначення ефективних шляхів і методів своєї діяльності, вивчення новітніх досягнень і застосування їх на практиці, та ін.); конструктивні вміння (відбирати і структурувати арсенал засобів професійної діяльності; розпізнавати переваги та недоліки конкретних форм роботи, добирати найбільш ефективні; знаходити оптимальний вихід із нестандартних ситуацій; передбачати труднощі і попереджувати їх; прогнозувати власні дії та дії учня; об'єктивно оцінювати себе та інших; вміло синтезувати навчальний матеріал; планувати свою діяльність, проектувати систему впливів на формування професійного самовизначення учня та ін.); дослідницькі вміння (здійснення експериментальних, діагностичних досліджень; вивчення ефективності впливів на формування професійної спрямованості учня зі сторони учителів, батьків, соціального оточення; виявлення ефективних умов для розвитку професійно-необхідних здібностей учнів; аналіз психолого-педагогічних явищ; вивчення та узагальнення досвіду колег та ін.); діагностичні вміння (володіння методами та методиками профдіагностики, гнучке їх використання в практичній діяльності; вміння адекватно добирати методики та засоби вивчення особистості учня, його інтересів, нахилів та здібностей та ін.); корекційні вміння (володіння методами корекції факторів впливу на професійне самовизначення учня; корек-

ція професійного вибору учня неадекватного його здібностям та можливостям; корекція своєї діяльності, диференціація підходів, згідно вікових та індивідуальних особливостей школярів; стимулювання розвитку потенційних здібностей особистості, та ін.). Проявляється даний компонент на рівні оволодіння технологічною культурою профорієнтаційної діяльності та вмінні застосовувати знання в практичній діяльності.

Виділені нами структурні компоненти готовності майбутнього соціального педагога до супроводу професійного самовизначення старшокласників знаходяться в тісному взаємозв'язку між собою, взаємодоповнюючи один одного.

Висновки. На основі проведеного аналізу психолого-педагогічних досліджень з окресленої проблеми, відмітимо, що підготовка соціальних педагогів до профорієнтаційної роботи з обдарованими дітьми розглядається як складний комплексний багатофункціональний процес, орієнтований на усвідомлення студентами потреб, мотивів в організації супроводу професійного самовизначення, активізації системи їх професійно-важливих якостей, оволодіння ними знаннями, вміннями і навиками використання ефективних технологій для формування готовності школярів до вибору майбутньої професійної діяльності.

Література

- [1] Головаха Є. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи / Є. Головаха. – К.: Наукова думка, 1988. – 144 с.
- [2] Дьяченко М.И., Кандыбович Л. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 176 с
- [3] Климов Є. Психология профессионального самоопределения / Є. Климов. – Ростов н/Д., 1996. – 512 с.
- [4] Парховнюк Г. Підготовка майбутнього вчителя інформатики до використання комп'ютерних технологій у профорієнтаційній діяльності з старшокласниками / Г.О. Парховнюк // Вища освіта України №2. Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології". – Рівне, 2007. – Т.2. – С.204–207.
- [5] Юркевич В. Про окремі типи обдарованості // Завуч. – 2003. – № 17–18 (167–168). – С. 9–10.
- [6] Хрущ-Ріпська О. Психологічні засади формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності (на матеріалі музвиховання): Дис. канд. психол. наук / О. Хрущ-Ріпська. – К., 1999. – 183 с.

Резюме

У статті розглядається питання підготовки майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення обдарованих дітей.

Ключові слова: підготовка соціальних педагогів, професійне самовизначення, соціально-педагогічний супровід, обдаровані діти.

Resume

The article deals with the problem of professional training for future social pedagogues to support the professional self-determination of gifted children.

Keywords: professional training of social pedagogues, professional self-determination, social-pedagogical support, gifted children.

Олена Літовка

ВП “Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”

Лисичанськ, Україна

Соціально-професійний інфантилізм майбутніх учителів як чинник несвоєчасного педагогічного супроводу обдарованих дітей і молоді

Постановка проблеми. На сучасному етапі соціально – економічних перетворень у суверенній Україні актуальним є завдання створення власного інтелектуального потенціалу. У зв’язку з цим проблемі розвитку й виховання творчо обдарованих дітей та юнацтва сьогодні приділяється велика увага. Але до сучасних закладів освіти все частіше приходять працювати молоді учителі, котрі не прагнуть до якісної діяльності і до диференційованого підходу у роботі з обдарованими дітьми та молоддю, а навпаки, проявляють інфантилізм у своєму соціально – професійному середовищі. Це негативно відображується на своєчасному розвитку здібностей талановитих учнів і зумовлюється тим, що перехід до ринкових стосунків у сфері праці в умовах структурної перебудови економіки та модернізації вищої освіти в Україні привів до виникнення принципово нового стану у соціально – трудових відносинах. Ситуація, що склалася на ринку праці, особливо важко і хворобливо відбилася на майбутніх педагогах, які, здобуваючи якісну професійну освіту, через специфіку особистісних соціально – психологічних характеристик виявляють недостатньо підготовленими до сучасних реалій сьогодення.

Це свідчить про актуальність дослідження умов подолання соціально – професійного інфантилізму майбутніх учителів в процесі фахової підготовки з метою реалізації молодими педагогами своєчасного педагогічного супроводу обдарованих дітей та молоді.

Аналіз останніх публікацій. В наукову розробку проблеми інфантилізму майбутніх педагогів зробили вагомий внесок багато вітчизняних та зарубіжних науковців, що присвятили свої дослідження питанням обґрунтування змісту поняття, класифікації і можливим причинам появи та розвитку даного явища: Е. Ласег, П. Лоррен, Г. Антон, З. Фрейд, Е. Крепелін, Г. Штутте, Р. Корбо, Л.С. Виготський, А. Гур'єва, В.В. Ковальов, В.В. Лебединський, А.Є. Лічко, К.К. Платонов, Г.Є. Сухарева, С.В. Шакуріна, І.П. Подласий, Н.Є. Мойсеюк, В.М. Галузинський, О.С. Гребенюк, С.Л. Вігман, О.М. Михайлова, Б.Г. Ананьєв, Г.М. Андрєєва, С.А. Белічева, І.С. Кон, Ю.А. Косолапов, В.С. Могун та ін.

Разом з тим, слід зазначити, що у вітчизняній науці на сьогоднішній день проблема подолання соціально – професійного інфантилізму майбутніх учителів в процесі фахової підготовки з метою реалізації молодими педагогами своєчасного педагогічного супроводу обдарованих дітей та молоді недостатньо вивчена. Є лише окремі наукові праці, присвячені феномену соціально-професійного інфантилізму як характерній рисі соціально-психологічного портрету підростаючих поколінь у цілому, відмітній особливості сучасної молоді (А.Г. Асмолов, В.В. Ковальов та ін).

Мета. У зв'язку з тим, що проблема створення умов подолання соціально – професійного інфантилізму майбутніх учителів в процесі фахової підготовки з метою реалізації молодими педагогами своєчасного педагогічного супроводу обдарованих дітей та молоді лишається невирішеною, перш за все, необхідно дослідити генезис поняття “соціально-професійний інфантилізм” та розглянути вже існуючі ефективні умови його подолання у майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Термін “інфантилізм” – поняття багатопланове, складне, неоднозначне.

В зарубіжній психології інфантилізм розуміли як збереження у дорослих фізичних і психічних ознак дитинства, як низькорослість, дитячість у поєднанні з незрілістю психіки [7, с. 35].

Прибічники психоаналізу розглядали інфантилізм як прояв несвідомого і незрілість форм психологічного захисту особистості, як порушення гормональної діяльності [8, с. 21].

У вітчизняній психології і педагогіці інфантилізм представляли як розлад процесу інволюції дитячого розвитку [3, с. 42], як особливість фізичного і соціопсихологічного розвитку особистості [5, с. 15].

Інфантилізм представляли і як відставання соціального дорослішання молоді від біологічного дорослішання, як затримку етичного і соціального дозрівання особистості [4, с. 29].

Оскільки метою нашого дослідження є характеристика саме соціально – професійного інфантилізму майбутніх учителів та пошук умов його подолання в про-

цесі фахової підготовки задля реалізації молодими педагогами своєчасного педагогічного супроводу обдарованих дітей та молоді, розглянемо це поняття більш детально.

Теоретико-методологічний аналіз, проведений нами, дозволив уточнити поняття “соціально-професійний інфантилізм майбутнього педагога”, під яким розуміється певна модель життєдіяльності, дезадаптація до соціально-професійного середовища, яка виявляється у формуванні негативних мотиваційно-ціннісних орієнтацій по відношенню до професійно-особистісного розвитку; у нездатності застосовувати отримані знання на практиці; у відсутності самостійності, відповідальності, активної позиції, усвідомленого вибору, аналізу і контролю поведінки; у неприйнятті допомоги з боку суспільства і колективу.

Передумови виникнення і особливості прояву соціально-професійного інфантилізму майбутніх педагогів визначаються зовнішніми і внутрішніми чинниками. До зовнішніх чинників відноситься відхилення молодого фахівця від прийнятих суспільством соціальних і професійних норм. До внутрішніх чинників виникнення соціально-професійного інфантилізму майбутніх педагогів відносяться: особистісна дезорганізація майбутнього педагога, несприятливі умови для адаптації до соціально-професійного середовища.

В свою чергу рівні прояву соціально-професійного інфантилізму майбутніх педагогів включають у себе розвиток деструктивної стратегії життєдіяльності, що раніше сформувалася в соціумі і сім’ї; негативну реакцію майбутнього фахівця на педагогічні дії дорослих; створення негативних нових зразків психічного досвіду [6, с. 46].

Оскільки у вихованні обдарованих дітей надзвичайно важлива роль належить педагогам, які повинні створити умови для їхнього гармонійного розвитку: атмосферу любові, довіри, уваги до потреб та інтересів, виникає необхідність знайти шляхи подолання соціально-професійного інфантилізму майбутніх молодих учителів, щоб вони могли повноцінно розвивати здібності обдарованої дитини.

У документі “Національна доктрина розвитку освіти (XXI століття)” ставиться завдання постійного оновлення змісту освіти та навчально-виховного процесу. Він повинен будуватися відповідно до потреб особистості та індивідуальних можливостей учнів, зростання їхньої самостійності й творчої активності, що має зміцнити демократичні основи громадянського суспільства та прискорити його розвиток [9, с. 3]. За цих умов перед молодими педагогами постає завдання формування й зміцнення у школярів внутрішніх джерел мотивації не тільки щодо навчальної діяльності, але й до саморозвитку своїх інтелектуальних, творчих здібностей, а також їх успішної соціалізації. Сьогодні вкрай необхідно створювати ситуації успіху, розвивати у дітей та молоді творчу, пошукову, дослідницьку активність та навички колективно злагоджених дій. Для реалізації позитивного впливу на обдарованих учнів та молодь починаючі педагоги повинні вміти використовувати професійні прийоми:

- 1) виявлення обдарованості учнів і молоді;
- 2) психолого-педагогічний супровід обдарованих учнів і молоді;
- 3) залучення обдарованих учнів і молоді до участі у предметних олімпіадах, конкурсах, турнірах, науково – творчих конференціях тощо.

Обдарованість — це не лише своєрідне поєднання здібностей людини, а й своєрідний сплав її особистісних якостей [1, с. 29]. Розвиток і виховання обдарованих дітей вирішує проблему формування творчого потенціалу суспільства. Виховати з обдарованої дитини особистість, адаптовану до складностей сучасного життя, досить важко. У розвитку творчих можливостей учнів велике значення має випереджальний характер навчання й виховання. Його обґрунтував відомий психолог Л. Виготський і пояснив так: “Лише те навчання є добрим, яке передує розвиткові дитини, тобто спонукає дитину до життя, пробуджує та приводить у дію низку внутрішніх процесів розвитку” [2, с. 67]. Між тим, обдарована дитина потребує до себе підвищеної уваги, тому що їй властиві особливі риси характеру, особливості в мисленнєвій сфері і у навчальній діяльності. Тому молоді педагоги, помічаючи обдарованість дитини (інтелектуальну, творчу, соціальну, будь-яку) і прокладаючи лінію майбутнього розвитку, мають розширювати діапазон педагогічної підтримки можливого вибору обдарованої дитини, а не звужувати і наперед не визначати його, не маніпулювати, а давати можливість обирати. Ціннісні орієнтації педагогічного супроводу обдарованої дитини не можуть виникнути самі по собі, вони формуються на підставі тих наукових ідей і організаційних умов, які визначаються у закладі освіти і постійно підтримуються. Не можна дати рецепти для кожного дня, для кожного випадку. Педагог сам повинен наодинці приймати рішення, яке позитивно вплине на розв’язання означеної проблеми. У нашому випадку – це виявлення і розвиток обдарованої і талановитої дитини. Тільки час встановить межу і різницю між обдарованістю і талантом. І першочерговим в управлінні цим процесом є окреслення тих наукових тверджень і визначень, відносно яких педагоги повинні діяти, спостерігати, формувати питання, приймати рішення, створювати спеціалізовані програми тощо.

Але не у всіх молодих учителів це виходить, бо більшість сучасних випускників педагогічних навчальних закладів в умовах професійної самореалізації виявляють невпевненість і страх при проведенні уроків, занять з гурткової роботи і факультативів, не завжди відповідально ставляться до підготовки занять і оформлення навчальної документації, виправдовуючись молодістю та недосвідченістю. Ці приклади знов підкреслюють гостру необхідність створення педагогічних умов подолання соціально – професійного інфантилізму майбутніх педагогів в процесі фахової підготовки.

У зв’язку з цим виникає необхідність соціально – педагогічної підтримки самих молодих фахівців на ринку праці, потреба у формуванні у них адаптивних можливостей.

Аналіз наукових досліджень і педагогічної практики в області досліджуваної нами проблеми дозволив нам виділити ряд протиріч:

- між наявністю феномена соціально-професійного інфантилізму у майбутніх педагогів та суперечливих поглядах науковців щодо тлумачення даного поняття;
- між наявністю різних точок зору на зміст і вікові межі досліджуваного явища у філософських і соціально-психологічних джерелах та недостатньою науковою розробленістю поняття “соціально-професійний інфантилізм” в педагогічній теорії і практиці;
- між бажанням майбутніх педагогів бути здатними до самостійного професійного становлення та відсутністю соціально-педагогічної підтримки у сфері фахової підготовки і праці;
- між зростанням потреби суспільства у ініціативних, соціально активних, самостійних, підготовлених до нової життєвої ситуації молодих учителях та слабкою орієнтованістю сучасної педагогічної освіти на формування у студентів педагогічних навчальних закладів особистісних якостей, необхідних для власного соціального і професійного самоствердження, відсутністю спеціальних програм та рекомендацій з проблеми подолання соціально — професійного інфантилізму майбутніх учителів в процесі фахової підготовки.

Таким чином, перед системою фахової підготовки майбутніх педагогів постає проблема розробки спеціальних програм з обґрунтуванням педагогічних умов подолання їх соціально-професійного інфантилізму з метою реалізації молодими педагогами своєчасного педагогічного супроводу обдарованих дітей та молоді. Але дані програми повинні враховувати зміст структурних компонентів соціально-професійного інфантилізму майбутніх педагогів і спрямовуватись на розвиток їх емоційно-вольової сфери, професійно-ціннісних орієнтацій, трудової мотивації, розвиток здібностей та формування потреби в досягненнях.

Згідно даного твердження, серед педагогічних умов подолання соціально-професійного інфантилізму майбутніх учителів ми маємо зазначити зовнішні і внутрішні.

Зовнішні умови – це створення організаційного середовища за допомогою комплексу корегуючих заходів, спрямованих на зниження рівня вираженості соціально-професійного інфантилізму у майбутніх педагогів (дія на взаємопов’язані структурні компоненти соціально-професійного інфантилізму; розробка і реалізація програми, спрямованої на перетворення структурних компонентів і характеристик соціально-професійного інфантилізму особистості майбутніх педагогів).

Внутрішні умови – цілеспрямована дія на зміну компонентів соціально-професійного інфантилізму і характеристик майбутніх педагогів (розвиток емоційно-вольової сфери за допомогою спеціально організованих занять з поступовим ускладненням навантаження і додаткових завдань на стадії стомлення; формування трудової мотивації і мотивації участі в програмі; розвиток долаючої поведінки; створення ситуацій, що вимагають певних зусиль в подоланні

соціально-професійних труднощів; розвиток ціннісних орієнтацій і рефлексії; розвиток відповідальності; формування потреби в досягненнях) [10, с. 156].

Дотримання вищезазначених рекомендацій стане у нагоді при подоланні соціально-професійного інфантилізму майбутніх педагогів в процесі фахової підготовки, котрі, в свою чергу, зможуть стати справжніми учителями, у чиїх руках зростатимуть молоді таланти.

Висновки. Таким чином у представленій статті були охарактеризовані основні етапи становлення поняття “соціально-професійний інфантилізм майбутнього педагога”, розглянуті передумови його виникнення та рівні прояву і запропоновані зовнішні та внутрішні умови подолання даного явища у процесі фахової підготовки з урахуванням його змісту і структурних компонентів задля реалізації молодими педагогами своєчасного педагогічного супроводу обдарованих дітей та молоді.

Подальші дослідження плануються проводитись у напрямку більш досконалого вивчення проблеми подолання соціально-професійного інфантилізму майбутніх учителів в процесі фахової підготовки з метою реалізації молодими педагогами своєчасного педагогічного супроводу обдарованих дітей та молоді та у напрямку розробки і апробації програми, спрямованої на перетворення структурних компонентів і характеристик соціально-професійного інфантилізму особистості майбутнього педагога, що дозволить формувати у майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей стійкі професійно-ціннісні орієнтації і погляди, а також долати труднощі у власній педагогічній діяльності.

Література

- [1] Акимов И., Клименко В. О природе таланта / И. Акимов, В. Клименко. – М., 1994. с. 29.
- [2] Выготский Л.С. Вопросы детской возрастной психологии / Л.С. Выготский. – М., 1982. с. 67.
- [3] Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский – М., 1996. с. 42.
- [4] Гершунський Б.С. Педагогічна прогностика: методологія, теорія, практика / Б.С. Гершунський – К., 1986. с. 29.
- [5] Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников – М., 1991. с. 15.
- [6] Комозин А.Н. Психология юношеского возраста / А.Н. Комозин. – М., 1991. с. 15.
- [7] Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990. с. 46.
- [8] Психологические типы / Юнг К. – М., 1992. с. 21.
- [9] <http://www.dlib.com.ua>.
- [10] <http://www.ukrdissers.info>.

Резюме

У статті охарактеризовані основні етапи становлення поняття “соціально-професійний інфантилізм майбутнього педагога”, розглянуті передумови його виникнення та рівні прояву і запропоновані зовнішні та внутрішні умови подолання даного явища у процесі фахової підготовки з урахуванням його змісту і структурних компонентів задля реалізації молодими педагогами своєчасного педагогічного супроводу обдарованих дітей та молоді.

Ключові слова: соціально-професійний інфантилізм майбутнього педагога, ціннісні орієнтації, здібності, обдарованість.

Resume

In the article are described the main forming stages of the concept of socio-professional future teachers' infantilism, considered preconditions for its origin and levels of manifestation, proposed external and internal conditions to overcome this phenomenon in the process of professional training taking into account its content and structural components for its implementation by young teachers of timely pedagogical support of gifted children and youth.

Keywords: socio-professional infantilism of a future teacher, value orientations, abilities, giftedness.

Ірина Грибан

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Житомир, Україна

Дитяча преса як чинник розвитку обдарованості дітей

Постановка проблеми. Питання обдарованості особистості залишається актуальним на всіх етапах розвитку людства. У сучасному суспільстві вияв та розкриття обдарованості особистості є важливим напрямком функціонування системи освіти демократичної, розвиненої держави. Основні аспекти та проблеми виховання обдарованої особистості є невід'ємною частиною сьогодення. Розвиток здібностей та задатків людини потребує кардинальних та розробки нових підходів до цього питання. Необхідним є не лише впровадження спеціальних проектів та програм, котрі сприяють розвитку обдарованості дітей та молоді. Адже, рівень демократичності та розвитку правової держави багато у чому залежить від рівня розкриття та реалізації інтелектуальних можливостей та показників її громадян. Саме тому важливе місце у системі освіти України посідає вияв здібностей, нахилів та талантів дітей, розвиток їх обдарованості.

Аналіз останніх публікацій. Увагу питанням розвитку обдарованості приділяли увагу такі науковці: В.А. Моляко, Н.С. Лейтес, Л. Липова, Л. Морозова, Л. Луценко.

Метою нашого дослідження ми вбачаємо вивчення впливу дитячої преси на розвиток обдарованості.

Виклад основного матеріалу. Загалом обдарованість можна інтерпретувати як систему, котра містить такі компоненти як:

- біофізіологічні, анатомо-фізіологічні задатки;
- сенсорно-перцептивні блоки, що характеризуються підвищеною чутливістю;
- інтелектуальні можливості, які дозволяють оцінювати та вирішувати нові проблеми;

- емоційно-вольові структури, які зумовлюють тривалі орієнтації; фантазію, уяву та інші [1, с. 6].

Сучасна наука по різному визначає поняття обдарованості. Обдарованість – це:

- результат поєднання інтелектуальних здібностей вище середнього рівня, творчого підходу та наполегливості (Дж. Рензуллі);
- системне утворення, яке складається з високого рівня інтелекту (а саме дивергентного мислення), творчих здібностей і мотиваційного компонента (О.І. Кульчицька);
- системна якість психіки, що розвивається протягом життя і визначає можливості досягнення людиною більш високих результатів в одній або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми (Д.Б. Богоявленська, В.Д. Шадріков та ін.).

Під дитячою обдарованістю розуміють:

- більш високий рівень її досягнень у певній діяльності в порівнянні з досягненнями інших дітей такого ж віку [1, с. 83];
- більш високу, ніж у її ровесників, при рівних умовах, сприйнятливність до учіння і більш виражені творчі прояви [2, с. 24];
- доволі стійкі особливості саме індивідуальних проявів інтелекту, що з віком зростає [2, с. 25].

Розрізняють такі види обдарованості:

- соціальну-лідерську;
- художньо-музичну, сценічну, образотворчу;
- психомоторну;
- інтелектуальну;
- академічну;
- творчу.

Обдаровані діти мають певні особливості:

- випереджальний пізнавальний розвиток;
- досить високий рівень допитливості;
- зацікавленість у дослідженні оточуючого;
- надзвичайний рівень пам'яті;
- здатність до накопичування великого обсягу інформації;
- здатність до тривалої концентрації уваги на тому предметі чи ситуації, котра їх зацікавила;
- психосоціальна чутливість, тобто загострене почуття справедливості;
- вимогливість як до навколишніх, так і до себе;
- емоційний дисбаланс;
- нетерплячість [3, с. 9].

Отож, одним із важливих завдань та функцій сучасної системи освіти виступає виявлення, підтримка та сприяння розвитку обдарованості дітей та молоді.

Нині в Україні прийнято низку законів та програм, котрі мають на меті створення мережі спеціальних закладів для навчання обдарованої особистості на загальнодержавному рівні. Серед таких програм та законів варто виділити такі:

- Закон України “Про освіту”;
- Національна програма “Діти України”;
- Програма розвитку обдарованих дітей та молоді;
- Указ Президента України про підтримку обдарованих дітей.

Досить важливим аспектом роботи з обдарованими дітьми та молоддю є проблема використання дитячої преси у сприянні розвитку здібностей дитини.

Періодична преса – це друквані засоби масової інформації (періодичні друковані видання), які виходили або виходять через визначені проміжки часу під постійною назвою, з періодичністю один і більше номерів (випусків) протягом року.

Під пресою розуміють:

- газети;
- журнали;
- альманахи;
- збірки;
- періодичні збірники і бюлетені;
- книги, листівки, що мають визначений тираж.

Періодичні видання мають безпосередній вплив на розвиток особистості.

Так, матеріали газет та журналів містять факти, їх оцінку, характеристику процесів та тенденцій, котрі відбуваються у світі. Відповідно до своєї позиції періодична преса висвітлює найважливіші та найбільш нагальні суспільні проблеми, прагне на основі матеріалів, що друкуються, надати читачу повну інформаційну картину світу. Тому знайомство із періодичними виданнями сприяє не тільки вільному доступу до світової інформаційної системи, але й формуванню соціально активної особистості. Крім того, друкована періодика дає можливість оволодівати унікальним тематичним розмаїттям лексики, тому що виступає як носій найсучаснішого варіанту мови. Її можна вважати безцінною основою для розвитку комунікативної діяльності.

У періодичній пресі представлено розмаїття інформаційного простору (документальна, хронікальна, особового характеру, спеціальна, тощо). Характерною особливістю періодичних видань є оперативність подання матеріалу про події та світові здобутки у тих чи інших напрямках, а також безпосередність відображення інформації, що підвищує її джерельну цінність.

Доцільним є використання педагогами періодичної преси у роботі з обдарованими дітьми. Як зазначалося, дана категорія дітей характеризується підвищеною допитливістю, прагненням пізнати та дослідити все, що оточує їх. В наш час дитяча періодика здатна замінити дитячі енциклопедії, розмальовки, задачки, адже багато спеціальних дитячих журналів в першу чергу звертають увагу саме

на розвиток інтелекту дитини, розкриття його творчих здібностей та потенціалу. Окрім розважальних матеріалів друкуються цікаві розповіді з історії:

- “Дивосвіт”;
- “Світ дитини”;
- “Осьмомисл”.

Описується життя рослин і тварин, висвітлюється культура народів світу:

- “Дитяча Академія”;
- “Загадкова скарбничка”;
- “Соняшник”.

Висвітлюються твори літературних класиків та сучасних письменників:

- “Веселочка”;
- “Терентій”;
- “Барвінок”.

Розвивають інтелект журнали:

- “Малеча”;
- “Вулик”;
- “Стежка”.

Допомагають у вивченні англійської мови видання:

- “Словознайка”;
- окремі рубрики журналів “Загадкова скарбничка”, “Котя”, “Стежка”, “Джміль” та ін.

Проте, для ефективного використання періодичних видань з метою розкриття та розвитку дитячої обдарованості важливим аспектом виступає належна підготовка та вміння педагога застосовувати у своїй діяльності періодичну пресу.

Перш за все, вчитель повинен постійно бути поінформованим про зміст та рубрики, котрі висвітлюються в спеціальних періодичних виданнях. По друге педагог має володіти навичками користування матеріалами, поданими у періодичній пресі, котрі спрямовані саме на категорію обдарованих дітей.

Спеціальні дитячі періодичні видання повинні бути наявні у шкільній бібліотеці для того, щоб обдаровані діти та діти, котрі просто зацікавлені мали вільний доступ до ознайомлення з ними. Адже не всі батьки зацікавлені та мають змогу випускувати чи купувати такі видання. Для роботи вчителів з даною пресою створюються спеціальні картотеки, котрі містять повний перелік видань та постійно поповнюються і оновлюються.

Отже, основними перевагами використання періодичної преси як чинника формування дитячої обдарованості є такі:

- ознайомлюючись з інформацією, котра друкується в спеціальних періодичних виданнях обдаровані учні мають змогу підвищувати та задовольняти рівень свого пізнавального розвитку, досліджувати нові теми;
- завдяки періодичній пресі учні можуть слідкувати за останніми досягненнями та науковими відкриттями в тій чи іншій сфері життєдіяльності та відкривати в собі нові інтереси та захоплення;

- періодичні видання спеціальної тематики містять ряд рубрик, котрі публікують розвиваючі ігри та завдання, розв'язуючи які обдаровані діти мають змогу підвищувати рівень своїх вмінь та навичок;
- спеціальні розвиваючі завдання та конкурси на сторінках дитячої періодичної преси сприяють розкриттю інтелекту, нахилів та здібностей дитини у тому чи іншому напрямку, що у подальшому може сприяти відкриттю її обдарованості;
- у розвиваючих журналах та газетах для обдарованих дітей публікуються статті та подаються матеріали, котрі висвітлюють здобутки юних талантів та дають змогу отримати визнання своєї обдарованості;
- часто спеціальні дитячі видання публікують інформацію про проведення районних, обласних, міжрегіональних конкурсів та конференцій, що дає можливість юним талантам брати участь в таких заходах, підвищувати та вдосконалювати рівень своїх умінь та навичок.

Висновки. Отже, як висновок можна зазначити, що однією із основних цілей підготовки педагогів до роботи у системі освіти є формування їх професійної компетентності в усіх сферах та напрямках їх діяльності. Важливим напрямком є робота з обдарованими дітьми, як особливою категорією учнів. Основними умовами ефективної діяльності педагога з обдарованими дітьми є вміння використовувати нові форми та методи роботи саме з цією категорією дітей. Одним з таких методів є використання періодичної преси як важливого фактора у розвитку здібностей обдарованих учнів. Застосування цього методу є досить ефективним у роботі з дітьми, адже дозволяє розкрити їх здібності, підвищити інтелектуальний розвиток дітей, а також задовольнити пізнавальні інтереси. На жаль, робота вчителя з періодичною пресою ще не набула широкого розповсюдження та використання у педагогічній практиці. Проте, на мою думку даний напрямок повинен бути доопрацьований, вдосконалений та впроваджений на державному рівні розвитку системи освіти.

Література

- [1] Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А. Моляко. – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
- [2] Психология одарённости детей и подростков / [Под ред. Н.С. Лейтеса]. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
- [3] Липова Л., Морозова Л., Луценко Л. Специфіка навчання обдарованих дітей / Л. Липова, Л. Морозова, Л. Луценко // Рідна школа. – 2003. – №7. – С. 8–11.

Резюме

У статті розглядаються питання професійної підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми та молоддю. Висвітлюються поняття обдарованості та характеризуються психофізіологічні особливості обдарованих дітей. Пропонуються певні методи роботи з обдарованою особистістю. Важливим етапом підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми та молоддю є використання періодичної преси як одного з чинників розвитку обдарованості. Необхідним аспектом є впровадження спеціальних напрямків роботи вчителів шкіл з обдарованими дітьми на загальнодержавному рівні.

Ключові слова: виховання, вчитель, методи, навчання, обдарованість, ознаки, підготовка, періодична преса.

Resume

The article deals with problems of teacher's professional preparation to the work with gifted pupils and youth. It also elucidates term cleverness and describes psychological –physiologic characteristics of gifted pupils. Some methods of working are proposed with gifted people. Important lap working with gifted pupils is using periodical press as one of aspects developing of gifted pupils. Important aspect is adaptation special directions of working with gifted pupils on state level.

Keywords: gift, methods, teaching, teacher, education, features, preparation, periodical press.

Оксана Бобак

Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка

Дрогобич, Україна

Особливості соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми та їх батьками

Постановка проблеми. За умов реформування системи національної освіти, піднесення ролі творчої особистості в суспільстві значної актуальності набуває проблема розвитку обдарованих дітей. Перспективним вирішенням може стати організація такого педагогічного процесу, який започаткує методiku пошуку й відбору обдарованих дітей та створить умови для розвитку їхніх природних творчих потенцій.

Зацікавленість суспільства цією проблемою досить широко відтворена у державній програмі “Обдаровані діти”, у концепції становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості (1996 р.), у комплексній програмі пошуку, навчання й виховання обдарованих дітей та молоді “Творча обдарованість” (1991р.).

Побудова національної системи освіти в Україні, її докорінне реформування зумовлені необхідністю відтворення та розвитку інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки й культури па світовий рівень. У зв’язку з цим особливої актуальності набуває проблема пошуку, розвитку, навчання й виховання обдарованої особистості.

Аналіз останніх публікацій. За даними сучасних психолого-педагогічних досліджень Т.І. Гретченко, О.І. Кульчицька, А.Н. Лейтес у шкільному віці виявляється 3–5% обдарованих дітей. Хоча, можливо, їх від природи більше, але їхні надзвичайні здібності згасають від неправильного навчання й виховання.

Метою дослідження є розкриття особливостей соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми та їх батьками.

Виклад основного матеріалу. Ознаки обдарованості – це ті особливості обдарованої дитини, які проявляються в її реальній діяльності й можуть бути оцінені під час спостережень за її діями. Ознаки явної обдарованості зафіксовані у визначенні й змісті компонентів і пов'язані з високим рівнем виконання діяльності. Разом з тим про обдарованість дитини доцільно судити в єдності категорій “хочу” й “можу”, тобто ознаки обдарованості охоплюють два аспекти поведінки обдарованої дитини – інструментальний, що характеризує ставлення дитини до дійсності й до своєї діяльності, а також мотиваційний. Диференціація видів обдарованості визначається критерієм, покладеним в основу класифікації.

В обдарованості можна визначити як якісний, так і кількісний аспект. А наявність якісних характеристик обдарованості передбачає виділення різних якісно своєрідних її видів у зв'язку з специфікою психічних можливостей людини й особливостями їхнього вияву в тих чи інших видах діяльності. На відміну від “дорослої”, яка є реальністю у створенні продукту або ідеї, дитяча обдарованість має свою специфіку в продуктах творчості, перебігу творчого процесу, індивідуального розвитку, предметної спрямованості.

Розрізняють три категорії здібностей дітей за такими ознаками:

- ранній вияв інтелекту;
- яскравий вияв здібностей до окремих видів діяльності й предметів;
- потенціальні ознаки обдарованості.

Не підлягає сумніву, що ключовою фігурою у створенні освітнього й виховного середовища, що сприяє розвитку творчої природи обдарованої дитини є педагог, у тому числі й соціальний педагог. У свою чергу це висуває особливі вимоги до його професійної й особистісної підготовки. Тут уже недостатньо високої предметної підготовки, оскільки навчання починає набувати розвиваючого характеру. Підготовка педагога, крім предметної, повинна містити в собі:

- уявлення про те, що таке обдарованість і особливості розвитку обдарованих дітей;
- розуміння того, що таке розвиваюча освіта, у чому її відмінність від традиційних форм навчання й виховання;
- знання психологічних закономірностей і особливостей вікового її особистісного розвитку дітей;
- знання про те, що таке загальноосвітнє середовище, його різновиди (сімейне, молодшошкільне, середньошкільне, старшошкільне, Позашкільне, додаткове й стихійне), хто є його суб'єктами, які теми освітнього середовища (догматична, творча та ін.), типи взаємодії між суб'єктами (авторитарний, демократичний, гуманістичний та ін.);
- знання методів психологічного й дидактичного проектування навчального процесу;
- умінь реалізувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між різними суб'єктами освітнього середовища (з учнями наодинці й у групі, з батьками, колегами-вчителями, зі своїм керівництвом).

Здібності є якісною характеристикою кожної особистості. Високий рівень розвитку здібностей слід вважати обдарованістю. Одночасно, обдарованість – це не лише своєрідне поєднання – здібностей людини, а ще й “своєрідний” сплав її особистісних характеристик. У зв’язку зі складністю психологічної структури обдарованості необхідно при її діагностиці визначити не лише рівень розвитку конкретного виду здібностей, а й “віднайти” риси характеру, які сприяють творчим успіхам особистості: її внутрішні установки, мотиви, стиль поведінки, специфіку спілкування.

При розробці діагностичних процедур необхідно визначити міру спрямованості особистості на навчальну діяльність, готовність до самостійності, вольового напруження, досягнення успіху. Здібна дитина з яскраво вираженою спрямованістю на творчий підхід до улюбленої справи, як правило, виявляє при цьому підвищений розумовий тонус. Труднощі “вимірювання” цього тону полягають у наявних відмінностях між дітьми за показниками їхньої рухової експресії, нервової витримки, темпу та ритму мислительної діяльності. Діагностичні характеристики, що є різними у дітей, наочно ілюструють відмінності у процесі їхньої мислительної діяльності та “стилю” працездатності. Усе це зобов’язує ретельно розробляти програми спостереження за процесом навчальної діяльності, залучати дітей до навчальних і творчих завдань.

При розробці програми спостереження за здібною дитиною необхідно реєструвати такі показники її поведінки у пізнавальній діяльності, як:

- наявність стійкої допитливості: дитина ставить багато запитань різного рівня складності й уміє їх правильно формулювати;
- систематичний прояв пізнавальної активності: оперативна готовність до відповіді, дослідницька допитливість, прагнення до пошуку;
- глибоке захоплення предметом пізнання та здатність до детального аналізу його ознак і функцій;
- володіння чималим запасом лексики і прояв високої мовленнєвої продуктивності у спілкуванні.

Обдаровані діти потребують спеціально розроблених для них навчальних програм. При організації учбово-виховної діяльності можна порадити враховувати педагогу такі моменти:

- якщо в класі є обдаровані діти, він повинен зменшувати ігрове навантаження уроку з яскраво вираженими елементами конкурентності. За цих умов має пояснити дітям, що заздрощі, пиha, ревності – це негативні риси, і треба засуджувати в собі такі риси і долати почуття, що ними викликані;
- педагог може організовувати спільні заняття обдарованих дітей з іншими дітьми, але при цьому він не повинен аж надто виокремлювати обдаровану дитину, не хвалити її надмірно за високі індивідуальні успіхи чи сумлінну роботу, оскільки захвалювання може призвести до конфліктного становлення особистості дитини;

- педагог має уникати двох крайнощів у визнанні або оцінці успіхів обдарованих дітей. По-перше, демонстрації винятковості досягнень дитини, що веде до виникнення зверхнього ставлення її до оточення, по-друге, пригнічення обдарованої дитини, публічного применшення унікальності її здібностей і навіть злої іронії на адресу обдарованої дитини.

