

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Pedagogiki

Joanna Skoczylas
Nr albumu 123413

WCZESNOSZKOLNA EDUKACJA UCZNIĄ ZDOLNEGO
W ŚWIETLE KONCEPCJI INTEGRALNEGO ROZWOJU
I WYCHOWANIA

Rozprawa doktorska
pisana na seminarium *Instytucje oświatowe*
pod kierunkiem ks. dr hab. Adama Maja Cor
oraz promotora pomocniczego dr Marty Buk-Cegiełki

Lublin 2023

SPIS TREŚCI

SPIS TREŚCI.....	2
WSTĘP	6
ROZDZIAŁ I.....	13
TEORETYCZNE PODSTAWY EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ UCZNIĄ ZDOLNEGO	13
1. Teoria ludzkich zdolności.....	14
1.1. Zdolności, uzdolnienia, talent – wyjaśnienie kluczowych terminów.....	16
1.2. Wybrane teorie i modele zdolności	25
1.2.1. Modele zdolności ogólnych.....	26
1.2.2. Modele zdolności specyficznych.....	28
1.2.3. Modele systemowe	34
1.2.4. Rozwojowe modele zdolności.....	39
2. Psychopedagogiczna charakterystyka ucznia zdolnego w wieku wczesnoszkolnym.....	45
2.1. Cechy osobowości wyróżniające ucznia zdolnego	47
2.2. Potrzeby przejawiane przez ucznia zdolnego.....	53
2.3. Rodzaje występujących zdolności we wczesnej edukacji.....	56
2.4. Czynniki oddziałujące na rozwój zdolności ucznia na pierwszym etapie edukacji	62
3. Rola szkoły na pierwszym etapie edukacji w diagnozie i rozwoju zdolności uczniów....	65
3.1. Metody diagnozowania ucznia zdolnego	67
3.2. Osiągnięcia szkolne ucznia zdolnego.....	72
3.3. Koncepcje kształcenia ucznia zdolnego w systemie oświaty.....	75
3.4. Podstawy prawne edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego	78
ROZDZIAŁ II	87
INTEGRALNY ROZWÓJ I WYCHOWANIE UCZNIĄ ZDOLNEGO W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM.....	87
1. Specyfika integralnego rozwoju i wychowania ucznia zdolnego w edukacji	

wczesnoszkolnej w świetle teorii warstwicowej Stefana Kunowskiego.....	88
1.1. Podstawy teorii integralnego rozwoju i wychowania Stefana Kunowskiego	90
1.2. Charakterystyka integralnego rozwoju uczniów w wieku wczesnoszkolnym	91
1.2.1. Rozwój warstwy fizycznej	92
1.2.2. Rozwój warstwy psychicznej	96
1.2.3. Rozwój warstwy społecznej	99
1.2.4. Rozwój warstwy kulturowej.....	104
1.2.5. Rozwój warstwy duchowej	107
2. Dynamizmy rozwoju i wychowania ucznia zdolnego w wieku wczesnoszkolnym	109
2.1. Siła biosu	111
2.2. Siła etosu	112
2.3. Siła agosu	113
2.4. Siła losu	115
3. Charakterystyka funkcji wychowawczych w integralnym rozwoju i wychowaniu ucznia zdolnego w wieku wczesnoszkolnym.....	116
3.1. Funkcja sanare.....	117
3.2. Funkcja edocere.....	118
3.3. Funkcja educere.....	118
3.4. Funkcja educare.....	119
3.5. Funkcja initiare.....	120
ROZDZIAŁ III.....	123
EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA W INTEGRALNYM ROZOWJU i WYCHOWANIU UCZNIĄ ZDOLNEGO	123
1. Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej w świetle teorii integralnego rozwoju i wychowania	125
2. Zadania organizacyjne szkoły wobec ucznia zdolnego na pierwszym etapie edukacji ..	127
3. Metodyka edukacji wczesnoszkolnej wspomagającej integralny rozwój i wychowanie ucznia zdolnego.....	133
4. Rola podmiotów wczesnoszkolnej edukacji w integralnym rozwoju i wychowaniu ucznia zdolnego.....	142
4.1. Zadania ucznia zdolnego	143
4.2. Rola nauczyciela wczesnoszkolnej edukacji	145
4.3. Rola rodziców ucznia zdolnego	153
4.4. Zadania specjalistów szkolnych i pozaszkolnych	161

ROZDZIAŁ IV	166
PODSTAWY METODOLOGICZNE WŁASNYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH	166
1. Przedmiot i cel badań	168
2. Problemy i hipotezy badawcze.....	169
3. Zmienne i wskaźniki	175
4. Metody, techniki i narzędzia badawcze	179
5. Charakterystyka terenu i badanej grupy	183
6. Organizacja i przebieg badań	187
ROZDZIAŁ V.....	188
ORGANIZACJA PROCESU EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ UCZNIĄ ZDOLNEGO W ŚWIETLE TEORII INTEGRALNEGO ROZWOJU i WYCHOWANIA	188
1. Kwalifikacje i kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.....	189
2. Kategorie zdolności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.....	193
3. Diagnostyka uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej.....	199
4. Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej w aspekcie integralnego rozwoju i wychowania	204
5. Programy nauczania uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej	208
6. Formy organizacyjne w pracy z uczniem zdolnym.....	212
7. Współpraca z rodzicami	214
ROZDZIAŁ VI	225
PRZEBIEG PROCESU EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ UCZNIĄ ZDOLNEGO W ŚWIETLE INTEGRALNEGO ROZWOJU i WYCHOWANIA	225
1. Proces kształcenia ucznia zdolnego	225
1.1. Cele i treści kształcenia ucznia zdolnego	226
1.2. Metody, formy oraz środki dydaktyczne	230
2. Proces wychowania i opieki ucznia zdolnego.....	236

2.1. Cele i wartości wiodące.....	237
2.2. Metody i formy wychowania ucznia zdolnego	240
2.3. Środki wychowania i opieki nad uczniem zdolnym.....	242
3. Realizacja funkcji wychowawczych w procesie integralnego wychowania ucznia zdolnego	244
ROZDZIAŁ VII.....	258
EFEKTYWNOŚĆ PROCESU EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ UCZNIA ZDOLNEGO W ŚWIECIE TEORII INTEGRALNEGO ROZWOJU i WYCHOWANIA	258
1. Poziom osiągnięć ucznia zdolnego w odniesieniu do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej.....	258
2. Stopień rozwoju zdolności ucznia zdolnego w edukacji wczesnoszkolnej	260
3. Stopień integralnego rozwoju ucznia zdolnego wczesnoszkolnej edukacji.....	262
4. Edukacja ucznia zdolnego we wczesnoszkolnej edukacji w świetle badań jakościowych.....	267
PODSUMOWANIE WYNIKÓW BADAŃ	283
ZAKOŃCZENIE.....	290
BIBLIOGRAFIA.....	299
SPIS TABEL	315
ANEKS	318

WSTĘP

Wczesnoszkolna edukacja ucznia zdolnego jest zagadnieniem niezwykle istotnym i złożonym jako zadanie szkoły i nauczyciela, ważnym dla rodziców ucznia, którzy mają prawo do wspierania ich odpowiedzialności za rozwój i wychowanie dziecka, nade wszystko stanowi szansę dla samego ucznia, w rozwoju jego kompetencji w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw przewidzianych w podstawie programowej, a także w rozwoju jego konkretnych zdolności i rozwoju ogólnosobowym.

Mając na uwadze osobę ucznia, która jest w centrum procesu szkolnej edukacji, trzeba poszukiwać odpowiedzi na pytanie, jak współczesna szkoła radzi sobie z identyfikacją uczniów zdolnych i ich zdolności na pierwszym etapie edukacyjnym, jak realizuje proces dydaktyczny i wychowawczy wobec ucznia zdolnego, jakie ten proces przynosi efekty w ramach osiągnięć edukacyjnych, rozwoju zdolności uczniów i ich osobowości. Miarą rozwoju ich osobowości jest wszechstronny, pełny, integralny rozwój, który w literaturze pedagogicznej znajduje swoje podstawy teoretyczne zwłaszcza w ujęciu Stefana Kunowskiego, jego warstwicowej koncepcji integralnego rozwoju i wychowania¹. Tę koncepcję przyjmuje się w niniejszej pracy jako adekwatną dla analizy edukacji zdolnego ucznia we wczesnoszkolnej edukacji.

W powyższym kontekście problematyka niniejszej pracy, zorientowana na wczesnoszkolną edukację ucznia zdolnego w świetle koncepcji integralnego rozwoju i wychowania, jest nie tylko interesująca poznawczo, lecz także posiadająca walor praktyczno – aplikacyjny oraz aktualne znaczenie, ponieważ w każdym pokoleniu znajdują się uczniowie wyróżniający się szczególnymi zdolnościami w różnorodnych dziedzinach.

Różne aspekty zaproponowanej problematyki mają odzwierciedlenie w dotychczas podejmowanych badaniach, o czym świadczy poniższy przegląd badań i literatury.

Przeprowadzone badania wykazały między innymi, że dzieci zdolne zaczęły wcześniej chodzić (11. miesiąc życia), wcześniej od innych używać słów i mówić, wyprzedzając pod tym względem rówieśników nawet o kilka miesięcy².