Розвиток розумово обдарованої дитини може бути затриманий і навіть загулений на будь-якому етапі шкільного життя. Тому необхідно створювати систему спеціальної психологічної допомоги, підтримки обдарованих дітей.

Тут можна виділити такі напрямки роботи психолога з обдарованими учнями:

- проведення психологічної діагностики. Задача шкільного психолога, крім проведення самої діагностики, полягає в консультації педагогів з питань проведення спостережень над особливостями розумового розвитку дітей. Це дасть можливість: отримати інформацію про потенційні можливості школярів та допоможе педагогам перебудувати свій погляд на учнів, та за допомогою диференційної діагностики – виявити обдарованих дітей в групі дезадаптованих школярів та надати їм спеціальну допомогу;
- психолого-педагогічна просвіта педагогів та батьків, що має на меті розширення їх уявлень про природу обдарованості, особливості навчання та виховання обдарованих дітей.
- створення в школі соціально-психологічних умов для виявлення та розвитку обдарованості школярів. Такі умови можуть створюватись як психологом в процесі спеціальних розвивальних, тренінгових занять та програм, так і педагогічним колективом. У цьому випадку психолог веде консультативну роботу з педагогами, надаючи їм допомогу в розробці та аналізі індивідуальних програм навчання обдарованих школярів.
- надання психологічної допомоги обдарованим дітям та їх педагогам у вирішенні проблем, що виникають.
- формування в шкільній спільноті певної психологічної установки у відношенні до обдарованості: обдарованість – це унікальний цілісний стан особистості дитини, це велика індивідуальна та соціальна цінність, вона потребує виявлення та підтримки, але не повинна використовуватися як засіб забезпечення престижу школи.

Основні психолого-педагогічні умови, які сприяють творчій діяльності учнів, самореалізації їхньої особистості у навчально-виховному процесі, – це створення творчої атмосфери в колективах, атмосфери співдружності, співтворчості, співпраці.

Програма навчання творчості, підготовки до професійної творчої діяльності досить незвичайна – як навчити того, чого сам не знаєш, тобто нового, творчого. Звідси виникла ідея вільного виховання, розвитку творчості, за якою найважливішим вважалось не перешкоджати паросткам спонтанної творчості. Проте добре було б не тільки не заважати, а й сприяти розвитку творчих здібностей, здатності до різних видів творчої праці.

Безпосередньо сім'я повинна відігравати важливу роль у навчанні обдарованої дитини. Сім'я і школа повинні працювати в тісному контакті, щоб визначити єдину мету, яка ставиться перед дитиною, і шляхи її досягнення. Також програма навчання повинна включати різноманітний навчальний матеріал, який відповідає інтересам обдарованої дитини та її потребам. Програма повинна складатися з трьох основних блоків: розвиток пізнавальної сфери (увага, пам'ять; логічне, абстрактне, образне мислення); розвиток творчої уяви, творчого мислення; розвиток деяких рис творчої особистості. Програма повинна сприяти різнобічному розвитку, передбачати розвиток рухової та емоційної сфер, а також спілкування, повинна передбачати оптимальний і плавний перехід дитини з одного рівня на другий, щоб забезпечити поступовий хід її розвитку і передбачати наявність новизни та оригінальності в розв'язанні завдань.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що навчальна програма, розрахована на виявлення та розвиток дитячої обдарованості, повинна бути достатньо гнучкою для того, щоб дозволити кожній дитині виявити свою творчу індивідуальність. Вона повинна включати в себе необхідні стимули, які мотивують навчальну діяльність та повністю розкривають здібності дитини.

Самостійне розкриття дитиною будь-яких істин, підвищує її залучення до навчального процесу, сприяє успішному засвоєнню знань стимулює інтелектуальні зусилля, впевненість у собі, виховує незалежність поглядів. Такий виражений науковий підхід сприятиме гармонійному розвитку особистості обдарованої дитини.

Висновки. Отже, можемо зробити висновки, що важливою задачею батьків, педагогів і психологів є створення сприятливих умов для навчання та виховання обдарованих дітей і розвитку їхніх здібностей, тому що саме вони є коштовним потенціалом розвитку нашої держави.

Повне розкриття здібностей і талантів обдарованих дітей важливо не лише для них самих, але й для суспільства в цілому, бо на землі немає нічого, більш гідного поваги, ніж розум.

Література

- [1] Гретченко Т.І. Психологічні основи навчальних технологій / Т.І. Гретченко. – Дрогобич: Видавничка фірма "Відродження". – 1999. – 112 с.
- [2] Про Концепцію становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку обдарованості // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 1996. – № 17/18. – С. 48–64.
- [3] Програма "Обдарованість" // Рідна шк. – 1996. – № 7. – С. 67–69.
- [4] Соціальна робота: технологічний аспект: Навчальний посібник / [За ред. Проф. А.Й. Капської]. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.
- [5] Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. – К., 1996.

[6] Про освіту: Закон України. – К., 1996.

[7] Ягупов В.В. Педагогіка / В.В. Ягупов. – К., 2002.

Резюме

В статті розкрита особливість соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми і їх батьками. Проаналізовано основні моменти організації навчального процесу, розкрита проблема пошуку, розвитку, навчання й виховання обдарованої особистості.

Ключові слова: обдаровані діти, проблема розвитку, навчальний процес.

Resume

In the article the exposed feature of socialpedagogical work is with the gifted children and their parents. The basic moments of organization of educational process are analysed, exposed problem of search, development, studies and education of the gifted personality.

Keywords: children, problem of development, educational process, are gifted.

Валентин Алфімов

Донецький національний університет

Донецьк, Україна

Підтримка професійного довголіття вчителів

Актуальність проблеми соціальної і психолого-педагогічної підтримки вчителів загальноосвітніх навчальних закладів викликана тим, що, з одного боку сучасна парадигма освіти, вимагає активного впровадження особистісно-орієнтованого підходу до навчання і виховання підростаючого покоління, а з іншого, тим, що з кожним роком педагогічний контингент все більше старіє. Часто-густо у вчителів спостерігається так зване професійне вигорання. Воно характеризується емоційною сухістю педагогів, поширенням сфери економії емоцій, особистісною відстороненістю, ігноруванням особистісних та індивідуальних особливостей учнів тощо. У більшій частині педагогів, що мають значний педагогічний стаж, спостерігаються такі симптоми як тривожність, смуток, нудьга, апатія, розчарування, хронічна втома, незадоволеність результатами своєї праці тощо, які дестабілізують професійну діяльність.

Втім загальноосвітні школи повільно поповнюються молодими педагогічними кадрами, все меншим стає середній прошарок учителів. Однак навчально-виховний процес у загальноосвітніх школах не може припинитися. Йому необхідні нові навчальні плани і навчальні програми, і педагоги, які в змозі передати зростаючі за обсягом і якістю наукові знання підростаючому поколінню. Крім того, сьогодні система загальної середньої освіти активно переходить на новий зміст навчання і нову організацію навчально-виховного процесу, що також вимагає педагога ініціативного, вмілого, досвідченого, творчого.

Аналіз останніх публікацій. Проблема професійного вигорання вчителів не нова для сучасної педагогіки. Різні її аспекти вивчаються і психологами, і педагогами (Є. Асмаковець, І. Мартинюк, Л. Карамушка, Л. Колесніков Р. Мільруд, Л. Мітіна, Ж. Новікова, В. Орел, Д. Трунов, Ю. Юдчиць та ін.), які досліджують формування

емоційної регуляції педагогів, регуляцію їх емоційних станів, тощо. Вчені розробляють методики встановлення рівня професійного згорання педагогів, професійну дезадаптацію, професійну деформацію, резерви ефективності педагогічної праці та різні прояви цього феномену. Наприклад, В. Бойко розроблена методика дослідження емоційного згорання, яка дозволяє вивчити три фази цього психічного стану: напруження, резистенції та виснаження. Кожна з цих фаз наповнена чотирма симптомами.

Мета даної статі полягає в посиленні актуалізації проблеми, розгляду окремих аспектів підтримки професійного довголіття шкільних вчителів.

Виклад основного матеріалу. Професійне вигорання по суті – це вигорання психічне, емоційне. Вчителі входять у групу професійного ризику, бо вони найтіснішим чином контактують з людьми, що призводить до емоційної виснаженості, деперсоналізації і редукції професійних досягнень. Результатом цього контакти з дітьми і колегами стають формальними, розвивається конфліктність, виникає почуття професійної некомпетентності.

Сьогодні вважається, що існує дві групи факторів, які провокують професійне вигорання педагогів. Зовнішні – умови матеріального середовища, зміст роботи та соціально-психологічні умови діяльності. Це так звані організаційні фактори.

В останні двадцять років значно зросло реальне навчальне і позанавчальне навантаження вчителів. Не дивлячись на встановлені державою 18 тижневих годин, це навантаження наближається до 27, а іноді до 30 годин. Директори шкіл тим самим прагнуть утримати в шкільних стінах досвідчених педагогів, даючи змогу збільшити мізерну зарплатню. Саме низька заробітна плата є основним фактором небажання випускників вищих навчальних закладів йти працювати у школу. Випускники педагогічних ВНЗ не бажають працювати в школі не тільки із-за низької заробітної плати, а й тому, що вони повинні нести моральну і юридичну відповідальність за учнів. Більше того, сьогодні від учителя вимагається бути і новатором в галузі викладання свого предмета, і організатором численних позакласних заходів, і активним учасником педагогізації батьків тощо. Вчитель має встановлювати соціальні контакти учнів, розширювати їх, виконувати обов'язки класного керівника, ходити з дітьми в походи, організовувати екскурсії, реалізовувати інші професійні функції. Вчителі шкіл беруть участь у численних освітніх проектах, мають постійно дбати про своє кар'єрне зростання.

Напруженою є праця вчителів так званих шкіл нового типу – ліцеїв, гімназій, колегіумів. Від педагогів вимагається посилена увага до юних талантів, постійний пошук засобів їх інтелектуального і творчого розвитку. В останні роки турботою вчителя-предметника стала підготовка учнів до зовнішнього незалежного тестування, опанування нового змісту освіти і впровадження нових критеріїв оцінювання знань. За нашими даними сьогодні вчитель проводить в школі на 30 відсотків часу більше, ніж у радянські часи. Вже не кажучи, що в класі часто-густо

знаходиться 35, а то і 40 учнів. Буває і більше. Встановлено, що психологічні ресурси цих вчителів наступного дня не відновлюються. Це, а також і нервозна обстановка, що існує в педагогічних колективах, змушує одних тратити емоції, інших – шукати засоби економії психічних ресурсів.

Не сприяє поліпшенню праці вчителя і система управління освітою. Так, реально контролююча функція має пріоритет над іншими функціями управління. Це змушує вчителів постійно працювати в режимі внутрішнього і зовнішнього контролю.

Внутрішні фактори, що обумовлюють професійне вигорання, – це схильність до емоційної ригідності, інтенсивна інтеріоризація обставин професійної діяльності, слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності, моральні дефекти і дезорієнтація особистості. Також до внутрішніх факторів професійного вигорання належить неемоційність та невміння спілкуватися; алекситимія у всіх проявах (неможливість висловити словами свої почуття); трудоголізм (трудоголік камуфлює темпом роботи свою професійну непригодність); відсутність або невираженість таких ресурсів як соціальні зв'язки, родинні зв'язки, любов, економічна стабільність, мета, здоров'я тощо.

Професійному довголіттю педагога не сприяють втому, почуття виснаженості, асенізація, чуттєвість до змін у зовнішньому середовищі, хвороби. Вчителі, які характеризуються емоційним виснаженням, мають низький рівень ентузіазму, роздратовані, ригідні, дистанціюються від колег, мають підвищений рівень відповідальності за успіхи учнів тощо.

Професія вчителя відноситься до високостресових. Від нього очікується високий рівень результатів праці. Особливо це характерно для вчителів, які готують учнів до зовнішнього незалежного тестування. Їх відповідальність зростає в рази, що викликає міцну енергетичну напругу, посилює емоційне реагування на успіхи учнів, ставлення батьків і колег, розширює сферу економії емоцій. Все це призводить до емоційного дефіциту.

Професійне довголіття педагога має різні аспекти проявлення. Це і прагнення передавати досвід молодим колегам, і ставлення до свого здоров'я, до харчування, до оточення (колеги, родичі тощо), удосконалення аутокомунікації (удосконалення внутрішнього діалогу дозволяє рефлексувати емоційні, інтелектуальні, фізичні ресурси особистості) та ін. Його довголіття також залежить від рівня вітальності професіонала. Внутрішня енергія, яка є джерелом внутрішніх потреб особистості, свідчить про прагнення до пізнання, активності та до самовираження. Подовження професійного довголіття – це збереження психічного здоров'я особистості.

Психологічна допомога вчителю з метою підтримки професійного довголіття має реалізуватися через напрямки: психопрофілактика, корекційно-відновлювана робота, психодіагностика, психологічна просвіта. Психопрофілактика передбачає навчання вчителя методам релаксації, медитації, аутогенному тренуванню, навичкам безконфліктного спілкування, вмінню аутокомунікацій.

Особливе місце в цьому процесі має займати розвиток навичок емоційної регуляції, психологічна мобілізація вчителів, які мають утруднення, підвищення їх стресостійкості. Це також обмеження навчального навантаження, яке має враховувати психофізіологічні особливості вчителів. Важливо їх залучати до участі у творчих проектах за межами навчальної діяльності.

Корекційно-відновлювана робота має включати психологічне розвантаження педагогів у спеціально відведений час. Для цього варто відкрити кімнати психологічного розвантаження, використовувати фітотерапію тощо. Групи психокорекції можуть бути таких видів: Т-групи, групи зустрічей, гештальт групи, групи психодрами та ін.

Підтримка фізичного стану вчителів – це один із факторів подовження їх професійного довголіття.

Психодіагностика передбачає вивчення рівня стресостійкості, емоційного інтелекту, мотивації і потреб, ціннісних орієнтацій, рівня самоактуалізації вчителя.

Змістом психологічної просвіти має виступити розширення знань вчителів про їхні вікові особливості, їх ознайомлення з доступними засобами самооздоровлення (ароматерапія, апітерапія, йога, оздоровче дихання, збалансоване харчування тощо), залучення до роботи з молодими педагогами. Найбільш поширеним засобом є безперервна освіта. Підвищення кваліфікації має бути регулярним, спрямованим на поповнення професійних знань і придбання вчителем нових методів навчання або виховання.

Формами психолого-педагогічної роботи виступають: тренінгова робота, сесанси розвантаження, семінари, бесіди, персональні виставки, складання мемуарів, наставництво, педагогічні заходи щодо створення ситуації успіху вчителя. Серед організаційних форм підтримки професійного довголіття педагогів – складання такого розкладу занять, який враховував би рівень емоційного вигорання вчителів, їх здоров'я, сприяння самооздоровленню, оптимізація навчального навантаження тощо.

Висновки. Довголіття вчителя – це показник його професійної самоактуалізації. Правильний вибір професії педагога, емоційна включеність в педагогічну діяльність – одні з основних шляхів до цього довголіття. Підтримка професійного довголіття вчителів загальноосвітніх шкіл вимагає різноманітних організаційних і психолого-педагогічних заходів.

Перспективи дослідження проблеми підтримки професійного довголіття педагогів пов'язані із подальшим вивченням факторів, що сприяють цьому довголіттю, пошуком ефективних засобів його підтримки, дослідженням умов високопродуктивної педагогічної діяльності у різних категорій вчителів і керівників загальноосвітніх шкіл.

Література

- [1] Бойко В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М., Информационно-издательский дом “Филинь”, 1996.
- [2] А.Гройсман. Самовнушение и психическая саморегуляция. Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 11
- [3] Елканов С. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М., Просвещение, 1989
- [4] Калошин В. Емоційний інтелект – головний показник ефективності використання людських ресурсів. Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 4
- [5] Мартинюк І. Психологічна допомога людям похилого віку, або практикум з геронтопсихології. Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №1.
- [6] Мильруд Р. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя. Вопросы психологи. – 1987 – № 6
- [7] Митина Л., Асмаковец Е. Эмоциональная гибкость учителя. – М., изд-во “Флинта”, 2001
- [8] Новікова Ж. Особливості вікової періодизації та класифікації осіб похилого віку. Психологія та соціальна робота. – 2009 – № 6
- [9] Орел В. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования. Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001, сентябрь
- [10] Трунов Д. “Синдром сгорания”: позитивный подход к проблеме. Журнал практического психолога. 1998, – № 5
- [11] Юдциц Ю.К проблеме профессиональной деформации. Журнал практического психолога. 1998. – № 5

Резюме

У статті показана актуальність проблеми підтримки професійного довголіття педагогів. Розглянуті фактори і симптоми професійного вигорання вчителів, визначені напрямки, форми і методи підтримки педагогів в їх професійному довголітті.

Ключові слова: учитель. Професійне довголіття учителя. Фактори професійного довголіття учителя. Форми і методи підтримки професійного довголіття учителя.

Resume

The actuality of professional many years standing support of teachers is shown in the article. Factors and symptoms of professional exhaustion of teachers are described, directions, forms and methods of professional many years standing support of teachers are determined.

Teresa Giza

Wszechnica Świętokrzyska

Kielce, Polska

Nauczyciele uczniów zdolnych – wybrane zagadnienia pedeutologiczne

Dla ukształtowania zdolności człowieka najważniejsza, niekwestionowana i trudna do przecenienia jest rola rodziny. Środowisko rodzinne daje podstawy dla rozwoju, ale przychodzi taki moment w życiu dziecka, kiedy musi przekroczyć granice rodziny, poza nią szukać wsparcia dla swoich uzdolnień, zainteresowań i pasji. Taki moment przełomowy następuje wraz z pójściem dziecka do szkoły. W jego życiu pojawiają się ważne dorosłe osoby – nauczyciele, którzy towarzyszyć mu będą przez następne kilkanaście lat życia.

W typowej sytuacji będą to kolejno: nauczyciel przedszkolny, nauczyciel wszystkich przedmiotów w klasach początkowych, trener na pływalni, katecheta... aż po promotora pracy magisterskiej. Nie sposób ich wszystkich wyliczyć. Trudno też o wyczerpującą i rozłączną klasyfikację. W różnych fazach życia oraz przy zróżnicowanych potrzebach społecznych i edukacyjnych potrzebni są nauczyciele o innych kompetencjach. Celem podjętej tu analizy będzie próba wyłonienia w dużej¹ i niejednorodnej grupie zawodowej nauczycieli tych, których można nazwać *nauczycielami uczniów zdolnych*.

Biorąc pod uwagę przedmiot pedeutologii², zostaną uwzględnione następujące kategorie: kto jest/staje się nauczycielem uczniów zdolnych, jak są przygotowywani nauczyciele do pracy z uczniami zdolnymi, jakie są ich kompetencje, jakie są cele oraz efekty pracy, jakie napotykają trudności w pracy. Punktem wyjścia do pokazania tak ujętych kwestii jest teza, że pracę z uczniami zdolnymi podejmują nauczyciele o szczególnych predyspozycjach zawodowych i osobowościowych³.

¹ Liczba osób pracujących w systemie oświaty wynosiła w roku szkolnym 2010–11 659,4 tys. osób [21].

² Cz. Banach, *Pedeutologia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 301.

³ W. Limont, *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2010, s. 227–230.

W polskiej literaturze pedeutologicznej to zagadnienie jest słabo rozpoznane. Częściej pojawia się w publikacjach z dziedziny pedagogiki zdolności⁴, gdzie głównym przedmiotem badań są uczniowie zdolni. Podobną sytuację zaobserwować można w węższych dyscyplinach: pedagogice i dydaktyce twórczości. Dorota Ekiert-Oldroyd zaproponowała dyskusję pedeutologiczną nad kształceniem nauczycieli w zakresie, który nazwała pedeutologią twórczości⁵. Poprzez analogię, można powiedzieć, że wyłania się pokrewny obszar pedeutologii – pedeutologia zdolności. To sformułowanie ma na celu uszczegółowienie pola rozważań o profesji nauczycielskiej do tych przedstawicieli zawodu, którzy pracują z uczniami zdolnymi.

Kto jest nauczycielem ucznia zdolnego?

Według ujęć słownikowych, nauczyciel to „osoba ucząca innych przez przekazywanie wiadomości (treści), wprowadzająca w świat wartości oraz kształtująca kompetencje oraz umiejętności, w tym uczenia się przez całe życie. Nauczyciel współczesny to profesjonalista, przygotowany merytorycznie, pedagogicznie, psychologicznie oraz metodycznie”⁶. Zgodnie z ustawą oświatową z 1991 roku oraz Kartą Nauczyciela do tej grupy zawodowej zaliczani są też wychowawcy i inni pracownicy pedagogiczni szkoły lub placówki oraz zakładu kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli. Biorąc pod uwagę bliskość znaczeniową terminów: kompetencje, umiejętności i zdolności, można powiedzieć, że kształtowanie zdolności jest wpisane w definicję osoby nauczyciela⁷.

Analizując rozstrzygnięcia ustawowe okazuje się także, że każdy nauczyciel jest/ powinien być nauczycielem uczniów zdolnych. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, zobowiązuje bowiem wszystkich nauczycieli do podjęcia odpowiednich działań, by odkryć uzdolnienia uczniów, rozwijać je oraz stwarzać warunki do ich zaprezentowania.

Przyjęcie powyższych stanowisk byłoby zbyt optymistyczne a poznawczo nieefektywne. W szerokim znaczeniu terminu *nauczyciele uczniów zdolnych* mamy do czynienia z dużą, ale niespecyficzną grupą zawodową, która realizuje (na równi z pozostałymi) swoje powinności zawodowe, w tym podejmuje zadania z zakresu rozpoznawania i wspierania talentów. Podobnie mało znaczące są populistyczne stwierdzenia, że każdy uczeń/człowiek ma jakieś talent lub jest uzdolniony w jakiejś dziedzinie.

⁴ Np. *ibidem*; J. Cieślakowska, *Nauczyciel ucznia zdolnego w teorii i badaniach*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2: *Uczeń – Nauczyciel – Edukacja*, red. W. Limont, J. Cieślakowska, Kraków 2005.

⁵ D. Ekiert-Oldroyd, *Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich pragmatyczne implikacje (pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości)*, [w:] *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, red. K.J. Szmidt, Kraków 2003.

⁶ Cz. Banach, *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 548.

⁷ *Kompetencje kluczowe*. Raport Eurydice. Warszawa 2005. www.eurydice.org/pl/files/kkomp_PL.pdf (10.03.2011).

Dla potrzeb dookreślenia tytułowej kategorii pomocne jest zdefiniowanie ucznia zdolnego. Spotykane są trzy koncepcje ujmowania ucznia zdolnego. Każda inaczej charakteryzuje i mierzy dokonania oraz osobowość tych uczniów:

- ujęcie psychologiczne: uczeń zdolny jest tu tradycyjnie definiowany jako dysponujący wybitnymi zdolnościami intelektualnymi. Charakterystyka jest zwykle uzupełniana diagnozą cech osobowości (przeważnie motywacji i temperamentu),
- ujęcie pedagogiczne: uczeń zdolny to taki, który osiąga najwyższe oceny szkolne oraz wyniki w konkursach,
- ujęcie pedagogiczno-psychologiczne: osiągnięciowa charakterystyka ucznia zdolnego uzupełniana jest o właściwości motywacji i funkcjonowania społecznego.

W polskiej pedagogice już od wielu lat znana jest i wykorzystywana szeroka definicja ucznia zdolnego. W wyniku analizy teoretycznych stanowisk i charakterystyk ucznia zdolnego Tadeusz Lewowicki uznał, że większość autorów „w różnych kombinacjach” zestawia ich cztery podstawowe cechy.

„(1) Wysoki poziom zdolności ogólnych, inteligencji (I.I. = 120 i więcej)

(2) Wysoki poziom zdolności specjalnych, uzdolnień.

(3) Wysokie osiągnięcia lub możliwości takich osiągnięć w nauce bądź innych dziedzinach działalności wartościowej społecznie.

(4) Osiągnięcia oryginalne i twórcze lub możliwość takich osiągnięć”⁸.

Oprócz powyższych, u uczniów zdolnych występują także specyficzne cechy osobowościowe, sprzyjające ujawnianiu i rozwojowi zdolności. Nie u wszystkich uczniów powyżej wskazane cztery cechy występują jednocześnie. Każda z tych cech może być ujmowana dwojako – jako określone osiągnięcie (osiągnięcia te są wtedy wskaźnikami zdolności) lub jako możliwość osiągnięć (osiągnięcia potencjalne, o których wnioskujemy na podstawie pomiarów)⁹. W konkluzji autor stwierdza: „Uczniowie zdolni to ci, którzy mają odpowiednio wysoki poziom zdolności ogólnych do uczenia się, określone zdolności specjalne oraz wysokie osiągnięcia lub możliwość takich osiągnięć w różnych dziedzinach działalności”¹⁰.

Wracając do głównego nurtu rozważań można przyjąć, że nauczyciel ucznia zdolnego to taki, który pracuje ze szczególną grupą dzieci i młodzieży o ponadprzeciętnych predyspozycjach i osiągnięciach. Ponieważ trudna do wyłonienia jest grupa posiadająca „możliwości uzyskiwania osiągnięć”, przy identyfikacji nauczycieli przydatne okazuje się kryterium faktycznych osiągnięć uczniów. Wymienia się takie dziedziny osiągnięć, jak: przedmioty nauczania, myślenie twórcze, aktywność artystyczna, aktywność sportowa, aktywność społeczna. Zgodnie z powyższym, nauczycieli uczniów, którzy odnoszą sukcesy w olimpiadach i konkursach, mają celujące oceny i uzyskują maksymalne wyniki punktowe w egzaminach zewnętrznych, wygrywają zawody sportowe, są wybitnymi działaczami społecznymi, można zaliczyć do poszukiwanej kategorii. Przyjmuje się, że

⁸ T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980, s. 45.

⁹ *Ibidem*, s. 47.

¹⁰ *Ibidem*, s. 48.

zastosowanie powyższych kryteriów do rozpoznawania dzieci uzdolnionych wyodrębni przynajmniej 3–5% populacji szkolnej¹¹. Adekwatnie zatem można szacować grupę ich nauczycieli. Stanowiska egalitarne przyjęte w niektórych państwach UE i stanach USA pozwalają na wyłonienie 25 do 30% zdolnych dzieci z całej populacji¹². A więc przy tym kryterium wzrasta także liczba nauczycieli. Ta grupa obejmuje także nauczycieli uczących w szkołach (i uczelniach) przeznaczonych dla uczniów utalentowanych kierunkowo, pracowników placówek pozaszkolnych opiekujących się zdolnymi, pracowników fundacji wspierających talenty, trenerów sportowych, rzemieślników przyuczających do zawodu, instruktorów, nauczycieli opiekujących się uczniami realizującymi indywidualny to nauki. Dla ilustracji tych szacunków można podać, że w ogólnokształcących szkołach artystycznych pracuje w Polsce 2519 nauczycieli a w szkołach sportowych i mistrzostwa sportowego – 2012¹³.

Niektóre z danych można próbować określić na podstawie liczby uczniów. I tak np. liczba laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim, którzy byli zwolnieni z części egzaminu gimnazjalnego wynosiła w 2010 roku 3423 uczniów¹⁴. W całej Polsce indywidualny program lub tok nauczania realizuje około 10 tysięcy uczniów¹⁵.

Innym kryterium wyłonienia nauczycieli mogą być ponadprzeciętne osiągnięcia uczniów w egzaminach zewnętrznych. Są to egzaminy jednolite dla wszystkich uczniów i przypuszczalnie uczniowie uzyskujący najwyższe wyniki są utalentowani poznawczo (zwykle w obszarze przedmiotów szkolnych). Jak podaje Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE), w 2006 roku maksymalny wynik ze sprawdzianu otrzymało 5498 uczniów¹⁶.

Jeśli przyjmując za wskaźniki rezultaty międzynarodowych badań porównawczych to w Polsce odsetek zdolnych – uzyskujących najwyższe oceny – jest niski. Z badań PISA wynika, że w naszej praktyce szkolnej praca ukierunkowana jest na przeciętność – przeciętnego ucznia, przeciętne wyniki, przeciętne wymagania itp. Te prawidłowości dobrze ilustruje zestawienie rezultatów uczniów polskich szkół ponadpodstawowych z wynikami ich rówieśników z innych krajów. Autorzy *Raportu* z 2009 roku piszą: „Do największych sukcesów ostatniej dekady zaliczyć można znaczące zmniejszenie odsetka uczniów osiągających najniższe wyniki, czyli uczniów, którzy osiągnęli najwyżej pierw-

¹¹ J.W. Eby, J.F. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, Warszawa 1998, s. 14–15.

¹² W. Limont, J. Cieślukowska, *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Kraków 2004., s. 36.

¹³ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/10*. www.stat.gov.pl/cps/rde (10.03.2011).

¹⁴ *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2010*. www.cke.edu.pl (8.04.2011).

¹⁵ *Wspieranie rozwoju uczniów wybitnie zdolnych jako zadanie władz publicznych (materiały do dyskusji)*, DKOiS MEN, Warszawa 2007, www.krasp.org.pl/archiwumstron.pl/.../men_20070926_uczniowie_wybitnie_zdolni (8.02.2011).

¹⁶ *Wykorzystanie wskaźników EWD w ewaluacji zewnętrznej*. www.ewd.edu.pl/EWD_nadzor.pdf (8.04.2011).

szy poziom umiejętności. Wskaźnik ten jest wykorzystywany w Unii Europejskiej do monitorowania postępów w poprawie jakości kształcenia, jest też uznawany za ważny wskaźnik zagrożenia wykluczeniem społecznym – wskazuje bowiem, wobec niskiego poziomu początkowych kompetencji ogólnych ucznia, na potencjalne problemy z rozwojem jego kompetencji i zdolnością do przekwalifikowania się, gdyby zaszła taka potrzeba¹⁷. Dobre osiągnięcia polskich uczniów wynikają z tego, że mamy mało uczniów bardzo słabych. Ich odsetek jest niższy niż średnia krajów OECD. Z kolei uczniów dobrych i bardzo dobrych (poziom 5. lub 6.) jest w Polsce mniej niż w większości krajów biorących udział w badaniu¹⁸. Najwyższy wskaźnik uczniów z najwyższymi wynikami występuje w Finlandii. Odsetek osiągających najwyższe wyniki (poziom 5 lub 6) w czytaniu i interpretacji wynosi w Polsce 7%, w Finlandii – dwukrotnie więcej, matematyce – 10% a w Finlandii – 22%, w rozumowaniu w naukach przyrodniczych – Polska: niespełna 8%, Finlandia: ponad 18%. Autorzy *Raportu* stwierdzają, że Polsce udało się rozwiązać problemy uczniów najstarszych („dolnej ćwiartki”) ale coraz bardziej wyrazistym jest „problem górnej ćwiartki”, polegający na tym, że odsetek uczniów dobrych i bardzo dobrych w całym roczniku jest znacznie niższy niż w większości rozwiniętych krajów świata. Dotyczy to wszystkich trzech sprawdzanych dziedzin. Zwraca uwagę małe zaangażowanie szkolnictwa i nauczycieli w potrzeby uczniów dobrych i bardzo dobrych¹⁹.

Kompetencje nauczycieli uczniów zdolnych

W obszarze refleksyjnej praktyki ukształtowało się definiowanie kompetencji jako repertuaru „zdolności, umiejętności, sprawności, wiedzy przedmiotowej, postaw, osobowości i gotowości do współpracy z innymi profesjonalistami”²⁰. Pojęcie kompetencji oznaczać zatem może zarówno pojedyncze sprawności nauczyciela, jak i ich repertuar. Stwierdzenie, że ktoś jest kompetentny oznacza, że posiada pożądane umiejętności do wykonywania pewnych czynności.

Pedeutolodzy wskazują na różne obszary kompetencji nauczycieli. Najogólniej sprowadzają się one do trzech obszarów funkcjonowania szkoły – opieki, wychowania oraz nauczania. Większość autorów podkreśla, że utworzenie szczegółowego rejestru kompetencji jest niemożliwe.

Zagadnienie kompetencji nauczycieli w zakresie wspierania zdolności uczniów w sposób bezpośredni uwzględnione jest w koncepcji mocnego profesjonalizmu. Oparta jest ona na założeniu, że krytyczny namysł nad praktyką oraz doświadczenie badawcze warunkują pragmatyzm w działaniu²¹. Nauczyciel ujmowany w kontekście

¹⁷ Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce. www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf (6.04.2011), s. 9.

¹⁸ *Ibidem*, s. 12–13.

¹⁹ *Ibidem*, s. 11–12.

²⁰ D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli*, Toruń–Poznań 1998.

²¹ *Ibidem*.

mocnego profesjonalizmu legitymuje się znakomicie opanowanym warsztatem zawodowym, na który składa się m.in.:

- diagnozowanie i monitorowanie rozwoju ucznia
- mierzenie indywidualnego progresu
- rozpoznawanie uzdolnień i specyficznych potrzeb ucznia
- formułowanie oczekiwań zgodnych z możliwościami rozwojowymi ucznia
- stosowanie rozmaitych strategii dydaktycznych
- tworzenie materiałów edukacyjnych²².

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

Kategorię „globalnego profesjonalizmu” jako cechy charakteryzującej nauczyciela ucznia zdolnego wskazała wprost Alexina Y. Baldwin i jej współpracownicy²³. Oznacza ona połączenie gruntownej wiedzy z zakresu nauczanej dyscypliny z kompetencjami psychologicznymi dobrego rozumienia ucznia. Pasja i zaangażowanie mogą przenieść się na aktywność ucznia (udzielają mu się).

W obszarze pedagogiki zdolności ujęcia *nauczyciela uczniów zdolnych* są konsekwencją definiowania zdolności i ucznia zdolnego. Egzemplifikację tego podejścia stanowią modele teoretyczne opracowane przez Josepha Renzulliego. Autor założył, że dla skutecznego wspierania zdolności potrzebne są trzy równoważne komponenty – uczeń, nauczyciel i program kształcenia. Charakteryzując natomiast nauczyciela, podkreślił, że wyróżniają go te same cechy, co ucznia zdolnego i te same zdolności. W szczególności podkreślane jest zaangażowanie²⁴. Można powiedzieć, że nauczycielami uczniów zdolnych zostają zdolni nauczyciele.

Andrzej Góralski kompetencje pedagogów zdolności sprowadza do obszarów:

- wiedzy o sytuacjach wychowawczych
- rozwijania intuicji i wrażliwości wychowawczej
- skuteczności w działaniu (rozwiązywaniu problemów)
- dobrego urzeczywistniania mistrzostwa w relacjach z uczniem.

Zadania z zakresu pedagogiki zdolności dla środowiska elit nauczycielskich dotyczą sfery wartości oraz podmiotowości ucznia i zawierają się w:

- kształtowaniu przekonania o wartości i niezbędności elit

²² *Ibidem*, s. 161.

²³ W. Limont, *Koncepcja wzbogaconego kształcenia SEM*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Małewska, B. Śliwerski, Kraków 2002, s. 561.

²⁴ J. Cieślukowska, *Miejsce nauczyciela w systemie edukacji uczniów zdolnych na podstawie koncepcji i praktycznych rozwiązań Josepha Renzulliego*, [w:] *Zdolności, talent, twórczość*, t. 1, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Toruń 2008.

- wsparciu zdolnych
- kształtowaniu u zdolnych kompetencji do urzeczywistniania motywów poznawczych i działaniowych
- kształtowaniu przekonania o potrzebie autonomii i samosterowności
- udzielaniu wsparcia w rozwiązywaniu i realizacji fenomenów buntu młodzieżowego, dojrzewania i budowania osoby
- kształtowaniu u uczniów zdolnych przeżycia powinności
- kształtowaniu odporności na przeszkody w realizacji celów²⁵.

Modele nauczycieli uczniów zdolnych

Teoretyk i praktyk oświatowy, współzałożyciel pierwszej austriackiej szkoły dla uczniów wybitnie uzdolnionych, Andreas Salcher napisał: „Utalentowany uczeń nie potrzebuje ani dobrych szkół, ani mądrej polityki edukacyjnej. On potrzebuje po prostu trochę szczęścia. Jeśli to szczęście – nawet w najgorszym systemie szkolnictwa – podaruje mu jednego dobrego nauczyciela, to z utalentowanego ucznia wyrośnie zdolny i może również szczęśliwy człowiek²⁶.”

Pojęcie „dobrego nauczyciela” skłania do pytań o „model nauczyciela ucznia zdolnego”. W obszarze pedagogiki zdolności i twórczości należy odnotować istnienie dwóch modeli nauczycieli realizujących zadania rozwojowe wobec swoich uczniów. Są to: koncepcja nauczyciela-mistrza oraz nauczyciela-mentora.

Idea mistrza jest interpretowana na wiele sposobów. Mistrz jest centralną postacią w pedagogice zdolności i twórczości Góralskiego. Relacje mistrza z uczniami oparte są na modelowaniu – oddziaływaniu poprzez własny przykład. Jedynie mistrzowie mogą urzeczywistnić działania sprzyjające edukacji zdolnych, takie jak troska, stałość, wielostronność, komplementarność, specyficzność, operatywność i zakorzenienie. Ponieważ mistrzów jest niewielu a droga dochodzenia do mistrzostwa długa i wielokierunkowa, funkcje mistrza zastępują celowo dobrane zestawy zadań. Umiejętnością podstawową każdego pedagoga zdolności (skoro nieliczni zostają mistrzami) jest zatem budowanie takich zestawów zadań. Ich konstruowanie opiera się na zasadach budowy metody heurystycznej.

Dane z badań empirycznych pozwalają na stwierdzenie, że w praktyce szkolnej relacja uczeń – mistrz spotykana w wyjątkowych przypadkach²⁷. Można ją poznawać poprzez badania jakościowe – studia przypadku i studia biograficzne²⁸.

Próbując oszacować grupę mistrzów można przyjąć, że są to nauczyciele, którzy w systemie awansu zawodowego uzyskali najwyższe stopnie. Z danych z 2009 roku wynika, że w grupie nauczycieli pełnozatrudnionych udział nauczycieli dyplomowanych

²⁵ A. Góralski, *O pedagogice zdolności*, [w:] *Szkice do pedagogiki zdolności*, red. A. Góralski, Warszawa 1996.

²⁶ A. Salcher, *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*, Rzeszów 2009, s. 225.

²⁷ *Zasadnicze przesłanki skuteczności wychowania zdolnych*, red. A. Góralski, Warszawa 1991.

²⁸ A. Nowicki, *Nauczyciele*, Warszawa 1981.

wynosił 46,9%. Z tych założeń wynikałoby, że blisko połowa nauczycieli ma kompetencje formalne do pracy ze zdolnymi. Najwięcej jest ich w trzech województwach: podkarpackim – 49,9%, małopolskim – 49,8%, i świętokrzyskim – 49,6%²⁹. Taka klasyfikacja nie znajduje potwierdzenia w realiach pracy zawodowej, ponieważ uzyskiwanie stopni formalnych nie przekłada się ani na jakość pracy indywidualnych osób ani na pracę szkoły.

Eliss P. Torrance wprowadził określenie mentora. Mentor to osoba – mistrz, to dobry doradca, z którym dziecko dzieli swoje zainteresowania i pasje, który pełni kluczową rolę w rozbudzaniu motywacji oraz towarzyszy uczniowi w rozwoju. Może inspirować do realizacji własnych wizji oraz pełnego wykorzystania zdolności³⁰.

Oczekiwania uczniów zdolnych wobec nauczycieli

Inny nurt poszukiwań cech nauczycieli uczniów zdolnych koncentruje się na oczekiwaniach samych uczniów. Z badań Jana Łaszczyka wynika, że chcą być traktowani podmiotowo, oczekują partnerstwa, zrozumienia i uznania własnych indywidualnych potrzeb i możliwości, przewodnika i doradcy. Jest im potrzebny mistrz, od którego przejmowaliby to, co można wynieść z bezpośredniego kontaktu połączonego z bliskością emocjonalną³¹. Jednocześnie te same badania dowodziły, że ze strony nauczycieli nie tyle są podejmowane specjalne zabiegi i starania wobec uczniów zdolnych (a więc prezentowane jakieś szczególne kompetencje) ile są oni raczej źródłem „ułatwiania” sobie pracy pedagogicznej. Zatem można mówić nie o dodatkowych szczególnych kompetencjach i działaniach lecz o ubywaniu obowiązków, gdy w praktyce nauczyciel napotyka ucznia zdolnego.

Dynamika rozwoju psychospołecznego uczniów powoduje, że zmieniają się oczekiwania wobec nauczycieli. Dla rozwoju uzdolnień nie wystarczy jeden nauczyciel. Jego kompetencje – wraz z dorastaniem dziecka – okazują się niewystarczające. Z badań jakościowych przeprowadzonych przez Benjamina Blooma nad 120 wybitnymi młodymi ludźmi wynika, że ich rodzice poświęcali dzieciom wiele czasu, energii oraz wspierali finansowo. Sami byli pracowici i tegoż wymagali od dzieci. Sukcesy są rezultatem ogromnego zaangażowania rodziców i dzieci oraz kontaktów i angażowania odpowiednich nauczycieli³². Bloom wskazał na pewien zaobserwowany wzorzec doboru nauczycieli osób utalentowanych. Pierwszym nauczycielem bywa zazwyczaj nauczyciel szkolny lub z najbliższej okolicy. Jego kompetencje po jakimś czasie okazywały się nie dość szerokie ale rola ogromna. To on bowiem rozbudza zainteresowania, budzi zapał, kształtuje pozytywne motywacje (wewnętrzne, choć pod wpływem nagród i pochwał) do wyjątkowej pracy i aspiracje. Drugi nauczyciel bywa specjalistą w swojej dziedzinie,

²⁹ *Nauczyciele we wrześniu 2009 roku. Stan i struktura zatrudnienia*, oprac. J. Zarębska www.bc.ore.edu.pl/Content/179/tekst+nauczyciele+2009++ix-1.pdf (8.03.2011).

³⁰ J. Sołowiej, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 1997.

³¹ *Zasadnicze przesłanki skuteczności...*, *op. cit.*, s. 74.

³² J.W. Eby, J.F. Smutny, *op. cit.*, s. 32–34.

kształci technikę ucznia. Jest rygorystyczny, wymaga podporządkowania. Trzecim nauczycielem jest mistrz. Takich jest niewielu. Otwiera drzwi do sukcesu ale wymaga zaangażowania uczniów (i wspierania finansowego rodziców). Zapoznaje ze standardami dyscypliny. Jak podkreśla Bloom, większość laureatów nagrody Nobla studiowało u noblistów³³.

Z badań, które były prowadzone wśród uczniów zdolnych³⁴, ukształtował się następujący obraz oczekiwań wobec nauczycieli. 93,3% badanych wskazało na rangę kompetencji komunikacyjnych, dla 76,4% ważne są umiejętności dydaktyczne, dla 65,8% – sprawiedliwe ocenianie, dla 36,9% – wiedza nauczycieli. Zatem najważniejsze – w sposób istotny liczbowo – są dla uczniów zdolnych ich relacje interpersonalne z nauczycielami. Można uznać, że najbardziej oczekiwaną formą wsparcia rozwojowego przez uczniów zdolnych jest dobre porozumienie ze swoim nauczycielem. Najmniej ważną okazuje się wiedza. Warto wskazać na istotną statystycznie sprzeczność między postrzeganiem przez uczniów umiejętności komunikowania oraz wiedzy nauczycieli. Otóż zaobserwowano zależność odwrotnie proporcjonalną między tymi zmiennymi ($C=0,230$; $p<0,001$). W grupie uczniów najbardziej ceniących przyjazne interakcje z nauczycielem występuje tendencja do ignorowania jego wiedzy. W grupie uczniów uznających, że najważniejsza jest wiedza, najczęściej bagatelizowane są umiejętności interpersonalne. Są to wybory uczniów świadczące, że w świecie nauki szkolnej istnieją wyraźne będące w opozycji wobec siebie, dwa światy oczekiwań. Licniejszy i dominujący obejmuje uczniowskie oczekiwania dobrych kontaktów z nauczycielami. Mniej liczny – ale też istotny dotyczy oczekiwań na specjalistę kompetentnego w obszarze swojego przedmiotu.

Interpretacja tych zależności nie jest jednoznaczna. Można je uznać za wyraz swobodnego kompensowania wzajemnego cech. Możliwość dobrej komunikacji z nauczycielem pociąga mniejszą koncentrację na jego wiedzy. Szeroka wiedza buduje natomiast autorytet nauczyciela, tuszując niedostatki w stosunkach interpersonalnych.

W badanej grupie uczniów rzadko występują konflikty z nauczycielami. Przypuszczać można, że pozytywne relacje z uczniami zdolnymi są rezultatem prezentowania przez nich pożądanego zachowań. Ocena nauczycieli jest niewątpliwie pochodną samopoczucia uczniów w szkole, ale też oczekiwań oraz postawy krytycznej. Wskazania uczniów zdolnych dowodzą, jak ważna jest sfera czynników osobowościowych w zawodzie nauczycielskim.

Sięgając do typologii Blooma można stwierdzić, że badani uczniowie z racji swojego wieku i fazy rozwoju zdolności (byli to uczniowie w wieku gimnazjalnym) potrzebują nauczyciela rozbudzającego zainteresowania i motywację, co możliwe jest jedynie w sytuacji dobrego kontaktu z nim. Nieliczna grupa – ale statystycznie wyróżniająca się – oczekuje na nauczyciela – specjalistę przedmiotowego, na dobrego technika, od którego wymaga szerokich kompetencji merytorycznych – wiedzy.

³³ *Ibidem*, s. 33.

³⁴ T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006.

Zasady pracy ze zdolnymi

O specyfice pracy ze zdolnymi świadczą wskazówki rekomendowane dla ich nauczycieli. Uwzględniają one prawidłowości w relacjach uczeń – mistrz. Andrzej Góralski sformułował je jako „Dziesięć przykazań dla mistrza”:

1. Miłuj to, co czynisz!
2. Osiągnij w swym rzemiośle biegłość będącą wzorem dla innych.
3. Umiej nauczać i pamiętaj, że dobry – czasem najlepszy – sposób na nauczenie się czegokolwiek, to odkrycie tego samemu.
4. Czytaj w twarzach i w duszach, dostrzegaj oczekiwania i dążenia, ograniczenia i trudności, umiej postawić się na czyimś miejscu.
5. Przekazuj i wiedzę, i umiejętności, a także postawy poznawcze, myślowe i działania, kształć nawyk pracy metodycznej.
6. Ucz odgadywać, formuj trudną sztukę udatnego domysłu.
7. Ucz sprawdzać wyniki, a w szczególności i gdy to możliwe – sprawdzać czy są prawdziwe i prawdziwości tej dowodzić.
8. Nakłaniaj do dostrzegania tych cech zadania, które mogą okazać się użyteczne przy rozwiązywaniu innych zadań – wskazuj jak w danej konkretnej sytuacji dostrzec metodę ogólną.
9. Nie ujawniaj od razu całego sekretu – niechaj każdy znajdzie sam tyle, ile to – w danych okolicznościach – jest możliwe.
10. Sugeruj, naprowadzaj, doradzaj – i tego nie przekraczaj!³⁵

Nieco inne zalecenia sformułował dla nauczycieli matematyki George Polya – „Dziesięć przykazań dla nauczyciela matematyki”:

1. Bądź zainteresowany swym przedmiotem.
2. Znaj swój przedmiot.
3. Wiedz jak się uczyć – najlepszy sposób na nauczenie się czegokolwiek, to odkrycie tego samemu.
4. Staraj się czytać w twarzach wychowanków, dostrzegać ich oczekiwania i trudności, umiej postawić się na ich miejscu.
5. Przekazuj uczniom nie tylko wiadomości, lecz również umiejętności, postawy myślowe, nawyk pracy metodycznej.
6. Niechaj uczą się odgadywać.
7. Niechaj uczą się udowadniać.
8. Dostrzegaj te cechy zadania, które mogą być użyteczne przy rozwiązywaniu innych zadań – staraj się dostrzec w danej konkretnej sytuacji metodę ogólną.
9. Nie ujawniaj od razu całego sekretu – niechaj odgadną go, zanim zostanie ujawniony – niechaj znajdą sami tyle, ile to jest możliwe.
10. Sugeruj, nie narzucając swego zdania³⁶.

Ryszard Jadczyk, opisując sposób pracy Kazimierza Twardowskiego ze studentami, pisze o kilkustopniowej selekcji, jakiej podawani byli kandydaci starający się o przyjęcie

³⁵ A. Góralski, *Teoria twórczości*, Warszawa 2003.

³⁶ G. Polya, *Odkrycie matematyczne*, Warszawa 1975.

na zajęcia do Mistrza. Praca z wybitnym nauczycielem była możliwa tylko dla najlepszych, którzy zaakceptowali surowe warunki współpracy. O przyjęciu studentów filozofii na proseminarium do Twardowskiego decydowały wyniki uzyskane z semestralnych kolokwii z wykładów. Przed podjęciem zajęć proseminaryjnych Twardowski sprawdzał stan wiedzy ogólnej studentów, o czym mogą świadczyć zachowane w jego archiwum notatki. Zawierały one obok nazwiska i imienia, narodowości, szkoły, jaką kandydat kończył, oraz podania głównych swych zainteresowań, odpowiedzi na następujące pytania:

1. W jaki sposób wytwarza się prąd elektryczny poruszający tramwaj;
2. W jakim czasie żył i kim był Szekspir;
3. Między kim i gdzie toczyła się bitwa, w czasie której znalazł śmierć ks. Józef Ponia-towski;
4. Które miasto leży wyżej nad poziomem morza: Kraków czy Warszawa;
5. Jaka jest etymologia wyrazu kinematografia;
6. Kiedy żył Kopernik;
7. Jaki kraj jest ojczyzną stylu greckiego;
8. Co to jest logarytm;
9. Jaka jest różnica między sądem karnym a sądem cywilnym;
10. Czy ptaki należą do zwierząt kręgowych³⁷.

Na osobnej kartce te same osoby, po podaniu gdzie się uczyły logiki, w którym gimnazjum, w której klasie, ile godzin tygodniowo miały lekcje, kto ich uczył i z jakiego podręcznika korzystały oraz jak oceniają te lekcje logiki, musiały odpowiedzieć pisemnie na następujące pytania: 1) Co to jest przeciwieństwo; 2) Co to jest sprzeczność; 3) Co można wywnioskować z sądu: wszystkie liczby parzyste są podzielne przez 2; 4) Co to jest syllogizm; 5) Co to jest definicja czyli określenie³⁸.

Kształcenie nauczycieli do pracy z uczniami zdolnymi

Analiza standardów kształcenia pedagogów i nauczycieli, przeprowadzona z perspektywy poszukiwania w nich treści z obszaru pedagogiki zdolności i twórczości pozwala na stwierdzenie, że zagadnienie zdolności w treściach ani efektach kształcenia oraz charakterystyce sylwetki absolwenta nie jest wprost uwzględnione³⁹. Na kierunkach pedagogika, nauki o rodzinie, edukacja artystyczna w dziedzinie sztuki muzycznej oraz edukacja techniczno-informatyczna analizowanych treści nie ma. Na dwóch pierwszych akcentowane są treści dotyczące zaburzeń i deficytów.

W standardach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela uwzględnione jest kształcenie pedagogiczno-psychologiczne oraz dydaktyka przedmiotu odpowiadającego specjalności głównej i/lub dodatkowej. Wśród kwalifikacji absolwenta w kształceniu pedagogicznym w zakresie dydaktyki przedmiotu na studiach

³⁷ R. Jadcak, *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997, s. 15.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ T. Giza, *O kształceniu pedagogów w zakresie pedagogiki zdolności*, [w:] *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, red. A. Sajdak i D. Skulicz, Kraków 2010.

drugiego stopnia w treściach programowych ujęto problemy samokształcenia, zaś wśród umiejętności – pracę z uczniami przygotowującymi się do olimpiad przedmiotowych oraz wdrażanie uczniów do samokształcenia.

W praktyce akademickiej problematyka zdolności pojawia się sporadycznie w ramach limitu godzin dydaktycznych, o których zagospodarowaniu uczelnie decydują samodzielnie.

Największe dokonania w zakresie kształcenia nauczycieli uczniów zdolnych posiada Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Pedagogów zdolności kształci się tam na dwóch specjalnościach – psychopedagogika kreatywności oraz pedagogika zdolności i informatyka. Są to przykłady skutecznych działań praktycznych. Organizowane są także studia podyplomowe przygotowujące do pracy ze zdolnymi, przede wszystkim na APS i Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Zagadnienie kształcenia nauczycieli uczniów zdolnych uznano za jedno z ważniejszych zadań w krajach UE. Jest ono dobrze rozwiązane w Niemczech, Wielkiej Brytanii i na Węgrzech. Istnieje możliwość udziału w europejskich podyplomowych studiów współorganizowanych przez Europejskie Stowarzyszenie ds. Wybitnych Zdolności (ECHA). Poza Europą – w USA wzrasta liczba propozycji edukacji nauczycieli w uniwersytetach oraz centrach integrujących działania w zakresie pedagogiki zdolności⁴⁰.

Jakość pracy nauczycieli jest pochodną ich wykształcenia a także samokształcenia, doksztalcenia i doskonalenia. Od charakteru oraz poziomu oraz poziomu tych procesów zależy oblicze praktyki edukacyjnej. Badania empiryczne przekonują, że nauczyciele wybierają zwykle najprostsze formy doskonalenia. Ich uznaniem cieszą się głównie wzorce metodyczne i szybkie techniki przejęte z treningów psychologicznych, pozwalające na bezpośrednie zastosowanie w pracy. Treści związane z pracą z uczniem zdolnym są sporadycznie przedmiotem doskonalenia zawodowego⁴¹.

Niektóre problemy pracy nauczycieli z uczniami zdolnymi

Takich problemów jest wiele. Na dwa z nich – w moim przekonaniu najważniejsze – chciałam tu zwrócić uwagę. Są to mianowicie problemy związane z motywowaniem nauczycieli do pracy z uczniami zdolnymi oraz etyczne problemy pracy ze zdolnymi.

Dla nauczycieli pracujących ze zdolnymi nadal brakuje jednoznacznego wsparcia, zarówno w procedurach awansu zawodowego, jak i wynagradzania. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 1 grudnia 2004 roku w sprawie uzyskiwania awansu zawodowego przez nauczycieli nie przewiduje, aby w procedurach awansu uwzględnić jego pracę z uczniami zdolnymi. Ceniona jest natomiast aktywność nauczyciela m.in. w zakresie pomocy społecznej oraz postępowaniu w sprawach nieletnich. Wśród wymagań awansowych znajdują się takie kategorie jak „efekty pracy dydaktycznej” oraz „uzyskiwanie innych znaczących osiągnięć w pracy zawodowej”. W rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej są przewidziane nagrody oraz do-

⁴⁰ W. Limont, *Uczeń zdolny...*

⁴¹ T. Giza, *O kształceniu pedagogów...*

datki motywacyjne do wynagrodzenia za szczególne osiągnięcia uczniów. Sukcesy uczniów stanowią zatem podstawę oceny ich nauczycieli. Zarówno dla potrzeb awansu jak też doraźnie. Wątek ten wielokrotnie był rozwijany w literaturze przedmiotu. Tu ograniczę się do konkluzji, iż wzmagają się mechanizmy konkurencji, współzawodnictwa i tego, co nazywane jest „eksploatowaniem” uczniów zdolnych.

W pracy z uczniami zdolnymi występuje ponadprzeciętne ryzyko wypalenia zawodowego. W relacjach z uczniem zdolnym oczekiwania na wysokie osiągnięcia są wyższe niż typowe. Sukces – obojętnie czy będzie to zwycięstwo w konkursie czy wysokie wyniki w egzaminach zewnętrznych – jest oczekiwany i stanowi źródło pozytywnych emocji do dalszej pracy. Tymczasem docieramy wcześniej czy później do pułapu osiągnięć. To rodzic może zdaniem Philippe Meirieu „obsesję oddziaływania na drugiego człowieka. Przez obsesję uwodzenia lub łamania oporu”⁴². Wiara w możliwości uczenia się dziecka musi łączyć się ze zgodą na porażki, zdolnością do zaakceptowania negatywnych doświadczeń, „rezygnacją z nastawienia kupieckiego, zgodnie z którym każdy mój wysiłek musi być opłacalny”⁴³. Syndrom wypalenia dotyczy zarówno nauczycieli, jak i rodziców dzieci: istnieje grupa rodziców nadmiernie ingerujących w rozwój i karierę dziecka. Jedną z trudności roli zawodowej nauczyciela jest nie identyfikowanie własnego rozwoju zawodowego z osiągnięciami uczniów⁴⁴.

Ocenianie potrzeb innej osoby stwarza wiele problemów etycznych i moralnych. Jest to źródłem nadużyć władzy lub przemocy. Ofiarami dobrych intencji innych są szczególnie osoby z grup marginalizowanych⁴⁵. Wydaje się, że dotyczy to także dzieci uzdolnionych. Istnieje często konflikt interesów między własną fachową oceną potrzeb drugiego człowieka a możliwościami finansowymi pomocy.

Inne zagrożenia są spowodowane lekceważeniem deficytów rozwojowych i „eksploatowanie” uczniów zdolnych. Sprzyjają temu koncentracja na metodyce (ćwiczenie umiejętności, aby osiągnąć jeszcze wyższe rezultaty); zaniedbywanie obszaru wychowania; tendencja do nadopiekuńczości; izolacja społeczna ale też kulturowa i naukowa.

Ideologie edukacyjne a praca z uczniami zdolnymi

U podstaw pracy ze zdolnymi znajdują się pewne cele i wartości. Są zwykle uzasadnione wiedzą psychologiczną i przekonaniem społecznymi. Stanowią one ideologie wychowania. „Nazwać wzorzec myśli wychowawczej ideologią, oznacza wskazać, że jest ona dość systematycznym połączeniem teorii psychologicznych i znajomości społecznych

⁴² P. Meirieu, *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*, tłum. t. Grzegorzcyk, Warszawa 2003, s. 25.

⁴³ *Ibidem*, s. 27.

⁴⁴ K. Konarzewski, *O roli i osobowości zawodowej nauczyciela albo jak uprawiać pedeutologię*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 1.

⁴⁵ P. Mittler, *Czyje potrzeby? Czyje interesy?*, [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, red. G. Fairbairu, S. Fairbairu, Warszawa 2000.

faktów ze zbiorem zasad aksjologicznych”⁴⁶. Odwołując się do klasycznej klasyfikacji ideologii edukacyjnych, wyróżnia się stanowiska romantyczne, transmisji kulturowej oraz progresywne. Każda z nich pozwala na inną legitymizację pedagogiki zdolności. Ideologia romantyczna – zdolności wynikają z natury człowieka, ich rozwój nie wymaga szczególnego wsparcia pedagogicznego. Ideologia transmisji kulturowej – zdolności są ważne, ponieważ dzięki nim ludzie uzyskują sukcesy; można je ćwiczyć; osiąganie wysokich wyników edukacyjnych zwiększa prawdopodobieństwo sukcesu zawodowego i społecznego. Ideologia progresywna – zdolności ludzi są ważne, bo ich ujawnienie i rozwój pozwala na przekraczanie granic dostosowania społecznego.

Rozstrzygnięć ideologicznych wymagają m.in. odpowiedzi na pytania: Czy uczniów zdolnych należy jakoś szczególnie wspierać, czy wystarczy „nie przeszkadzać” w rozwoju ich wybitnych predyspozycji? Czy zadaniem szkoły jest przygotowanie do wyższych etapów kształcenia (jak najlepsze oceny i wyniki egzaminów zewnętrznych), czy może do radzenia sobie na wolnym rynku (szerokie kompetencje, które są towarem rynkowym), czy też przede wszystkim do godziwego i satysfakcjonującego życia? Czy głównym efektem kształcenia zdolnych ma być sukces edukacyjny mierzony wynikiem na egzaminie zewnętrznym, gwarantujący dostęp do lepszej szkoły wyższego poziomu czy też mają to być kompetencje umożliwiające radzenie sobie na rynku pracy (edukacja dla rynku, dla korporacji, dla wskaźników ekonomicznych)? Czy kształcenie zdolnych ma służyć rozwojowi indywidualnemu, demokracji czy potrzebom rynku? Jak uzasadnić kształcenie zdolnych w demokracji rynkowej a jak – obywatelskiej?

Krzysztof Konarzewski stwierdził, że „typowe cechy osobowości zawodowej nauczyciela kształtują się w wyniku aktywnych prób poradzenia sobie z dramatycznymi napięciami, które występują w jego roli zawodowej”⁴⁷. Te problemy związane z realizowaniem przez nauczyciela oczekiwanych społecznie postaw i zachowań, są wynikiem osobliwości współczesnej roli nauczyciela, na którą składają się: niejasność roli, wewnętrzna niespójność, trudność psychologiczna oraz jej niezgodność z innymi pełnionymi ważnymi rolami społecznymi. Zdaniem Konarzewskiego, pierwszym zadaniem pedeutologii jest interpretacja związku między oczekiwaniami społecznymi adresowanymi do nauczyciela a jego reakcjami na te oczekiwania. W moim przekonaniu sposób rozstrzygnięcia tego problemu (a co za tym idzie przyjęcie pewnej ideologii edukacyjnej) nadaje sens pracy nauczycieli uczniów zdolnych.

⁴⁶ L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 65.

⁴⁷ K. Konarzewski, *op. cit.*, s. 89.

Literatura

- [1] Eby J.W., Smutny J.F., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, Warszawa 1998.
- [2] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. III, Warszawa 2004.
- [3] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. IV, Warszawa 2005.
- [4] Fairbairn, G., Fairbairn S., *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, Warszawa 2000.
- [5] Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006.
- [6] Gołębiak D., *Zmiany edukacji nauczycieli*, Toruń–Poznań 1998.
- [7] Góralski A., *Szkice do pedagogiki zdolności*, Warszawa 1996.
- [8] Góralski A., *Teoria twórczości*, Warszawa 2003.
- [9] Jadczak R., *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997.
- [10] Kompetencje kluczowe. Raport Eurydice. Warszawa 2005. www.eurydice.org.pl/files/kkomp_PL.pdf (10.03.2011).
- [11] Konarzewski K., *O roli i osobowości zawodowej nauczyciela albo jak uprawiać pedeutologię*, Kwartalnik Pedagogiczny nr 1, 1990.
- [12] Kwieciński Z., Witkowski L., *Spory o edukację*, Warszawa 1993.
- [13] Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980.
- [14] Limont W., *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Kraków 2004.
- [15] Limont W., *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2010.
- [16] Malewska E., Śliwerski B., *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków 2002.
- [17] Meirieu P., *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*, Warszawa 2003.
- [18] *Nauczyciele we wrześniu 2009 roku. Stan i struktura zatrudnienia*, oprac. J. Zarębska www.bc.ore.edu.pl/Content/179/tekst+nauczyciele+2009++ix-1.pdf (8.03.2011).
- [19] Nowicki A., *Nauczyciele*, Warszawa 1981.
- [20] *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2010*. www.cke.edu.pl (8.04.2011).
- [21] *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/10*. www.stat.gov.pl/cps/rde (10.03.2011).
- [22] Polya G., *Odkrycie matematyczne*, Warszawa 1975.
- [23] *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce*. www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf (6.04.2011).
- [24] *Raport o stanie edukacji*. http://eduentuzjasci.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=233&limitstart=1 (13.09.2011).
- [25] Sajdak A., Skulicz D., *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, Kraków 2010.
- [26] Salcher A., *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*, Rzeszów 2009.
- [27] Sołowiej J., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 1997.
- [28] Szmidt K.J., *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2003.

- [29] *Wspieranie rozwoju uczniów wybitnie zdolnych jako zadanie władz publicznych(materiały do dyskusji)*. DKOiS MEN, Warszawa 2007. [www.krasp.org.pl.archiwumstron.pl/.../men_20070926_uczniowie_wybitnie_zdolni](http://www.krasp.org.pl/archiwumstron.pl/.../men_20070926_uczniowie_wybitnie_zdolni) (8.02.2011).
- [30] *Wykorzystanie wskaźników EWD w ewaluacji zewnętrznej*. www.ewd.edu.pl/EWD_nadzor.pdf (8.04.2011).
- [31] *Zasadnicze przesłanki skuteczności wychowania zdolnych*, red. A. Góralski, Warszawa 1991.
- [32] *Zdolności, talent, twórczość*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, t. 1, Toruń 2008.

Agnieszka Szewczyk

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Kochanowskiego w Kielcach

Kielce, Polska

Cechy ucznia twórczego w wiedzy potocznej nauczycieli o postawie twórczej i odtwórczej

Twórczość dzieci i młodzieży, której efektem jest nowość użyteczna w skali powszechnej jak i ta przez małe t, mająca wymiar wyłącznie jednostkowy, zawsze zachodzi w określonych warunkach społeczno-kulturowych, zdeterminowanych poprzez środowisko rodzinne, szkolne, rówieśnicze czy społeczeństwo jako całość¹. Tak przedstawiony pogląd na twórczość lokalizuje niniejsze opracowanie w obszarze podejścia systemowego i interakcyjnego do twórczości².

Zasadniczy udział w oddziaływaniu na dzieci i młodzież ma środowisko szkolne. Autorzy wielu prac dostępnych w literaturze przedmiotu wskazują na konieczność zwiększenia efektywności działań szkoły w zakresie wspierania ujawniania i kształtowania twórczego rozwoju dzieci i młodzieży na poszczególnych etapach edukacji³. W pracy główną uwagę zwrócono na osobę nauczyciela, bowiem jego osoba odgrywa niebagatelną rolę w procesie stymulowania kreatywności uczniów podczas edukacji w szkole⁴. W odniesieniu do roli nauczyciela we wspieraniu kreatywności uczniów postuluje się,

¹ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2003, s. 145 i n.

² Zob. I. Pufal-Struzik, *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Kielce 2006, s. 228 i n.; M. Stasiakiewicz, *Twórczość i interakcja*, Poznań 1999, s. 140–142.

³ D. Ciechanowska, *Twórczość w edukacji*, Szczecin 2007, s. 112 i n.; M. Jabłonowska, *Rozwijanie kreatywności we współczesnej szkole*, [w:] *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, Warszawa 2009, s. 172 i n.; M. Kamińska-Juckiewicz, *Twórcza szkoła – twórczy nauczyciel – twórczy uczeń? – refleksje na temat innowacyjności edukacji*, [w:] *Twórczość „codzienna” w praktyce edukacyjnej*, red. M. Kołodziejki, Płock 2009, s. 22; I. Pufal-Struzik, *Społeczne warunki aktualizacji i rozwoju uzdolnień u dzieci i młodzieży*, „Edukacja” 1997, nr 4, s. 37.

⁴ D. Ciechanowska, *op. cit.*, s. 99 i n.

że szanse na zapewnienie niezbędnego wsparcia w tym zakresie swoim uczniom mają nauczyciele kreatywni, którzy dążą do rozwiązań niebanalnych a zarazem usprawniających proces dydaktyczny⁵. Jednocześnie promując u swoich uczniów pomysły niekonwencjonalne, ciekawe i wykraczające poza schematyczne propozycje podczas rozwiązywania problemów w różnych sytuacjach dydaktycznych. W odpowiedzi na te postulaty poddawane rozważaniom są m.in. następujące problemy: jak efektywnie przygotowywać nauczycieli do twórczości w pełnieniu ról zawodowych?⁶, czy podczas studiów nauczycielskich nauczać twórczości czy nauczać o twórczości?⁷.

Charakter pracy nauczyciela, a zatem również sposób w jaki nauczyciel swoim zachowaniem wpływa na uczniów wyznaczony jest poprzez jego umiejętności i profesjonalną wiedzę zdobytą w procesie pracy nad sobą jak również zdeterminowany poprzez wiedzę potoczną, czyli prywatne sądy na temat rzeczywistości. Wymienione czynniki to składowe procesów decyzyjnych podejmowanych przez nauczyciela dotyczących różnych sytuacji dydaktycznych, także tych, które dotyczą indywidualnych uczniów. Okazuje się, że zarówno amatorzy jak i profesjonalści, zatem także nauczyciele posługują się w różnych sytuacjach wiedzą potoczną⁸. A. Tokarz i A. Słabosz, odwołując się do ustaleń terminologicznych W. Łukaszewskiego, wyjaśniają, że konstrukty potoczne są „niby-pojęciami” połączonymi „niby-powiązaniem”, których powstawaniem rządzi „zasada subiektywnie wystarczającej przyczyny, są powierzchowne, pochodzą z doświadczenia indywidualnego osoby, wykazują kategoryczność, bipolarność, brak stanów pośrednich, mają nadmierną wewnętrzną równowagę, chociaż są równocześnie wewnętrznie sprzeczne, niespójne i redundantne, są także niefalsyfikowane, zdroworozsądkowe i podzielane z innymi, mają nieograniczoną aplikowalność”⁹. Uzasadnione jest więc przypuszczenie, że również w relacjach nauczyciela z uczniami twórczymi do

⁵ M. Kamińska-Juckiewicz, *op. cit.*, s. 19; M. Piskulski, *Lekcja ciekawa. Nauczyciel kreatywny – uczeń kreatywny*, [w:] *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia. Badania. Koncepcje*, red. E. Przygońska, I. Chmielewska, Łódź 2009, s. 20 i n.

⁶ J. Sikora, *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do twórczości w pełnieniu ról zawodowych*, [w:] *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem: z zagadnień pedagogiki współbycia: studia, rozprawy i szkice – z okazji jubileuszu dziesięciolecia serii „Nauczyciele-Nauczycielom”*, red. W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik, Kraków 2009, s. 133.

⁷ D. Ekiert-Oldroyd, *Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich pragmatyczne implikacje (pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości)*, [w:] *Dydaktyka twórczości: koncepcje – problemy – rozwiązania*, red. K.J. Szmidt, Kraków 2003, s. 135.

⁸ J. Gralewski, *Nauczycielskie koncepcje oceny wytworów twórczych*, [w:] *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, red. W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski, Warszawa 2006, s. 31; I. Pufal-Struzik, *Twórczy uczeń w nauczycielskich naiwnych teoriach natury ludzkiej*, [w:] *Kreatywność – kluczem do sukcesu...*, *op. cit.*, s. 22.

⁹ A. Tokarz, A. Słabosz, *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole*, cz. I: *Style zachowania badanych nauczycieli*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2001, nr 2 (74), s. 70.

diagnozy tej kategorii uczniów używa on swojej intuicji i prywatnych przekonań¹⁰, co więcej struktura ukrytych teorii dotyczących ucznia twórczego może znacząco modyfikować zachowanie się nauczyciela względem ucznia¹¹. Na jakość interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniem wpływają wytworzone wcześniej przekonania nauczyciela o uczniu. Przekonania te powstają przy udziale aktywności poznawczej nauczyciela, empatii, gotowych informacji i emocji skojarzonych z uczniem. Ukształtowana w ten sposób opinia nauczyciela o uczniu (także twórczym) inicjuje gotowość do interakcji, która wyzwała produktywność i zaangażowanie dziecka, w tym także twórcze realizowanie zadań¹².

Zanim omówione zostaną doniesienia badawcze dotyczące opinii nauczycieli na temat uczniów twórczych przypomnijmy, jakie cechy ucznia twórczego wymienia się w naukowych teoriach twórczości. W syntetycznym zestawieniu cech ucznia twórczego sporządzonym przez K. J. Szmida na podstawie charakterystyk właściwości ucznia twórczego dokonanych przez licznych badaczy twórczości znajdują się dwie kategorie cech: (1) cechy intelektualne, takie jak płynność myślenia (łatwość w wymyślaniu wielu rozwiązań tego samego problemu), giętkość myślenia (elastyczność w zmienianiu kierunku poszukiwań i wychodzenie poza schematyczne rozwiązania), oryginalność myślenia (tworzenie rozwiązań rzadkich, niekonwencjonalnych, a zarazem sensownych), wrażliwość na problemy i myślenie pytajne (ciekawość i zainteresowanie otaczającymi sprawami, łatwość wyszukiwania ukrytych wad i zalet rzeczy i zjawisk, a także formułowanie trafnych pytań pobudzających do nowych poszukiwań poznawczych) i staranność oraz (2) cechy osobowości, a wśród nich otwartość umysłu i zamiłowanie do nowości, tolerancja dwuznaczności i sprzeczności, niezależność i odwaga, zaradność oraz wytrwałość, upór, koncentracja na zadaniu, zaangażowanie¹³.

Badania nad wiedzą potoczną nauczycieli na temat cech ucznia twórczego realizowane w kierunku weryfikowania różnych hipotez w tym zakresie, prowadzą do następujących wniosków:

- istnieją różnice kulturowe w przypisywaniu określonych właściwości osobom twórczym. Na przykład nauczyciele w Stanach Zjednoczonych do opisu zachowania kreatywnych dzieci używają innych przymiotników niż nauczyciele w Indiach, gdzie w społecznym klimacie podkreśla się konformizm i posłuszeństwo¹⁴. W innych badaniach okazało się, że pogląd studentów Chińczyków na twórczość jest bardziej

¹⁰ Por. M. Magda-Adamowicz, *Wiedza nauczycieli na temat twórczości i podejmowane przez nich działania kreatywne*, [w:] *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*, red. E. Kozioł, E. Pasterniak-Kobyłecka, Zielona Góra 2005, s. 119.

¹¹ M. Karwowski, *O niektórych niebezpieczeństwach nauczycielskich ukrytych teorii kreatywności*, [w:] *Zdolności – Talent – Twórczość*, t. 1, red. W. Limont, J. Cieślakowska, J. Dreszer, Toruń 2008, s. 155.

¹² S. Seul, *Poznanie ucznia i interakcja z nim*, „Nauczyciel i Szkoła” 2004, nr 3–4, s. 263.

¹³ K.J. Szmida, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 188–189.