¹ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004,

² Zob. L. Bandura, *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1974, s. 24 – 25.

Badania z 2009 roku na grupie nauczycieli jednej ze szkół województwa małopolskiego wskazały jako cechy stanowiące wyznacznik ucznia zdolnego: twórczość, uzdolnienia kierunkowe, uzdolnienia poznawcze, iloraz inteligencji. Jako sposób identyfikacji zdolności uczniów nauczyciele wskazywali udział w olimpiadach i konkursach, wysokie stopnie z wybranej dziedziny wiedzy, zaangażowanie w pracę oraz motywację zadaniową. Wśród metod, którymi posługują się nauczyciele w pracy z uczniem zdolnym, znalazły się rozszerzone treści nauczania, kółka przedmiotowe, metody problemowe, metoda projektu, indywidualny tok nauczania. W zakresie społecznego funkcjonowania uczniów wskazano na trudności adaptacyjne, ale zarazem na ich zdolności przywódcze, perfekcjonizm i wrażliwość emocjonalną. Niewielu nauczycieli stwierdziło, że uczniowie zdolni sprawiają problemy wychowawcze i utrudniają realizowanie lekcji³.

W badaniach dotyczących zależności między sytuacją rodzinną uczniów zdolnych a rozwojem ich zdolności, przeprowadzonych wśród 60 uczniów edukacji wczesnoszkolnej w 2008 roku, stwierdzono, że najliczniejsza grupa rodziców uczniów zdolnych posiada wykształcenie wyższe, uczniowie zdolni wywodzą się w większości przypadków z rodzin pełnych, są w większości przypadków jedynym dzieckiem w rodzinie o dobrym lub przeciętnym statusie materialnym. Badania wykazały, że uczniowie zdolni chętnie biorą udział w różnych konkursach, rozwiązują różne łamigłówki oraz lubią zabawy tematyczne, które rozwijają koncentrację, większość z badanych uczniów lubi oglądać filmy i programy przyrodnicze, fantastyczne, przygodowe oraz podróżnicze, ale również różnorodne bajki, spektakle teatralne, baśnie oraz teleturnieje. Uczniowie zdolni chętnie sięgają do literatury o tematyce przyrodniczej i przygodowej, dzięki czemu rozwijają swoją wyobraźnię⁴.

W 2007 roku badaniu przeprowadzonemu w Poznaniu przez pedagoga pracującego w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej został poddany chłopiec – uczeń pierwszej klasy szkoły podstawowej, który znacznie przewyższał rówieśników swoją wiedzą i umiejętnościami: szybko czytał, liczył i rozwiązywał zadania⁵. Nauczycielka chętnie pracowała z chłopcem, podejmując dodatkowe zadania, aby nie nudził się na lekcjach. Chłopiec pod koniec pierwszego półrocza został skierowany do Poradni Psychologiczno-

³ Zob. M. Wieczorek, *Praca z dzieckiem zdolnym w świetle praktyki nauczycielskiej*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 6, s. 36-41.

⁴ Zob. H. Winnicka, *O dzieciach zdolnych*, „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze” 1997, nr 1, s. 15 – 17.

⁵ Cyt. za: E. Szymik, K. Kuźniak, *Rozwój dziecka zdolnego. Studium przypadku*, „Nauczyciel i Szkoła” 2009, nr 3 – 4, s. 61 – 65.

Pedagogicznej. Diagnoza wykazała, że posiada on ponadprzeciętne możliwości intelektualne, a pod względem dydaktycznym opanował materiał na poziomie drugiej klasy, w niektórych zakresach nawet na poziomie trzeciej klasy szkoły podstawowej. Diagnoza poradni wykazała również, że chłopiec mimo zdolności, które posiada, jest uczniem z trudnościami w uczeniu się, które przejawiają się w postaci zaburzeń dysgraficznych, jest więc dzieckiem z ryzykiem dysleksji. Dlatego też uczeń został objęty pracą terapeutyczną w poradni. Po wdrożeniu wszystkich proponowanych rozwiązań uczeń jest najlepszy w klasie, nie ma kłopotów wychowawczych, chętnie pomaga swoim rówieśnikom w nauce. Realizuje indywidualny tok nauczania⁶. Jednym z wniosków z przeprowadzonych badań jest konstatacja, że zdolności u uczniów nie zawsze można zauważyć i mogą one występować wraz z różnymi zaburzeniami. Uczniowie zdolni nie są idealni pod każdym względem, nie muszą być dobrzy we wszystkim, uczniowie ci posiadają także trudności, które trzeba niwelować. Potrzebna jest szybka diagnoza i odpowiednia reakcja, w niektórych przypadkach terapia pedagogiczna⁷.

W badaniach opisanych w 2013 roku, dotyczących identyfikacji uczniów zdolnych wzięło udział 90 nauczycieli ze Szkół Odkrywców Talentów. Wyniki badań wykazały, iż tylko czterech nauczycieli spotkało się z uczniami, którzy rozpoczęli naukę, posiadając już diagnozę z poradni. Natomiast co piąty nauczyciel miał do czynienia z uczniami zdolnymi, którzy dopiero po jego identyfikacji zostali skierowani do poradni lub specjalisty w szkole. Zdecydowana większość nauczycieli wskazała, że osobą, która głównie identyfikuje zdolności u uczniów, jest sam nauczyciel. Najczęstszą metodą stosowaną przez nauczycieli w diagnozie uczniów zdolnych jest pomiar osiągnięć szkolnych poprzez konkursy czy sprawdziany, jak również obserwacja. Niekiedy do identyfikacji zdolności dochodzi poprzez wywiad z uczniem, czy też pomocna staje się opinia rodziców. Wielu nauczycieli wykorzystuje również narzędzia opracowane przez szkołę, zwracając uwagę na fakt niewielkiej liczby wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych. Większość badanych nauczycieli wskazała również, że w placówkach, w których uczą, nie została wprowadzona i zatwierdzona jedna, uniwersalna procedura diagnozy zdolności u uczniów⁸.

⁶ Zob. Tamże, s. 63 – 64.

⁷ Zob. Tamże, s. 64.

⁸ Zob. N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecuch, *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 102 – 103.

Pozytywnym aspektem jest niewątpliwie wprowadzenie w szkołach procedury śledzenia dalszych losów uczniów zidentyfikowanych jako zdolnych. W tym celu prowadzona jest specjalna dokumentacja⁹.

Niezwykle istotne znaczenie u ucznia zdolnego posiada jego rozwój emocjonalny i społeczny, co podkreśla Barbara Lipnicka. W tym zakresie zostało przeprowadzonych stosunkowo niewiele badań. Niektóre wyniki badań świadczą o tym, że zdolni uczniowie w wieku wczesnoszkolnym mają wyższe poczucie wartości, większe poczucie strachu oraz posiadają większą potrzebę odnoszenia sukcesów oraz więcej energii, ciekawości i entuzjazmu niż ich pozostali rówieśnicy. Badania wykazują, że emocjonalne i społeczne umiejętności mogą mieć większe znaczenie dla odniesienia sukcesu w życiu uczniów niż bardzo wysoki iloraz ich inteligencji¹⁰.

Wielu badaczy, w tym zwolennicy koncepcji zdolności specyficznych i dziedziczonych oraz autorzy modeli rozwojowych, uważa, że zdolności jest tyle samo, ile rodzajów aktywności człowieka, ale mogą być one rozwinięte na różnym poziomie. Wskazują, że osoby zdolne cechują się bardzo specyficznym funkcjonowaniem poznawczym oraz charakterystycznym zachowaniem. Przeprowadzone badania wskazały również okresy zagrożenia w rozwoju zdolności u dzieci i młodzieży. Jednym z nich jest okres między 8. a 10. rokiem życia, na który przypada wczesnoszkolna edukacja¹¹.

Istotne i głębokie podejście do problematyki ucznia zdolnego poruszono na konferencji pt.: „Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Teoria-badania-innowacyjne rozwiązania pedagogiczne”¹². Konferencja miała miejsce na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. W trakcie Konferencji podkreślono, iż zdolności dziecka stanowią zarówno istotny kapitał indywidualny, jak i społeczny. Zdolności te winny znaleźć się w szczególnym kręgu zainteresowań wczesnoszkolnej pedagogiki. Zwrócono uwagę na potrzebę specjalnej opieki zarówno pedagogicznej, jak i psychologicznej wobec uczniów zdolnych, która umożliwiłaby im rozwiązywanie różnych problemów związanych w dużej mierze z ich funkcjonowaniem społecznym

⁹ Zob. Tamże, s. 104.

¹⁰ Zob. B. Lipnicka, *Kształtowanie zdolności i talentu dziecka. Wspierająca funkcja rodziców*, BARBARA, Kraków 2000, s. 108 – 109.

¹¹ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o. o, Sopot 2011, s. 271.

¹² Zob. A. Badora, E. Szlachta, *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Teoria-badania-innowacyjne rozwiązania pedagogiczne*, POLIHYMIA, Lublin 2022.

i emocjonalnym. Wybitnie zdolne osoby wymagają odpowiedniego klimatu i atmosfery w środowisku szkolnym oraz rodzinnym, dlatego tak ważna jest współpraca rodziców z nauczycielem. Podkreślono także znaczenie harmonijnego rozwoju uczniów zdolnych, ich takiego kształcenia i wychowania, które umożliwi uzyskiwanie zadowolenia z osobistego życia. To jest aspektem optymistycznym współczesnego podejścia do problemu uczniów zdolnych¹³. Bowiern przez wiele lat zainteresowanie szczególnymi zdolnościami ucznia wczesnoszkolnej edukacji nie znajdowało się w centrum badań pedagogicznych. Uważano, iż w przyszłości rozwiną oni swoje zdolności niezależnie od warunków, jakie panują w ich środowisku¹⁴. Zarazem inaczej bywały postrzegane zdolności małego dziecka, a inaczej dorosłego człowieka¹⁵. Zatem istotne jest zdefiniowanie zdolności ludzkich. Zagadnienie to będzie przedmiotem analizy w dalszej części pracy. Jednak wstępnie można za Alicją Borowską określić zdolności jako zespół właściwości „umożliwiający łatwe uzyskanie spodziewanych wyników przy wykonywaniu danych czynności i zadań” oraz szybsze uczenie się nowych rzeczy¹⁶. Zdolności mogą dotyczyć różnych dziedzin.

Kluczowe znaczenie dla właściwego prowadzenia badań dotyczących uczniów zdolnych ma poprawne rozumienie, czym jest edukacja wczesnoszkolna. Zgodnie z prawem oświatowym edukacja wczesnoszkolna realizowana jest w szkole podstawowej jako pierwszy etap edukacji szkolnej. Z punktu widzenia pedagogicznego jest to „stopniowe przechodzenie od nauki okazjonalnej do świadomego uczenia się – pod kierunkiem innej osoby (...), w jej obecności, a gdy trzeba – przy jej pomocy. Może to odbywać się tylko wtedy, gdy środowisko edukacyjne budzi ciekawość dziecka, motywuje je do działania, umożliwia samodzielne rozwiązywanie problemów i stawia zadania, których rozwiązanie wymaga wysiłku intelektualnego”¹⁷. Edukacja wczesnoszkolna ma zapewnić pełny rozwój osobowy każdemu uczniowi, w tym uczniowi zdolnemu, bowiem szkoła na każdym etapie edukacji powinna dbać o jego integralny rozwój i wychowanie,

¹³ Zob. Tamże, s. 90 – 96.

¹⁴ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolnych...*, dz. cyt., s. 9.

¹⁵ Zob. A. E. Sękowski, *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 9.

¹⁶ A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne?*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2009, s.7; zob. B. Lipnicka, *Kształtowanie zdolności i talentu dziecka...*, dz. cyt., s. 13-15..

¹⁷ Zob. B. Murawska, *Edukacja wczesnoszkolna*, tom 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

co jest podstawowym problemem i celem każdej szkoły¹⁸. To pierwszy aspekt badań nad problematyką związaną z uczniem zdolnym i jego wczesnoszkolną edukacją. Drugi aspekt dotyczy określonych przez prawo oświatowe i pedagogikę wczesnoszkolną osiągnięć w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw¹⁹. Trzeci wiąże się z rozwojem konkretnej dziedziny lub dziedzin zdolności ucznia zdolnego²⁰. Pomędzy tymi aspektami istnieją różnorodne związki i zależności²¹.

W tym kontekście interesującym zagadnieniem jest analiza wczesnoszkolnej edukacji ucznia zdolnego w świetle koncepcji integralnego rozwoju i wychowania, które jeszcze nie zostało poddane badaniom, na co wskazuje powyższa, problemowa kwerenda. Przy tym trzeba podkreślić znaczenie badań Marty Buk-Cegiełki w zakresie interpretacji teorii integralnego rozwoju i wychowania Stefana Kunowskiego w odniesieniu do osoby ucznia w okresie wczesnoszkolnym²². Dlatego jako aktualny i uzasadniony przedmiot badań w niniejszej pracy przyjęto wczesnoszkolną edukację ucznia zdolnego w świetle koncepcji integralnego rozwoju i wychowania – w aspekcie teoretycznym i empirycznym.

W aspekcie teoretycznym podjęta problematyka zostanie przedstawiona w świetle literatury i własnych interpretacji, natomiast w aspekcie empirycznym w świetle autorskich badań przeprowadzonych wśród nauczycieli klas I - III publicznych i niepublicznych szkół podstawowych na terenie województwa podkarpackiego.

Celem własnych badań empirycznych jest rozpoznanie specyfiki wczesnoszkolnej edukacji ucznia zdolnego w świetle koncepcji integralnego rozwoju i wychowania, jej teoretycznych podstaw i wskazanie aplikacji praktycznych, doskonalących wczesnoszkolną edukację ucznia zdolnego.

Główny problem badawczy badań empirycznych sformułowano w pytaniu: Jak w opinii i ocenie nauczycieli szkół publicznych i niepublicznych przedstawiają się organizacja, przebieg i efektywność pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej

¹⁸ Zob. T. Lewowicka, *Kształcenie Uczniów zdolnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 5.

¹⁹ Zob. B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno – pedagogiczne*, Żak, Warszawa 2012, s. 96.

²⁰ Zob. M. Falkiewicz – Szult, *Przedszkole a wszechstronny rozwój dzieci zdolnych*, „Wychowanie na co dzień” 2007, nr 3, s. 3.

²¹ Zob. A.E. Sękowski, W. Klinkosz, *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2010, s. 83.

²² Zob. M. Buk-Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka w systemie wychowawczo – dydaktycznym Marii Montessori. Elementy teorii i praktyki*, LIBROPOLIS, Lublin 2013.

w świetle integralnego rozwoju i wychowania?

Problem ten zostanie rozwiązany na podstawie wskazanych w metodologii badań problemów szczegółowych i założonych hipotez.

W badaniach empirycznych została przyjęta strategia ilościowa z elementami jakościowymi. Jako adekwatne zastosowano następujące metody: analityczno-syntetyczną, sondażu diagnostycznego, statystyczne i hermeneutyczne.

Struktura pracy odpowiada jej teoretyczno-empirycznemu charakterowi. Dysertacja składa się z siedmiu rozdziałów.

Rozdział pierwszy dotyczy teoretycznych podstaw edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego, a więc teorii ludzkich zdolności, w tym rozumienia zasadniczych dla pracy pojęć oraz zawiera analizę wybranych teorii i modeli zdolności, a także psychopedagogiczną charakterystykę ucznia zdolnego oraz znaczenie szkoły w diagnozie i rozwoju zdolności ucznia na pierwszym etapie edukacji.

Rozdział drugi zawiera charakterystykę warstwicowej teorii integralnego rozwoju i wychowania w ujęciu Stefana Kunowskiego oraz dynamizmów rozwojowych człowieka oraz funkcji wychowawczych.

Rozdział trzeci odnosi się do wczesnoszkolnej edukacji ucznia zdolnego. Zawiera analizę podstawy programowej, zadań organizacyjnych szkoły i metodykę edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego oraz rolę podmiotów w tym procesie (zadań ucznia, nauczyciela, rodziców i specjalistów).

Rozdział czwarty przedstawia podstawy metodologii własnych badań empirycznych, zostały w nim określone przedmiot i cel badań, problematyka i hipotezy badawcze, jak również metody, techniki, narzędzia. W rozdziale tym znajdują się charakterystyka terenu i badanej grupy, a także organizacja i przebieg badań.

Rozdział piąty, szósty oraz siódmy zawierają opis i analizę wyników badań empirycznych w zakresie organizacji, przebiegu i efektów edukacji ucznia zdolnego w świetle integralnego rozwoju i wychowania.

Całość rozprawy wieńczy podsumowanie wyników badań empirycznych i zakończenie. Praca zawiera także bibliografię oraz aneks z kwestionariuszem ankiety.

ROZDZIAŁ I

Sformatowano: Bez punktów lub numeracji

TEORETYCZNE PODSTAWY EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ UCZNIĄ ZDOLNEGO

W poniższym rozdziale zostanie zaprezentowana sytuacja uczniów zdolnych w początkowym etapie nauczania. Zostanie dokonane wyjaśnienie kluczowych terminów dotyczących ludzkich zdolności, jak również przedstawienie różnych teorii zdolności: formalnych i nieformalnych. W rozdziale pierwszym zostanie także poruszona kwestia specyfiki w funkcjonowaniu ucznia zdolnego. Mówiąc o funkcjonowaniu należy zwrócić szczególną uwagę na cechy osobowości, na podstawie których bardzo często stwierdza się zdolności uczniów. Bowiem wykazują oni specyficzne cechy, które są właściwe tylko dla pewnej kategorii osób. Ważną rolę w prawidłowym rozwoju ucznia zdolnego odgrywają jego potrzeby, ich właściwe zaspokojenie gwarantuje harmonijny i całościowy rozwój człowieka/ucznia oraz jego wychowanie. Uczniowie wykazują bardzo różne zdolności, ich zainteresowania i fascynacje dotyczą różnych dziedzin, dlatego ukazanie rodzajów zdolności występujących u uczniów staje się konieczne, aby określić zarazem czynniki wpływające na ich rozwój. Dzięki temu możemy odpowiednio stymulować rozwój i wychowanie ucznia.