¹⁴ M.A. Runco, D.J. Johnson, *Parents' and Teachers' Implicit Theories of Children's Creativity: A Cross-Cultural Perspective*, „Creativity Research Journal” 2002, Vol. 14, No. 3–4, s. 437.

pragmatyczny i związany z działaniem, zaś pogląd Polaków raczej odnosi się do cech umysłu i sfery nauki i kultury¹⁵;

- nauczyciele nie zawsze są wiarygodnym źródłem wiedzy o twórczości, a wyrażane przez nich poglądy mają cechy przekonań potocznych¹⁶. Na podstawie badań przeprowadzonych przez D. Malinowską wyodrębnione zostały trzy czynniki („Twórczy”, „Efektywny” i „Bierny egocentryk”), które składają się na obraz twórczości u nauczycieli. Czynniki – twórczy zawiera m.in. takie przymiotniki jak: spontaniczny, oryginalny, pomysłowy, nowatorski, utalentowany, wrażliwy na sztukę, ciekawy świata, zatem zgodne z listą cech ucznia kreatywnego. Czynniki – efektywny, opisuje osobę, która jest pracowita, odpowiedzialna i działa w sposób racjonalny, zaplanowany i systematyczny. Natomiast czynniki – bierny egocentryk zawiera m.in. następujące przymiotniki: leniwy, konformistyczny, nijaki, powierzchowny czy zdezorganizowany. Na podstawie przedstawionej struktury czynnikowej widać, że nauczyciele nie prezentują kompletnej i profesjonalnej wiedzy o twórczości, przedstawiając osoby twórcze w „krzywym zwierciadle”. Ich przekonania w świetle tych badań są rozproszone, niespójne i sprzeczne, czego dowodzą wskazane przymiotniki np. pracowity – leniwy¹⁷. W innych badaniach nauczyciele opisali ucznia twórczego jako otwartego na nowość, niezależnego, pilnego, podejmującego wyzwania i aktywnego. Natomiast takie kategorie jak dociekliwy, pomysłowy, niekonwencjonalny, wrażliwy znalazły się dopiero na końcu sporządzonej przez badanych listy cech osób twórczych. Tak sporządzoną charakterystykę autorki badań uznały za dość chaotyczną¹⁸. Z kolei rezultaty badań E.A. Zwolińskiej pokazały, że nauczyciele zbyt nisko ocenili potencjał twórczy swoich uczniów w stosunku do rzeczywistych wyników uczniów otrzymanych w obszarze zdolności kreatywnych¹⁹;
- nauczyciele, w porównaniu z innymi grupami zawodowymi, niekiedy ujawniają mniej trafny pogląd na cechy osób twórczych. Na przykład w badaniach przepro-

¹⁵ A. Tokarz, K. Żyła, A. Beauvale, E. Rudowicz, *Twórczość jako element wiedzy potocznej – dane z porównań międzykulturowych*, [w:] *Twórczość w teorii i praktyce*, red. S. Popek, Lublin 2004, s. 96.

¹⁶ M. Magda-Adamowicz, *op. cit.*, s. 119; D. Malinowska, *Wiedza potoczna nauczycieli o twórczości*, cz. II: *Związki poglądu na twórczość z kreatywnością*, [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, red. S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.M. Zawadzka, Lublin 2009, s. 261; A. Tokarz, *Wiedza potoczna nauczycieli o twórczości*, cz. I: *Czym jest twórczość w przekonaniach nauczycieli i inżynierów?*, [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty...*, *op. cit.*, s. 249; A. Tokarz, A. Słabosz, *Cechy uczniów...*, cz. I., *op. cit.*, s. 74.

¹⁷ D. Malinowska, *op. cit.*, s. 257–260.

¹⁸ A. Tokarz, A. Słabosz, *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole*, cz. II: *Uczeń idealny i twórczy w preferencjach badanych nauczycieli*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2001, nr 3 (75), s. 43.

¹⁹ E.A. Zwolińska, *Zachowania kreatywne w opinii uczniów, nauczycieli i rodziców*, [w:] *Edukacja kreatywna*, red. E.A. Zwolińska, Bydgoszcz 2005, s. 61.

wadzonych przez A. Tokarza inżynierowie wykazali się trafniejszym i bardziej pełnym obrazem cech osób twórczych niż nauczyciele²⁰. Występowania różnic w potocznym pojmowaniu twórczości pomiędzy różnymi grupami zawodowymi dowiódł również J. Sternberg. Okazuje się, że na przykład profesorowie przedmiotów artystycznych kładą nacisk na opis tego, co twórcze: na wyobraźnię i nowatorstwo, profesorowie ekonomii na tworzenie i eksplorację nowych idei, a profesorowie fizyki na odkrywczosć i zadawanie fundamentalnych pytań²¹;

- na podstawie obecnych w literaturze charakterystyk osób twórczych można zaobserwować, że nauczyciele mają tendencję do przeceniania sfery intelektualnej, nadmiernego akcentowania poznawczego aspektu twórczości²². Według A. Tokarza nauczyciele utożsamiają twórczość przede wszystkim z ogólną sprawnością intelektualną i wśród cech charakteryzujących osobę twórczą wskazują przede wszystkim na takie cechy jak: szybki, pomysłowy, inteligentny, spostrzegawczy itp. Podczas gdy określenia wskazane przez nauczycieli jako dotyczące twórczości nie wszystkie są adekwatne, to w przypadku tychże badań aspekt negatywny twórczości (tzn. cechy, których nie posiada osoba twórcza) nauczyciele scharakteryzowali odpowiednio, spójnie i profesjonalnie²³. Dla porównania badane przez I. Pufal-Struzik nauczycielki posłużyły się w opisie ucznia twórczego również formami przymiotników opisującymi cechy charakterologiczne. Jednakże na brak profesjonalizmu w sporządzonej przez nauczycielki charakterystyce ucznia twórczego wskazuje usytuowanie na ostatnim miejscu pod względem częstotliwości wskazań przymiotnika oryginalny, który opisuje jedną z najważniejszych cech osób twórczych²⁴;
- nauczyciele deklarują pozytywny stosunek do twórczości, czego dowiodła w swoich badaniach K. Ziomek, dochodząc do wniosku, że zarówno nauczyciele o niskim poziomie postawy twórczej i wysokim poziomie postawy odtwórczej wysoko oceniają uczniów twórczych, a nisko oceniają uczniów odtwórczych²⁵. Warunki szkolne sprzyjają jednak preferowaniu przez nauczycieli takich cech uczniów, które ułatwiają realizację zadań edukacyjnych, czyli inteligencji, bystrości, spostrzegawczości, pomysłowości. Zatem nauczyciele posiadają pozytywny, ale wyidealizowany i życzeniowy obraz ucznia twórczego²⁶.

Badanie przeprowadzone dla potrzeb niniejszej pracy na grupie 37 studentów będących czynnymi nauczycielami również można zaliczyć do nurtu dotyczącego wie-

²⁰ A. Tokarz, *Wiedza...*, *op. cit.*, s. 250.

²¹ Za: A. Tokarz, *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005, s. 222.

²² D. Malinowska, *op. cit.*, s. 261; A. Tokarz, *Dynamika...*, *op. cit.*, s. 222; A. Tokarz, *Wiedza...*, *op. cit.*, s. 252.

²³ A. Tokarz, *Wiedza...*, *op. cit.*, s. 248.

²⁴ I. Pufal-Struzik, *Twórczy uczeń ...*, *op. cit.*, s. 26.

²⁵ K. Ziomek, *Postawa twórcza a pozycja ucznia w oczach nauczyciela*, [w:] *Twórczość w teorii i praktyce...*, *op. cit.*, s. 365.

²⁶ A. Tokarz, *Wiedza...*, *op. cit.*, s. 248–249.

dzy potocznej nauczycieli na temat twórczości. Celem badania było sprawdzenie, jak kształtują się wyobrażenia nauczycieli o uczniu twórczym, w zależności od poziomu postawy twórczej lub odtwórczej nauczyciela. Jako metodę badawczą wybrano sondaż diagnostyczny. Indywidualne wyobrażenia na temat cech ucznia twórczego badani ujawnili poprzez sporządzenie charakterystyki ucznia, korzystając z dostępnej listy przymiotników. Lista zawierała 191 form przymiotników zaczerpniętych z „Testu Przymiotników” Gougha i Heilbruna²⁷. Po wyselekcjonowaniu 10 przymiotników badani mieli za zadanie uszeregowanie ich od cechy (przymiotnika) najbardziej charakteryzującej twórczego ucznia (pozycja 1) do charakteryzującej nieco mniej (pozycja 10). O postawie twórczej i odtwórczej nauczycieli wnioskowano na podstawie wyników uzyskanych przez każdego z respondentów w Kwestionariuszu Twórczego Zachowania KANH, który nie mierzy konkretnych uzdolnień „do czegoś” w kategoriach działalności, przedmiotu nauczania itp., ale pozwala na diagnozę ogólnych uzdolnień twórczych i odtwórczych w sferze poznawczej i motywacyjnej osobowości człowieka. Stwierdzenia zawarte w kwestionariuszu związane są z różnorodnymi czynnościami człowieka, jakie zachodzą w procesie działania bądź w sytuacji uczenia się²⁸.

Zebrane w rezultacie zastosowanej procedury badawczej dane na temat wyobrażanych cech ucznia twórczego od wszystkich badanych nauczycieli (N=37) pokazują, że wśród dziesiątki najczęściej wybieranych przez nich cech do sporządzenia charakterystyki znalazły się następujące przymiotniki odnoszące się do ucznia twórczego: z wyobraźnią (68% wskazań; procent liczony od N=37, w dalszych analizach w tym akapicie podobnie), pomysłowy (65%), bystry (43%), oryginalny (40%), ambitny (38%), wynalazczy (38%), o szerokich zainteresowaniach (38%), z inicjatywą (35%), wszechstronny (30%) i ciekawy (27%). Analizując przymiotniki, które najczęściej wskazywali nauczyciele na trzech pierwszych pozycjach, oznaczających najbardziej znamienne cechy ucznia twórczego w ich subiektywnym odczuciu zauważono, że znalazły się tutaj formy przymiotników opisujące osobę: z wyobraźnią (43%), pomysłową (32%), oryginalną (24%), wynalazczą (18%). Na pozycje przymiotników od czwartej do szóstej (cechy nieco mniej charakteryzujące ucznia twórczego w porównaniu do poprzednich) nauczyciele wskazywali następujące cechy: z wyobraźnią (22%), ciekawy (19%), z inicjatywą (16%), ambitny (14%), bystry (14%), dokładny (14%), pomysłowy (14%). Na ostatnich czterech pozycjach wśród dziesiątki cech wybieranych przez badanych do sporządzenia charakterystyki ucznia twórczego najczęściej wskazane zostały przymiotniki: bystry (27%), pomysłowy (19%), o szerokich zainteresowaniach (16%), odważny (16%), ambitny (13%), oryginalny (13%), praktyczny (13%).

Zgodnie z przyjętą w analizie koncepcją S. Popka postawa twórcza składa się ze sfery poznawczej oraz sfery charakterologicznej. Sferę poznawczą określają dyspozycje intelektualne jednostki, zatem decyduje o niej poziom zachowania heurystycznego.

²⁷ S. Siek, *Wybrane metody badania osobowości*, Warszawa 1993, s. 334 i n.

²⁸ S. Popke, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, wyd. II poprawione i uzupełnione, Lublin 2010, s. 23–24.

Druga sfera postawy twórczej to zespół cech charakterologicznych, określonych jako postawa nonkonformistyczna, która umożliwia efektywne realizowanie się predyspozycji poznawczych jednostki twórczej²⁹. W omawianych badaniach wysoki poziom funkcjonowania nonkonformistyczno-heurystycznego, świadczącego o wysokim poziomie postawy twórczej uzyskały tylko 4 osoby (11%). Jako przeciwieństwo postawy twórczej S. Poppek definiuje postawę odtwórczą, której składowe to zachowania algorytmiczne w sferze poznawczej oraz konformizm w sferze charakterologicznej³⁰. Wśród badanych nauczycieli wysoki poziom zachowania konformistyczno-algorytmicznego ujawniło 9 (24%) nauczycieli. Przyjęcie takiego rozkładu liczebności dla kategorii twórczych i odtwórczych badanych mogłoby okazać się zbyt pochopne, ponieważ o nasileniu obydwu czynników wnioskuje się na podstawie wyników w czterech niezależnych skalach. Po sprawdzeniu jaki poziom nasilenia postawy twórczej i odtwórczej jednocześnie ujawnili badani okazało się, że żadna z badanych osób nie charakteryzuje się jednocześnie wysokim poziomem twórczości i odtwórczości.

Wszyscy badani o wysokim poziomie postawy twórczej (tylko 4 osoby wśród 37 nauczycieli) twierdzą, że uczeń twórczy jest wynalazczy. Kolejne wymienione cechy ucznia twórczego przez twórczych nauczycieli (N=3) to oryginalność, posiadanie inicjatywy i wyobraźni. Po dwie osoby o wysokim poziomie postawy twórczej wskazały na takie cechy ucznia twórczego jak: ambitny, ciekawy, o szerokich zainteresowaniach, niekonwencjonalny, pomysłowy i zaradny. Z kolei nauczyciele o niskim poziomie postawy twórczej uważają, że uczeń twórczy to przede wszystkim jednostka: z wyobraźnią (78% wskazań; procent liczony od N=9 osób odtwórczych w dalszych analizach w tym zdaniu podobnie), pomysłowa (56%), wszechstronna (56%) i oryginalna (44%). Analizując wskazane przez badanych cechy ucznia twórczego w zależności od wysokiego wyniku poszczególnych respondentów w każdej ze skal Kwestionariusza KANH, okazuje się, że nonkonformiści spostrzegają ucznia twórczego przede wszystkim jako wynalazczego i posiadającego inicjatywę (N=5 wskazań wśród sześciu nonkonformistów), zaś konformiści spostrzegają ucznia tej kategorii jako posiadającego wyobraźnię (N=5 wskazań wśród sześciu konformistów) oraz pomysłowego i wszechstronnego. Z kolei nauczyciele o wysokim poziomie zachowania heurystycznego spostrzegają ucznia twórczego jako wynalazczego, posiadającego wyobraźnię (N=5 wskazań wśród siedmiu respondentów o zachowaniu heurystycznym) a nauczyciele o wysokim poziomie zachowania algorytmicznego wskazują przede wszystkim na wyobraźnię (N=10 wskazań wśród dwunastu respondentów o zachowaniu heurystycznym) i pomysłowość (N=7 wskazań wśród dwunastu respondentów o zachowaniu heurystycznym).

Na podstawie zebranego materiału empirycznego trudno wnioskować o różnicach w wyobrażeniach nauczycieli twórczych i odtwórczych o uczniu twórczym, ponieważ w badanej próbie wysokie nasilenie obydwu kategorii postaw ujawnili zaledwie nieliczni nauczyciele, tworząc grupy porównawcze o zbyt małej liczebności. Podobny wy-

²⁹ *Ibidem.*

³⁰ *Ibidem*, s. 24.

nik świadczący o rzadkim występowaniu postawy twórczej wśród przedstawicieli tej grupy zawodowej otrzymała R.E. Bernacka³¹.

Rezultaty badań, podobnie jak doniesienia z innych wspomnianych wyżej badań³² pokazują, że nauczyciele, z jednej strony mają tendencję do przeceniania możliwości intelektualnych ucznia twórczego, z drugiej zaś do niedostrzegania cech charakteru (m.in. wytrwałość, spontaniczność, niekonwencjonalność, aktywność, niezależność) takiego ucznia. Być może jest to efekt nadmiernej koncentracji nauczyciela na cechach sprzyjających odnoszeniu sukcesu szkolnego podczas sporządzania charakterystyki ucznia w ogóle. Przymiotniki takie jak: dokładny, praktyczny, z inicjatywą, odważny w podejmowaniu trudnych zadań, jeśli były wskazywane przez nauczycieli jako cechy ucznia twórczego, to zajmowały raczej ostatnie miejsca w przekonaniach nauczycieli na temat dziesiątki najbardziej charakterystycznych cech ucznia tej kategorii. Wiedza badanych nauczycieli na temat cech ucznia twórczego jest zatem fragmentaryczna i nieuporządkowana, co pozwala przypuszczać, że podczas sporządzania charakterystyki ucznia twórczego posługiwali się bardziej prywatnymi, potocznymi przekonaniem niż wiedzą profesjonalną na ten temat. Otrzymany wynik również koresponduje z omówionymi wyżej wynikami badań innych autorów³³.

Zaprezentowane wnioski płynące z własnych badań empirycznych, jak również omówione doniesienia badawcze innych autorów potwierdzają, że problem dezorientacji nauczycieli w opisywaniu cech ucznia twórczego wymaga rozwiązań praktycznych. Okazuje się, że w toku studiów przygotowujących do pełnienia zawodowej roli nauczyciela nie wystarczy nauczać twórczości, ćwicząc techniki twórczego myślenia i działania, ale należy również przekazać studentom niezbędną wiedzę na temat funkcjonowania osobowości uzdolnionych twórczo uczniów.

Literatura

- [1] Ciechanowska D., *Twórczość w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007.
- [2] Dobrołowicz W., Szmidt K.J., Pufal-Struzik I., Ostrowska U., Gralewski J., *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, Wszechnica Polska Szkoła Wyższa TWP w Warszawie, Warszawa 2006, s. 20–50.
- [3] Kołodziejski M., *Twórczość „codzienna” w praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2009, s. 17–26.

³¹ R.E. Bernacka, *Z badań nad postawą twórczą nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin 2009, s. 219.

³² D. Malinowska, *op. cit.*, s. 260–261; A. Tokarz, *Dynamika...*, *op. cit.*, s. 222; A. Tokarz, *Wiedza...*, *op. cit.*, s. 252.

³³ Por. M. Magda-Adamowicz, *op. cit.*, s. 119; D. Malinowska, *op. cit.*, s. 261; A. Tokarz, *Wiedza...*, *op. cit.*, s. 249; A. Tokarz, A. Słabosz, *Cechy uczniów...*, cz. I., *op. cit.*, s. 74.

- [4] Korzeniowska W., Murzyn A., Szuścik U., *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem: z zagadnień pedagogiki współbycia: studia, rozprawy i szkice – z okazji jubileuszu dziesięciolecia serii „Nauczyciele-Nauczycielom”*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 130–135.
- [5] Koziół E., Pasterniak-Kobyłecka E., *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2005, s. 111–120.
- [6] Limont W., Cieślukowska J., Dreszer J., *Zdolności – Talent – Twórczość*, t. 1, Wydawnictwo UMK, Toruń 2008, s. 145–162.
- [7] Łaszczuk J., Jabłonowska M., *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2009, s. 172–177.
- [8] Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- [9] Popiek S., Bernacka R.E., Domański C.W., Gawda B., Turska D., Zawadzka A.M., *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 243–254, 256–263.
- [10] Popiek S., *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, wyd. II poprawione i uzupełnione, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- [11] Popiek S., *Twórczość w teorii i praktyce*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004, s. 91–102, 356–366.
- [12] Popiek S., Winiarz A., *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 217–220.
- [13] Przygońska E., Chmielewska I., *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia. Badania. Koncepcje*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2009, s. 19–26.
- [14] Pufal-Struzik I., *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Wydawnictwo Uczelniane Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce 2006.
- [15] Pufal-Struzik I., *Społeczne warunki aktualizacji i rozwoju uzdolnień u dzieci i młodzieży*, „Edukacja” 1997, nr 4, s. 32–40.
- [16] Runco M.A., Johnson D.J., *Parents’ and Teachers’ Implicit Theories of Children’s Creativity: A Cross-Cultural Perspective*, „Creativity Research Journal” 2002, Vol. 14, No. 3–4, s. 427–438.
- [17] Seul S., *Poznawanie ucznia i interakcja z nim*, „Nauczyciel i Szkoła” 2004, nr 3–4, s. 253–265.
- [18] Siek S., *Wybrane metody badania osobowości*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993.
- [19] Stasiakiewicz M., *Twórczość i interakcja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1999.
- [20] Szmidt K.J., *Dydaktyka twórczości: koncepcje – problemy – rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 135–157.
- [21] Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- [22] Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.

- [23] Tokarz A., Słabosz A., *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole, cz. I: Style Zachowania badanych nauczycieli*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2001, nr 2 (74), s. 68–76.
- [24] Tokarz A., Słabosz A., *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole, cz. II: Uczeń idealny i twórczy w preferencjach badanych nauczycieli*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2001, nr 3 (75), s. 36–48.
- [25] Zwolińska E.A., *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005, s. 56–63.

Anna Kożuh

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Kraków, Polska

Twórczość

– wyzwanie nowoczesnego pedagoga

W literaturze dotyczącej kształcenia i edukacji na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat problem twórczości pedagogów był poruszany wielokrotnie. Dotyczył on zarówno twórczych uczniów, jak i kreatywnych nauczycieli i niemal za każdym razem przyjmował zamiennie różne imiona. Wśród nich można między innymi odnaleźć określenia: wychowanie do twórczości, wychowanie skierowane ku przyszłości, wychowanie antycypacyjne, wychowanie do i przez sztukę, wychowanie do wolności, edukacja z wyobraźnią lub szkoła kreatywności. W gronie autorów, którzy poruszali ten problem należy wymienić takie nazwiska jak: Dobrołowicz, Giza, Limont, Łukaszewicz, Moroz, Nęcka, Renzulli, Schulz, Smak, Suchodolski, Szmidt i Żechowska¹. Bardziej szczegółowa analiza teorii dotyczących twórczości w edukacji skłania do wyodrębnienia kilku obszarów rozważań.

Obecnie problem ten nabrał nowego znaczenia. Przemiany kulturowe i społeczne wymuszają też przyspieszony i pełniejszy rozwój uzdolnień twórczych. Stanowi to

¹ W. Dobrołowicz, *Psychologia twórczości w zarysie*, Kielce 1982; T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006; W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Toruń 1994; R. Łukaszewicz, *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wrocław 1994; H. Moroz, *Rozwijanie twórczości w procesie kształcenia nauczycieli*, [w:] *Twórczy rozwój nauczyciela*, red. S. Juszczak, Kraków 1996; E. Nęcka, *Trening twórczości*, Olsztyn 1992; J.S. Renzulli, *The Three-Ring Conception of Giftedness*, [w:] *Nurturing the Gifts and Talents of Primary Grade Students*, red. S.M. Baum, S.M. Reis, L.R. Maxfield, Mansfield Center, 1998; R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa 1994; E. Smak, *Z zagadnień innowatyki pedagogicznej*, Opole 1997; B. Suchodolski, *O działalności twórczej*, „*Studia Pedagogiczne*” 1976, t. XXVIII; K.J. Szmidt, *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków 2001; B. Żechowska, *O twórczym rozwoju nauczyciela refleksji kilka*, [w:] *Twórczy rozwój nauczyciela*, *op. cit.*

nowe wyzwanie dla szkoły i pracujących w niej nauczycieli. Potrzeba wyposażenie nauczyciela w umiejętność podejmowania działań twórczych w procesie edukacji oraz oczekiwanie kreatywnych postaw jego uczniów wynika z przeświadczenia, iż uczenie się bycia twórczym nie może dokonywać się inaczej, jak tylko poprzez uczestniczenie w twórczym działaniu. Aby uczeń potrafił twórczo rozwiązywać problemy, nie wystarczy mu teoria i sama znajomość zasad twórczego działania. Z tej perspektywy należy również spojrzeć na konieczność przygotowania zawodowego nauczyciela i na proces jego nieustannego rozwoju.

Postawa twórcza nauczyciela charakteryzuje się przede wszystkim umiejętnością zestawienia zagadnień różniących się od siebie, łatwością dostrzegania tego, co dla innych jest niezauważalne oraz podchodzenia do problemu z różnych punktów widzenia i poszukiwania wielu różnych sposobów jego rozwiązania. W myśl tej definicji twórczość polega między innymi na podważaniu przyjmowanych założeń, na poszukiwaniu nowych możliwości oraz lepszych rozwiązań. Twórczy nauczyciel bardzo często używa więc wyobraźni, jest zorientowany na przyszłość, częściej niż jego mniej kreatywni koledzy podejmuje ryzyko oraz potrafi dostosować się do zachodzących w otoczeniu zmian. Twórczy nauczyciel niezwykle szybko dostrzega też związki między elementami, które na pierwszy rzut oka wydają się nie być ze sobą powiązane. W postawie twórczego nauczyciela ważne są również komponenty emocjonalne, takie jak empatia, komunikacja interpersonalna, umiejętność aktywnego słuchania, otwartość na nieznaną, odwaga w podejmowaniu decyzji oraz poczucie humoru. Konieczna jest też pomysłowość nauczyciela, jego wyobraźnia, zdolność wyjścia poza przyjęte schematy, odwaga w obalaniu i przełamywaniu stereotypów myślenia oraz działania, a także podążanie szlakiem, który nie był dotychczas odkryty. To taki nauczyciel i proponowany przez niego rodzaj zajęć wpływa na wszechstronny rozwój ucznia. Nie można przecież zapominać, że to właśnie edukacja twórcza ma zagwarantować uczniom – absolwentom poszczególnych typów szkół – życiowy sukces oraz poczucie spełnienia.

W rozważaniach nad twórczością, w tym nad kształceniem kreatywnego nauczyciela oraz nad wsparciem ucznia uzdolnionego, na szczególną uwagę zasługuje wciąż udoskonalany, trójpłaszczyznowy model funkcjonowania zdolności J. Renzulliego². Według tej koncepcji zdolności rozwijają się poprzez interakcję trzech czynników. Pierwszy z nich stanowią uzdolnienia, wśród których wyróżniamy uzdolnienia intelektualne, artystyczne, psychomotoryczne oraz społeczne. Drugi czynnik wskazany przez autora modelu to motywacja, czyli zaangażowanie w zadanie. Trzecim czynnikiem tej interakcji są zdolności twórcze, do których należą między innymi myślenie dywergencyjne, oryginalność, pomysłowość oraz fantazja. Koncepcję teoretyczną Renzulliego rozwinął w swoim triadowym ujęciu F. Mönks³. Autor uwypuklił przede wszystkim złożoność struktury zdolności poprzez wskazanie na zaangażowanie w nie wielu sfer osobowości oraz interakcje ze środowiskiem społecznym. Model zbliżony do teorii Renzulliego i

² J.S. Renzulli, *op. cit.*

³ W. Limont, *Synektyka..., op. cit.*

Mönksa opracował w Polsce S. Popek⁴. S. Popek postawę twórczą ujmuje jako interakcyjny układ złożony z dwóch sfer. Autor wyróżnia sferę poznawczą i charakterologiczną. Sfera poznawcza określana jest jako zachowania heurystyczne, związane z takimi cechami jak: samodzielność obserwacji, wyobraźnia twórcza, myślenie dywergencyjne, elastyczność intelektualna, aktywność poznawcza, wysoka sprawność intelektualna oraz umiejętności konstrukcyjne. W sferze charakterologicznej postawa twórcza określana jest przede wszystkim jako nonkonformizm. Zawiera ona w sobie takie cechy jak: niezależność, aktywność, ekspresję, tolerancję oraz wysokie poczucie własnej wartości. Należy także podkreślić, że prawdziwy twórca docenia pomysły i to nie tylko własne. Pożądaną umiejętnością osoby kreatywnej jest również zachęcanie innych do generowania twórczych, pełnych oryginalnych rozstrzygnięć pomysłów. To także jedna z rozpoznawalnych cech kreatywnego nauczyciela. Do kreowania twórczych zachowań i postaw nieodzowna jest także pozytywna atmosfera i motywacja. Motywacja wewnętrzna występuje tylko wówczas, kiedy wykonanie czynności stanowi cel sam w sobie oraz dostarcza wewnętrznych nagród i zadowolenia. Tworzenie klimatu dla rozwoju kreatywności w szkole to pozostawienie uczniowi życzliwej swobody i autonomiczności w tworzeniu oraz działaniu, a także zgoda na popełnianie przez niego błędów, poszukiwanie, eksperymentowanie, możliwość dyskusowania i podejmowanie ryzyka bez konsekwencji i krytyki ze strony nauczyciela.

Wspomniany wyżej trójpięścienny model funkcjonowania zdolności J. Renzullego⁵ stał się też punktem wyjścia do stworzenia podstaw innego ujęcia teoretycznego w Polsce, określanego modelem Ligęzy i Piotrowskiego. W odróżnieniu od koncepcji Renzullego, efektem interakcji wyróżnionych obszarów u Ligęzy i Piotrowskiego, nie jest talent oraz zdolności specjalne, ale rozwój kompetencji kreatywnej. Założeniem modelu jest przede wszystkim opis interakcji czynników, które oddziałują na dzieci w wieku od trzech do dwunastu lat. Autorzy modelu, po ponad sześciu latach prowadzenia zajęć z dziećmi, wskazują na dodatkowe korzyści płynące ze zdefiniowania pojęcia kompetencji kreatywnej. Podstawową zaletą, którą wskazują autorzy jest sposób szkolenia nauczycieli do twórczej edukacji⁶. Kompetencja kreatywna w rozumieniu założeń modelu Ligęzy i Piotrowskiego obejmuje zdolność do twórczej aktywności w różnych sytuacjach społecznych i niespołecznych. Składa się na nią między innymi umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów odpowiednich do wieku, wprawa w posługiwaniu się operacjami umysłowymi, biorącymi udział w procesie twórczym, umiejętność wykorzystywania emocji pozytywnych, związanych z procesem twórczym oraz radzenie sobie z pojawiającymi się emocjami negatywnymi. Autorzy wskazują też na rozwój w działaniach twórczych zdolności do ekspresji oraz spontaniczności w róż-

⁴ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001.

⁵ J.S. Renzulli, *op. cit.*

⁶ W. Ligęza, K.T. Piotrowski, *Rozwój kompetencji kreatywnej u dzieci a sposób szkolenia nauczycieli (na przykładzie Małopolskiego Niepublicznego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli)*, „Wychowanie na co dzień” 2001, nr 12.

nych sytuacjach, a także na umiejętność współpracy w grupie i umiejętności w zakresie autoprezentacji. Na szczególną uwagę w modelu Ligęzy i Piotrowskiego zasługuje obszar wpływu środowiska, w którym najważniejsze są zintegrowanie zabiegi wychowawcze, polegające na współpracy szkoły z rodzicami oraz na szkoleniu nauczycieli oraz wychowawców z tematyki psychopedagogiki twórczości. Postulat ten rozwija także T. Olearczyk w swojej książce „Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny”. Autorka wskazuje koncepcję wsparcia oddziaływań między szkołą a rodzicami, pisząc „potrzebą chwili wydaje się stworzenie Akademii dla Rodziców, jako placówki, która swoim zasięgiem objęłaby przede wszystkim rodziny wymagające wsparcia pedagogicznego”⁷.

Wśród ważniejszych czynników warunkujących proces twórczy oraz kształtowanie się twórczej osobowości ucznia często wymienia się też poczucie wolności, pracowitość oraz zadania i problemy stanowiące wyzwania. Listę tę Dobrołowicz uzupełnia o element współpracy i wzajemnego zrozumienia intencji. Autor pisze między innymi, że „skończyły się czasy indywidualnych odkrywców i wynalazców [...] sukces jest wynikiem współpracy, którą może wyzwolić tak zwany efekt synergetyczny”⁸.

Należy jednak wyraźnie podkreślić, że teorie twórczości nauczyciela wskazują zarówno na to, iż poziom twórczego wykonywania zawodu można nieustannie doskonalić, ale również akcentuje się w nich fakt, że nie wszystko w tym względzie leży w gestii nauczyciela i nie należy wyłącznie nauczyciela obciążać winą za styl jego pracy. Do takich samych wniosków dochodzi w swoich kolejnych badaniach cytowana wyżej B. Żechowska, pisząc: „twórczość nauczyciela wyrasta nie tylko z warunków „wewnętrznych” (osobowości nauczyciela), ale również z warunków „zewnętrznych”, czyli z nacisków sytuacyjnych, jakie powstają w toku realizacji nowych i bardziej skomplikowanych zadań stawianych nauczycielowi”⁹. Zdaniem B. Żechowskiej znaczący udział w twórczym rozwoju nauczyciela mają dwie odmiany potencjalnych zdolności. Są nimi:

- kompetencje interpretacyjne – wyrażające zdolności widzenia świata, innych i siebie w nieustannych przeobrażeniach (uświadomienie sobie dynamiki świata, która prowokuje do zadawania pytań i poszukiwania nowych, nieschematycznych, twórczych odpowiedzi)
- kompetencje autokreacyjne – definiowane jako zdolności nauczyciela do świadomego i wy wpływającego z własnych potrzeb samokształtowania się, zgodnie z jego indywidualnym systemem wartości – kompetencje te pobudzają działania innowacyjne, które są przejawem twórczej postawy nauczyciela¹⁰.

Autorka w swoich rozważaniach nad twórczością w edukacji, omawia również dość oryginalną koncepcję R. Kwaśnicy, przedstawiającą stadia rozwoju zawodowego

⁷ T. Olearczyk, *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Kraków 2008, s.233.

⁸ W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995, s. 155.

⁹ B. Żechowska, *op. cit.*, s. 59.

¹⁰ *Ibidem*.

nauczyciela. W swoich przemyśleniach eksponuje szczególnie fazę twórczego przekraczania roli zawodowej, co przejawia się krytycznym nastawieniem nauczyciela do konwencji zawodowej oraz dążeniem nauczyciela do wyzwolenia się z tej konwencji. Proces ten jest ściśle związany z uzmysłowieniem sobie przez nauczyciela powinności zawodowych wobec ucznia, ale też i wobec samego siebie, czyli poczuciem własnej autonomii w zawodzie. Nauczyciel, który ciągle doskonali swój warsztat zawodowy osiąga wreszcie taki poziom krytycyzmu, który pozwala mu rozumieć samego siebie i znajdować własne sposoby rozwiązywania problemów edukacyjnych¹¹.

Wśród teorii twórczości na uwagę z pewnością zasługuje koncepcja procesu twórczego Edwarda Nęczi¹². Proces twórczy jest przez autora postrzegany jako interakcja pomiędzy celem przez który autor rozumie to, co człowiek pragnie, aby osiągnąć coś nowego i wartościowego, a strukturami próbnymi, czyli tym, co człowiek tworzy w odpowiedzi na wymagania celu, a co ma przejściowy charakter. Autor traktuje proces twórczy jako zjawisko podlegające zasadzie samoorganizacji na poziomach sterowania strategicznego wyboru i kontroli przebiegu oraz na poziomie wykonania. Rozróżnienie takie służy „do wyodrębnienia istotnych strategii heurystycznych, biorących udział w procesie twórczym oraz operacji intelektualnych, wykonujących polecenia, płynące z wyższego poziomu samoorganizacji”¹³. Wśród strategii heurystycznych, które mają pełnić funkcje decyzyjne i kontrolne w procesie twórczym E. Nęczi wyróżnia:

- strategię czujności (uwrażliwienie na odbiór tylko niektórych klas bodźców),
- strategię percepcji postaci,
- strategię ukierunkowanej emocji,
- strategię zamykania (celowe tworzenie struktur próbnych bez względu na ich użyteczność, by uzupełnić wewnętrzną strukturę dzieła),
- strategię jasno określonego celu,
- strategię wyniku idealnego (tworzenie czegoś, co w idealny sposób spełniałoby założenia celu),
- strategię zarodka (rozpoczynanie od pierwszego nasuwającego się pomysłu, a następnie dokonywanie modyfikacji),
- strategię nadmiaru (tworzenie jak największej liczby pomysłów),
- strategię twórczego oddalenia (zamierzone oddalenie się od celu, aby osiągnąć świeży wgląd w jego istotę).

Oprócz wymienionych strategii heurystycznych bardzo ważnym elementem modelu E. Nęczi są operacje umysłowe, które bezpośrednio wpływają na interakcję twórczą. Do twórczych operacji poznawczych autor zalicza: rozumowanie dedukcyjne, rozumowanie indukcyjne, myślenie metaforyczne, dokonywanie skojarzeń, abstrahowanie

¹¹ *Ibidem*.

¹² E. Nęczi, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995; E. Nęczi, *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków 1998; E. Nęczi, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.

¹³ E. Nęczi, *Psychologia twórczości...*, *op. cit.*

oraz dokonywanie transformacji. Operacje te występują także w innych formach aktywności poznawczej, jednak w twórczości mamy do czynienia ze specjalnym ich przebiegiem, dzięki czemu powstające dzieło wykazuje właściwości nietypowe i niespotykane. Kolejnym ważnym elementem modelu E. Nęcki są zasilania procesów twórczych, do których należy zasilanie informacyjne, czyli dopływ informacji oraz zasilanie energetyczne, czyli odpowiednia motywacja¹⁴. Równie ważnym elementem omawianego modelu jest myślenie krytyczne, które umożliwia podjęcie decyzji, czy dany pomysł spełnia wymagania celu, czy należy kontynuować interakcję i nie przerywać procesu twórczego.

Rozważania nad problemem twórczości w edukacji podjął również H. Moroz. Analizując sytuację adaptacyjną młodego nauczyciela, autor uważa, że każda nowa lekcja, każdy nowy temat i każdy nowy cel lekcji zmusza nauczyciela do modyfikowania swoich zachowań, a także do zmian wybranych wcześniej linii działania i permanentnego dobierania zasad kierujących tym działaniem. H. Moroz jest zdania, że w ten sposób nauczyciel staje się podmiotem procesu dydaktycznego. W przypadku funkcjonowania nauczyciela na poziomie twórczym, zdaniem autora, nie można oczekiwać, że jego lekcja będzie zgodna z wzorem, którego się uczył¹⁵.