Kolejną ważną kwestią poruszoną w tym rozdziale będzie samo zjawisko identyfikacji. To określenie może kojarzyć nam się z bardzo różnymi zagadnieniami, tłumaczenie tego terminu jest także bardzo różne. Identyfikacja, bowiem najczęściej jest procesem dotyczącym poziomu intelektualnego rozwoju zdolności u ucznia, która ujawnia się w szybkim opanowaniu umiejętności czytania, płynności werbalnej, operacji arytmetycznych itd. w przypadku zdolności identyfikacja powinna zaczynać się już na etapie przedszkolnego wychowania przez szkołę podstawową i powinna być kontynuowana aż do wyboru kształcenia zawodowego²³. Przystępując do procesu identyfikacji, każdy nauczyciel powinien określić jakieś kryteria, które pomogą mu w rozpoznaniu uczniów zdolnych. Powinien on także zapoznać się z różnorodnymi metodami za pomocą, których możemy badać uczniów pod kątem ich zdolności. Poniżej bardzo skrupulatnie zostaną one

²³ Zob. Tamże, W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 100 -101.

opisane i wyjaśnione.

Zakończenie rozdziału porusza kwestię prawne dotyczące ucznia zdolnego. Ważna jest znajomość praw i obowiązków ucznia zdolnego zawartych w prawie oświatowym. Brak znajomości tak ważnych dokumentów może doprowadzić do naruszenia przez nauczyciela pewnych praw i przywilejów ucznia zdolnego, co pociąga za sobą różnego rodzaju konsekwencje prawne bądź zawodowe.

1. Teoria ludzkich zdolności

Każda osoba przejawiająca jakieś zdolności ma do zdania bardzo ciężki i odpowiedzialny egzamin do zdania. Szczególną rolę odgrywa najbliższe otoczenie ludzi zdolnych. Stymulowanie rozwoju człowieka zdolnego to trudne zadanie, ciągle poszukuje się rozwiązań, które będą optymalne dla samej osoby zdolnej jak i osoby pracującej z nią. W dzieciństwie kształtowane są różne sfery człowieka w tym czasie ludzie zdolni potrzebują szczególnego wsparcia zarówno ze strony szkoły i nauczyciela, jak i przede wszystkim ze strony rodziców²⁴. Każdy człowiek powinien być traktowany podmiotowo, a nauczyciel i rodzice powinni dostrzec w nim jego mocne strony i dążyć do ich rozwoju²⁵.

Uczniowie zdolni stanowią grupę, która wbrew pozorom nie jest jednolita. Często, bowiem przejawiane zdolności zostają przez wielu uogólnione bez zwrócenia uwagi na ich specyficzne cechy, które powodują, że stają się one wyjątkowe i osobiste dla każdego. Jednak, choć powierzchownie twierdzimy, że pewna grupa uczniów jest podobna pod względem swoich specyficznych zdolności musimy zwrócić szczególną uwagę na ich zróżnicowane potrzeby. Dlatego wśród czynników stanowiący predykatory ludzkich zdolności brane są pod uwagę zarówno zmienne osobowościowe, jak i zmienne środowiskowe²⁶. Mówiąc o czynnikach środowiskowych mamy na myśli przede wszystkim środowisko rodzinne człowieka. Wielu autorów przywiązuje szczególną uwagę do więzi uczuciowej, jaka tworzy się między rodzicami i dzieckiem zdolnym. Gdy brak jest takiej

²⁴ Zob. A. E. Sękowski, *Psychologia zdolności...*, dz. cyt., s. 167 – 168.

²⁵ Zob. E. Szlachta, A. Badora, *Podmiotowość dziecka a jego uzdolnienia twórcze-rozważania teoretyczno-empiryczne-wskazania praktyczne*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym...*, s. 233.

²⁶ Zob. N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecuch, *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 12.

więzi lub z jakiś nieokreślonych przyczyn została ona zaburzona, to może dojść do zaburzenia w rozwoju uczuciowym dziecka a w konsekwencji dziecko może stać się niezdolne²⁷.

Szczególne osiągnięcia ludzi związane są z ich bardzo wysokim poziomem inteligencji. Jak wskazuje wiele badań inteligencja jest podstawowym i niezbędnym czynnikiem, który pozwala ludziom uzyskiwać wysokie osiągnięcia. Przez osiągnięcia należy rozumieć nie tylko realizację zamierzonych celów, lecz także rozwiązywanie problemów pojawiających się w życiu szkolnym czy osobistym²⁸. Tak więc osiągnięcia nie zawsze muszą oznaczać odnoszenie sukcesów przez realizację wcześniej zaplanowanych celów. To także umiejętność radzenia sobie z problemami, które bardzo często pojawiają się niespodziewanie i wymagają natychmiastowej reakcji. Odpowiednia identyfikacja zdolności u uczniów już na początku ich edukacji ma kluczowe znaczenie. Dzięki temu szkoła może odpowiednio szybko zadziałać i wyrównać szanse. Wykwalifikowana kadra pedagogiczna, mało liczne klasy, dobry kontakt z rodzicem pozwolą na indywidualne podejście do ucznia zapewniając mu integralność rozwoju²⁹.

Współcześnie bardzo często spotykamy zarówno w szkole podstawowej jak i już w wieku przedszkolnym dzieci wyróżniających się z grupy pewnymi szczególnymi predyspozycjami. Predyspozycje te są bardzo różne i dotyczą zdolności w zakresie pisania, liczenia, czytania, muzyki, plastyki, sportu czy zdolności kierunkowe³⁰. Wymagają one nie tylko ich zauważenia i zasygnalizowania, że istnieją, lecz podjęcia intensywnej, odpowiednio dostosowanej pracy. Należy nie tylko wymagać od zdolnych, ale dostrzegać ich potrzeby. Potrzeby te są bardzo zróżnicowane w zależności od tego, z jakim uczniem mamy do czynienia; czy jest to uczeń zdolny, uzdolniony bądź utalentowany. Właściwe rozpoznanie zdolności u dziecka i oznaczenie go etykietką zdolny, uzdolniony, utalentowany jest ważne z trzech powodów. Po pierwsze pozwala na ustalenie odpowiedniego programu o określonym stopniu trudności. Następnie ułatwia określenie potrzeb ucznia oraz ograniczenie lub wzmoczenie wymagań wobec niego³¹.

²⁷ Zob. H. Wasyla – Kuś, *O nauce szkolnej uczniów zdolnych*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971, s. 10.

²⁸ Zob. A. E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych...*, dz. cyt., s. 23.

²⁹ Zob. K. Zajdel, *Co słyhać u zdolnych?*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9 – 10, s. 59.

³⁰ Zob. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne?*, dz. cyt., s. 5.

³¹ Zob. Tamże, s. 15.

Każdy człowiek jest inny, jego zachowanie jest inne, wykazuje inne preferencje, może także posiadać odmienne zdolności. Dlatego do każdego człowieka, a zwłaszcza ucznia, który rozpoczyna swoją edukację należy podchodzić w sposób indywidualny dbając o integralność w jego rozwoju i wychowaniu³².

1.1. Zdolności, uzdolnienia, talent – wyjaśnienie kluczowych terminów

Każde dziecko przychodzi na świat wszechstronnie zdolne, posiadając możliwość pełni rozwoju we wszystkich możliwych kierunkach, tkwią w nim zadatki na rozwijanie wszelkiej twórczości, jak również ogromny talent społeczny. Ważną rolę odgrywają dorośli, bowiem to od nich zależy, czy stanie się ono dzieckiem zdolnym. Istotną staje się umiejętność właściwej oceny swoich możliwości, czy jesteśmy w stanie stworzyć temu dziecku warunki sprzyjające rozwojowi jego indywidualnego potencjału, jakim dysponuje³³. Ważne jest, aby każdy człowiek właściwie rozumiał tak często spotykane określenie, szczególnie w dzisiejszych czasach, jaki jest „uczeń zdolny” i starał się odnaleźć specyfikę owych zdolności przejawianych przez ucznia. Poszukując definicji „ucznia zdolnego” należy odwołać się do terminu, jakim są „zdolności” oraz terminów pokrewnych, taki jak „uzdolnienia” jak również „talent”.

Jak już wcześniej zostało wspomniane w języku potocznym stosuje się zamiennie słowa „zdolny”, „utalentowany” i „uzdolniony”. Termin „zdolny” odnosi się zazwyczaj do określenia uczniów posiadających wybitne zdolności w wielu dziedzinach, natomiast „utalentowany” odnosi się do uczniów, którzy wykazują wyjątkowe predyspozycje w jednej albo dwóch dziedzinach. „Uzdolniony” natomiast jest człowiek, który posiada wrodzony potencjał, czyli inaczej mówiąc są to zdolności naturalne³⁴. Uczeń zdolny może posiadać wyjątkowe możliwości w wielu przedmiotach np. językach, matematyce czy przyrodzie, podczas gdy uczeń utalentowany może być dobry w plastyce, językach czy sporcie, ale nie we wszystkich dziedzinach³⁵. Przyjęte rozróżnienie pomiędzy „zdolnościami”, „uzdolnieniami” oraz „talentem” pozwala na wysunięcie stwierdzenia,

³² Zob. W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), *Zdolni w szkole czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 7.