Problem obszaru działań nauczycielskich, ukierunkowanych na rozwój twórczych postaw uczniów został podjęty także przez M. Teśluk. Autorka zwraca uwagę na te dążenia, pisząc: „poglądy na rolę nauczyciela uległy na przestrzeni dziejów znacznym przemianom. Odmiennie postrzegali zadania nauczyciela herbatyści, odmiennie zwolennicy nurtu nowego wychowania. Pomimo tak bogatych doświadczeń z przeszłości współczesna szkoła wciąż przeżywa kryzys [...]. Takiej wizji przeciwstawiają się nowe prądy zmierzające do budowania „szkoły innej”, otwartej na to, co ją otacza, co twórcze i postępowe, co pobudza uczniów do samodzielnej aktywności, wdraża do samokształcenia, kształtuje ich zainteresowania. Propozycja tworzenia takiej szkoły wyznacza nauczycielowi zupełnie nową rolę w procesie kształcenia. Obecnie nauczyciel nie wypełnia zadanej mu roli społecznej, lecz sam ją współtworzy”¹⁶. Teśluk podjęła też próbę przedstawienia syntetycznego obrazu twórczego nauczyciela, w którym autorka sumuje wszystkie istotne jego kompetencje, umiejętności i predyspozycje, pisząc: „[...] nauczyciel twórczy to nauczyciel pomysłowy, otwarty na pomysły innych, stale wzbogacający swoją wiedzę merytoryczną i podnoszący swoje kwalifikacje. Staje on ustawicznie wobec nowych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. Jego działalność nie może być schematyczna, sformalizowana, ale i wymaga ciągłego poszukiwania, weryfikowania i wypracowywania coraz to nowych rozwiązań. Twórczy nauczyciel ujmuje siebie całościowo jako osobę. Akceptuje siebie i ujmuje siebie w kategoriach zmiany, ruchu. Nauczyciel twórczy bezustannie poszukuje, bada eksperymentuje, sprawdza

¹⁴ E. Nęcka, *Proces twórczy...*, *op. cit.*

¹⁵ H. Moroz, *op. cit.*

¹⁶ M. Teśluk, *Nauczyciel – kreator w reformowanej szkole*, [w:] *Pedagogika czasu przemian*, red. J. Łaszczyk, Warszawa 1999, s. 96.

różne sposoby rozwiązań. To osoba zaangażowana w to, co robi, odpowiedzialna, oryginalna, wytrwała w dążeniu do wytyczonego celu, charakteryzująca się elastycznością myślenia”¹⁷.

Istotnym obszarem w rozważaniach nad twórczością stał się problemem przeszkód w procesie twórczym. Próbę analizy tego zagadnienia odnaleźć można między innymi w omówionym wyżej modelu E. Nęcki. Autor wśród barier rozwoju kreatywności wymienia procesy, które uznaje za antagonistyczne w stosunku do twórczości. Zalicza do nich między innymi mechanizmy niedopuszczające do zapoczątkowania procesu twórczego, wśród których podkreśla antykreatywne przekonania oraz konkurencję motywów. Kolejne przeszkody to mechanizmy powodujące przedwczesne zakończenie interakcji, do których autor zalicza niecierpliwość wyniku. Nęcka uwytknęła też mechanizmy zakłócające swobodny przebieg interakcji twórczej, którymi są rywalizacja, nacisk i konformizm oraz mechanizmy pozbawiające interakcję twórczą pozytywnych kierunków rozwoju, wśród których wylicza nadmierną wiedzę oraz inercję mentalną. Aby wskazanym przeszkodom przeciwdziałać, Nęcka i innymi autorzy opracowań o pracy z uczniem uzdolnionym postulują o twórczą edukację, opartą na treningach twórczości i stosowaniu różnorodnych metod aktywizujących¹⁸. Bariery w rozwoju kreatywności pedagoga i jego uczniów bywa czasem także środowisko pracy. W społeczności nauczycielskiej i klasowej zdarzają się sytuacje, w których twórczy nauczyciel lub twórczy uczeń z powodu „innego” podejścia do nauki lub pracy nie zawsze jest lubiany i doceniany w gronie koleżanek i kolegów z środowiska szkolnym. Inną przeszkodą w rozwoju i wspieraniu uczniów zdolnych jest przygotowanie kadry na uczelniach. W wielu uczelniach pedagogicznych na kierunkach przygotowujących nauczycieli nie wprowadzono dotąd odrębnego przedmiotu z obszaru metod pracy z grupą zróżnicowaną, a zwłaszcza z uczniami szczególnie uzdolnionymi. Stąd też uczeń ze specjalnymi uzdolnieniami i potrzebami stanowi dla nich problem, a nie wyzwanie pedagogiczne. Kolejnym ograniczeniem pracy z uczniem uzdolnionym są zbyt liczne klasy oraz niewystarczająca współpraca między szkołami, polegająca na wymianie doświadczeń w tym zakresie. Ciągłe niezadowalająca jest też liczba szkoleń dla nauczycieli z zakresu kreatywności oraz specyficznych form i metod pracy z uczniem zdolnym. Mając na uwadze wymienione słabości oraz przeszkody w pracy z uczniem uzdolnionym Ministerstwo Edukacji Narodowej w Polsce powołało w roku 2008 zespołu ekspertów, którego zadaniem stało się opracowanie projektów zmian w systemie oświaty pod kątem specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, zwłaszcza zmian dotyczących poprawy jakości kształcenia nauczycieli z zakresu umiejętności pracy z grupą zróżnicowaną, w tym z uczniem uzdolnionym. Opracowania te służą przede wszystkim wczes-

¹⁷ *Ibidem*, s. 97.

¹⁸ E. Nęcka, *Trening twórczości. Podręcznik... op. cit.*; B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcia – znaczenia – dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – konteksty*, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007; K.J. Szmidt, *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2003.

snej identyfikacji zdolności i potrzeb ucznia, a następnie udzielaniu pomocy w jego najbliższym środowisku. Wśród dokumentów pojawiły się rozporządzenia zmieniające warunki i sposób oceniania uczniów, ich klasyfikowania oraz promowania, a także rozporządzenia w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach oraz szkołach publicznych¹⁹. Koncepcje te bardzo ściśle wiążą się z reformą programową systemu oświaty w Polsce. Warto wymienić również dwa ważne projekty systemowe znane pod nazwami „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym” oraz „Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Powyższe zmiany zaczęły obowiązywać w przedszkolach, gimnazjach i placówkach od roku szkolnego 2011/12, a w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych zostaną wprowadzone od roku szkolnego 2012/2013. Wprowadzane zmiany zbiegły się z podsumowaniem niezwykle cennej inicjatywy, która przebiegała w roku szkolnym 2010/2011. Był to w Polsce Rok Odkrywania Talentów, a szczególnie wiele miejsca poświęcono uczniom uzdolnionym matematycznie. Od 2010 roku matematyka stała się ponownie obowiązkowym przedmiotem maturalnym, a w związku z tym, że nie jest specjalnie popularna wśród młodzieży jako kierunek dalszego kształcenia, uruchomiono kierunki studiów, na których studenci otrzymują wysokie stypendia. Warto podkreślić fakt, że w polskich szkołach zachodzą też silne procesy selekcji uczniów do szkół wyższego poziomu. Powoduje to wyłanianie się szkół skupiających młodzież o najwyższych wynikach w nauce oraz olimpijczyków z poszczególnych przedmiotów kształcenia. Szkoły te nie są jednak nazywane szkołami dla uczniów uzdolnionych, ale faktycznie stają się one instytucjami skupiającymi młodzież najlepiej umotywowaną do nauki.

Kolejną wskazywana w literaturze barierą rozwoju twórczości jest niezdolność do refleksji nad własną pracą. Nauczyciel powinien również czynić nieustanne starania, aby organizowane przez niego zajęcia nie były jedynie transmisją gruntownej wiedzy, ale także, by umożliwiały rozumienie i zastosowanie zdobytej wiedzy. Jest to jednocześnie postulat o organizowanie zajęć dla uczniów w taki sposób, aby stały się one dla nich źródłem inspiracji do samodzielnych oraz twórczych przemyśleń. Uczniowie potrzebują nauczycieli, którzy będą prowokować ich do myślenia twórczego oraz do samodzielnych poszukiwań. Nowoczesnej szkole potrzebni są nauczyciele, którzy nie tylko przekazują wiedzę, ale pozwalają na jej doświadczanie, są przewodnikami w poszukiwaniu i odkrywaniu rzeczywistości przez ucznia. Nauczyciel powinien każdego dnia umożliwić uczniowi „zobaczenie tego, co skrywa ludzka natura, co jest jej duchowym bogactwem, potencjałem dzięki czemu staje się on osobą świadomie realizującą siebie”²⁰. Aby postulat ten można było urzeczywistnić, nauczyciele powinni sobie uświadomić potrzebę twórczości i nowych rozwiązań, gdyż wzory zachowań lub wyuczone sposo-

¹⁹ E. Wojdyła, *Nowe regulacje prawne w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Materiały szkoleniowe, cz. I. Warszawa 2010.

²⁰ B. Śliwerski, *W poszukiwaniu istoty wychowania*, „Nowa Szkoła” 1998, nr 8, s. 14.

by reagowania, stają się bezużyteczne w nowych warunkach i odmiennych sytuacjach edukacyjnych. Nauczyciel, chcąc rzetelnie wypełniać swoje funkcje zmuszony jest do nieustannego poszukiwania nowych sposobów postępowania swoich uczniów oraz do modyfikowania własnych zachowań. Każda lekcja, wykład, ćwiczenia i każdy nowy temat podjęty z uczniami w każdym wieku, zmusza nauczyciela do zmian przyjętej wcześniej linii działania. Twórczość staje się zatem stałym elementem pracy nauczyciela, gdyż niewiadoma i ryzyko wpisane są w rzeczywistość edukacyjną, w której przchodzi mu działać. Dla współczesnego pedagoga oznacza to zmianę pełnionej przez niego roli. Dziś nie są już potrzebni nauczyciele wydający wyroki i wszechwiedzący eksperci, lecz pojawia się wyraźne zapotrzebowanie na nauczycieli ułatwiających uczenie się oraz pomagających w konstruowaniu wiedzy. Rodzi się więc potrzeba kreatorów bezpiecznego środowiska nauki, które sprzyja twórczej aktywności uczniów. W edukacji czynione są starania, „w których znajduje się zarówno miejsce dla wolności, jak i pewnej dyscypliny, niezmiennie towarzyszącej każdemu ludzkiemu działaniu”²¹.

Stawianie uczniów w sytuacji tworzenia, rozumianego jako powoływanie do istnienia czegoś w zmaganiu się z określonym tematem, może być wydarzeniem zmieniającym ich dotychczasowe przekonania, poglądy i wartości. Może nawet okazać się wydarzeniem pozwalającym na przemianę i stawanie się sobą. Zachodzi zatem konieczność umożliwiania uczniom szkół na wszystkich progach edukacyjnych stawania się twórcami oraz towarzyszenia im w drodze rozwoju. Towarzyszenie to należy rozumieć jako rodzaj wsparcia oraz aktywizacji do twórczego i samodzielnego myślenia. Należy również zadbać o to, aby pomóc uczniom w otwieraniu się na przeżycia aksjologiczne. Jednym ze sposobów poszukiwania takich rozwiązań w edukacji jest wykorzystywanie metod aktywizujących. Właściwie dobrane zestawy ćwiczeń z zakresu treningu twórczości sprzyjają wzrostowi poziomu twórczego myślenia i projektowania twórczych działań przez uczniów. Poprzez podejmowanie odpowiednich zabiegów dydaktycznych, których celem jest pobudzenie i zdynamizowanie aktywności umysłu, emocji i wyobraźni uczniów, można wprowadzać młodych ludzi w świat twórczości²². Zadaniem kreatywnego pedagoga, organizującego zajęcia twórcze jest także ośmielenie i dodawanie odwagi uczniom w kreowaniu niecodziennych rozwiązań i zgłaszaniu nieszablonowych pomysłów. Wiąże się to z koniecznością podejmowania przez nauczyciela pracy nad sobą, własnymi kompetencjami poznawczymi i osobowościowymi, zdolnościami nauczyciela oraz jego warsztatem metodycznym i badawczym.

Nieustanne wspieranie oraz inspirowanie uczniów do rozwoju swojej kreatywności należy odnieść do twórczości w aspekcie cyklu życia. E. Nęcka²³, który proponuje różniczenie czterech poziomów twórczości:

²¹ R. Pachociński, *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*, Warszawa 1998, s. 44.

²² M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Kraków 2007.

²³ E. Nęcka, *Psychologia twórczości...*, *op. cit.*

- poziom twórczości płynnej,
- poziom twórczości skryzalizowanej,
- poziom twórczości dojrzałej,
- poziom twórczości wybitnej.

Twórczość płynna jest pewnego rodzaju potencjałem oraz koniecznością zaistnienia kolejnych rodzajów twórczości. Składnikami poznawczymi twórczości płynnej są, zdaniem Nęcki, kreatywne sposoby funkcjonowania procesów poznawczych, a wśród nich głównie ciekawość poznawcza oraz potrzeba nowości. Z kolei twórczość skryzalizowana to wykorzystanie potencjalnych zdolności ideacyjnych w dążeniu do wybranego celu twórczego lub rozwiązania problemów. Poznawcze elementy tego poziomu twórczości to budowa i zamiana poznawczej reprezentacji problemu, a także dostrzeganie problemów oraz myślenie krytyczne. Trzeci poziom to twórczość dojrzała, polegająca na podejmowaniu ważnych celów lub problemów, które z punktu widzenia społecznego są twórcze i innowacyjne. Ostatni etap to twórczość wybitna. Należy ją rozumieć jako twórczość dojrzałą, prowadzącą do tworzenia dzieł i prac, które zasadniczo zmieniają dziedziny wiedzy.

Z przedstawionej typologii wynika między innymi to, że każdy z poziomów twórczości ma swój czas w biegu życia jednostki i każdy z nich stanowi rodzaj hierarchicznej struktury narastającej sublimacji. W związku z tym, w edukacji twórczości, niezwykle przydatna może okazać się dla nauczyciela znajomość tak zwanej reguły dekad. G. Miller Beard²⁴ analizując biogramy wybitnych twórców doszedł do wniosku, że charakterystyczną cechą twórczości jest właśnie reguła dekad. Podzielił on twórczość na następujące dekady: złotą (30–40 lat), srebrną (40–50 lat), brązową (20–30 lat), żelazną (50–60 lat), cynową (60–70 lat) i drewnianą (70–80 lat). W literaturze jest jeszcze kilka innych propozycji, dotyczących podziału poziomów rozwoju twórczości. Klasyfikacje wyodrębniają między innymi twórczość ekspresyjną, zawodową, wynalazczą, innowacyjną, wyjątkową oraz twórczość w pełni urzeczywistnioną, twórczość stłumioną, twórczość zaniechaną, twórczość sfrustrowaną oraz pseudotwórczość²⁵.

Oprócz wyżej wymienionych barier, istotnym problemem jest również marginalizowanie, a nawet niedostrzeganie potrzeby stworzenia systemowych działań w edukacji, które umożliwiłyby i jednocześnie upowszechniły kształcenie postaw kreatywnych wśród dzieci, młodzieży oraz dorosłych. Nauczyciele mają wprawdzie dużą swobodę, dotyczącą metod realizacji procesu nauczania. Brakuje im jednak czasami skutecznych narzędzi rozwijania aktywności twórczej w zespole klasowym. W podstawie programowej, na każdym szczeblu nauczania, istnieje zapis o konieczności twórczego rozwiązywania problemów w sposób twórczy. Zapis ten występuje jednak nie jako samodzielne, ważne zadanie we współczesnej edukacji, ale jako jeden z celów w rozwoju poznaw-

²⁴ G. Miller Beard, cyt. za: W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*, Toruń 1996.

²⁵ A.J. Cropley, *Creativity in Education and Learning. A Guide for Teachers and Educators*, London 2001.

czym i estetycznym ucznia. Słusznie zatem pisze K. Szmidt, że dokumenty ministerialne oraz szkolne nie precyzują użytych w nich terminów takich jak: postawa twórcza, postawa kreatywna, indywidualne zdolności twórcze oraz rozwiązywanie problemów w sposób twórczy. Dokumenty te nie operacjonalizują również ogólnych celów na cele praktyczne, brzmiąc fasadowo i nie zachęcając nauczycieli do konstruowania programów edukacyjnych w taki sposób, aby stały się one urzeczywistnieniem postulatów prokreatywnych²⁶.

Mając na uwadze wymienione słabości i przeszkody w propagowaniu idei kreatywnego nauczyciela warto wskazać na niezwykle cenną inicjatywę, które została podjęta już w 1997 roku przez Akademię Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i jest związana z uruchomieniem nowej specjalności na kierunku pedagogika pod nazwą „psychopedagogika kreatywności”. Głównym celem kształcenia na tej specjalności jest przygotowanie pedagogów do pracy w różnych placówkach edukacyjnych, podejmujących działania o charakterze twórczym. Studia na tej specjalności przygotowują młodych pedagogów do innego niż rutynowe traktowanie szkoły i ucznia. Kreatywność jest osiowym zagadnieniem, wokół którego koncentrują się treści nauczania, zaś szczególny nacisk położony jest na praktyczne implikacje psychologii twórczości dla edukacji. Psychopedagogika kreatywności to specjalność studiów, która jest odpowiedzią na współczesne potrzeby edukacyjne, będące konsekwencją dynamiki i tempa zmian otaczającej rzeczywistości. Specjalność studiów umożliwi kształcenie kadrowego zaplecza dla nowoczesnie rozumianej twórczej pedagogiki. Absolwent jest tym samym przygotowany do współorganizowania i organizowania różnych innowacyjnych form edukacji w swoim środowisku oraz do pracy w instytucjach podejmujących tego typu działalność. Posiada umiejętności diagnozowania, czyli trafnego rozpoznawania uczniów o różnych zdolnościach. Jest on także przygotowany do rozwijania umiejętności, zdolności i postaw twórczych swoich podopiecznych. Zdobyte podczas studiów informacje w zakresie metodyki kształcenia umożliwiają mu prowadzenie treningów, szkoleń, lekcji twórczości w szkołach i innych placówkach edukacyjnych. Absolwent tej specjalności pedagogicznej potrafi tworzyć własne programy autorskie, metody, pomoce dydaktyczne oraz wdrażać innowacje. Wie również, w jaki sposób skutecznie promować nowoczesne metody nauczania wśród nauczycieli i pedagogów. Potrafi efektywnie poprowadzić rady szkoleniowe w szkołach, poradniach oraz innych ośrodkach edukacyjnych. Absolwent jest też przygotowany do identyfikowania i twórczego rozwiązywania problemów pedagogicznych. Stymulowane podczas studiów umiejętności psychospołeczne, w tym komunikacyjne, współpracy wielopoziomowej, organizowania i prowadzenia grup zadaniowych, aktywizowania społeczności lokalnej, pozwalają absolwentom na podejmowanie różnych ról zawodowych. Program studiów przygotowujących pedagogów trwa pięć lat, przy czym pierwszy rok jest wspólny dla wszystkich specjalności na kierunku pedagogika. Na psychopedagogice kreatywności kolejne cztery lata to edukacja stricte związana z twórczością. Wyrażna większość prac magisterskich to prace empiryczne, których

²⁶ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.

tematyka oscyluje wokół takich zagadnień, jak: metody stymulowania zdolności twórczych i ich efektywność, percepcja osób twórczych, wyobraźnia twórcza, osobowościowe wyznaczniki twórczości, klimat twórczy, twórcze przewodzenie, intuicja, różne typy inteligencji a kreatywność, czy poczucie sukcesu. W programie studiów można wyodrębnić trzy wiodące obszary: psychologię, pedagogikę i zajęcia treningowe. Zajęcia z zakresu psychologii prowadzone na omawianej specjalizacji stanowią podstawę rozważań pedagogicznych i są ukierunkowane głównie na zaznaczenie istoty wybranych zjawisk oraz procesów w edukacji. Wprowadzeniem do studiowania zagadnień zdolności, osobowości i postaw twórczych jest „psychologia różnic indywidualnych i osobowości”. Przedmiot dotyczy różnic indywidualnych w zakresie temperamentu, intelektu, zdolności oraz stylów poznawczych. Poruszana tematyka jest rozwijana podczas kluczowego przedmiotu, jakim jest „psychologia twórczości”. Studenci w trakcie kursu poznają między innymi twórczość w perspektywie psychoanalizy, psychologii humanistycznej, asocjacyjnej, poznawczej i koncepcji systemowych. Zapoznają się z charakterystyką procesu twórczego, jego składników poznawczych, rolą motywacji i emocji. Twórczość ukazywana jest w kontekście paradygmatu obejmującego cztery kategorie: proces, produkt, osobowość i środowisko (otoczenie). Ważną część programu stanowi społeczna psychologia twórczości i stosowana psychologia twórczości. Wiedza zdobyta w ramach tego przedmiotu jest podstawą do refleksji nad praktycznym jej wykorzystaniem w działaniach edukacyjnych. Przedmiotem uzupełniającym w tym zakresie są zajęcia dotyczące „barier psychicznych i psychospołecznych”. Program obejmuje analizę pojęć, rodzajów i źródeł barier, wiele miejsca poświęcono też problematyce inhibitorów twórczości i możliwościom ich przewyżczenia. Założenia specjalności opierają się na przekonaniu o dużym znaczeniu twórczości dla prawidłowego rozwoju i samo-realizacji wielu rodzajów inteligencji. Stąd też do programu zostały wprowadzone zajęcia dotyczące inteligencji emocjonalnej i zajęcia z zakresu inteligencji intuicyjnej. Na obydwu kursach studenci poznają podstawowe teorie dotyczące natury określonej inteligencji, zagadnienia psychometryczne związane z jej pomiarem, jak również metody jej kształtowania i rozwijania. Z punktu widzenia przyszłej praktyki pedagogicznej duże znaczenie mają zajęcia z „diagnozowania zdolności i postaw twórczych”, podczas których studenci poznają metody służące do identyfikacji potencjału twórczego. Pozwala to na zaznajomienie się z możliwościami pomiaru, poczynając od narzędzi opartych na tradycyjnych testach Guilforda i Torrance’a aż do współczesnych pomiarów, dotyczących inteligencji intuicyjnej, klimatu twórczego czy też zastosowania metod jakościowych, jak wywiad, obserwacja, ocena wytworu, czy metoda portfolio. Kurs filozofii twórczości obejmuje z kolei pojęcia i rodzaje twórczości w ujęciu filozoficznym. Przedstawia się tu między innymi koncepcje twórczości według Poppera oraz Kuhna. Drugi trzon zajęć stanowią przedmioty pedagogiczne, wśród których wiodącym jest pedagogika twórczości. Przedmiotem uzupełniającym do kursu „pedagogiki twórczości” jest „pedagogika alternatywna”. W ramach zajęć prezentowane są szkoły alternatywne oraz najnowsze doniesienia z zakresu innowacji pedagogicznych. Ponadto omawiane są międzynarodowe raporty edukacyjne oraz alternatywne metody nauczania.

Warto również wspomnieć o przedmiocie „wprowadzenie do innowatyki ogólnej”. Celem tych zajęć jest zapoznanie studentów z problematyką innowacji pedagogicznych. Wskazówki metodyczne do prowadzenia zajęć z zakresu twórczości studenci uzyskują podczas kursu „metodyki twórczego kształcenia”, gdzie omawiane są różne programy stymulowania zdolności, kreatywności oraz rozwoju potencjału osobowościowego.

Ważną i obszerną część programu studiów stanowią także obligatoryjne treningi i warsztaty. Ta praktyczna część zajęć rozpoczyna się od treningów technik efektywnego uczenia się, obejmujących metody szybkiego czytania, mnemotechnik, mind-mappingu, technik usprawniania koncentracji uwagi, czy wykorzystywania wizualizacji i relaksacji w procesie uczenia się. Natomiast podczas treningu interpersonalnego studenci mają możliwość intensywnego doświadczenia wzajemnych interakcji w grupie, poznawania prawidłowości procesów grupowych, umiejętności rozwiązywania konfliktów oraz procesu podejmowania decyzji. Warto też wspomnieć, że rozwijaniu umiejętności budowania efektywnie działającej grupy zadaniowej i poszerzaniu wiedzy w tym zakresie służą również zajęcia teoretyczne „grupy twórczego myślenia”. Na drugim roku kursu studenci posiadają już bogatą wiedzę teoretyczną z zakresu psychologii i pedagogiki twórczości, mają za sobą treningi związane z budowaniem zespołu, elementami interpersonalnymi, czas więc na część treningową stricte dotyczącą twórczości. Ten etap treningów trwa 2 lata. Rozpoczyna się „treningiem abaryetycznym”, którego głównym celem jest rozwijanie zdolności do dostrzegania i uświadamiania sobie przez uczestników barier stojących na drodze do pełnej realizacji twórczego potencjału, następnie zaś ich przełamywanie. Kolejnym etapem jest „trening stymulowania twórczego myślenia”, który ma na celu aktywizowanie zdolności umysłowych – dokonywania skojarzeń, abstrahowania, transformowania, metaforyzowania, myślenia dedukcyjnego, myślenia indukcyjnego, stymulowania płynności, giętkości i oryginalności myślenia, ćwiczenie wyobraźni twórczej. Podczas zajęć wykorzystywane są różnorodne formy aktywności: ćwiczenia techniczne, literackie, plastyczne, muzyczne, dramatyczne, etc. Zdobyte w trakcie tego treningu umiejętności, zdolności i wiedza znajdują zastosowanie w kolejnym etapie edukacji twórczej, jakim jest „trening heurystyk”.

Wnioski

Analiza problemu twórczości i przygotowanie kreatywnego nauczyciela jest wyzwaniem, a nawet koniecznością. Jak piszą Melosik i Szkudlarek żyjemy w „permanentnym szoku przyszłości”²⁷. To podążanie za tempem oraz rozumieniem zachodzących w świecie zmian nie jest wcale proste dla dorosłego, tym bardziej dla ucznia szkoły podstawowej lub gimnazjum. Dlatego też tak często uczeń ten czuje się zagubiony i bezradny, a kolejne drogowskazy odsłaniają kolejne bezdroża w wędrówce po labiryncie nowości naukowo-technicznych. Ta niepewność i zagubienie ucznia wyzwala w nim czasami emocje, które zmierzają do agresji w jej wszystkich możliwych odmianach. Sytuacja ta

²⁷ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 55.

staje się wówczas niezmiernie trudna dla nauczyciela. Wyjściem i krokiem w pożądanym kierunku staje się często jego twórczość, kreatywność i innowacyjność. Zaprezentowany portret twórczego nauczyciela świadczy o niezwykle wysokich wymaganiach, jakie stawia się tym, którzy chcieliby sprostać takiemu pożądanemu stylowi pracy. Rodzi się więc pytanie o to, kto mógłby spełniać tak wygórowane oczekiwania. Czy należy powrócić do przekonania, iż wykonywać zawód nauczyciela mogą tylko i wyłącznie osoby z tak zwanym „powołaniem”, czy też można w procesie kształcenia studentów i adeptów nauczycielstwa przekazać te niezbędne kompetencje, pozwalające nauczycielowi w twórczy sposób wykonywać swój zawód? Postawy kreatywne wśród młodych ludzi rozwijają się najczęściej dzięki sprzyjającemu środowisku i pozytywnemu obrazowi samego siebie. Nowe, twórcze idee pojawiają się wówczas, gdy ludzie ich poszukują, dostrzegając nieustannie konieczność zmian. Jest to możliwe jedynie wówczas, gdy takim działaniom towarzyszy pełne zaangażowanie ze strony twórczego nauczyciela oraz dociekliwość i wewnętrzna motywacja ze strony aktywnego ucznia.

Współczesna szkoła chyba jeszcze zbyt często zamyka się w schematach. Ciągłe zbyt wiele miejsca poświęca się w niej na naukę treści merytorycznych kosztem nauki myślenia. Taka szkoła nie daje uczniom możliwości rozwoju kreatywności, pomimo, że taki potencjał w nich z pewnością drzemie. Aby go odnaleźć i przebudzić potrzebny jest kreatywny nauczyciel, który nie tylko rozwinię odnaleziony potencjał i drzemące w uczniu możliwości, ale też pomoże uczniowi docenić te kompetencje. Fundamentem tego rodzaju działań edukacyjnych jest współpraca i wzajemna stymulacja nauczyciela i ucznia. Stymulujący nawzajem swą kreatywność nauczyciele i uczniowie mogą sprawić, że szkoła stanie się dla wszystkich uczestników procesu edukacyjnego miejscem, które nie tylko pozwala doświadczać magii odkrywania wiedzy i trenowania umiejętności, ale umożliwia także pełny rozwój indywidualnych zdolności i wykorzystanie wszystkich możliwości zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Działalność na polu twórczości, nawet dla kreatywnego nauczyciela, jest zadaniem odpowiedzialnym i bardzo trudnym. Jednym z powodów tych trudności jest fakt, że kompetencje te wykraczają poza wiedzę i umiejętności zdobyte w procesie standardowego kształcenia, przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Twórcze działania nauczyciela i umiejętności w zakresie kreatywności wymagają nie tylko dobrych i ugruntowanych podstaw, zdobytych w trakcie trwania studiów pedagogicznych, ale również ciągłego ich doskonalenia oraz nieustannego poszukiwania odmienności w planowanych i podejmowanych działaniach. Kreatywny nauczyciel jest zmuszony także do ciągłego weryfikowania efektów własnej pracy oraz refleksji nad podjętymi krokami edukacyjnymi. Czynności te podejmują najczęściej jedynie nauczyciele niespokojnej natury, ambitni, odważni, z polotem i nieustannym zapałem dokonywania zmian w sobie oraz w najbliższym otoczeniu.

Literatura

- [1] Adamska-Staroń M., Piasecka M., Łukasik B., *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Kraków 2007.
- [2] Antoszkiewicz J., *Metody heurystyczne*, Warszawa 1982.
- [3] Bąbel P., Wisniak M., *Jak uczyć, żeby nauczyć*, Warszawa 2008.
- [4] Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, Kielce 2000.
- [5] Buzan T., *Pamięć na zawołanie. Metody i techniki pamięciowe*, Łódź 2003.
- [6] Chomczyńska-Miliszkiwicz M., Pankowska D., *Polubić szkołę*, Warszawa 1998.
- [7] Cropley A. J., *Creativity in Education and Learning. A Guide for Teachers and Educators*, London 2001.
- [8] Day Ch., *Nauczyciel z pasją, Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008.
- [9] Dąbek A., *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*, Zielona Góra 1988.
- [10] De Bono E., *Naucz się myśleć kreatywnie*, Warszawa 1995.
- [11] Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995.
- [12] Dobrołowicz W., *Psychologia twórczości w zarysie*, Kielce 1982.
- [13] Dobrołowicz W., *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Kraków 2003.
- [14] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., *Wychowanie. Pojęcia – konteksty*, Gdańsk 2007.
- [15] Dyrda B., *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, Kraków 2004.
- [16] Fisher R., *Uczymy się myśleć*, Warszawa 1999.
- [17] Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006.
- [18] Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1981.
- [19] Góralski A., *Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia*, Warszawa 1990.
- [20] Górniewicz J., *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka*, Warszawa 1992.
- [21] Górniewicz J., Rubacha K., *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży*, Toruń 1993.
- [22] Guilford J. P., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.
- [23] Juszczyk S., *Twórczy rozwój nauczyciela*, Kraków 1996.
- [24] Kochanek M., *Olśnienie i odwaga. Piękno jako kategoria pedagogiczna*, Warszawa–Radom 2007.
- [25] Kubicka D., *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Kraków 2003.
- [26] Kwiatkowska H., *Czy nauczyciel może nie być twórczy?*, „Edukacja i dialog” 1997, nr 84.
- [27] Landau E., *Twoje dziecko jest zdolne*, Warszawa 2003.
- [28] Leksicka K., *Próba spełniania marzeń*, Kaliska Pracownia Wrocławskiej Szkoły Przyszłości, Wrocław 1997.
- [29] Lewis G., *Jak wychować utalentowane dziecko*, Poznań 1998.

- [30] Ligęza W., Piotrowski K.T., *Rozwój kompetencji kreatywnej u dzieci a sposób szkolenia nauczycieli (na przykładzie Małopolskiego Niepublicznego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli)*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Łódź, „Wychowanie na co dzień” 2001, nr 12.
- [31] Limont W., *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*, Toruń 1996.
- [32] Limont W., *Eksperymentalne badania wyobraźni twórczej*, [w:] *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A. Sękowski, Warszawa 2004.
- [33] Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Toruń 1994.
- [34] Łaszczuk J., *Pedagogika czasu przemian*, Warszawa 1999.
- [35] Łukasiewicz M., *Mistrzostwo. Jak pobijać własne rekordy w szybkim i skutecznym uczeniu się*, Poznań 2007.
- [36] Łukasiewicz R., *Edukacja z wyobraźnią jako kreatywne przekraczanie: od końca wizji do wizji końca*, Warszawa 2000.
- [37] Łukasiewicz R., *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wrocław 1994.
- [38] Magier E., *Wychowawca i środowisko lokalne w paradygmacie wychowania XX wieku*, Zielona Góra 2001.
- [39] Malicka M., *Uroki i trudy twórczego życia*, Warszawa 1982.
- [40] May R., *Odwaga tworzenia*, Poznań 1994.
- [41] Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.
- [42] Moroz H., *Edukacja dla rozwoju*, Katowice 1996.
- [43] Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B., *Trening twórczości*, Gdańsk 2005.
- [44] Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995.
- [45] Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- [46] Nęcka E., *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków 1998.
- [47] Nęcka E., *Trening twórczości*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Olsztyn 1992.
- [48] Nęcka E., *TROp – Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, Kraków 1994.
- [49] Olearczyk T., *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Kraków 2008.
- [50] Pachociński R., *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*, Warszawa 1998.
- [51] Panek W., *Zróżnicowanie intelektualne w populacji uczniów szkolnych i opieka nad uzdolnionymi*, Białystok 1990.
- [52] Polak K., *Nauczyciel, twórczość, promocja*, Kraków 1997.
- [53] Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001.
- [54] Popek S., *Zdolności i uzdolnienia w świetle współczesnych teorii psychologicznych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej”, Zamość 2004.

- [55] Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów*, Poznań 2000.
- [56] S.M. Baum, S.M. Reis, L.R. Maxfield, *Nurturing the Gifts and Talents of Primary Grade Students*, Mansfield Center, 1998.
- [57] Sajdak A., *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008.
- [58] Schulz R., *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990.
- [59] Schulz R., *Twórczość pedagogiczna, Elementy teorii i badań*, Warszawa 1994.
- [60] Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej, Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Toruń 2003, t. I.
- [61] Smak E., *Z zagadnień innowatyki pedagogicznej*, Opole 1997.
- [62] Sołowiej J., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 1997.
- [63] Speck O., *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2005.
- [64] Stasiakiewicz M., *Twórczość i interakcja*, Poznań 1999.
- [65] Sternberg R.J., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2001.
- [66] Strzałecki A., *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*, Wrocław 1989.
- [67] Suchodolski B., *O działalności twórczej*, „Studia Pedagogiczne” 1976, t. XXVIII.
- [68] Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.
- [69] Szmidt K.J., *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków 2001.
- [70] Szmidt K.J., *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź 2001.
- [71] Szmidt K.J., *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2003.
- [72] Szmidt K.J., *Trening kreatywności*, Gliwice 2008.
- [73] Szymański M., *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987.
- [74] Śliwerski B., *W poszukiwaniu istoty wychowania*, „Nowa Szkoła” 1998, nr 8.
- [75] Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- [76] Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993.
- [77] Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005.
- [78] Tokarz A., *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wrocław 1985.
- [79] Tokarz A., *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, Kraków 2005.
- [80] Torrance E.P., *Why Fly? A Philosophy of Creativity*, New Jersey 1995.
- [81] Uszyńska-Jarmoc J., *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok 2007.
- [82] Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1995.
- [83] West M.A., *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, Warszawa 2000.
- [84] Wojdyła E., *Nowe regulacje prawne w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, cz. I, Warszawa 2010.
- [85] Wróblewska M., *Osobowościowe uwarunkowania postawy twórczej studentów*, Białystok 2005.

Elżbieta Gątorska, Joanna Aksman

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Kraków, Polska

Metody nauczania uczniów uzdolnionych plastycznie – doniesienie z badań¹

Wstęp

Współczesna edukacja rozwija się bardzo szybko, z roku na rok zwraca się uwagę na coraz to nowsze potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży². Różnym uczniom potrzebne są różne drogi edukacyjne. Misją nauczycieli powinna być pomoc wszystkim uczniom, nie tylko tym z problemami edukacyjnymi, również tym którzy wykazują ponadprzeciętne zdolności, umiejętności w wybranej dziedzinie. W edukacji powinno się dążyć do tego, aby każdemu uczniowi pomóc przekroczyć granice, która dla każdego zaczyna się od innego poziomu. Wyrównywanie poziomu jest niczym innym jak szerzeniem przeciętności. By do tego nie doprowadzić należy pamiętać o uczniach zdolnych, którzy mogą wyrosnąć na jednostki wybitne i genialne, jeśli nauczyciel im na to pozwoli kierując odpowiednio ich procesem edukacyjnym, a co z tym idzie, dobierając odpowiednie metody nauczania, aby zdolności te mogły się rozwijać.