³³ Zob. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne?*, dz. cyt., s. 7.

³⁴ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 16.

³⁵ Zob. B. Lipnicka, *Kształtowanie zdolności i talentu dziecka...*, dz. cyt., s. 13.

iż uzdolnienia posiada ok. 2 – 3% populacji, natomiast osoby zdolne i bardzo zdolne to ok. 13% populacji. Najwięcej jest natomiast osób tak zwanych przeciętnie „przeciętnie zdolnych”, stanowią one ok. 34% populacji³⁶. Najtrudniejszy do zdiagnozowania jest „talent”. Talent musi być rozwijany i pielęgnowany, gdyż czasami może zostać niezauważony, czego przyczyną mogą być różne problemy³⁷. Dokładniejsza analiza wszystkich powyższych terminów umożliwi zrozumienie istoty samych zdolności oraz pozwoli określić, kim jest uczeń zdolny i czym się charakteryzuje.

Zdolności są traktowane, jako bardzo indywidualne różnice, stanowiące różny sposób funkcjonowania poszczególnych osób, którzy charakteryzują się takim samym zasobem wiedzy³⁸. Dlatego też wybitne zdolności uczniów są dziedziną niezwykle ważną i jednocześnie trudną do określenia, jak i do zdefiniowania³⁹. W psychologii zdolności używane są do określania tych właściwości ludzkiej psychiki, które umożliwiają skuteczne działanie człowieka w określonych dziedzinach w trakcie wykonywania przez niego równych czynności⁴⁰. Według Ireny Borzym zdolności to pojęcie niejednoznaczne, które bywa bardzo często używane w podwójnym znaczeniu. Według autorki jedno ze znaczeń występuje wówczas, gdy mówimy o prostych zdolnościach psychosomatycznych lub umysłowych, które umożliwiają koordynację wzrokowo – ruchową oraz operowanie liczbami. Drugie znaczenie zdaniem Ireny Borzym występuje, gdy myślimy o złożonych zdolnościach, które umożliwiają człowiekowi wykonanie złożonych działań na dobrym poziomie. Wówczas mówimy o uzdolnieniach np. technicznych, muzycznych czy ogólnych a nie o pojedynczych zdolnościach, które składają się na owe uzdolnienia⁴¹. Franza J. Monks uznaje zdolności, jako indywidualny potencjał, który ujawnia się dzięki wybitnym osiągnięciom w jednej lub wielu dziedzinach⁴². Natomiast zdaniem Tieplowa zdolności współlistnieją jedna obok drugiej jak również niezależnie od siebie. Każda z nich ulega zmianie, przybierając inny charakter w zależności od stopnia rozwoju innych istniejących zdolności⁴³.

³⁶ Zob. M. Czarnocka, M. Foryś, K. Truś, *Rozpoznać, wspierać, rozwijać...*, dz. cyt., s. 8.

³⁷ Zob. B. Lipnicka, *Kształtowanie zdolności...*, dz. cyt., s. 15.

³⁸ Zob. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne?...* dz. cyt., s. 5.

³⁹ Zob. A. E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych...*, dz. cyt., s. 22.

⁴⁰ Zob. I. Borzym, *Uczniowie zdolni*, Państwowe Wydawnictwo naukowe, Warszawa 1979, s. 10.

⁴¹ Zob. Tamże, s. 10.

⁴² Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, s. 16.

⁴³ Cyt. za., I. Borzym, *Uczniowie zdolni*, s. 11 – 12.

Zdolności rozwijają się u jednostki pod wpływem oddziaływania jednoczesnego dwóch grup czynników, a mianowicie czynników biologicznych i czynników społecznych. Mimo iż rozwijają się one na podłożu biologicznego wyposażenia jednostki oraz pod wpływem społecznych oddziaływań, są one także determinowane, jakością i poziomem aktywności własnej jednostki. Rozwój zdolności u jednostki rozpatrywany jest przez wielu badaczy w powiązaniu z prawidłowościami jej rozwoju psychicznego⁴⁴. Rozwój zdolności człowieka zależy w dużej mierze także od zainteresowań, osobowości, zamiłowań, inicjatywy, aktywności jednostki oraz jej potrzeby działania w określonej sferze. W ich rozwoju istotny stają się także posiadany przez jednostkę upór, jej stałość, krytyczny stosunek do siebie oraz posiadanych możliwości, celowość działania jak również właściwy poziom potrzeb jednostki⁴⁵. Należy pamiętać, że zdolności odnoszą się zarówno do sfery poznawczej jak również do sfery osobowościowej ucznia⁴⁶.

Najprostszy podział zdolności, jaki możemy wyróżnić jest to podział na zdolności ogólne i specyficzne. Wyznacznikiem zdolności ogólnych staje się myślenie i inteligencja ucznia jak również zapamiętywanie, spostrzegawczość, wyobraźnia⁴⁷. Zdolności specyficzne zdaniem Ludwika Bandura powstają dopiero po zetknięciu się człowieka z określonymi wytworami innych ludzi⁴⁸. Kolejny podział, jaki możemy wyróżnić jest nieco bardziej rozbudowany i skomplikowany niż wyróżnienie jedynie dwóch kategorii zdolności. Wyróżniamy w nim zdolności: intelektualne – logiczne myślenie na wyższym poziomie, twórcze – oryginalne zdolności, kierunkowe – udział w zajęciach pozaszkolnych, naukowe - to bycie dobrym w kilku dziedzinach lub jednej wybranej, artystyczne – zdolności muzyczne, plastyczne, aktorskie, społeczne – przywództwo, łatwość w nawiązywaniu kontaktów, mechaniczne – rozkładanie i składanie pewnych urządzeń dla celów poznania ich działania⁴⁹. Ludwik Bandura mówiąc o zdolnościach twórczych wskazał kilka ich rodzajów: twórczość ekspresyjna, czyli zdolność wyrażania przez jednostkę, twórczość inwencyjna a więc doprowadzanie do całkiem nowego znaczenia elementów pewnej całości, które są nam już znane, twórczość produktywna, czyli zdolność

⁴⁴ Zob. Tamże, s. 19 – 20.

⁴⁵ Zob. Tamże, s. 21 – 22.

⁴⁶ T. Knopik, *Pomóc talentowi rozkwitnąć – lokalne działania koalicyjne na rzecz uczniów zdolnych*, ORE, Warszawa 2016, s. 12.

⁴⁷ Zob. N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecuch, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 20.

⁴⁸ Zob. L. Bandura, *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1974, s. 19.

⁴⁹ Zob. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne?...*, dz. cyt., s. 10 – 11.

jednostki do tworzenia nowych rzeczy, kolejno to zdolność energetyczna a więc zdolność jednostki do wykorzystywania poznanych zasad do tworzenia nowych rzeczy oraz zdolność innowacyjna, czyli zdolność jednostki do wprowadzania zmian w już istniejącą rzecz, która została przez niego zastana. Autor podkreśla, iż twórczość człowieka jest uwikłana w jego inteligencję. Tak więc nie każdy człowiek, który jest inteligentny jest wyposażony w jedną w powyżej wymienionych zdolności, nie może być, więc człowiekiem twórczym, nie będąc inteligentnym⁵⁰.

W literaturze odnajdujemy podział zdolności na zdolności jakościowe oraz zdolności ilościowe. Zdolności ilościowe wiążą się z ilościowymi różnicami głównie w zakresie inteligencji⁵¹. „Zdolności mogą występować z różnym natężeniem, mogą mieć różny poziom – co stanowi o ich zróżnicowaniu ilościowym”⁵². Zdolności jakościowe natomiast widziane są w wielokierunkowości uzdolnień, różnorodnych formach działania, różnorodności treściowej, w których przejawiają się najczęściej uzdolnienia⁵³.

Myśląc o zdolnościach różni autorzy na bardzo różny sposób interpretują ich rozumienie. Niekiedy mają na myśli nawyki i pewne wiadomości, które pozwalają na wykonanie określonej czynności z powodzeniem, innym razem dopatrują się w nich potencjalnych możliwości na to, aby efektywnie wykonać daną czynność, z którą niepowiązane są odpowiednie umiejętności i nawyki. Taki punkt widzenia zdolności wykorzystywany jest do tworzenia narzędzi służących do pomiaru zdolności⁵⁴.

Dokonując analizy terminu „zdolności” należy zwrócić uwagę na to, iż są ze sobą w pewien sposób powiązane. Ukazuje się w nich na tak zwaną asynchronię rozwojową, czyli rozbieżność pomiędzy rozwojem wieku umysłowego dziecka a jego rozwojem chronologicznym⁵⁵.

W niniejszej pracy za wiodące przyjęte zostało określenie zdolności, jako: „złożony zespół właściwości (cech) umożliwiający łatwe uzyskanie spodziewanych wyników przy wykonywaniu danych czynności i zadań w określonych warunkach zewnętrznych (np.

⁵⁰ Zob. L. Bandura, *Uczniowie zdolni...*, s. 17.

⁵¹ Zob. T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 35.

⁵² Cyt. za. Tamże, s. 37.

⁵³ Zob. Tamże, s. 38.

⁵⁴ Zob. I. Borzym, *Uczniowie zdolni...*, s. 17.

⁵⁵ Zob. M. Czarnomska., *Zdolności uczniów w systemie edukacji domowej w ocenie ich rodziców oraz pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej-analiza jakościowa*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym...*, dz.cyt., s. 135.

spostrzegawczość, wyobraźnia, koncentracja itp.), czyli nic innego jak różnice indywidualne, które sprawiają, że przy określonym zasobie wiedzy, praktyki i takich samych warunkach zewnętrznych oraz równej motywacji, jedni ludzie sprawniej niż inni wykonują dane czynności oraz szybciej się uczą nowych rzeczy”⁵⁶.

Uzdolnienia natomiast to zdolności kierunkowe, często określane, jako uzdolnienia specjalne lub talent, czyli takie właściwości jednostki, które pozwalają na uzyskanie wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie aktywności, na przykład matematyce, muzyce czy plastyce⁵⁷. Ze względu na to analizę uzdolnień należy podejmować zawsze w kontekście konkretnych uwarunkowań środowiskowych⁵⁸. Warunkują one, bowiem ponadprzeciętny poziom wykonania jakiejś czynności w obszarze pewnej działalności np. artystycznej, fizycznej czy naukowej. Wśród specjalnych uzdolnień, jakie możemy wyróżnić znajdują się: uzdolnienia poznawcze, literackie, językowe, matematyczne, muzyczne, sportowe i wiele innych⁵⁹. Uzdolnienia są, więc charakterystyczną strukturą zdolności specyficznych dla danej jednostki⁶⁰.

O uzdolnionych osobach mówimy w dwóch zasadniczych wypadkach: gdy spotykamy się z widocznym osiągnięciem w pewnej dziedzinie działania, w takim przypadku uzdolnienia stanowią wskaźniki zdolności. Takie rozumienie uzdolnień jest stosowane bardzo często w stosunku do osób dorosłych. O uzdolnieniach mówimy także wtedy, gdy na podstawie wyników z pomiarów psychologicznych zostają wykryte potencjalne zdolności służące do działania w danej dziedzinie⁶¹.

Kolejnym istotnym terminem, który pomaga w zrozumieniu zdolności oraz określeniu, kim jest uczeń zdolny jest talent. W literaturze wyróżnia się wiele definicji „talentu”, jedną z nich przytacza w swojej książce Barbara Lipnicka pisząc, że „talent jest czymś biologicznie zakorzenionym – swego rodzaju metką świadczącą o dużej inteligencji, która jest rezultatem wysoce zaawansowanej i przyśpieszonej integracji różnych funkcji

⁵⁶ Cyt. za. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne?*, s. 45 – 46.

⁵⁷ W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 17.

⁵⁸ Cyt. za. M. Czarnocka, M. Foryś, K. Truś, *Rozpoznać, wspierać, rozwijać. Poradnia psychologiczno – pedagogiczna i szkolna a uczeń zdolny*, Ośrodek Rozwoju edukacji, Warszawa 2014, s. 8.

⁵⁹ Zob. N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecuch, *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych...*, dz. cyt., s. 20.

⁶⁰ Zob. W. Limont, J. Cieślukowska, J. Deresz, *Zdolności. Talent. Twórczość...*, dz. cyt., s. 14.

⁶¹ Zob. I. Borzym, *Uczniowie zdolni...*, s. 17.

mózgu”⁶². W analizach na temat talentu można wskazać na cztery dość szerokie definicje tegoż terminu. Pierwsza z nich ujmuje „talent”, jako coś, co można określić, śledząc bieg historii i losy ludzi, którzy mają jakieś szczególne osiągnięcia; jest to definicja wynikająca z faktów. Druga zaś zakłada, że pewnie procent populacji porównany z możliwościami intelektualnymi całego społeczeństwa jest utalentowany. Jest to definicja procentowa. Trzeci typ definicji określa talent w kategoriach osiągnięć w jednym lub kilku testach dotyczących ogólnej inteligencji, które są powszechną formą mierzenia talentu. Jest to definicja psychometryczna. Ostatni typ definicji „talentu” ukazuje go biorąc pod uwagę szeroką gamę czynników, takich jak: zachowanie, zdolności prezentacyjne i twórcze, szczególne predyspozycje oraz nieprzeciętny potencjał. Jest to definicja złożona, biorąc pod uwagę różnorodność i mnogość aspektów oraz kryteriów jego oceny. Widzimy tu różnorodność terminu „talent”, jego złożoność i wielorakość. Dlatego należy ostrożnie posługiwać się tym terminem⁶³. Talent wskazuje na bardzo wysoki poziom zdolności specjalnej lub też wiązki uzdolnień, które wyrażają się w łatwości ponadprzeciętnego nabywania sprawności lub wiedzy w określonej dziedzinie⁶⁴.

Możemy wskazać na różne typy talentu: talent artystyczny – dziecko lubi rysować, lepić z plasteliny, przejawia oryginalność w zakresie doboru tematu, kompozycji, materiału, swoje uczucia wyraża przez sztukę. Kolejny rodzaj talentu to talent twórczy – uczeń ma pełni ciekawych pomysłów, posiada inwencję twórczą, lubi eksperymentować, zadaje dużo pytań, lubi wymyślać ciekawe rzeczy. Talent aktorski – uczeń lubi występować na scenie, niekiedy sam układa scenariusze, jest dobrym obserwatorem, lubi oglądać filmy, potrafi porozumiewać się za pomocą gestów. Talent muzyczny – uczeń ma wyczucie rytmu, wykazuje chęć gry na instrumencie, lubi śpiewać, słuchać muzyki, wymyśla różne melodie, wyraża przez muzykę swoje emocje i myśli oraz uczeń sam wymyśla melodie. Talent matematyczny – uczeń wykazuje zainteresowanie cyframi, szybko liczy, interesuje się różnymi działaniami matematycznymi, wykazuje wytrwałość oraz upór, uczeń wykazuje zainteresowanie grami matematycznymi np. szachy. Kolejny rodzaj talentu to talent przywódczy – uczeń potrafi wyrafinowanie manipulować innymi, posiada umiejętność

⁶² Cyt. za. B. Lipnicka, *Kształtowanie zdolności i talentu dziecka...*, dz. cyt., s. 13 - 15.

⁶³ Zob. Tamże, s. 13 – 14.

⁶⁴ Zob. N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecuch, *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych...*, dz. cyt., s. 20.

motywowania innych, jest tolerancyjny i cierpliwy, wie, jaka jest jego wartość, posiada bardzo silne poczucie społecznej sprawiedliwości. Talent sportowy – uczeń posiada ogromny zasób nigdy niekończącej się energii, ma silną potrzebę bycia w ciągłym ruchu, lubi rywalizację, jaka towarzyszy grą, chętnie bez oporów uczestniczy w ćwiczeniach fizycznych. Możemy także wyróżnić talent pisarski – uczeń bardzo chętnie sięga po książki, wyprzedza kolegów w pisaniu i czytaniu, posiada bardzo bogaty zasób słownictwa, jest wrażliwy na uczucia wyrażane przez inne osoby. Niespotykanym talentem i bardzo trudnym do wykrycia jest talent naukowy, który charakteryzuje się tym, że uczeń posiada dużo większy zasób słownictwa w porównaniu do jego kolegów, wyraża się precyzyjnie i jasno, wykazuje chęć prowadzenia różnych doświadczeń, dostrzega związki pomiędzy różnymi przedmiotami czy zjawiskami. Często talent naukowy jest błędnie rozpoznawany przez nauczycieli czy rodziców, co w znacznym stopniu wpływa na rozwój ucznia zdolnego⁶⁵.

Na podstawie powyższych definicji może podjąć próby określenia, kim jest uczeń zdolny i czym się charakteryzuje. Najpełniej zostali oni określani przez Barbarę Lipnicką, która stwierdza, że „zdolne i utalentowane są dzieci oraz młodzież przejawiająca w przedszkolu, szkole podstawowej lub średniej jawne lub potencjalne zdolności, stanowiące dowód wysokiej klasy możliwości intelektualnych, twórczych, organizatorskich, naukowych czy artystycznych (w sztukach wizualnych i scenicznych)”⁶⁶.

Pod określeniem „dziecko zdolne” czy „uczeń zdolny” będziemy rozumieć dzieci o zdolnościach szczególnych przejawiających się w jednej dziedzinie np. matematyce, plastyce jak również dzieci wybitnie inteligentne, wykazujące bardzo różne często zmienne zainteresowania⁶⁷. Często spotykamy się także z określeniem uczniów zdolnych, jako „dzieci utalentowanych”. Według Erica Landau, pracownika Instytutu Promocji Nauki i Sztuki dla Dzieci i Młodzieży dziecko utalentowane „Jest to dziecko, którego – by tak powiedzieć – jest więcej niż innych dzieci. Jest bardziej ciekawe świata i ruchliwe, bardziej spragnione przygód, samodzielne i skłonne do zabawy, potrafi lepiej powiązać ze sobą

⁶⁵ Zob. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne?*, dz. cyt., s. 11 – 14.