W ostatnich latach w Polsce coraz częściej mówi się o potrzebach uczniów zdolnych i uzdolnionych w dużej mierze także za sprawą Ministerstwa Edukacji Narodowej, któ-

¹ Artykuł napisany na podstawie pracy licencjackiej Elżbiety Gątorskiej pt. *Metody nauczania uczniów uzdolnionych plastycznie – na przykładzie opinii nauczycieli plastyki szkół podstawowych*, promotor dr Joanna Aksman. Praca obroniona w 2011 r. w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

² O tym fakcie świadczą także działania Ministerstwa Edukacji Narodowej m.in. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228, poz. 1487), a także zmienione i wprowadzone w życie nowe standardy kształcenia nauczycieli oparte na efektach kształcenia: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 17.01.2012 r. w sprawie standardu przygotowującego do zawodu nauczyciela.

re ogłosiło rok 2010/2011 – „Rokiem Odkrywania Talentów”. Zwrócono tym samym uwagę nauczycieli, na potrzebę diagnozowania i rozwijania uczniów zdolnych. Temat ten stał się inspiracją do przeprowadzenia badań na temat metod nauczania uczniów uzdolnionych plastycznie przedstawionych w niniejszym artykule.

Zarys teoretyczny do przeprowadzonych badań

We współczesnej literaturze przedmiotu niewiele miejsca poświęcono „uzdolnieniom plastycznym”, a ich definiowaniu jeszcze mniej. Dla celów podjętych badań posłużyliśmy się definicjami użytymi przez dwie polskie badaczki: Różę Popek i Wiesławę Limont. Pierwsza z nich tak definiuje uzdolnienia plastyczne: „...są to względnie stałe (podlegające rozwojowi i kształceniu) właściwości osobowości człowieka determinujące efektywne, wykonywanie czynności odtwarzania i tworzenia form plastycznych”³.

Natomiast Wiesława Limont pisze: „osoby uzdolnione plastycznie charakteryzują się preferencją w odbiorze, przechowywaniu i przetwarzaniu określonego rodzaju materiału wizualnego”⁴. Uzdolnienia plastyczne „stanowią specyficzne uzdolnienia twórcze i odtwórcze typu artystycznego”⁵.

Dotychczasowe poglądy na temat uzdolnień plastycznych, uwarunkowane były od postawy badaczy, ich upodobań artystycznych a przede wszystkim od reprezentowanego przez nich kierunku psychologicznego. W literaturze przedmiotu jak wskazuje Stanisław Popek można ogólnie wyodrębnić dwa nurty. Pierwszy nurt uznaje nadrzędność lub wskazuje na silny związek poziomu inteligencji z uzdolnieniami plastycznymi. Drugi nurt uznaje nadrzędność cech osobowości nad uzdolnieniami specjalistycznymi, gdzie inteligencja rozumiana jest jako specyficzny typ uzdolnień intelektualnych, który nie jest konieczny do występowania wybitnych uzdolnień plastycznych.

Typ pierwszy występuje między innymi w poglądach polskiego psychologa W. Szewczuka, który za nadrzędny czynnik struktury uzdolnień plastycznych wskazuje wysoką inteligencję, bardzo dobrze rozwiniętą wyobraźnię jak i wspaniałą pamięć wzrokową.

Przedstawiciele typu drugiego (m.in. A.H. Maslow) nie przypisują roli decydującej cechom intelektualnym, co nie znaczy, że je lekceważą. Kierują uwagę na cechy osobowościowe uwarunkowań uzdolnień plastycznych. Wskazują przede wszystkim na cechy: poznawczo-kierunkowe, zdolnościowe, charakterologiczne. Przypisywali oni również wielką rolę strukturze emocjonalnej jednostki, woli twórczej motywacji, dużym zainteresowaniom, wielkiej pasji twórczej. Wyjaśniając czym jest uzdolnienie plastyczne i od czego zależy należy postawić kolejne pytanie jaka metoda nauczania pozwoli je rozwinąć.

³ R. Popek, *Uzdolnienia plastyczne młodzieży. Analiza psychologiczna*, Lublin 1988, s. 30.

⁴ W. Limont, *Uzdolnienia plastyczne a inteligencja, zdolności twórcze i style poznawcze*, „Przeгляд psychologiczny” 1998, nr 1/2, s. 73–88.

⁵ R. Popek, *Zajęcia plastyczne w placówkach wychowania pozaszkolnego*, Warszawa 1998, s. 30.

Methodos z języka greckiego oznacza drogę, sposób postępowania. W naukach o wychowaniu i kształceniu, terminem metoda określa się „ogół celowych czynności i środków pozwalających zrealizować określone zadanie”⁶. Przez metodę nauczania natomiast będziemy rozumieć „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający osiągnięcie celów kształcenia, inaczej mówiąc, jest to wypróbowany układ czynności nauczycieli i uczniów realizowany świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowościach uczniów”⁷. Tradycyjny termin „metoda nauczania” zastępowany często zostaje terminem „metody kształcenia”. W pojęciu kształcenie zawiera się nauczanie i uczenie się, przez co uczeń zostaje dopuszczony do głosu jako partner nauczyciela. „Metoda kształcenia jest więc przede wszystkim metodą kształcenia uczniów, zmieniania ich osobowości, a nauczanie jest tu przede wszystkim organizowaniem racjonalnego uczenia się”⁸. W dalszej części terminami „metody nauczania” i „metody kształcenia” będą występować zamiennie, pamiętając o dialektycznym związku składającym się na proces kształcenia czyli czynności nauczyciela i uczniów.

Metody nauczania często rozumiane bywają jako sposób „podawania” wiadomości. Tak rozumiane upraszczają i zmieniają sens wszelkiego kształcenia wskazując na niezrozumienie istoty rzeczy⁹. Celem metody jak pisze Stanisław Nalaskowski jest, uposażenie ucznia w wiedzę, która będzie „żywym materiałem myślenia i przeżyć ucznia”¹⁰. Uczeń powinien umieć z nabytej wiedzy korzystać i stosować ją w życiu codziennym. Dostarczona wiedza ma kształtować charakter ucznia oraz wpływać na jego rozwój umysłowy¹¹.

Pracując z dziećmi i młodzieżą jak wskazuje Czesław Kupisiewicz metodę nauczania „powinno się dobierać w zależności od wieku uczniów, charakterystycznych właściwości poszczególnych przedmiotów nauczania oraz celów i zadań dydaktycznych, które mają być zrealizowane podczas danej lekcji lub jednostki metodycznej”¹². Błędem byłoby posługiwanie się metodą nauczania, która jest nieadekwatna do wieku i wiedzy uczniów. Ważne jest by stosowane przez nauczycieli metody kształcenia były prawidłowo, dobrane do grupy uczniów, z którymi przyjdzie im pracować. Dobrze dobrane pozwolą skutecznie rozwijać potencjał uczniów, źle mogą go zaprzepaścić. Nie wystarczy jednak prawidłowo dobrać metodę nauczania. Bardzo ważną rolę w rozwoju ucznia uzdolnionego pełni nauczyciel – jako osoba. Jego cechy, które składają się na prestiż, autorytet, Jak pisze Teresa Olearczyk: „...w opinii młodzieży nauczyciel posiadający prestiż, autorytet postrzegany jest jako mistrz, przewodnik, doskonały znawca

⁶ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 102.

⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 245.

⁸ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 246.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ S. Nalaskowski, *Metody nauczania*, Toruń 2000, s. 7.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005, s.83.

przedmiotu i daje się poznać jako człowiek o szerokich horyzontach, posiadający wiedzę ogólną, przydatną w życiu”¹³.

Poruszając temat uczniów uzdolnionych plastycznie i szukając dla nich najlepszych metod nauczania nie można nie wspomnieć o sposobach identyfikacji uczniów uzdolnionych plastycznie.

„Istnieje coś bardziej niespotykanego, coś o wiele lepszego niż zdolności. To jest zdolność do rozpoznawania zdolności” (Albert Humbart)¹⁴.

Rozpoznawanie dzieci uzdolnionych plastycznie jest rzeczą niezmiernie trudną. Nauczyciel plastyki nie mierzy uzdolnień plastycznych za pomocą testów. W codziennej praktyce nauczyciele od lat stosują metodę obserwacji jako tradycyjną ocenę uzdolnień plastycznych. Wielu z nich ocenę tą traktuje jako nieomylną prognozę na przyszłość.

Dotychczasowe sposoby wykrywania uzdolnień plastycznych polegają na długofalowym obserwowaniu ucznia w procesie twórczym, na analizie wytworów lub też na próbie badania zainteresowań, aspiracji. Stanisław Popek nie kwestionuje tych sposobów, ale wskazuje na to „że nie mierzą one potencjalnych uzdolnień plastycznych. Trudność polega tu na niemożliwości oddzielenia nabytych sprawności warsztatowych i wiedzy artystycznej od faktycznych zdolności”¹⁵. By móc dobrze rozpoznać ucznia uzdolnionego plastycznie należy znać wyznaczniki tych uzdolnień, które pomogą nauczycielom w ich identyfikacji.

Do podstawowych wyznaczników uzdolnień plastycznych dzieci i młodzieży należą:

- a) wysoka wrażliwość zmysłu wzroku i zdolność do obserwacji,
- b) zdolność pamięci wzrokowej długotrwałej i dokładnej,
- c) właściwości uwagi dowolnej pozwalającej na wyćwiczenie sprawności obserwacji,
- d) zdolność dokładnej koordynacji motorycznej oka i ręki,
- e) bogata i oryginalna wyobraźnia, fantazja twórcza,
- f) inteligencja estetyczna,
- g) zdolności manualne (wyćwiczenie sprawności technicznych podczas malowania, rysowania, konstruowania na płaszczyźnie i przestrzeni),
- h) wrażliwość emocjonalna, wysoki poziom przeżyć i uczuć wyższych¹⁶.

Innym sposobem na zdiagnozowanie dzieci i młodzieży uzdolnionej może być znajomość cech które je charakteryzują¹⁷.

¹³ T. Olearczyk, *Kreowanie etosu nauczyciela i jego wychowawcze wartości*, „Państwo i Społeczeństwo” 2006, nr 2, s. 74.

¹⁴ Dostępny w internecie: <http://www.trendy.ore.edu.pl/articles/view/126> (10.05.2011).

¹⁵ S. Popek, *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978, s. 128.

¹⁶ Dostępny w internecie: <http://www.stargard.edu.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=3> (11.05.2011).

¹⁷ J. Bates, S. Mundy, *Dzieci zdolne ambitne i utalentowane*, Warszawa 2005, s. 11.

Cechy charakterystyczne dla uczniów uzdolnionych plastycznie według S. Popka to:

- wcześniej ujawniają zaciekawienie następnie zainteresowanie, upodobanie do przedmiotów, które są bogate w kolor, formę które zazwyczaj posiadają elementy wartości estetycznej.

Przedmiotem obserwacji i głębokich przeżyć stają się u nich twory przyrody (np. ciekawe kamyczki, korzenie starych drzew), jak i zjawiska (np. wschody – zachody słońca).

- mają zdolność do manipulacji różnego rodzaju rekwizytami, odpadkami, a także tworami przyrody, rezygnując z gromadnych zabaw, zgietku, hałasu, śmiechu.
- ujawniają dość wcześnie potrzebę samotności, która wiąże się zarysowującą się odmiennością potrzeb psychicznych,
- ujawnia się u nich samowystarczalność w zabawie,
- odznaczają się brakiem osamotnienia i nudy ze strony rówieśników jak i dorosłych,
- wcześniej można dostrzec u tych dzieci silną motywację do przebywania z przedmiotami i zjawiskami estetycznymi,
- posiadają silną motywację do zajmowania się dziełem twórczym,
- już wczesnym wieku można zaobserwować u nich o większą dbałość do ulubionych zainteresowań niż u rówieśników,
- dzieci te sporo czasu spędzają na rozwijanie swoich pasji,
- charakteryzuje je upór w dążeniu do celu,
- podejmowanie wielokrotnie tego samego problemu plastycznego bez oznak zniechęcenia i znudzenia,
- dzieci te cechują się mniejszym zrównoważeniem w kontaktach z innymi rówieśnikami są wybuchowe i obraźliwe, drażliwe,
- usiłują dominować lub stoją na uboczu spraw grupy rówieśniczej,
- mają oryginalne i fantastyczne pomysły nie tylko w dziedzinie plastyki,
- oryginalność ujawnia w pracach jak i często w zachowaniu, co prowadzi do konfliktów z otoczeniem,
- dzieci te nie chcą pracować na „zadany temat”,
- wcześniej u tych uczniów rozwija się: samoświadomość, określona postawa życiowa,
- mają bogatą i nieskrępowaną wyobraźnię,
- często ujawniają zbyt wysokie aspiracje, które mogą stać się powodem rozczarowań i nieszczęść¹⁸.

Diagnoza uzdolnień plastycznych nie może ograniczać się tylko do oceny wytworu jak to często się dzieje w szkołach. Proces twórczy jak i zachowanie dziecka w różnych okolicznościach powinno stanowić taką główną podstawę¹⁹.

¹⁸ S. Poppek, *Analiza psychologiczna...*, op. cit., s. 128–132.

¹⁹ *Ibidem*.

Rozpoznawanie dzieci uzdolnionych jest jedną z najważniejszych kwestii. „Żadna szkoła nie może stwierdzić, że nie ma w niej szczególnie utalentowanych uczniów. Oczywistym jest, że odsetek takich dzieci w poszczególnych placówkach może być różny. Uczniowie w jednej szkole postrzegani jako szczególnie uzdolnieni w innej mogą nie zostać za takich uznanych”²⁰.

Dlatego też nieustannie należy wypatrywać talentów w środowisku szkolnym, posługując się omówionymi wcześniej sposobami. Zaznaczyć należy równocześnie, iż nie możemy poprzestać na wykryciu uczniów uzdolnionych, trzeba jeszcze rozwojem ich pokierować. „Edukacja nie dotyczy tego, co dzieci mogą same zrobić, ale tego co są w stanie osiągnąć z pomocą nauczycieli”²¹.

Rodzi się zatem kolejne pytanie jak rozwijać uzdolnienia uczniów? W literaturze przedmiotu odnajdujemy podstawowe zasady postępowania z uczniami uzdolnionymi, które brzmią: „nie szkodzić, nie dyrygować, nie traktować dziecka przedmiotowo lecz podmiotowo”²².

Oprócz potrzeb czysto fizycznych potrzeba mu zaspokoić potrzebę miłości, akceptacji, poczucia bezpieczeństwa. Druga zasada brzmi: „nic na siłę”. Jak każde inne dziecko i to utalentowane będzie odrzucało presję. Należy postarać się o to, by talent, który posiada był dla niego nie dla rodziców czy nauczycieli. Wyostrza się zatem potrzeba takiego traktowania dziecka by rozwijanie przez niego uzdolnienia były przeżyciem bogatym i przyjemnym, tak by mógł się w nich rozsmakować. Dlatego też warto zachęcać dziecko do osiągania celów, jakie sobie postawiło, pozwalając jednocześnie na to, aby mogło się bawić i odpoczywać tak jak robią to inne dzieci, nie posiadające takich uzdolnień. Dziecko uzdolnione mimo swojej wyjątkowości potrzebuje być traktowane jak dziecko a nie „mały dorosły”²³.

Nauczyciel plastyki, prowadzenie uzdolnionych plastycznie dzieci powinien rozpocząć już w pierwszych latach (wiek przedszkolny i wczesnoszkolny). Kierowanie tym procesem należy rozpocząć dyskretnie, chodzi tu przede wszystkim o stworzenie klimatu sprzyjającego twórczości, kształtowaniu estetycznej wrażliwości, postawy twórczej jak i pobudzaniu wyobraźni. Instruktor plastyk krok po kroku powinien wprowadzać ucznia w tajniki warsztatu plastycznego, tworzyć okazje do poznawania różnych technik malarskich, graficznych. Dzieciom, które mają większe uzdolnienia można a nawet należy stawiać wyższe wymagania. Ważne jest by umożliwić im kontakt z dziełami sztuki, reprodukcjami czy też oryginałami w muzeum. Zadaniem nauczyciela plastyka jest również uświadomienie dzieciom i młodzieży, iż twórczość podlega różnym ocenom. Inaczej należy pracować z młodzieżą która przeżywa fazę kryzysu.

²⁰ J. Bates, S. Mundy, *op. cit.*, s. 10.

²¹ *Ibidem*, s. 9.

²² R. Popek, *Zajęcia plastyczne w placówkach wychowania pozaszkolnego*, Warszawa 1998, s. 31.

²³ G. Lewis, *Jak wychować utalentowane dziecko*, Poznań 1998, s. 54–55.

W tym czasie zainteresowania, aspiracje, cele młodzieży zmieniają się.

Okres ten sprawia, iż wielu uczniów przestaje tworzyć. Zostają ci, którzy są uzdolnieni plastycznie lub tacy, którzy przejawiają zainteresowania plastyką. Sytuacja ta powoduje zmianę w kierowaniu uzdolnieniami. Zmiana ta wymaga od nauczyciela plastyki dużego wysiłku pedagogicznego i organizacyjnego. Wiek młodzieńczy wskazuje na znaczne zróżnicowanie uzdolnień twórczych, tworzą się indywidualne typy uzdolnień. Zwracając na to uwagę uwypukla się konieczność indywidualnego traktowania uczniów.

Nauczyciel plastyki staje się wtedy partnerem do rozwoju uzdolnień, a nie arbitrem czy wzorem do naśladowania²⁴. Ten krótki opis wskazuje na trudność i złożoność procesu kierowania rozwojem uzdolnień plastycznych. O metodyce pracy nauczyciela plastyki w następujący sposób pisze Lowenfeld „Sposób jego postępowania w klasie szkolnej polega głównie na zachęcaniu każdego dziecka do wypowiedzania się w swój własny, osobisty sposób. Rola nauczyciela sprowadza się więc do rozwijania dziecięcej odkrywczosci i stymulowania głębi ekspresji”²⁵.

Zatem ogólne reguły stymulowania twórczości plastycznej dzieci przez nauczycieli można sprowadzić do kilku zasad :

- poznania i rozumienia dziecka,
- rozbudzania ciekawości i zainteresowań otaczającym światem, budzenie motywacji do wyrażania się,
- stwarzania materialnych warunków do samodzielnej wypowiedzi plastycznej,
- inspiracji tematycznej pośredniej poprzez uprzystępnianie utworów poezji, prozy baśniowej muzyki,
- wytwarzania nastroju emocjonalnego do twórczej pracy,
- akceptacji oryginalności i samodzielności rozwiązań w każdej pracy plastycznej (ocena poprzez charakterystykę pozytywnych cech wytworów dziecięcych).
- okazywanie żywego zainteresowania wobec dzieci ich wytworami plastycznymi²⁶.

Warto dodać, że nauczyciel, aby mógł dobrze rozwijać, stymulować, kształtować uzdolnienia plastyczne dzieci i młodzieży powinien posiadać:

- wiedzę ogólnopedagogiczną, metodyczną w zakresie teorii i praktyki,
- wiedzę ogólnopsychologiczną, przede wszystkim z zakresu psychologii rozwojowej i psychologii twórczości sztuki (sztuki), która to stanowi podstawę do zrozumienia kreacji i percepcji plastycznej,
- wiedzę plastyczną z zakresu elementów teorii wybranych dziedzin sztuki, jak również warsztatu plastycznego, w tym także powinien posiadać umiejętność twórczą w przynajmniej jednej z dziedzin plastyki,

²⁴ S. Popek, *Analiza psychologiczna...*, op. cit., s. 137.

²⁵ Cyt. za: *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, red. red. S. Popek, Warszawa 1984, s. 73.

²⁶ *Ibidem*.

- wiedzę o sztuce i sposobach wartościowania w współczesnej plastyce, a także przekazywanie norm w estetycznych, które pozwolą mu na przeżywanie dzieł sztuki jako czynny jej odbiorca.²⁷

Reasumując, chcąc rozwijać uczniów uzdolnionych plastycznie nauczyciel powinien posiadać ogromną wiedzę, która jest kluczem do sukcesu, ale i pewnego rodzaju „powołanie” by umieć tą wiedzę w jak najlepszy sposób wykorzystać. Na potwierdzenie wniosku, iż nauczyciel jest istotnym elementem procesu kształtowania uzdolnień, przytoczymy po raz kolejny słowa S. Popka, który pisze iż „najczęściej jednak tak się dzieje, że u bardzo zdolnych nauczycieli plastyków każdego roku wyrasta plejada zdolnej plastycznie młodzieży, natomiast u nauczycieli słabych, uczniowie zdolni zjawiają się niezwykle rzadko”²⁸.

Zdolny nauczyciel to ten, który potrafi rozwinąć zdolności ucznia, to ten który ma pomysł jak potencjał ten rozwijać i wie, jakimi metodami nauczania ma pracować by osiągnąć zamierzony cel. Chcąc dokonać świadomego wyboru metod nauczania, jakimi chce pracować nauczyciel musi wiedzieć, co stanowi o sile i słabości każdej z nich. Wobec tak wielu istniejących metod nauczania rodzi się pytanie, która z nich jest najlepsza? Jaką wybrać, aby osiągnąć zamierzony cel? Dzięki, której metodzie osiągnę najlepsze rezultaty w pracy z uczniami zdolnymi?

Mając w klasie uczniów uzdolnionych plastycznie, należy zastanowić się w jaki sposób zdolności te rozwijać?. Do rozwoju uzdolnień w klasie szkolnej nauczycielowi potrzebna jest znajomość takich metod kształcenia, które są szczególnie polecane do pracy z uczniami uzdolnionymi. Dobrze dobrane metody nauczania, atmosfera w klasie relacje z nauczycielem mają istotny wpływ na rozwój tych zdolności. Aby poznać, jakimi metodami nauczania powinien posługiwać się nauczyciel by osiągnąć jak najlepsze wyniki w pracy z uczniami uzdolnionymi plastycznie, należy przeprowadzić dokładne badania.

Koncepcja metodologiczna badań

Podmiotem badań byli nauczyciele szkół podstawowych. Celem poznawczym badań była próba wskazania najlepszych metod nauczania stosowanych w nauczaniu uczniów uzdolnionych plastycznie w opinii samych nauczycieli. Celem praktycznym badań były zaś propozycje stosowania takich metod nauczania uczniów uzdolnionych plastycznie, które we właściwy sposób rozwijać będą istniejące uzdolnienia plastyczne. Główny problem badawczy brzmiał następująco:

Jakie jest przygotowanie nauczycieli we współczesnej edukacji do pracy z uczniem uzdolnionym plastycznie oraz które z metod nauczania sprzyjają rozwojowi tych uczniów (w opinii badanych nauczycieli)?.

Do problemu głównego sformułowano następujące pytania szczegółowe:

1. W jaki sposób nauczyciele są przygotowani do pracy z uczniami uzdolnionymi plastycznie?

²⁷ *Ibidem*, s. 148.

²⁸ S. Popek, *Analiza psychologiczna...*, *op. cit.*, s. 128.

2. Jak wykrywane są uzdolnienia plastyczne uczniów przez nauczycieli?
3. Jakie metody nauczania w opinii nauczycieli są szczególnie zalecane do pracy z uczniami uzdolnionymi plastycznie?
4. Czy uczniowie uzdolnieni plastycznie potrzebują specjalnej opieki ze strony nauczyciela jak i środowiska szkolnego w opinii nauczycieli?

Badania przeprowadzone zostały w terminie od 1–17 czerwca 2011 roku wśród 30 nauczycieli plastyki w publicznych szkołach podstawowych na terenie Rzeszowa. W badaniach wzięli udział nauczyciele plastyki pracujący z uczniami klas od IV–VI w tych placówkach. Przeprowadzone badanie nie zostało niczym zakłócone. W badaniu wzięło udział 30 nauczycieli plastyki. Do badań wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego, technika ankiety.

Wszyscy biorący udział w badaniu respondenci posiadali wykształcenie wyższe. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele ze stażem pracy od 5–10 lat (12 osób).

Analiza badań

Nauczyciele wskazywali, iż w szkołach, w których uczą, uczniów uzdolnionych nie brakuje (20 wskazań). Połowa ankietowanych dobrze ocenia swoje przygotowanie do pracy z uczniami uzdolnionymi. Jak wskazują nauczyciele problematyka nauczania uczniów uzdolnionych była podejmowana na studiach wyższych (18 wskazań). Najpopularniejszą formą, w jakiej przeprowadzane były zajęcia to metoda wykładu. Szkolenia z tematyki ucznia uzdolnionego na terenie szkoły praktycznie nie są podejmowane, tak wskazało aż 26 nauczycieli lub są słabo dostępne (17 wskazań). Nauczyciele w celu poszerzenia wiedzy w tej tematyce najczęściej doszkalają się sami korzystając z książek naukowych. W szkołach których pracują respondenci są podejmowane działania na rzecz uczniów uzdolnionych plastycznie (22 wskazania). Najczęściej wymienianymi działaniami szkoły na rzecz uczniów uzdolnionych jest organizacja kół plastycznych i konkursów, wskazało tak 13 respondentów.

Nauczyciele niezbyt dobrze ocenili działania szkoły na rzecz uczniów uzdolnionych plastycznie, działania te według nich nie są wystarczające. Sami mają wiele pomysłów jak można te działania ulepszyć jak ich wspomóc na pierwsze miejsce wyłania się potrzeba utworzenia dla nich stypendiów (7 wskazań), zarysowuje się potrzeba dofinansowania materiałów plastycznych (6 wskazań), kolejnym ważnym elementem jest wzbogacenie wyposażenia pracowni plastycznych (5 wskazań), większa ilość godzin z takim uczniami (4 wskazania). Trzy najczęściej wymienione odpowiedzi wskazują na potrzebę finansowego wsparcia ucznia, materiałów oraz zadbania o lepsze wyposażenie pracowni. Nauczyciele wskazywali na brak przede wszystkim umywalk w pracowniach plastycznych. Na uwagę zasługują również pozostałe odpowiedzi: potrzeba promowania uczniów uzdolnionych, organizacji konkursów oraz „zainteresowania faktem że takie dzieci istnieją”.

Kolejną grupę pytań tworzyły pytania o diagnozowanie uczniów uzdolnionych plastycznie. Celem ich było uzyskanie odpowiedzi jak nauczyciele wykrywają zdolności u uczniów, które z metod diagnozowania używane są najchętniej i które są najlepsze w opinii respondentów.

Większość podanych badaniom nauczycieli, bo aż osiemnastu dobrze ocenia swoją wiedzę odnośnie umiejętności rozpoznawania uzdolnień plastycznych, należy zwrócić uwagę na to, iż dziewięciu zadeklarowało, że ich wiedza jest bardzo dobra. Żaden natomiast nie wskazał na jej braki. W celu sprawdzenia wiedzy nauczycieli odnośnie diagnozowania uczniów uzdolnionych plastycznie i weryfikacji ich wcześniejszej samooceny zadano następujące pytanie. W jaki sposób nauczyciele plastyki rozpoznają ucznia uzdolnionego plastycznie?

Pytanie to miało na celu sprawdzić czy wiedza, jaką posiadają nauczyciele jest adekwatna do ich samooceny. W wymienionych siedmiu wariantach odpowiedzi istniała jedna szczególnie polecana przez literaturę przedmiotu do rozpoznania dziecka uzdolnionego plastycznie. Nauczyciele mieli trudność z odpowiedzią na to pytanie większość z nich nie umiała spośród wyznaczonych pozycji wskazać tylko jednej odpowiedzi przez, co zaznaczali kilka z nich.

Najwięcej nauczycieli (22 wskazania) wykrywa ucznia uzdolnionego plastycznie dzięki obserwacji w czasie procesu twórczego. Jest to sposób najlepszy wskazywany przez literaturę przedmiotu. Mimo najczęstszego wskazania tej metody przez nauczycieli, nie możemy być zadowoleni z tego wyniku, stanowi on bowiem tylko 36% z całości. Kolejną liczącą się odpowiedzią jest obserwacja ucznia i jego prac w oparciu o swoje doświadczenie zawodowe, nie jest to dobra metodą według literatury przedmiotu do wykrywania uzdolnień, a zaznaczyło ją aż 18 osób.

W odpowiedzi „inne” – jeden respondent zaznaczył, że kieruje się wszystkimi wymienionymi przeze mnie podpunktami. Możemy stwierdzić, iż nauczyciele swoje przygotowanie do rozpoznawania uzdolnień oceniają zdecydowanie zbyt wysoko.

Nauczyciele (24 wskazania) nie korzystają z pomocy innych specjalistów by takiego ucznia zidentyfikować. Tak sama ilość nauczycieli do zdiagnozowania uczniów uzdolnionych plastycznie bierze pod uwagę cechy, które są dla tych uczniów charakterystyczne. Nauczyciele, którzy biorą pod uwagę w diagnozie ucznia uzdolnionego plastycznie cechy ich charakteryzujące, wybór swój uzasadniają dwoma odpowiedziami. Po pierwsze znajomość tych cech ułatwia im rozpoznanie uczniów uzdolnionych plastycznie na tle klasy. Po drugie mogą w lepszy sposób pracować z uczniami a mianowicie znając te cechy mogą lepiej zrozumieć ucznia, dobierać metody nauczania, dzięki którym będzie on mógł lepiej pracować.

Nauczyciele, którzy wskazali, iż nie biorą tych cech pod uwagę wyjaśniali, że jest to mało prawdopodobne by przy tak małej liczbie godzin, jaką mają z uczniami byli w stanie zauważyć i wyodrębnić cechy charakteryzujące uczniów uzdolnionych plastycznie i na tej podstawie dokonać ich rozpoznania.

Celem kolejnej grupy pytań było zbadanie jaki stosunek mają nauczyciele do swoich uczniów uzdolnionych plastycznie.

Z badań wynika, iż wszyscy nauczyciele czują się odpowiedzialni za wykrywanie uczniów uzdolnionych. Rozwijanie tych uzdolnień jest dla nich sprawą ważną (18 wskazań) i bardzo ważną (12). Uczeń uzdolniony plastycznie jest traktowany przez większość, bo aż 27 nauczycieli jako ten ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wybór

swój uzasadnią tym, iż taki uczeń potrzebuje indywidualizacji procesu nauczania, by zdolności rozwijać (20 wskazań). Wszyscy ankietowani nauczyciele deklarują, iż podejmują różne specjalne działania na rzecz uczniów uzdolnionych. Najwięcej jednak, bo osiemnastu nauczycieli działa na rzecz uczniów uzdolnionych przez zwiększenie wymagań edukacyjnych.

Kolejna grupa pytań, miała na celu wskazanie takiej metody nauczania dzięki, którym osiąga się najlepsze rezultaty w rozwijaniu uzdolnionych plastycznie uczniów.

Biorąc pod uwagę fakt, iż nie ma jednej uniwersalnej metody nauczania zbadać należało listę, całą grupę metod, najczęściej wskazywanych przez nauczycieli plastyki jako najlepsze.

Zdecydowana większość, bo, aż 24. nauczycieli opowiada się za stosowaniem specjalnych metod nauczania, w pracy z taką grupą uczniów. Źle dobrane metody nauczania mogą zniechęcić ucznia uzdolnionego plastycznie do doskonalenia własnego warsztatu, takie stanowisko zajmują wszyscy ankietowani nauczyciele. Najczęściej stosowanymi metodami nauczania do pracy z uczniami uzdolnionymi plastycznie są:

- metody ćwiczebne (19 wskazań)
- metody ekspresyjne (13 wskazań).

Zalety najczęściej wskazywanej metody ćwiczebnej to: ulepszanie warsztatu ucznia, utrwalenie nabytych umiejętności, rozwijanie umiejętności poznanych, ćwiczenie cierpliwości, pozwalanie na korygowanie błędów, lepsze zapamiętywanie poznanej techniki plastycznej. Natomiast zalety metody ekspresyjnej to według nauczycieli: wyrażanie twórczej postawy, pozwalanie na swobodę w działaniu, rozszerzanie wyobraźni, doskonalenie strony estetycznej pracy, pozwalanie na ciekawe nowe rozwiązania, stwarzanie możliwości tworzenia dla radości tworzenia.

Nauczyciele wskazywali, iż w pracy z takimi uczniami najlepsze efekty otrzymują dzięki stosowaniu metody ekspresyjnej której skuteczność oceniają bardzo wysoko (16 osób) jak i metody ćwiczebnej (15 osób). Raczej wysoko nauczyciele oceniają dyskusję, która zyskała aprobatę 21 osób. Przeciętnie w pracy z uczniem uzdolnionym jest wykorzystywana praca z książką 17 osób udzieliło takiej odpowiedzi, natomiast metoda przypadków i sytuacyjna są oceniane raczej nisko 11 osób, niską skuteczność mikronauczania uznało 12 ankietowanych.

Wszyscy ankietowani nauczyciele stwierdzili iż, uczniom uzdolnionym plastycznie należy się dodatkowe wsparcie. Ma to być wsparcie ze strony nauczycieli (28 wskazań) szkoły (28 wskazań) jak i rodziny (29 wskazań). W większości szkół (27 wskazań) organizowane są zajęcia pozalekcyjne dla uczniów uzdolnionych plastycznie. Wynik ten nie jest niczym wyjątkowym, gdyż w szkołach podstawowych obowiązuje przepis, iż nauczyciele mają obowiązek takie zajęcia organizować. Nauczyciele (24 wskazania) prowadzą takie zajęcia jednocześnie wywiązując się ze swojego obowiązku. W większości szkół, w których pracują respondenci, organizowane są konkursy plastyczne dla uczniów uzdolnionych (24 wskazania). W szkołach tych uczniowie uzdolnieni plastycznie są szczególnie wyróżniani. Najpopularniejszym wyróżnieniem jest ocena celująca z przedmiotu, (23 wskazania). Największy problem w szkole, który ma zdecydowana

większość nauczycieli to problem niedostatecznej ilości godzin nauczanego przedmiotu, w takim samym natężeniu ujawnia się brak funduszy na materiały plastyczne dla uczniów jak i niedostateczne wyposażenie pracowni plastycznej, nauczyciele narzekają na brak umywalk w pracowniach plastycznych. Problem braku pracowni wskazywali ci nauczyciele, którzy muszą uczyć w normalnych klasach szkolnych nie przystosowanych do tego typu zajęć. Nauczyciele wskazali również, iż problemem jest to, że brakuje środków na stypendia dla uczniów.

Pojedyncze, ale bardzo znaczące są wypowiedzi nauczycieli, którzy zwrócili uwagę na problem braku zainteresowania ze strony szkoły i innych osób w niej pracujących osobami uzdolnionymi. Brak zrozumienia, iż plastyka jest ważna w rozwoju dziecka jak i powszechne ignorowanie celujących wyników w tej dziedzinie, które jak podkreśla jeden z nauczycieli są często bagatelizowane przez otoczenie. Zwrócona została uwaga na to, iż plastyka jest powszechnie uważana w szkole jako przedmiot mało ważny, co stwarza powszechne jakże przykre przekonanie: „sztuka – to się nie opłaca”.

Uogólnienia i wnioski z badań

Analiza wyników zaprezentowanych badań pokazuje, iż nauczyciele we współczesnej edukacji są w swoich opiniach dobrze przygotowani do pracy z uczniami uzdolnionymi plastycznie. Przygotowywanie do nauczania takich uczniów rozpoczynają już na studiach a wiedzę swą poszerzają czytając literaturę naukową i wyszukując informacji w internecie. Niestety wiedza ta nie jest wystarczająca a szkoła nie pomaga nauczycielom w jej rozszerzaniu. Wyłania się tu problem braku organizacji przez szkołę szkoleń dla nauczycieli z tej tematyki. Szkolenia są słabo dostępne przez co nieliczni nauczyciele z nich korzystają. Na szczęście działania szkoły podejmowane na rzecz uczniów uzdolnionych można uznać za pozytywne. Organizowane są kółka plastyczne, konkursy, dzięki czemu stwarzane są warunki do rozwoju uzdolnień jak i zaistnienia takich uczniów w szkole. Nie jest to szczytem marzeń nauczycieli, którzy mają wiele pomysłów na udoskonalenie poczynąń szkoły w tym temacie, przez co działania szkół oceniane są przez nich na poziomie średnim. Nauczyciele widzą potrzebę finansowego wsparcia uczniów uzdolnionych stypendiami, chcieli by mieć dobrze wyposażone pracownie plastycznie i uzyskać dofinansowanie do materiałów plastycznych.

W szkołach uczniów uzdolnionych plastycznie nie brakuje a nauczyciele są nimi żywo zainteresowani. Mimo, iż oceniają oni swoją wiedzę odnośnie tematyki uczniów uzdolnionych plastycznie dobrze, wyłaniają się spore jej braki, w chociażby diagnozie takich uczniów. Niestety tylko nieliczna grupa nauczycieli (11 wskazań) jest w stanie zdiagnozować takiego ucznia według dobrze dobranych wskaźników. A mianowicie za pomocą odpowiednich kategorii wyróżnionych w schedule obserwacyjnej ucznia i odnotowanych w trakcie procesu twórczego. Pomoc specjalistów w ocenie uzdolnień jest dla nich zbędna, możliwe że jest to spowodowane ich przeświadczeniem, iż wiedza ich jest w tym temacie na tyle dobra, że nie potrzebują swych ocen z nikim konsultować. Jest to przykre, bo za zdolnych mogą uznać tych, którzy zdolnymi nie są lub na odwrót.