⁶⁶ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 14.

⁶⁷ Zob. M. Boraczyńska, I. Dzierzgowska, L. Pasich, K. Łysak, B. Sadzińska, *Uczeń zdolny – metody pracy*, RAABE, Warszawa 2012, s. 13.

różne rzeczy”⁶⁸. Dzieci utalentowane charakteryzują się trzema zasadniczymi cechami: są bardziej rozwinięte niż inne dzieci w ich wieku, posiadają własny, indywidualny scenariusz na życie oraz żądza władzy i chęć szybkiego poznawania rzeczy, które zwróciły ich uwagę⁶⁹.

Uczeń zdolny według przeprowadzonych badań wcześniej zaczynają chodzić. Zaczynają także wcześniej niż inne dzieci używać słów i mówić, wyprzedzają rówieśników pod tym względem nawet o kilka miesięcy⁷⁰. Niektórzy badacze uważają, że uczeń zdolny to uczeń, który wykazuje posłuszeństwo i pilność, dzieci, które bez buntu i protestu dostosowują się do wymagań, jakie stawiam im szkoła⁷¹. z reguły uczeń zdolny to uczeń, który nie zasypuje nas zbyt dużą ilością pytań, osiąga wysokie wyniki w nauce oraz nie stawia problemów i nie ma zbyt dziwnych pomysłów⁷². Zatem „uczeń zdolny” to uczeń, „który posiada potencjał do osiągnięcia najwyższych wyników w wielu dziedzinach nauki i sztuki. Utalentowani uczniowie to tacy, którzy posiadają potencjał do osiągnięcia najlepszych wyników w jednej dyscyplinie naukowej lub artystycznej”⁷³. Wielu badaczy definiuje „ucznia zdolnego”, jako ucznia charakteryzującego się przede wszystkim bardzo wysokim poziomem jego zdolności, a w szczególności zdolności ogólnych⁷⁴.

W niniejszej pracy posługiwać się będziemy określeniem uczeń zdolny rozumianym jak już wcześniej zostało powiedziane uczeń o zdolnościach szczególnych przejawiających się w jednej dziedzinie np. matematyce, plastyce jak również dzieci wybitnie inteligentne, wykazujące bardzo różne często zmienne zainteresowania⁷⁵.

Podsumowując analizy dotyczące „zdolności”, „uzdolnień” oraz „talentu” można stwierdzić, że nauka najczęściej definiuje zdolności, jako „aktualnie posiadane przez ucznia umiejętności rozwiązywania jakiegoś rodzaju zadań lub wykonywania czynności. Synonimiczne do sprawności, kompetencji, sprawności w danym rodzaju działania, dzięki

⁶⁸ Cyt. za. Tamże, s. 13 – 14.

⁶⁹ Zob. Tamże, s. 13 - 14.

⁷⁰ Zob. L. Bandura, *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*, s. 25.

⁷¹ Zob. MEN, *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik*, Warszawa 2010, s. 55.

⁷² Zob. Tamże, s. 55.

⁷³ Cyt. za. G. Lewis, *Jak wychować utalentowane dziecko*, REBIS, Poznań 1998, s. 18.

⁷⁴ Zob. T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych...*, s. 48.

⁷⁵ Zob. M. Boraczyńska, I. Dzierzowska, L. Pasich, K. Łysak, B. Sądzińska, *Uczeń zdolny ...*, dz. cyt., s. 13.

którym uczeń może dokonać określonego czynu bez dodatkowego treningu”⁷⁶. Uzdolnienia natomiast możemy określić, jako „potencjał do nabywania lub doskonalenia umiejętności dzięki wyuczeniu się, czyli potencjale zdolności ucznia”⁷⁷. Talent bardzo często w literaturze określany jest, jako „wysoki poziom zdolności ucznia. O talencie mogą świadczyć dokonane dzieła, oceniane, jako wybitne przez zewnętrznych sędziów”⁷⁸.

Konsekwencją w tak przyjętych definicjach tych terminów mogą być pojawiające się różnice dotyczące rozumienia przede wszystkim pojęć: uczeń zdolny oraz uczeń uzdolniony. Uczeń zdolny będzie, więc uczniem, który poprzez różne działania udowadnia swoje zdolności, uczeń uzdolniony natomiast poszerzając zdolności potwierdza swoje uzdolnienia. Dla uproszczenia w pracy posługiwać będziemy się określeniem uczeń zdolny, określając tym samym wysokie możliwości ucznia oraz jego wysoki poziom motywacji do działania⁷⁹.

Mimo tak bogatego zasobu pojęć, terminów i określeń dotyczących zdolności w niniejszym opracowaniu posługiwać się będziemy określeniami zdolności oraz uczeń zdolny.

Z poczynionych ustaleń wynika kilka zasadniczych wniosków. Przede wszystkim należałoby zauważyć, że zdolności dziecka to wypadkowa oddziaływania dwóch czynników - chodzi tu o indywidualne cechy biopsychiczne małego człowieka, a także o determinacje środowiskowe. Należałoby tutaj mieć na względzie i to, że uczeń zdolny ma predyspozycje do skutecznego działania w wielu dziedzinach, natomiast osoba utalentowana w pewnym sensie orientuje się na określoną sferę aktywności. Mówiąc o skutecznym działaniu w sytuacji problemowej, nawiązując do psychologicznych wykładni zdolności. Niemniej pojęcie to jest bardzo rozległe i doczekało się na gruncie pedagogiki i właśnie psychologii wielu różnych ujęć typologicznych. Wymienia się, zatem zdolności ogólne i specyficzne, analizować je można w ujęciu jakościowym i ilościowym. Daleko ważniejsze jest jednak to, iż o zdolnościach mówić można na podstawie wymiernych danych, obiektywnych wyznaczników, takich jak sukcesy dziecka,

⁷⁶ Cyt. za. U. Grygier, B. Jancarz – Łanczkowska, K. T. Piotrowski, *Jako odkrywać i rozwijać uzdolnienia przyrodnicze, uczniów w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 8.

⁷⁷ Cyt. za. Tamże, s. 8.

⁷⁸ Cyt. za. Tamże, s. 8.

⁷⁹ Zob. Tamże, s. 8- 9.

niemniej nie jest to warunek konieczny - wnikliwa obserwacja pozwala, bowiem dostrzec u małego człowieka potencjalne zdolności, które mogą zostać rozwinięte.

1.2. Wybrane teorie i modele zdolności

Różnorodność występujących koncepcje zdolności powiązana jest nie tylko z bardzo specyficznym podejściem do danego zagadnienia ich natury i etiologii. Rzecz dotyczy tutaj także akcentu, jaki kładziony jest na określony aspekt ich funkcjonowania w świecie jak i rolę, która jest przez nie spełniana zarówno w procesie edukacji jak i społecznego funkcjonowania ucznia⁸⁰. Wielostronność podejść wobec zagadnienia zdolności prowadziło w konsekwencji do powstania szeregu wartościowych teorii, które stały się przydatne w roli inspiracji dla badaczy i praktyków⁸¹. Koncepcje zdolności wywodzą się z modeli zdolności. Modele te, mimo, iż w warstwie treściowej są interesujące, bardzo rzadko są weryfikowane empirycznie w sposób zadowalający. Niekiedy zdarza się, że modele są do siebie bardzo podobne, ograniczając się do jednego lub kilku elementów. Bardzo często zarówno w koncepcjach zdolności jak i w modelach, które stanowią próbę przedstawienia ich, zamiennie używane są pojęcia zdolności, wybitne zdolności oraz uzdolnienia. Należy zwrócić szczególną uwagę na ten fakt, ponieważ różnice te nie występują jakby się mogło zdawać pod względem ilościowym, ale przede wszystkim tkwią one w ich, jakości i rozumieniu⁸². Szczególne miejsce w badaniach nad zagadnieniem zdolności u uczniów we wczesnej edukacji zajmują teorie i koncepcje zdolności. Wiele z powstałych teorii zdolności zostały zweryfikowane empirycznie, pozostałe natomiast mają ważną wartość praktyczną. We wszystkich powstałych opracowaniach dotyczących teorii zdolności autorzy w sposób szczególny podkreślają bardzo duże znaczenie wobec teoretycznych koncepcji zdolności. Odgrywają one, bowiem istotną rolę w praktyce edukacyjnej i uwzględniają one aspekt osobowościowy ucznia, stąd ich szczególna wartość⁸³. Są one ważne również, dlatego, że uwzględniają aspekt

⁸⁰ Zob. A. E. Sękowski, *Psychologia zdolności*, dz. cyt., s. 32.

⁸¹ Zob. N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecuch, *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych...*, s. 21.

⁸² Zob. A. E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, dz. cyt., s. 25 – 26.