Na szczęście nauczyciele mimo tej niekompletnej wiedzy mają niesamowicie pozytywne i indywidualne nastawienie do uczniów uzdolnionych. Widzą potrzebę traktowania takich uczniów jako tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Uczniowie uzdolnieni są dla nich tematem ważnym, czują się odpowiedzialni za rozwój ich uzdolnień widzą potrzebę wspierania tych uczniów nie tylko w środowisku szkolnym, ale i rodzinnym. Wyrażają chęć niesienia im wsparcia i pomocy jak i doboru dla nich specjalnych metod nauczania. Zaznaczając, że źle dobrane metody nauczania mogą zniechęcić tych uczniów do pracy. Z przeprowadzonych badań wysuwa się wniosek iż, nauczanie powinno być procesem rzetelnie i starannie przygotowanym w zależności od poziomu grupy i jej szczególnych zainteresowań, źle przygotowane lekcje plastyki mogą być przyczyną spadku zainteresowań uczniów uzdolnionych i doprowadzić do zaniechania doskonalenia warsztatu. Nauczyciel jest zdecydowanie osobą, która powinna otwierać uczniowi drzwi na różne możliwości a kluczem do nich są na pewno odpowiednio dobrane metody nauczania.

Nauczyciele posługują się wieloma metodami nauczania, ale, zdecydowanie wskazali na skuteczność oddziaływania dwóch metod nauczania, które według nich są bardzo skuteczne i osiąga się dzięki nim najlepsze efekty w rozwoju uzdolnień plastycznych uczniów uzdolnionych. Są nimi metoda ekspresyjna i metoda ćwiczebna. Wskazane przez nauczycieli plastyki metody nauczania są również tymi, którymi pracują w dużej mierze na co dzień z uczniami.

Zakończenie

Nauczyciel ma ogromne znaczenie dla rozwoju uzdolnień plastycznych dzieci i młodzieży. Szkoła powinna być miejscem, które staje się „kuźnią talentów”, dzięki której społeczeństwo będzie mogło wzbogacić się o nowe niezwykle dzieła. Wczesne odkrywanie uczniów uzdolnionych powinno być priorytetem we współczesnej edukacji. Proces ten jest niezwykle ważnym elementem, gdyż dobrze lub źle przeprowadzony niewątpliwie może rzutować na całe dalsze losy dziecka. Przez co bardzo ważne stają się działania edukacyjne, jakie podejmowane są przez nauczycieli w szkole. Wszelkie działania, które nastawione są na stymulowanie, kształtowanie, rozwijanie uzdolnień pełnią niezwykle rolę w tym procesie. Dobrze przygotowani nauczyciele we współczesnej edukacji do pracy z uczniami uzdolnionymi stosujący odpowiednio dobrane metody nauczania są niewątpliwie jednym z ważniejszych ogniw tego procesu. Dzięki odpowiednio dobranym metodom nauczania w sposób ciekawy, interesujący mogą rozwijać potencjał swoich uczniów.

Celem praktycznym przeprowadzonych badań była próba wskazania jak najlepszych metod nauczania stosowanych przez nauczycieli we współczesnej edukacji do kształcenia uczniów uzdolnionych plastycznie. Dzięki nim udało się uzyskać czytelny obraz najbardziej i najmniej przydatnych metod nauczania. Nie istnieje jedna uniwersalna metoda nauczania, co potwierdziły wyniki badań. Metodami szczególnie skutecznymi do rozwijania uzdolnień plastycznych są metody ekspresyjne i ćwiczebne. Spośród

metod nauczania uczniów uzdolnionych plastycznie najmniejszą popularność wśród badanych nauczycieli zyskały: metoda sytuacyjna i mikronauczanie.

Badania wskazały także na pilną potrzebę organizowania szkoleń skierowanych do nauczycieli pracujących z jednostkami uzdolnionymi plastycznie. Szkoleń prowadzonych, nie w postaci wykładów, a spotkań praktyków przekazujących sobie nowe rozwiązania, warsztatów i kół dyskusyjnych. W ten sposób współcześni nauczyciele podkreślają potrzebę zmiany formuły kursów i szkoleń na te prowadzone zarówno przez znawców tematu jak i praktyków mogących wspomóc ich w zastosowaniu konkretnych rozwiązań edukacyjno-wychowawczych.

Literatura

- [1] Bates J., Mundy S., *Dzieci zdolne ambitne i utalentowane*, Warszawa 2005.
- [2] Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- [3] Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.
- [4] Limont W., *Uzdolnienia plastyczne a inteligencja, zdolności twórcze i style poznawcze*, „Przegląd psychologiczny” 1998, nr 1/2.
- [5] Nalaskowski S., *Metody nauczania*, Toruń 2000.
- [6] *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, red. S. Popek, Warszawa 1984.
- [7] Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- [8] Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- [9] Olearczyk T., *Kreowanie etosu nauczyciela i jego wychowawcze wartości*, „Państwo i Społeczeństwo” 2006, nr 2.
- [10] Popek R., *Zajęcia plastyczne w placówkach wychowania pozaszkolnego*, Warszawa 1998.
- [11] Popek R., *Uzdolnienia plastyczne młodzieży. Analiza psychologiczna*, Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 1988.
- [12] Popek S., *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978.
- [13] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228, poz. 1487).
- [14] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 17.01.2012 r. w sprawie standardu przygotowującego do zawodu nauczyciela.
- [15] www.stargard.edu.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=3 (11.05.2011).
- [16] www.trendy.ore.edu.pl/articles/view/126 (10.05.2011).

**Konsepcja nauczania
uzdolnionych studentów
na uczelniach wyższych**

**Концепція навчання
обдарованих студентів
у вищих навчальних закладах**

Галина Санжарова

Горловский государственный педагогический институт иностранных языков

Горловка, Украина

Психолого-педагогические условия реализации творческого потенциала одаренных студентов – будущих преподавателей иностранных языков: самоактуализация в профессиональной деятельности

Постановка проблемы. В условиях глобальной интеграции культур различных стран, растущей мобильности населения всего мира, расширения сферы занятости, развития туризма, личных контактов знание иностранного языка становится жизненной необходимостью, которая ставит перед специалистами по теории обучения языкам новые проблемы, отвечающие современным потребностям общества. Иностраный язык характеризуется специфическим соотношением знаний и умений: процесс овладения им предполагает большой удельный вес как речевых навыков и умений, так и языковых знаний. При этом без самостоятельной работы овладение иностранным языком практически невозможно. Иностраный язык способствует овладению культурой мышления, дает знание ее основных законов, расширяет понятийный аппарат, способствует межкультурной коммуникации, обучает рефлексии на основе анализа и оценки собственного уровня владения языком. Каждый новый выученный язык не только способствует расширению лингвистического кругозора, не только дает его носителю новый набор характеристик известного, новый угол зрения на окружающий мир, но и существенно обогащает внутренний мир человека, способствует его самоактуализации.

Проблема самоактуализации личности в процессе овладения иностранным языком многогранна, различные ее аспекты рассматриваются в рамках самых

разных научных дисциплин: возрастной психологии, психологии профессиональной деятельности, акмеологии, педагогики и методики преподавания [1; 3; 4]. На сегодняшний день имеется достаточно большое количество идей, подходов (аксиологический, деятельностный, личностный) к образовательным системам в высшей школе, но не разработаны принципы интеграции разных подходов к технологиям обучения в вузе. Необходимость совершенствования, приведения в соответствие с требованиями времени старых и разработки новых технологий обучения остается актуальной задачей в обучении иностранным языкам. Анализ современных научных исследований и практики образования свидетельствует о возросшем интересе к проблеме творческой самостоятельности, решение которой обеспечивает самоопределение и самореализацию личности. Вместе с тем ограничено число работ по конкретным путям формирования творческой самостоятельности одаренных студентов и средствам их реализации в условиях современной высшей школы, и в частности, по проблемам самоактуализации студентов-филологов.

Цель данной работы дать сущностно-содержательную характеристику творческого саморазвития лингвистически одаренных студентов, обращая внимание преимущественно на его технологический аспект и роль в профессиональной подготовке студентов-филологов, а также определить основные компоненты модели педагогических стимулов формирования творчески самостоятельного потенциала личности студента.

Изложение основного материала. Перед государством и обществом стоит сложная задача совершенствовать систему, характер, содержание и методы образования, подготовку педагогических кадров, стандарты образования и способы оценки их результативности, обеспечить высокий социальный и экономический статус педагога, внедрять новые формы практики. Оценка достижений будущего учителя должна основываться не столько на результатах экзаменов, сколько на изучении его деятельности в течение определенного периода. При этом важно не выяснение того, какую массу фактов он сумел запомнить, а насколько развиты его склонности и способность рассуждать, критически мыслить, находить правильное решение, применять знания на практике, экстраполировать известные ему способы действий в новые для него условия, нестандартные ситуации и усваивать новые способы деятельности. Обществу сегодня нужен специалист не только имеющий функциональную готовность к профессиональной деятельности, но и сформированный как творческая личность, личность, способная к непрерывному саморазвитию и самореализации. Психолого-педагогический механизм саморазвития личности включает самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование, самореализацию. Таким образом, творческое саморазвитие – это процесс непрерывного самосозидания и самосовершенствования творческих качеств личности.

Современная концепция обучения опирается на новую парадигму, суть которой заключается в следующем: приоритетом современного обучения становится обучение, ориентированное на творческое саморазвитие личности. Саморазвитие начинается уже в подростковом возрасте, то есть задолго до поступления в вуз. Но именно студенческий возраст является наиболее сензитивным периодом саморазвития в целом и творческого саморазвития в частности. Новая педагогическая парадигма строится на следующих базовых постулатах: осознание самоценности каждой личности, ее уникальности; неисчерпаемые возможности развития каждой личности; приоритет внутренней свободы, свободы для творческого саморазвития по отношению к свободе внешней; понимание природы творческого саморазвития как интегральной характеристики «самости». Необходимо создавать педагогические условия активизации и интенсификации процессов перехода развития в творческое саморазвитие личности. Таким условием является образование, которое способствует тому, чтобы личность студента сама все более осознанно и целенаправленно овладевала методологией и технологией самопознания, самоопределения, самосовершенствования, самоуправления и творческой самореализации.

Ключевой фигурой в системе образования является педагог. Он должен соединять в себе научную эрудицию, владеть современными образовательными технологиями, обладать педагогическим профессионализмом. Как субъект педагогической деятельности, преподаватель обязан оперативно реагировать на непрерывно меняющиеся требования к профессиональной компетентности специалистов, знать и понимать интегративные тенденции в науке и образовании, осуществлять их взаимодействие и синтез. Задача педагогов высшей школы – научить одаренного студента учиться, то есть самостоятельно, активно добывать свои знания, отдавая себе отчет о результате своих действий, проявляя максимум инициативы. Такой подход требует переориентации дидактической системы с преимущественно информационного на деятельностно-личностный подход, позволяющий выявлять и развивать познавательные и творческие способности студента, способствовать его самоактуализации как личности.

Субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов в обучении иностранным языкам обусловлено внедрением личностно-деятельностного подхода, ориентированного не только на усвоение знаний, но и на способы его усвоения, на образы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала обучаемого. Оно обеспечивается, с одной стороны, за счет моделирования реально значимой для студента деятельности, а с другой – постановкой проблемных, поисковых, творческих заданий. Личностно-деятельностный подход реализуется по следующим направлениям: организация субъект-субъектного взаимодействия; создание условий для самоактуализации и активизации студентов; обеспечение внешних и внутренних мотивов для познавательной деятельности студентов; получение удовлетворения от решения учебных задач и заданий в сотрудничестве с другими; обеспечение условий для

самооценивания, саморегуляции и самоактуализации; перенос акцента в функциях педагога на позицию фасилитатора.

Можно выделить следующие сновные компоненты модели педагогического стимулирования творческой самостоятельной деятельности студентов:

1. Мотивационно-целевой компонент состоит в реализации общей цели, обеспечении условий для мотивации студентов к творческой самостоятельной деятельности. Как отмечал С. Л. Рубинштейн, именно наличие внутренней мотивации отличает самостоятельную познавательную деятельность от учебной [5]. Можно выделить такие направления повышения мотивации изучения иностранного языка, как упрочение связи учебной деятельности с будущей профессией студента; иноязычное телевизионное вещание; страноведческая культурная информация (кинофильмы, песни, словари-справочники, видеоматериалы и т.д.); мотивация жизненных перспектив (возможность стажировки, последующего обучения или работы в стране изучаемого языка); использование художественных текстов в учебном процессе; работа с профессиональной литературой и журналами; мотивация личных достижений, саморазвития и самоутверждения.
2. Содержательно-процессуальный компонент направлен на изучение студентами способов творческой деятельности, знание механизмов и способов генерирования нестандартных идей, формирование умений, необходимых для такой деятельности. Реализация педагогического сопровождения творческой деятельности осуществляется благодаря ее видам:
 - информативно-содержательный (новизна, оригинальность информации, предъявляемой для усвоения, фасцинации предстоящей деятельности и др.);
 - организационно-управленческий (организация творческой деятельности на основе продуктивной партисипации). Творческая деятельность выражает интеллектуальный отклик на процесс познания, который происходит более эффективно при организации деятельности на основе соуправления, сотрудничества, сотворчества;
 - эмоционально-стимулирующий. Эмоциональная отзывчивость – драгоценная черта творческой деятельности в условиях самостоятельности, она способствует высокому интеллектуальному и эмоционально-волевому тону и повышает эффект ее протекания и результаты.

Содержательно-процессуальный компонент модели ориентирован на использование ресурсов учения (средств обучения: книг, наглядных пособий), заключения контрактов (совместное обсуждение объема, качества и результата творческого продукта, произведенного в самостоятельной творческой деятельности), диадность в усвоении знаний, умений и способов творческой деятельности, когда одаренный студент выполняет функцию ассистента преподавателя, что ведет к значительному повышению мотивации, к самостоятельной творческой деятельности. Для данной модели освоения студентами способов и приемов творческой деятельности приемлим адекватный арсенал стимульных средств:

- истинность и открытость (открытое переживание преподавателем своих действий по отношению к студентам);
- эмпатическое понимание (видение преподавателем внутреннего мира и поведения каждого студента с его внутренней позиции);
- фасилитационная установка (принятие, доверие, уверенность в возможностях и способностях студентов).

Основополагающими при реализации модели формирования творческой самостоятельности являются следующие принципы отношений между студентами и преподавателем: равенства (взаимоучет потребности и интересов преподавателя и студентов); свободы (при сохранении личного универсализма не ограничивать свободу выбора в творческой деятельности); соразвития (содействие прогрессу развития личности); принятия (особенности студентов должны приниматься такими, каковы они есть как данность).

При развитии профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка используются различные формы организации педагогического процесса, способствующие развитию в единстве когнитивного, практического и ценностно-мотивационного компонентов профессиональной компетентности: беседы, дискуссии, тематические вечера, конференции, фестивали, встречи с учителями иностранного языка, самостоятельная и исследовательская работа студентов [2, с. 229-236], направленная на саморазвитие личности.

Выводы. В качестве вывода необходимо отметить, что участие в социальной жизни диктует необходимость высокого уровня профессионализма и стремления к самореализации. Формирование способности к культурному и духовному личностному саморазвитию может быть обеспечено, если система образования сможет справиться со своей главной задачей: подготовить обучаемых к жизни в динамичной среде, научив их учиться и привив потребность в самообразовании. Для решения этой задачи нужны новые педагогические технологии и профессионально-образовательные модели.

Литература

- [1] Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека / Е.Е. Вахромов. – Москва, 2001.
- [2] Вдовенко В.М., Санжарова Г.Ф. Внеаудиторная работа по латинскому языку с одаренными студентами филологических вузов / В.М. Вдовенко, Г.Ф. Санжарова // Педагогічна і суспільна підтримка обдарованих дітей і молоді. – Краків, 2010.
- [3] Маслоу А.Х. Мотивация и личность / А.Х. Маслоу. – СПб, 1999.
- [4] Психология с человеческим лицом. Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / [Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Шур]. – Москва, 1997.
- [5] Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – Москва, 1997.

Резюме

Статтю присвячено висвітленню структури, суті і змісту творчого саморозвитку лінгвістично обдарованих студентів-філологів шляхом освіти та самоосвіти. В роботі аналізуються сучасні технології педагогічного впливу на процеси самоактуалізації обдарованої особистості при набутті фахової освіти з іноземних мов.

Ключові слова: обдаровані студенти, саморозвиток, активні методи навчання.

Resume

Annotation. In this article the structure, the essentiality and the content of creative self-development of philology gifted students in the process of professional education and self-education are considered. Principal attention has been given to the analysis of development of contemporary technologies and rulers of pedagogical influence on process of the self-actualization of personality in professionally focused foreign language training.

Keywords: gifted students, self-actualization, active methods of training.

Уляна Тимофій

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Івано-Франківськ, Україна

Особливості соціалізації обдарованих студентів у вищих навчальних закладах

Постановка проблеми. Одним із найважливіших ресурсів суспільства є його інтелектуальний потенціал, представлений соціалізованими групами, які знайшли своє місце у житті, повною мірою реалізували власні творчі здібності й професійні можливості. Саме вони є головним рушієм прогресу у всіх сферах діяльності суспільства і держави. Здатність до збереження і примноження інтелектуального потенціалу є визначальним чинником розвитку суспільства, яке існує в умовах глобалізації та інформатизації XXI століття. Тому одним із пріоритетних напрямів державної політики в Україні має бути постійна підтримка обдарованої молоді та сприяння її успішній соціалізації.

Досвід та успіхи найбільш розвинених країн світу у галузі науки, виробництва, розвитку нових технологій, культури та освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови системи навчання з метою створення умов для обдарованої молоді вільно проявляти свої особливості, розвиватися відповідно своїм нахилам. Проте у нашій країні до останніх років цей процес відбувався стихійно, спираючись лише на регіональні можливості та на власну ініціативу окремих учителів, учених, митців.

В Україні прийнято низку законів і програм, зокрема Закон України “Про освіту” (1996 р.), Національна програма “Діти України” (2001 р.), Указ Президента України “Про програму роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 роки (2001 р.), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Концепція державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006–2010 роки (2007 р.) та інші, спрямованих на створення загальнодержавної мережі навчальних закладів для обдарованої молоді.

Аналіз останніх публікацій. У бібліотечних фондах України лише за останні 20–30 років зосередились десятки наукових праць з проблем дослідження обдарованості та навчання обдарованої молоді. Серед них роботи Б.Г. Ананьєва, Д.Б. Богоявленської, Л.С. Виготського, І.С. Волощука, Г.С. Костюка, В.А. Крутецького, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкіна, В.О. Моляка, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова та інші. Велику кількість наукових праць з питань діагностики обдарованості опублікували зарубіжні дослідники: Б. Блум (Bloom B.), Г. Гарднер (Gardner H.), Дж. Гілфорд (Guilford J.), Б. Кларк (Clark B.), Г. Пасоу (Passow G.), Дж. Рензуллі (Renzulli J.), Дж. Стенлі (Stanley J.), Л. Термен (Terman L.), Е. Торндайк (Thorndike E.), П. Торренс (Torrance E.) тощо. Належна увага приділяється і проблемі соціалізації обдарованої студентської молоді (І. Бех, М. Боришевський, О. Киричук, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, Є. Моносзон, І. Мигович, С. Харченко та інші).

Метою статті є розкрити особливості соціалізації обдарованої студентської молоді. Проаналізувати суть поняття “обдарованість” та продемонструвати модель обдарованості зі специфічними її компонентами.

Виклад основного матеріалу. Економічні та соціальні перетворення в Українській державі зумовили необхідність реформування всіх ланок системи освіти. Сучасний ВНЗ має забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості і талантів, сприяти її успішній соціалізації.

В Україні накопичено значний науково-методичний потенціал щодо навчання і виховання обдарованих студентів, який реалізується як у цілеспрямованій роботі кафедр освітнього закладу, так і в діяльності окремих викладачів. Проте не завжди така робота координується керівництвом ВНЗ чи спеціально створеним для відповідної функції підрозділом університету.

Сьогодні проблема виховання обдарованої особистості є невід’ємною частиною нашого життя, нагальною потребою сучасного етапу розвитку людства, від вирішення якої певною мірою залежить і подальший розвиток нашої цивілізації. Для України, яка прагне до статусу розвиненої, правової і демократичної держави, створення системи розвитку і соціалізації обдарованої особистості є необхідною умовою досягнення успіху на цьому шляху. Нині і сама доля України залежить від того, наскільки ефективно будуть реалізовані інтелектуальні, творчі можливості її народу, кожного громадянина.

Обдарованість є складним інтегральним утворенням, в якому взаємопов’язані мотиваційні, пізнавальні, емоційні, вольові, психофізіологічні й інші сфери психіки. Отже, рівень розвитку, якісна своєрідність і характер обдарованості є результатом взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища, опосередкованого діяльністю самої людини.

Аналіз результатів досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників дозволив теоретично обґрунтувати авторські підходи до побудови моделі обдарова-

ності, яка охоплює такі компоненти: ядро обдарованості: здібності (загальні або спеціальні), розвинені на рівні вищому за середній; креативність; спрямованість особистості до певного виду діяльності; чинники, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості: спадкові дані – біофізіологічні, анатомо-фізіологічні особливості організму (задатки) – які є передумовою розвитку відповідних здібностей; середовище (освітній простір) – стимулююче оточення, що сприяє розвитку відповідних здібностей (родина, школа, держава та ін.); виховні впливи – цілеспрямований розвиток здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності сім'ї, загальноосвітнього закладу, позашкільних закладів освіти; досвід виконуваної діяльності; особливості емоційно-вольової сфери, які проявляються у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, незалежності у мисленні і поведінці, тощо; наявність системи цінностей – що відображається у реалістичній “Я”-концепції, внутрішній мотивації, яка зумовлюється особливостями індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у майбутнє; випадковість – як прояв закономірної зустрічі з викладачем, спроможним розкрити унікальність індивідуальності особистості і створити умови для самостійного пошуку себе і свого шляху, самовираження у продуктах творчості тощо [5].

Обдарована особистість студента – це та особистість, яка рано виявила свої здібності та у своєму розвитку випереджає ровесників.

Підтримка і супровід обдарованої особистості є одним із провідних завдань вищого навчального закладу. Розвиток і соціалізація обдарованого майбутнього спеціаліста потребує створення у ВНЗ цілісної, самокерованої системи, яка передбачає виявлення та підтримку обдарованої молоді; розвиток та реалізацію її здібностей; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів; активізацію навчально-пізнавальної діяльності молоді; формування резерву для вступу у магістратуру та аспірантуру, підготовку наукових та педагогічних кадрів.

Особливостями прояву обдарованості у студентському віці є: зростання й збагачення обдарованості; становлення, формування спеціальних схильностей і здібностей; позитивний образ “Я”; впевненість у своїх здібностях; сила характеру; наявність чітких домагань; енергійне зростання моральних та інтелектуальних сил і можливостей; легкість засвоєння нових ідей і знань; гнучкість у концепціях, способах дій, соціальних ситуаціях; активність, наполегливість, схильність до ризику; несприйняття рутинної роботи, надання переваги складним завданням; незалежність у судженнях, поведінці; високий рівень розвитку навичок спілкування, відкритість, доброзичливість, розвинене почуття гумору; жива й безпосередня уява; емоційність; характерні особливості розуміння та інтерпретацій подій тощо.

Обдаровані студенти характеризуються високим рівнем мислення, тривалим запам'ятовуванням навчального матеріалу, розвинутими навичками самокон-

тролю в навчальній діяльності, високою працездатністю тощо. Їм властива висока розумова активність, підвищена схильність до розумової діяльності, свобода самовияву, багатство уяви, неординарність, швидкість реакції, сформованість різних видів пам'яті, уміння піддавати сумніву і науковому осмисленню певні явища, догми, стереотипи. Вони завжди виявляють здібність, уважність, готовність до напруженої праці, що переростає в працелюбність. Мислення їхнє відзначається високою продуктивністю. Коло їхніх пізнавальних інтересів не обмежується однією проблемою, постійно розширюється, що є стимулом розумової активності. Завдяки особливостям поведінки, умінню абстрагувати, ставити цікаві запитання, робити обґрунтовані висновки, обдарована особистість студента привертає до себе увагу батьків, науковців, учителів, друзів.

Особливої уваги потребує саме процес соціалізації обдарованих студентів.

Під соціалізацією особи розуміється процес засвоєння і активного відтворення людиною досвіду соціального розвитку і поведінки, який накопичується людиною протягом життя і передається за допомогою виховання і навчання, володіння навиками практичної і теоретичної діяльності, які необхідні для його успішного функціонування в певному суспільстві, розвитку, як гармонійної особи.

Традиційним механізмом соціалізації є засвоєння людиною певних норм, еталонів поведінки, поглядів, характерних для його найближчого оточення. Це засвоєння відбувається, як правило, на рівні підсвідомості.

Інституційний механізм соціалізації діє в процесі взаємодії людини з інститутами суспільства, різними організаціями: виробничими, суспільними, освітніми, клубними, культурними та іншими структурами. Великий вплив на розвиток особи роблять засоби масової інформації.

Міжособистісний механізм соціалізації функціонує в процесі взаємодії людини з суб'єктивно значущими для неї особами і є психологічним механізмом міжособистісного сприймання завдяки емпатії та ідентифікаціям. До числа таких людей входять вчителі, найважливіша, подекуди, фігура, особливо для школярів молодшого віку, і тих, хто не отримує належної уваги в родині. До цієї категорії також відносяться батьки, бабусі, дідусі, сестри, брати, які роблять вплив на ту чи іншу особу. Життя показує, що в питаннях соціалізації, особистий приклад людини є найдієвішим [8].

В процесі соціалізації особистості виділяють три провідні функції:

1. Засвоєння індивідом соціального досвіду.
2. Активне відтворення індивідом системи соціальних зв'язків, за рахунок його активної діяльності, включення в соціальне середовище.
3. Соціальна творчість, як необхідна умова соціальних змін [5].

На думку вченого Дж. Рензуллі [7], в структурі обдарованості є три взаємопов'язані характеристики: інтелектуальні здібності вище середнього рівня, в тому числі, загальні здібності, спеціальні здібності; креативність; висока мотиваційна включеність у завдання.

Так звану “трьохкільцеву модель” обдарованості Дж. Рензулі, доповнив трикутником голландський вчений Ф. Монкс [4]. Вершина трикутника означає один з факторів мікросередовища: сім’я, школа, ровесники.

Відповідно, для розвитку обдарованої особистості, необхідно створити збагачене соціальне середовище, яке дасть можливість в повній мірі актуалізувати потенційні можливості неординарної особистості.

Дослідники [3] виділяють ряд факторів збагаченого інформаційного середовища, які сприяють розвитку креативності в структурі обдарованої особистості: нерегламентована поведінка; предметна інформаційна збагаченість; наявність креативних зразків поведінки.

В свою чергу, предметно-інформаційна збагаченість характеризується: фізичною та соціальною доступністю інформації; складністю та різноманітністю; наявністю зворотнього зв’язку [4].

З іншої сторони, досліджуючи особливий розвиток інтелекту в юнацькому віці, український дослідник М. Смульсон описує параметри для створення інтелектуальнонасиченого середовища: проблемність і невизначеність; над предметність; метакогнітивний характер; процесуальність; інтелектуальна потенціальність; інтегративно-діяльнісний характер; безоціночність і толерантність; доцентровість; груповий характер середовища; взаємодія плинного та кристалізованого інтелектів [3].

Процес навчання обдарованих студентів у ВНЗ повинен ґрунтуватися на розумінні обдарованості як індивідуальної потенційної своєрідності спадкових (задатки), соціальних (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна “Я” – концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно “середній”, завдяки яким вона може досягати значних успіхів у певній галузі діяльності.

Традиційно провідним напрямом навчання обдарованих студентів залишається залучення їх викладачами до науково-дослідної роботи у наукових гуртках та проблемних групах, участі в конкурсах наукових робіт та олімпіадах із спеціальності, а також у студентських наукових конференціях. Серед стратегій навчання обдарованих студентів частіше використовуються збагачення змісту навчального матеріалу, поглиблене вивчення предмету, диференціація та індивідуалізація навчання.

Визнаючи ефективність проблемності у навчанні, більшість викладачів частіше застосовують інформаційно-ознайомлювальні методи. Організація навчання обдарованих студентів передбачає, в основному, підготовку для студентів диференційованих завдань різного рівня за умови традиційного їх поділу на академічні групи. Лише в деяких ВНЗ реалізується навчання обдарованих студентів за індивідуальними програмами та поділ їх на спеціальні групи за рівнем здібностей. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності обдарованих студентів відрізняються різноманітністю і, як правило, мають професійну спрямованість.

Для збагачення змісту навчальних програм слід керуватися такими стратегіями: розширення світогляду студента та вибір ним найпривабливіших видів навчальних занять за своїм уподобанням; розвиток мислення, вдосконалення пізнавальних здібностей; розвиток творчих здібностей студентів та їх самовдосконалення шляхом раціонального спланованого навчального процесу і використання внутрішнього інтелектуального потенціалу.

Виходячи із спостережень, хочеться зауважити, що обдаровані студенти досить часто стикаються із проблемами культури духовності. Це все, у свою чергу, призводить до таких негативних соціальних явищ: наркоманія, зростання злочинності, розпуста, ВІЛ інфікованість, пияцтво та ін..

Значною перешкодою у процесі формування культури духовності в обдарованої особистості студента є невідповідність між закликами педагогів та його особистим життям і переконанням. Відсутність ідеалів, розчарування в можливості що-небудь змінити, зневіра у своїх силах, нездатність знайти істинне розуміння життя – усе це визначає свідомість численних груп молоді та впливає на їхню соціалізацію,

Необхідною умовою успішності розвитку обдарованих студентів можна вважати творчу, духовну атмосферу в закладі. “Духовна атмосфера більш важлива, ніж зовнішні фактори. Якщо ви можете створити власну духовну атмосферу, жити в ній та дихати нею, то це й буде необхідним станом для вашого прогресу” [2].

Саме духовна культура дозволяє студентові не тільки успішно вирішувати життєві проблеми, але й відкриває перед ним можливість максимально реалізувати свої задатки.

Ефективність соціалізації студентської молоді також залежить і від організаційних форм і методів навчальної та виховної роботи. Серед них найбільш ефективними традиційно залишаються лекції (проблемні, дискусійні тощо), практичні, лабораторні заняття, спецсемінари дослідницького й дискусійного характеру, курсові й дипломні роботи, олімпіади, конкурси та огляди наукових робіт, виставки робіт студентської наукової творчості, мікрОВикладання, моделювання виховних проєктів, розв’язування педагогічних задач, ділові та рольові ігри, “Аукціони педагогічних ідей” (фестиваль власних доробок студентів), використання у процесі занять комп’ютерних технологій (зокрема презентаційної програми Microsoft Office PowerPoint 2003–2007) тощо.

Слід зазначити, що соціалізації обдарованих студентів ВНЗ сприятиме дотримання такого ряду етапів: діагностичного, мотиваційно-стимулюючого, формуючого, контрольньо-результативного.

Крім цього кожний ВНЗ для успішної соціалізації обдарованих студентів повинен працювати над реалізацією таких ідей: кожна особистість є обдарованою; розвиток обдарованості майбутнього фахівця потребує створення у ВНЗ цілісної, самокерованої системи, яка передбачала б виявлення та підтримку обдарованої молоді, розвиток її здібностей, стимулювання творчої роботи студентів та викладачів, активізацію навчально-пізнавальної діяльності молоді.

Позитивним моментом було б створення організаційною структурою, що здійснює координацію діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу щодо навчання і виховання обдарованих студентів – науково-методичного Центру роботи з обдарованою студентською молоддю, основні функції якого: координаційна, діагностична, організаційна, моніторингова, дослідницька, методична, консультативна.

Висновки. Перспективними напрямками розвитку проблеми навчання і виховання обдарованої молоді в Україні є такі:

1. Створення державної системи добору і навчання талановитої молоді, розроблення і запровадження механізмів її державної підтримки.
2. Забезпечення варіативності здобуття базової освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей. З цією метою передбачено створення цілісної багаторівневої системи закладів різних типів та форм власності, які спрямовані на розвиток здібностей, талантів та обдарувань дітей та молоді, а також індивідуалізацію навчання обдарованої учнівської та студентської молоді.
3. Залучення кращих інтелектуальних та духовних сил суспільства в освітню сферу.

Так як, соціалізація особистості це процес засвоєння індивідом соціального досвіду та відтворення соціальних зв'язків за рахунок активного включення в діяльність та соціальне середовище, то особливого значення набуває процес соціалізації для обдарованої студентської молоді, яка за наявності розвинених навичок соціальної компетенції може успішно актуалізувати свої потенційні можливості. Тому для успішної соціалізації обдарованої молоді доцільно створювати таке насичене інформаційно та соціальне збагачене середовище, яке сприятиме її більш стрімкому інтелектуальному та професійному росту.

Література

- [1] Бех І.Д. Як виховувати духовні цінності / І.Д. Бех // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – №1. – С. 21–30.
- [2] Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 144–150.
- [3] Гольдштейн А., Хомік В. Тренінг умінь спілкування. Як допомогти проблемним підліткам / А. Гольдштейн, В. Хомік. – К.: Либідь, 2003. – 520 с.
- [4] Дружинин В.Н. Психологія обшин спосібностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Издательство “Питер”, 1999. – 368 с.
- [5] Муравйова О. А. Проблема соціалізації обдарованих студентів [Електронний ресурс]. –Режим доступу: www.vuzlib.com

- [6] Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті. – К.: “Шкільний світ”, 2001.
- [7] Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту / М.Л. Смульсон. – К., 2001. – 276 с.
- [8] Соціальна педагогіка. Підручник / [За редакцією професора Капської А.Й.]. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.

Резюме

У статті проаналізовано особливості соціалізації обдарованих студентів. Визначено стратегії для збагачення змісту навчальних програм для обдарованої молоді. Розкрито етапи та умови, що сприяють успішній соціалізації обдарованих студентів вищих навчальних закладів. Обґрунтовано вплив духовної культури на розвиток обдарованої студентської молоді.

Ключові слова: соціалізація, обдарованість, студентська молодь, освітнє середовище, духовна культура, розвиток.

Resume

The article analyzes the features of socialization of gifted students. Defined strategy to enrich the content of educational programs for gifted youth. The stages and conditions that contribute to successful socialization of gifted students. The influence of spiritual culture on the development of gifted students.

Keywords: socialization, aptitude, students, educational environment, spiritual culture, development.

Literatura – Література

- Adamska-Staroń M., Piasecka M., Łukasik B., *Inny sposób myślenia o edukacji, Metaforyczne narracje*, Kraków 2007.
- Antoszkiewicz J., *Metody heurystyczne*, Warszawa 1982.
- Arends R., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1995.
- Assor A., Assor T., *Emotional involvement in marriage Turing the last trimester of the first pregnancy: A comparison of husbands and wives*, „Journal of Psychology”, 1985.
- Barański A., Janas-Stawikowska B., *O uczniu zdolnym*, Biblioteczka Reformy, Warszawa 1999.
- Bates J., Munday S., *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Warszawa 2005.
- Baum S. M., Reis S. M., & Maxfield, L. R., *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, 1998.
- Bąbel P., Wisniak M., *Jak uczyć, żeby nauczyć*, Warszawa 2008.
- Bielawska-Batorowicz E., *Determinanty spostrzegania dziecka przez rodziców w okresie poporodowym*, Łódź 1995.
- Bielawska-Batorowicz E., *Kształtowanie się więzi emocjonalnej ojca z dzieckiem w okresie ciąży i po porodzie*, „Psychologia Rozwojowa” 2002.
- Boczarowa O., Aksman J., *Pedagogiczne i społeczne wsparcie uzdolnionych dzieci i młodzieży*, Kraków 2010.
- Boczarowa O., *Pedagogiczne wsparcie dzieci uzdolnionych w szkołach Polski i Ukrainy*, Kraków 2011.
- Borzym I., *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, Warszawa 1979.
- Brich A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, Warszawa 1999.
- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, Kielce 2000.
- Brzezińska A., *Właściwości samowiedzy na przełomie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości*, „Czasopismo Psychologiczne” 2001.
- Brzozowski M., Papla S., *Zajęcia pozaszkolne*, Warszawa 1963.
- Buzan T., *Pamięć na zawołanie, Metody i techniki pamięciowe*, Łódź 2003.
- Carver C.S., Scheier M.F., *Attention and self-regulation: A control theory approach to human behavior*, New York 1981.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., Pankowska D., *Polubić szkołę*, Warszawa 1998.
- Chruszczewski M. H., *Profile aktywności twórczej, Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*, „Ruch Pedagogiczny” 2006.
- Ciechanowska D., *Twórczość w edukacji*, Szczecin 2007.

- Condon J.J., *Therapy of the Expectant Family: The Fetus as a Force to be Reckoned with*, „Australian and New Zealand Journal of Family Therapy” 1985.
- Cropley A.J., *Creativity in Education and Learning. A Guide for Teachers and Educators*, London 2001.
- Csikszentmihalyi M., *Psychologia optymalnego doświadczenia. Przepływ. Jak poprawić jakość życia*, Warszawa 1996.
- Czelakowska D., *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Rozpoznawanie i kształcenie*, Kraków 2007.
- Daniels S., *A Kaleidoscopic View: Reflections on the Creative Self*, „Roeper Review. A Journal of Gifted Education” 1998.
- Davis G. A., *Creativity is forever*, Dubuque, Kendall/Hunt., I.A 1992.
- Day Ch., *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, Falmer Press, London 1999.
- Day Ch., *Nauczyciel z pasją, Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008.
- Dąbek A., *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*, Zielona Góra 1988.
- De Bono E., *Naucz się myśleć kreatywnie*, Warszawa 1995.
- Deci E.Z., *Intrinsic Motivation*, New York 1975.
- Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995.
- Dobrołowicz W., *Psychologia twórczości w zarysie*, Kielce 1982.
- Dobrołowicz W., Szmidt K.J., Pufal-Struzik I., Ostrowska U., Gralewski J., *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, Warszawa 2006.
- Dobrołowicz W., *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Kraków 2003.
- Dryll E., Cierpka A., *Narracja. Konceptje i badania psychologiczne*, Warszawa 2004.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., *Wychowanie Pojęcia – procesy – konteksty*, Gdańsk 2007–2008.
- Dudzińska I., *Dziecko sześćioletnie uczy się czytać*, Warszawa 1992.
- Duval S., Wicklund R.A., *The Theory of Objective Self-awareness*, San Francisco 1972.
- Dykcik W., *Pedagogika specjalna*, Poznań 2005.
- Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa 2012.
- Dyrda B., *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, Kraków 2004.
- Dyrda B., *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych: diagnoza i terapia*, Kraków 2000.
- Dyrda B., *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych, Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Kraków 2007.
- Eby J.W., Smutny J.F., *A Thoughtful Overview of Gifted Education*, New York 1990.
- Eby J. W., Smutny J. F., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, przeł. Krzysztof Konarzewski, Warszawa 1998.
- Eider J., *Uzdolnienia ruchowe dzieci w wieku szkolnym*, Szczecin 1999.
- Elias N., *Mozart. Zur Soziologie eines Genies*, Frankfurt 1991.
- Fairbairu G., Fairbairu S., *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, Warszawa 2000.

- Fechner-Sędzicka I., *Szkolny system wspierania zdolności: jak rozpoznawać i rozwijać dziecięce uzdolnienia?*, Toruń–Łysomice 2005.
- Fernández Almoguera M. C., *Medidas de atención a la diversidad para alumnado de altas capacidades* [Електронний ресурс], María Carmen Fernández Almoguera, Manuel Jorge de Sande, Ana Isabel Martín Ruíz // TOLEITOLA. Revista de educación del CeP de Toledo, 2006.
- Firkowska-Mankiewicz A., *Zdoknym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*, Warszawa 1999.
- Fisher R., *Uczymy się myśleć*, Warszawa 1999.
- Fromm E., *Szkice z psychologii religii*, Warszawa 1966.
- Gardner H., *Extraordinary Minds: Portraits of 4 Exceptional Individuals and an Examination of our own Extraordinariness*, New York 1997.
- Gilbert D.T., Fiske S.T., Lindzey G., *The handbook of social psychology*, Boston 1998.
- Giza T., *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Kielce 2011.
- Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1981.
- Gowan J., *How to Identify Students for a Gifted Child Program*, "The Gifted Child Quarterly" 1975.
- Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t 1. Status metodologiczny nauk pedagogicznych, Poznań 2006.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Warszawa 1999.
- Gołębiak D., *Zmiany edukacji nauczycieli*, Toruń–Poznań 1998.
- Góralski A., *Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia*, Warszawa 1990.
- Góralski A., *Szkice do pedagogiki zdolności*, Warszawa 1996.
- Góralski A., *Teoria twórczości*, Warszawa 2003.
- Górniewicz J., *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka*, Warszawa 1992.
- Górniewicz J., Rubacha K., *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży*, Toruń 1993.
- Górniewicz J., Rubacha K., Żuchowski J., *Samorealizacja młodzieży szkolnej (koncepcja i wyniki badań empirycznych)*, Toruń 1992.
- Greenspon T.S., *The gifted self: Its role in development and emotional health*, „Roeper Review. A Journal of Gifted Education” 1998.
- Gross M.U.M., *The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced choice dilemma of gifted youth*, „Roeper Review. A Journal of Gifted Education” 1989.
- Grzesiak K., Bercal E., *Dziecko zdolne w szkole podstawowej. Cz.1. Założenia teoretyczne*, Kraków 2012.
- Grzesiak K., Bercal E., *Dziecko zdolne w szkole podstawowej. Cz.2. Wyniki*, Kraków 2012.
- Guilford J. P., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.
- Hłobił A., *Działalność szkoły we wspomaganie rozwoju ucznia zdolnego*, Kraków 2010.
- Jadczak R., *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997.
- Jakubowski V., *Wpływ czynników ekonomicznych na wyniki egzaminów zewnętrznych*, Biuletyn Badawczy CKE, Egzamin nr 11, 2007.
- Johnson P., *Creators: From Chaucer to Walt Disney*, London 2006.

- Juszczyk S., *Twórczy rozwój nauczyciela*, Kraków 1996.
- Kalbarczyk A., *Zabawy ze sztuką: podręcznik metodyczny dla nauczycieli: praca z dzieckiem uzdolnionym, wrażliwym lub nieśmiałym w małych grupach: grupy wiekowe 5–7 lat, 7–9 lat i 9–13 lat (ponad 100 tematów plastycznych)*, Kraków 2005.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2009.
- Kochanek M., *Olśnienie i odwaga. Piękno jako kategoria pedagogiczna*, Warszawa–Radom 2007.
- Koć-Seniuch G., Cichocki A., *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, Białystok 2000.
- Kołodziejski M., *Twórczość „codzienna” w praktyce edukacyjnej*, Płock 2009.
- Kompetencje kluczowe, Raport Eurydyce, Warszawa 2005, www.eurydice.org.pl/files/kkomp_PL.pdf (10.03.2011)
- Konarzewski K., *O roli i osobowości zawodowej nauczyciela albo jak uprawiać pedeutologię*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 1.
- Kopański S., *W poszukiwaniu matematycznych talentów*, „Dla Szkoły”, Wilkowice 2003.
- Kopczyńska-Sikorska J., *Czynniki wpływające na rozwój małego dziecka*, Warszawa 1983.
- Kopczyńska-Sikorska J., *Nasze dziecko*, Warszawa 1983.
- Kornas-Biela D., *Pedagogika prenatalna*, Lublin 2009.
- Kornas-Biela D., *Wokół początku życia ludzkiego*, Warszawa 2002.
- Korzeniowska W., Murzyn A., Szuścik U., *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem: z zagadnień pedagogiki współbycia: studia, rozprawy i szkice – z okazji jubileuszu dziesięciolecia serii „Nauczyciele-Nauczycielom”*, Kraków 2009.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonalizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001.
- Koziół E., Pasterniak-Kobytecka E., *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*, Zielona Góra 2005.
- Kubicka D., *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Kraków 2003.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.
- Kwiatkowska H., *Czy nauczyciel może nie być twórczy? Edukacja i dialog*, 1997.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
- Kwieciński Z., Witkowski L., *Spory o edukację*, Warszawa 1993.
- Landau E., *The self – the global factor of emotional maturity*, „Roeper Review. A Journal of Gifted Education” 1998.
- Landau E., *Twoje dziecko jest zdolne*, Warszawa 2003.
- Leksicka K., *Próba spełniania marzeń*, Wrocław 1997.
- Lewis D., *Jak wychować zdolne dziecko*, Warszawa 1998.
- Lewis G., *Jak wychować utalentowane dziecko*, Poznań 1998.
- Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980.
- Ligęza W., Piotrowski K.T., *Rozwój kompetencji kreatywnej u dzieci a sposób szkolenia nauczycieli (na przykładzie Małopolskiego Niepublicznego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli)*, *Wychowanie na co dzień*, nr 12, Łódź 2001.

- Limont W., *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej, Badania eksperymentalne*, Toruń 1996.
- Limont W., Cieślukowska J., Dreszer J., *Zdolności – Talent – Twórczość*, t. 1, Toruń 2008.
- Limont W., Cieślukowska J., *Uczeń, nauczyciel, edukacja*, Kraków 2005.
- Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Toruń 1994.
- Limont W., *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Kraków 2004.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i jak z nim pracować*, Gdańsk 2005.
- Limont W., *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2010.
- Limont W., *Uzdolnienia plastyczne a inteligencja, zdolności twórcze i style poznawcze*, „Przegląd psychologiczny” 1998, nr 1/2.
- Limont W., *Zdolności twórcze dzieci w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2002, nr 8.
- Lovecky, D.V., *Identity development in gifted children: Moral sensitivity*, „Roeper Review. A Journal of Gifted Education” 1997.
- Lowen A., *Narcyzm. Zaprzeczenie prawdziwemu Ja*, Warszawa 1995.
- Łaszczyk J., Jabłonowska M., *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, Warszawa 2009.
- Łaszczyk J., Jabłonowska M., *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji* Warszawa 2009.
- Łaszczyk J., *Pedagogika czasu przemian*, Warszawa 1999.
- Łaszczyk J., *Pedagogika twórczości i dialogu*, Warszawa 2006.
- Łukasiewicz M., *Mistrzostwo. Jak pobijać własne rekordy w szybkim i skutecznym uczeniu się*, Poznań 2007.
- Łukasik R., Waksmańska W., Golańska Ż., Woś H., *Różnice w wyobrażeniach matki i ojca o życiu prenatalnym dziecka*, „Problemy Pielęgniarstwa” 2007.
- Łukasiewicz R., *Edukacja z wyobraźnią jako kreatywne przekraczanie: od końca wizji do wizji końca*, Warszawa 2000.
- Łukasiewicz R., *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wrocław 1994.
- Łukawska A., *Nauka i czas wolny uczniów szkół podstawowych i średnich*, Kraków 1991.
- Magier E., *Integracyjna teoria twórczości jako wyznacznik sukcesu zawodowego nauczyciela*, [w:] *Wychowawca i środowisko lokalne w paradygmacie wychowania XX wieku*, Zielona Góra 2001.
- Malewska E., Śliwerski B., *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków 2002.
- Malicka M., *Uroki i trudy twórczego życia*, Warszawa 1982.
- Marszałek A., *Elektronika w edukacji technicznej dzieci i młodzieży*, Rzeszów 2001.
- Marszałek A., *Metody aktywizujące w nauczaniu i uczeniu się techniki*, Tarnobrzeg 1999.
- Marzec M., *Pokarało mnie geniuszem*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 2.
- Marzec M., *Uczeń zdolny niespecjalnej troski*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 1.
- Matczak, J., Jaworska A., *Rysunkowy test twórczego myślenia TCT-DP K.K. Urbana i H.G. Jelena*, Warszawa 2000.
- May R., *Odwaga tworzenia*, Poznań 1994.

- Maybury M. W., Lesseer G. S., *A Program for Gifted Children* / M. W. Maybury, G. S. Lesseer // *The Elementary School Journal*, 1963.
- Meirieu P., *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*, Warszawa 2003.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań 1995.
- Moir A., Jessel D., *Płeć mózgu*, Warszawa 1993.
- Mönks F.J., Peters W.A.M., *Talent for the Future*, Assen, Van Gorcum, the Netherlands 1992.
- Mönks J.F., Ypenburg H.I., *Jak rozpoznać dziecko uzdolnione. Poradnik dla rodziców*, przeł. M. Sochacka, Warszawa 2007.
- Moroz H., *Edukacja dla rozwoju*, Katowice 1996.
- Nakoneczna D., *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień*, Warszawa 1980.
- Nakoneczna D., *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia zdolnych: 15-lecie Towarzystwa Szkół Twórczych 1983–1998*, Towarzystwo Szkół Twórczych, Warszawa 1998.
- Nalaskowski S., *Metody nauczania*, Toruń 2000.
- Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B., *Trening twórczości*, Gdańsk 2005.
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2003.
- Nęcka E., *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków 1998.
- Nęcka E., *Trening twórczości*, Olsztyn 1992.
- Nęcka E., *TROp – Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, Kraków 1994.
- Niebrzydowski L., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1989.
- Niebrzydowski L., *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Warszawa 1976.
- Niedźwieńska A., Neckar J., *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*, Warszawa 2009.
- Nitecka E., Staszewska D., Pietkiewicz-Rok E., *Miłość od poczęcia*, Warszawa 1987.
- Nowicki A., *Nauczyciele*, Warszawa 1981.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- Olearczyk T., *Kreowanie etosu nauczyciela i jego wychowawcze wartości*, „Państwo i Społeczeństwo” 2006, nr 2.
- Olearczyk T., *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Kraków 2008.
- Oleś P., *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa 2005.
- Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2010*. www.cke.edu.pl (8.04.2011)
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/10*. www.stat.gov.pl/cps/rde (10.03.2011).
- Pachociński R., *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*, Warszawa 1998.
- Painter F., *Kim są wybitni*, Warszawa 1993.
- Panek W., *Zróżnicowanie intelektualne w populacji uczniów szkolnych i opieka nad uzdolnionymi*, Białystok 1990.

- Partyka M., *Dzieci zdolne*, Warszawa 2000.
- Partyka M., *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym: materiały z I i II Forum Wymiany Doświadczeń Osób Pracujących z Dziećmi Zdolnymi*, Warszawa maj 1998 – maj 1999, Warszawa 2000.
- Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórcy: poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*, Warszawa 1999.
- Peña del Agua A.M., *Las teorías de la inteligencia y la superdotación*, Ana María Peña del Agua, Aula Abierta 2004.
- Peréz Sánchez L.F., *La formación del profesorado para la educación de alumnos con capacidad superior en Europa*, Luz F. Pérez Sánchez, Lidia Losada Martínez, Coral González Barberá, Aula Abierta 2009.
- Pervin L. A., *Pojęcie Ja, Psychologia osobowości*, Gdańsk 2002.
- Pilch T., *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004.
- Pilch T., *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Warszawa 2005.
- Polak K., *Nauczyciel, twórczość, promocja*, Kraków 1997.
- Polya G., *Odkrycie matematyczne*, Warszawa 1975.
- Popek R., *Z badań nad uzdolnieniami plastycznymi młodzieży. Analiza psychologiczna*, Lublin 1998.
- Popek R., *Zajęcia plastyczne w placówkach wychowania pozaszkolnego*, Warszawa 1998.
- Popek S., *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978.
- Popek S., Bernacka R.E., Domański C. W., Gawda B., Turska D., Zawadzka A. M., *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, Lublin 2009.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001.
- Popek S., *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Wydanie II poprawione i uzupełnione, Lublin 2010.
- Popek S., *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, Warszawa 1984.
- Popek S., *Twórczość w teorii i praktyce*, Lublin 2004.
- Popek S., *Uczeń i zróżnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole. Materiały z konferencji naukowej 9 czerwca 2004 w Uczelni Zamoyskiego*, Zamość 2004.
- Popek S., Winiarz A., *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*, Lublin 2009.
- Popek S., *Zdolności i uzdolnienia w świetle współczesnych teorii psychologicznych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej”, Zamość 2004.
- Popek S., *Kwestionariusz twórczego zachowania*, Lublin 2004.
- Popek R., *Uzdolnienia plastyczne młodzieży. Analiza psychologiczna*, Lublin 1988.
- Poręba A., Dudkiewicz D., Drygalski M., *Reakcje płodu na stymulację wybranymi rodzajami muzyki*, „Kliniczna Perinatologia i Ginekologia”, Suplement 20/2002; VII Ogólnopolskie Sympozjum „Poród nowoczesny”, Tychy 2002.
- Pringle R. G., Webb T. J., Warner D. A., Peterson A. V., *Innovative Education for Gifted Children in Rural Elementary Schools* / R. G. Pringle, T. J. Webb, D. A. Warner, A. V. Peterson // *The Elementary School Journals*, 1972.

- Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce. www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf (dostęp z 6.IV 2011).
- Przygońska E., Chmielewska I., *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia. Badania. Koncepcje*, Łódź 2009.
- Pufal-Struzik I., *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*, Kraków 2008.
- Pufal-Struzik I., *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Kielce 2006.
- Pufal-Struzik I., *Społeczne warunki aktualizacji i rozwoju uzdolnień u dzieci i młodzieży*, „Edukacja” 1997.
- Puślecki W., *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków 1998.
- Raport o stanie edukacji*, http://eduentuzjasci.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=233&limitstart=1 (13.09.2011).
- Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów*, Poznań 2000.
- Rimm S., *Bariery szkolnej kariery*, Warszawa 1994.
- Renzulli J. S., *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. Phi Delta Kappan 60(3), 1978.
- Rojo Martínez A., *La identificación de alumnos con altas habilidades: enfoques y dimensiones actuales: Tesis doctoral* [Електронний ресурс] / Angela Rojo Martínez. – Universidad de Murcia, 1997.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228, poz. 1487).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 17.01.2012 r. w sprawie standardu przygotowującego do zawodu nauczyciela.
- Runco M.A., Johnson D.J., *Parents' and Teachers' Implicit Theories of Children's Creativity: A Cross-Cultural Perspective*, „Creativity Research Journal” 2002, Vol. 14, Nos. 3–4.
- Sajdak A., *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008.
- Sajdak A., Skulicz D., *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, Kraków 2010.
- Salcher A., *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*, Rzeszów 2009.
- Schulz R., *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990.
- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna, Elementy teorii i badań*, Warszawa 1994.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej, Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Toruń 2003, t. I.
- Seul S., *Poznanwanie ucznia i interakcja z nim*, „Nauczyciel i Szkoła” 2004, nr 3–4.
- Sękowa H., *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne*, Poznań 1991.
- Sękowski A., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, wyd. 2 rozszerz., Lublin 2001.
- Sękowski A., *Psychologia zdolności, Współczesne kierunki badań*, Warszawa 2004.
- Siek S., *Wybrane metody badania osobowości*, Warszawa 1993.
- Sikora M., *Problem interpretacji w metodologii nauk empirycznych*, Poznań 1997.
- Silverman L.K., *Personality development. The pursuit of excellence*, „Journal of the Education of the Gifted” 1983.
- Smak E., *Z zagadnień innowatyki pedagogicznej*, Opole 1997.

- Sołowiej J., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 1997.
- Sontag L. W., *War and fetal Materna relationship*, „Marriage and Family Living” 6/1944.
- Speck O., *Być nauczycielem, Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2005.
- Stanik J., *Problem interpersonalnego funkcjonowania osobowości*, „Przegląd Psychologiczny” 1977.
- Stasiakiewicz M., *Twórczość i interakcja*, Poznań 1999.
- Sternberg R.J., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2001.
- Storr, A., *Solitude. A return to the self*, New York 1988.
- Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000.
- Stróżyński K., *Inwestycja w uczniowskie talenty*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 6.
- Strzałecki A., *Psychologia twórczości, Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2003.
- Strzałecki A., *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*, Wrocław 1989.
- Suchodolski B., *O działalności twórczej*, „Studia Pedagogiczne”, t. XXVIII, 1976.
- Sujak E., *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1992.
- Superdotación, C.F. Piqueras, R. A. Aparicio, N. V. Inajeros, R.S. Montero // *El Exito del Esfuerzo: El trabajo colaborativo (Estudio de casos)*, Cuenca 2010.
- Szachniuk-Albowicz P., *Dziecko zdolne w szkole – prawda czy mit?*, nr 6, 2007.
- Szmidt K.J., *Dydaktyka twórczości: koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2003.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.
- Szmidt K.J., *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków 2001.
- Szmidt K.J., *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź 2001.
- Szmidt K.J., *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2003.
- Szmidt K.J., *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków 2001.
- Szmidt K.J., *Trening kreatywności*, Gliwice 2008.
- Szymański M., *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987.
- Śliwerski B., *W poszukiwaniu istoty wychowania*, „Nowa Szkoła” 1998, nr 8.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993.
- Taylor C.W., *Cultivating Multiple Creative Talents in Students*, „Journal for the Educational Gifted” 1985.
- Tesser A., Felson R.B., Suls J.M., *Ja i tożsamość*, Gdańsk 2004.
- Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005.
- Tokarz A., *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wrocław 1985.
- Tokarz A., Słabosz A., *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole, Cz. I. Style Zachowania badanych nauczycieli*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2001, nr 2 (74).
- Tokarz A., Słabosz A., *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole, Cz. II. Uczeń idealny i twórczy w preferencjach badanych nauczycieli*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2001, nr 3 (75).

- Tokarz A., *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, Kraków 2005.
- Torrance E.P., *Why Fly? A Philosophy of Creativity*, New Jersey 1995.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok 2007.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.
- Vishnyakova N.F., *The creative psychology science. Psychology of creative teaching*, Minsk 1995.
- Wasyluk-Kuś H., *O nauce szkolnej uczniów zdolnych*, Warszawa 1971.
- Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1995.
- Weaver R.H., Cranley M.S., *An exploration of paternal – fetal attachment behaviour*, „Nursing Research” 1983.
- West M. A., *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, Warszawa 2000.
- Włodarski Z., *Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 1996.
- Wojda K., Szybalska M., Chojnicki J., *Wspieranie rozwoju ucznia i nauczyciela*, „Biblioteka Dyrektora Szkoły”, Warszawa 2005.
- Wojdyła E., *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Materiały szkoleniowe, cz. I., Warszawa 2010.
- Wróblewska M., *Osobowościowe uwarunkowania postawy twórczej studentów*, Białystok 2005.
- Wspieranie rozwoju uczniów wybitnie zdolnych jako zadanie władz publicznych(materiały do dyskusji)*, DKOiS MEN, Warszawa 2007. www.krasp.org.pl/archiwumstron.pl/.../men_20070926_uczniowie_wybitnie_zdolni (8.02.2011).
- www.men.gov.pl
- www.stargard.edu.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=3 (11.05.2011).
- www.trendy.ore.edu.pl/articles/view/126 (10.05.2011.)
- Wykorzystanie wskaźników EWD w ewaluacji zewnętrznej*. www.ewd.edu.pl/EWD_nadzor.pdf (dostęp z 8. IV 2011).
- Zabłocki K., Brejnak W., *Wybrane problemy dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w procesie edukacji*, Warszawa 2004.
- Zaborowski Z., *Człowiek, jego świat i życie: próba integracji*, Warszawa 2002.
- Zaborowski Z., *Psychologiczne problemy samoświadomości*, Warszawa 1989.
- Zaborowski Z., *Świadomość i samoświadomość człowieka*, Warszawa 1996.
- Zaborowski Z., *Teoria treści i form samoświadomości*, Warszawa 2000.
- Zając G., *Praca z dzieckiem zdolnym*, „Życie Szkoły” 2008, nr 2.
- Zarębska J., *Nauczyciele we wrześniu 2009 roku. Stan i struktura zatrudnienia*, www.bc.ore.edu.pl/Content/179/tekst+nauczyciele+2009++ix-1.pdf (8.03.2011).
- Zasadnicze przesłanki skuteczności wychowania zdolnych*, red. A. Góralski, Warszawa 1991.
- Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973.
- Ziółkowska-Rudowicz E., *Zdolności intelektualne dzieci 10–12 letnich i ich uwarunkowania w pracy szkoły*, Wrocław 1982.
- Zwołańska E.A., *Edukacja kreatywna*, Bydgoszcz 2005.
- Żuk T., *Uzdolnienia twórcze a osobowość*, Poznań 1986.

- Акимов И. О природе таланта / И. Акимов, В. Клименко. – М., 1994. – 29 с.
- Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука / Г. С. Альтшуллер, В. И. Андреев. – М.: Советское радио, 1979. – 175 с.
- Аминов Н. А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 74–83.
- Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 288 с.
- Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: моногр. / О. Є. Антонова. – Житомир: ЖДУ, 2005. – 456 с.
- Бакушинський А. В. Исследование и статьи / А. В. Бакушинський. – М.: Просвещение, 1981. – 346 с.
- Балаш В. А. Задачи по физике и методы их решения / В. А. Балаш. – М.: Просвещение, 1983. – 431 с.
- Бевз О. Питання дитячої обдарованості в американській системі шкільної освіти / О. Бевз // Рідна школа. – 2006. – № 7. – С. 79–80.
- Беличко Н. Організація навчання обдарованих і талановитих молодших школярів у США / Н. Беличко // Рідна школа. – 2005. – № 6. – С. 78–81.
- Беляев В. И. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях / В. И. Беляев // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 19–25.
- Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
- Бех І. Д. Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3 – С. 9–21.
- Бех І. Д. Як виховувати духовні цінності / І. Д. Бех // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 1. – С. 21–30.
- Бітянова М. Р. Психолог у школі: зміст діяльності й технології / М. Р. Бітянова. – К.: Главник, 2007. – 160 с.
- Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Д. Б. Богоявленская. – М., 2002. – 320 с.
- Бойко В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. Бойко. – М.: Филит, 1996. – 472 с.
- Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144–150.
- Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
- Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: моногр. / І. С. Булах. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
- Василькова Ю. В. Социальная педагогика: курс лекцій: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Ю. В. Василькова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 440 с.
- Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка

- проблеми / Л. Ваховський // Шлях освіти. – 2005. – № 5. – С. 7–11.
- Вахромов Е. Е. Психологическая коррекция аномального поведения подростков / Е.Е. Вахромов // Прикладная психология и психоанализ. – 2000. – № 3. – С. 52–60.
- Вдовенко В. М. Внеаудиторная работа по латинскому языку с одаренными студентами филологических вузов / В. М. Вдовенко, Г. Ф. Санжарова // Педагогічна і суспільна підтримка обдарованих дітей і молоді. – Краков, 2010. – С. 229–237.
- Волкова Х. П. Педагогіка / Х. П. Волкова. – К.: Академія, 2001. – С. 124–127.
- Волощук І. Програми для обдарованих і талановитих дітей / І. Волощук, В. Шепотько // Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 70–72.
- Волощук І. Фактологічна підготовка до роботи з обдарованими й талановитими школярами / І. Волощук, В. Шепотько // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 73–75.
- Всебічний розвиток обдарованих дітей / Асоціація освіти обдарованих в Китаї. Тайвань: Вища кн., 2000. – 496 с.
- Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Л. С. Выготский. – СПб: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
- Выготский Л. С. Вопросы детской возрастной психологии / Л. С. Выготский. – М., 1982. – С. 67.
- Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский – М., 1996. – С. 42.
- Гергель Е. Л. Психологічні особливості формування креативних здібностей в підлітковому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Е. Л. Гергель. – К., 2007. – 20 с.
- Гершунський Б. С. Педагогічна прогностика: методологія, теорія, практика / Б. С. Гершунський. – К., 1986. – С. 29.
- Гинзбург В. Л. «Физический максимум» – какие проблемы физики и астрофизики представляются особенно важными и интересными в начале XXI века? / В.Л. Гинзбург. – УФН, 2007. – С. 346.
- Гильбух Ю. З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка / Ю.З. Гальбух. – К.: Віпол, 1993. – С. 15–75.
- Года Михо. Китайський університет Гонконгу. Історичний факультет. Обдаровані діти Гонконгу. Стаття. – 3 с.
- Головаха Є. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи / Є. Головаха. – К.: Наук. думка, 1988. – 144 с.
- Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск–М.: Харвест–Аст, 2001. – 798 с.
- Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування. Як допомогти проблемним підліткам / А. Гольдштейн, В. Хомік. – К.: Либідь, 2003. – 520 с.
- Грейс Крайг. Психология развития / Грейс Крайг. – СПб.: Питер 2001. – 559 с.
- Грек О. М. Розвиток візуальної креативності підлітків засобами комп'ютерного тренінгу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. М. Грек.– Одеса, 2009. – 20 с.
- Гройсман А. Самовнушение и психическая саморегуляция // Практична психологія та соц. робота. – 2008. – № 11. – С. 39–49.
- Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI ст.). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

- Дружинин В. Н. Психология общин способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 368 с.
- Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 176 с.
- Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
- Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: учеб. пособие для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. – 2-е издание. – М.: Академ. Проект: Культура, 2005. – 304с.
- Жизномірська О. Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / О.Я. Жизномірська – К., 2010. – 278 с.
- Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://zakon.rada.gov.ua>
- Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер. – М., 2003. – 336 с.
- Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М.: МГУ, 1989.– 46 с.
- Иванов П. М. Гонконг: история и современность / П. М. Иванов. – М.: Наука, 1990. – 278 с.
- Изобразительное искусство и художественный труд / Б. М. Неменский, Н. Н. Фомина, Н. К. Гросул и др. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
- Иванусь О. Роль сім'ї у процесі соціалізації обдарованих дітей / О. Иванусь // Психолог. – 2009. – №11/12. – С. 56–58.
- Калошин В. Емоційний інтелект – головний показник ефективності використання людських ресурсів / В. Калошин // Практична психологія та соц. робота. – 2008. – № 4. – С. 54–63.
- Кардашов В. Н. Теоретические и методические основы художественно-творческого развития школьника / В. Н. Кардашов. – Бердянск, 2000. – 153 с.
- Климов Е. Психология профессионального самоопределения / Е. Климов. – Ростов н/Д., 1996. – 512 с.
- Комозин А. Н. Психология юношеского возраста / А. Н. Комозин. – М., 1991. – с. 15.
- Конвенція про права дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>.
- Копець Л. В. Психологія особистості: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Л.В. Копець. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. – 460 с.
- Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. М. Прокоменко. – К.: Рад. шк., 1989. – С. 307–373.
- Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
- Кульчицкая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Е. И. Кульчицкая, В. А. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ им. И. Франка, 2008. – 316 с.
- Кульчицька О. І. Знаходимо обдарованих серед дошкільнят / О. І. Кульчицька // Об-

- дарована дитина. – 1999. – № 3. – С. 8–13.
- Куньшоу У. Вступ до навчання обдарованих дітей / У. Куньшоу. – Тайвань: Видав. центр нац. ун-ту, 1999. – 352 с.
- Кучерявий О. Г. Педагогіка і психологія дитячої творчості (аспект самоформування вмінь організувати творчість дітей): навч. посіб. / О. Г. Кучерявий. – К.: ІЗМН, 1998. – 156 с.
- Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
- Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. – СПб.: ЕВРОЗ-НАК, 2003. – 416.
- Линьова І. О. Вплив родини на розвиток обдарованості дитини / І. О. Линьова // Обдарована дитина. – 2006. – №5. – С. 41–45.
- Липова Л. Специфіка навчання обдарованих дітей / Л. Липова, Л. Морозова, Л. Луценко // Рідна шк. – 2003. – №7. – С. 8–11.
- Луценко І. А. Взаємозв'язок психологічних проблем підготовки кадрів з технологією оцінки обдарованості особистості / І. А. Луценко, Г.П. Половина // Актуальні проблеми психології. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: зб. наук. праць. – К, 2002. – Ч. 2. – С. 271–275.
- Мартинюк І. А. Психологічна допомога людям похилого віку, або практикум з геронтопсихології / І. А. Мартинюк // Практична психологія та соц. робота. – 2007. – № 1. – С. 32–38.
- Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб.: Феникс, 2001. – 478 с.
- Мильруд Р. П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя / Р.П. Мильруд // Вопросы психологии. – 1987. – №6. – С.47–54.
- Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л. М. Митина, Е. С. Асмаковец. – М.: Флинта, 2001. – с. 59–60.
- Моляко В. А. Психология детской одаренности. / В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Н.И. Литвинова. – К.: Знание, 1995. – 83 с.
- Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – К.: Рад. шк., 1983. – 95 с.
- Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
- Муравйова О. А. Проблема соціалізації обдарованих студентів [Електронний ресурс] / О. А. Муравйова. – Режим доступу: www.vuzlib.com
- Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2001.
- Неменский Б. М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания / Б.М. Неменский. – М.: Посвещение, 1961. – 192 с.
- Новікова Ж. Особливості вікової періодизації та класифікації осіб похилого віку / Ж. Новікова // Психологія та соц. робота. – 2009. – № 6.
- Обдаровані діти: Діагностика та супровід / упоряд. Т. Червонна. – К.: Шк. світ, 2008. – 128 с.
- Орел В. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В. Орел // Журнал практ. психологии и психоанализа. – 2001. сент.

- Парховнюк Г. О. Підготовка майбутнього вчителя інформатики до використання комп'ютерних технологій у профорієнтаційній діяльності з старшокласниками / Г. О. Парховнюк // Вища освіта України. – 2007. – №2. – С. 204–207.
- Пенішкевич Д. І. Соціальна педагогіка: Модульна технологія навчального курсу / Д.І. Пенішкевич, Л. І. Тимчук. – Чернівці: ЧНУ, 2010. – 496 с.
- Періг І. М. Психологічні умови розвитку творчої обдарованості студентів вищого технічного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. М. Періг. – К., 2006. – 23 с.
- Петровский А. М. История психологии / А. М. Петровский. – М.: Педагогика, 1994. – 448 с.
- Пивоварова О. В. Методи розвитку творчого мислення / О. В. Пивоварова // Практична психологія та соц. робота. – 2007. – №2. – С. 52–54.
- Повьякель Н. И. Профессогенез саморегуляции мышления практического психолога / Н. И. Повьякель. – К., 2003. – 440 с.
- Половина Г. П. Эстетический поход как дидактическое средство / Г. П. Половина, И. В. Петренко, В. А. Григорьева. – Днепропетровск: ДГУ, 1979. – 60 с.
- Пономарев Я. А. Психология творческого мышления / Я. А. Пономарев. – М.: АПН, 1960. – 307 с.
- Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
- Постовий В. Г. Сім'я і школа: проблеми виховання дітей: посіб. / В. Г. Постовий, О.А. Невмержицький. – К., 2008. – 418 с.
- Психология обдарованості дітей і підлітків: учеб. пособие [для студ. высш. и средних пед. учеб. заведений] / Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес, Т. М. Марютина и др. – М.: Академия, 2000. – 336 с.
- Психология одарённости детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
- Психология одаренности детей и подростков / под. ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 145 с.
- Психология с человеческим лицом. Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М., 1997. – С. 3–27.
- Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка / сост. Е. А. Залепа, Л. Р. Люманова, М. И. Алексеюк. – Симф., 2004. – 136 с.
- Різник Л. Проблема обдарованості дітей в сучасних умовах / Л. Різник // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – № 1.– С. 124–128.
- Розанова Т. В. Развитие мышления аномальных младших школьников на уроках математики / Т. В. Розанова // Дефектология. – 1985. – №3. – С. 17–22.
- Савенков А. І. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений]. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
- Сисоєва С. О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно-зорієнтованого навчання / С. О. Сисоєва // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С. 110–118.
- Сковорода Г. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи.

- К.: Наук. думка, 1983. – 542 с.
- Слободян В. П. Физика. Оптика. Задание №4 для 11 классов. (2003–2004 учебный год) / В. П. Слободян. – М.: МФТИ. – 32 с.
- Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – Мн.: Харвест, 2005. – 976 с.
- Сметанський М. А. С. Макаренко та В. О. Сухомлинський про сімейне виховання / М. Сметанський // Рідна шк. – 2003. – №9. – С. 12–14.
- Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту / М. Л. Смульсон. – К., 2001. – 276 с.
- Соціальна робота: технологічний аспект: навч. посіб. / за ред. А. Капської. – К.: Центр навч. л-ри, 2004. – 351 с.
- Степанов С. Психологический словарь для родителей / С. Степанов. – М., 1996. – 152 с.
- Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–13.
- Сухомлинський В. О. Ми продовжуємо себе в дітях. / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т.5. – С. 578–584.
- Сухомлинський В. О. Народження добра. / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 5. – С. 217–223.
- Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1978. – С. 16–263.
- Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 12–206.
- Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 7–279.
- Теличко Н. Організація навчання обдарованих і талановитих молодших школярів у США / Н. Теличко // Рідна шк. – 2005. – №6. – С. 78–80.
- Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога / Т. М. Титаренко // Практична психологія та соц. робота. – 2003. – № 4.
- Тихомирова Л. Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьников / Л. Ф. Тихомирова. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с.
- Торшина К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К. А. Торшина // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 123–135.
- Трунов Д. «Синдром сгорания»: позитивный подход к проблеме / Д. Трунов // Журнал практ. психолога. – 1998. – № 5. – С. 45–49.
- Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990. – с. 46.
- Харченко Т. Г. Методологічні підходи до дослідження теорії та практики гуманізації підготовки педагогів у Франції в другій половині ХХ століття / Т. Г. Харченко // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ: СДПУ, 2008. – Вип. XLII. – С. 150–159.
- Хрущ-Ріпська О. Психологічні засади формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності (на матеріалі музвиховання): дис. ... канд. психол. наук / Хрущ-Ріпська О. – К., 1999. – 183 с.
- Чудновский В. Одарённость: Дар или испытание / В. Чудновский, В. Юркевич. – М.: Знание, 1990. – 75 с.

- Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 395 с.
- Юдчиц Ю. К проблеме профессиональной деформации / Ю. К. Юдчиц // Журнал практ. психолога. – 1998. – № 5.
- Юркевич В. Про окремі типи обдарованості / В. Юркевич // Завуч. – 2003. – № 17–18. – С. 9–10.
- Юркевич В. С. Проблема диагноза и прогноза одаренности в работе практического психолога / В. С. Юркевич // Школа здоровья. – 1997. – №1, Т. 4. – С. 59.
- Яковлева Е. Л. Психология, развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева – М.: Моск. психолого-соц. ін-т, 1997. – 224 с.
- Янкович О. І. Проблеми соціально-педагогічної роботи з сім'єю у творчості В. Сухомлинського / О. І. Янкович // Наукові записки ТДПУ. Сер. Педагогіка. – 2002. – №5. – С. 89–92.
- <http://www.dlib.com.ua>.
- <http://www.ukrdissers.info>.