⁸³ .B. Dyrda, *Najnowsze koncepcje zdolności i ich weryfikacja w badaniach naukowych* (w:) materiały pokonferencyjne ORE z Międzynarodowej konferencji na temat: *Systemowych strategii kształcenia uczniów zdolnych drogą ku edukacji przyszłości*, www.ore.edu.pl/materiały z konferencji/najnowsze_koncepcje_zdolności, data dostępu 07.03.2016.

osobowościowy ucznia. Zasadniczą rolę odgrywają koncepcje, które odnoszą się do psychologii wychowawczej, nawiązujące tym samym do psychologii osobowości jak również psychologii różnic indywidualnych, jakie występują wśród uczniów⁸⁴. Jak wiadomo na kształtowanie osobowości ucznia zdolnego duży wpływ ma samo środowisko, w którym uczeń żyje. Tak więc aspekt środowiskowy również staje się istotnym zagadnieniem podejmowanym w koncepcjach zdolności⁸⁵.

Problem zdolności był i nadal stanowi przedmiot zainteresowań dla wielu badaczy i psychologów. W wyniku tych różnorodnych poszukiwań i analiza powstało wiele koncepcji i teorii zdolności⁸⁶. Podejmując charakterystykę obecnego stanu przeprowadzonych badań nad koncepcjami zdolności można uporządkować je w kilka zasadniczych grup. Wśród nich wyróżniamy: modele zdolności ogólnych, modele zdolności specyficznych, modele systemowe oraz rozwojowe modele zdolności.

1.2.1. Modele zdolności ogólnych

Modele te powiązane są z bardzo wczesnymi badaniami nad inteligencją, w badaniach przyjmowano zazwyczaj klasyczne rozumienie zdolności. Tak rozumiane zdolności utożsamiano z inteligencją, jako dyspozycją mającą charakter ogólny, który daje możliwość skutecznego uczenia się oraz skutecznego działania w każdej z dziedzin aktywności ucznia. Wśród badaczy, którzy zasłynęli w tej dziedzinie wyróżniamy:

- Francis Galton; wydane przez niego opracowania przyczyniły się w znaczącym stopniu do rozumienia zdolności u człowieka. Uważał on, że rozwój człowieka zdolnego opiera się o odziedziczoną wrażliwość zmysłową jak również energię do działania. Autor w swoich pracach podkreślał, iż owa wrażliwość jest fundamentem, na którym rozwijają się intelektualne zdolności. Przedstawiał on osoby zdolne, jako ludzi o dużym zasobie energii oraz umiejętnością do podejmowania długotrwałego wysiłku. Cenioną zasługą Francis Galtona było zainicjowanie badań empirycznych nad ludzkimi zdolnościami⁸⁷.

- Alfred Binet; wraz z Teodorem Simonem skonstruował test, który pozwala na różnicowanie poziomu inteligencji u dzieci. Do swoich opracowań wprowadził pojęcie

⁸⁴ Zob. A. E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, dz. cyt., s. 29.

⁸⁵ Zob. Tamże, s. 29.

⁸⁶ Zob. M. Czarnocka, M. Foryś, K. Truś, *Rozpoznać, wspierać, rozwijać...*, dz. cyt., s. 9.

⁸⁷ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, s. 42.

wieku umysłowego, dzięki któremu mógł wykorzystać stworzone testy do diagnozowania dzieci opóźnionych w rozwoju jak również takich dzieci, które przewyższają swoim intelektem rówieśników. Jego zdaniem ludzie zdolni posiadają szczególną umiejętność tworzenia sądów, myślenie ich natomiast jest zaplanowane, ukierunkowane oraz kontrolowane przez samą jednostkę⁸⁸.

- Lewis M. Terman; prowadzone przez niego badania wskazywał na to, że zależności pomiędzy inteligencją człowieka a jego radzenie sobie w życiu, nie jest prosta, choć wielu tak właśnie uważa⁸⁹. Niewątpliwą zasługą Lewisa M. Termmana były badania podłużne, swoim zasięgiem obejmowały dzieci zdolne wychowujące się w dużych miastach Kalifornii. Otrzymane przez niego wyniki dały możliwość zidentyfikowania i wskazania na grupę uczniów wykazujących wybitne zdolności, którzy wcześniej nie byli zauważani przez nauczycieli czy społeczeństwo. Grupę tą tworzyły przeważnie osoby posiadające zdolności twórcze, artystyczne i zdolności rzadko spotykanych w poszczególnych obszarach aktywności⁹⁰.

- Leta S. Hollingworth; dążył do opracowania metod służących do identyfikacji osób zdolnych szczególnie dzieci oraz koncepcji odnoszących się do opieki nad takimi dziećmi, polegającym na ich kształceniu i wspieraniu. W prowadzonych badaniach wskazał on na asynchronię rozwojową, która jego zdaniem występuje zazwyczaj u dzieci wykazujących wybitne zdolności. Wyraża się ona w problemach dzieci zdolnych w ich funkcjonowaniu emocjonalnym i społecznym, spowodowanych przyspieszonym rozwojem sfery intelektualnej. W sposób szczególny zwracał uwagę na to, że nie dostrzeganie potrzeb edukacyjnych dzieci zdolnych oraz brak wsparcia, staje się podstawową przyczyną wycofania dzieci z aktywności, czego konsekwencją są niskie wyniki w nauce⁹¹. Przez wielu badaczy stworzona przez Leta S. Hollingwortha koncepcja zwana jest koncepcją psychometryczną⁹².

Wszystkie prowadzone badania w zakresie zdolności ogólnych ucznia przez wymienionych badaczy wskazują na to, iż ich inteligencja ze swej natury jest złożona.

⁸⁸ Zob. Tamże, s. 43.

⁸⁹ Zob. M. Karwowski, *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*, Impuls, Kraków 2005, s. 13 – 14.

⁹⁰ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, s. 44.

⁹¹ Zob. W. Limont, s. 44.

⁹² Zob. A. E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, dz. cyt., s. 24.

Wyróżnić w niej możemy czynniki specyficzne i ogólne. Używają oni także, że nie tylko inteligencja często pojmowana, jako ogólna zdolność jest znacząca dla rozwoju talentu i zdolności u dziecka, ale także pełnią właściwości specyficzne środowiska zewnętrznego i wewnętrznego ludzi zdolnych⁹³.

1.2.2. Modele zdolności specyficznych

Wśród modeli zdolności specyficznych wyróżniamy trzy zasadnicze koncepcje odnoszące się do zdolności. Są to:

- modele inteligencji oparte na analizie czynnikowej,
- koncepcja inteligencji wielorakich Howarda Gardnera,
- model struktur uzdolnień kierunkowych Wiesławy Limont⁹⁴.

Modele inteligencji oparte na analizie czynnikowej

W prowadzonych badaniach nad inteligencją duży nacisk kładziono na jej strukturę wewnętrzną. Badano ją głównie poprzez wykorzystanie analizy czynnikowej. Wszystkie analizy dotychczas przeprowadzone umożliwiły badaczom opracowanie koncepcji, które opierały się na modelu hierarchicznym. Nadrzednym czynnikiem w nim był czynnik ogólny, a podrzędne czynniki to czynniki specyficzne. Najwcześniej stworzona koncepcja została opracowana przez Spearmana, uważał on, iż wykonanie przez jednostkę jakiegokolwiek czynności wymaga obecności czynnika ogólnego, zwanego czynnikiem „g” jak również czynnika specyficznego „s”. Teza, jaka została wysunięta przez Spearmana zakładała, że jeżeli w wykonywanym przez jednostkę działaniu jest więcej czynnika „g”, to zadanie to służy do pomiaru inteligencji ogólnej. Jeżeli natomiast w zadaniu jest obecny w większym stopniu czynnik „s” to zadanie to określa specyficzne zdolności jednostki⁹⁵.

Bardzo podobna w swych założeniach, którą możemy wyróżnić w tej grupie modeli jest koncepcja opracowana przez Philipa E. Vernona. Wyróżnił ona obok czynnika ogólnego także duże oraz mniejsze grupowe czynniki jak również bardzo liczne czynniki specyficzne. Odmienne rozwiązanie zostało zaproponowane przez Raymonda Cattell i Johnem Hornem. Zwrócili uwagę na dwa bardzo duże czynniki: inteligencja płynna oraz

⁹³ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, s. 44.

⁹⁴ Zob. Tamże, s. 45 – 48.

⁹⁵ Zob. Tamże, s. 45.

inteligencja skryształizowana. Inteligencja płynna „niezależnie od doświadczenia, wiąże się ze zdolnościami dostrzegania złożonych relacji między symbolami”⁹⁶. Inteligencja skryształizowana to „dysponowanie wiedzą i umiejętnościami ważnymi w konkretnym kontekście kulturowym”⁹⁷. Druga grupa czynników wymienionych przez autorów to ogólna zdolność wyobraźniowa, ogólna płynność oraz ogólna szybkość, zwane czynnikami drugiego rzędu⁹⁸.

Wszelkie wątpliwości, które wiążą się z modelami hierarchicznymi oraz istnieniem czynnika ogólnego „g”, skłaniają badaczy do tego, aby podejmowali oni zagadnienie związane z inteligencją wciąż na nowo. W obecnie prowadzonych badaniach, silnie ujawniająca się jest tendencja do wiązania sprawności intelektualnej wraz z funkcjonowaniem niektórych z procesów poznawczych człowieka, głównie pamięci oraz uwagi⁹⁹.

Drugą grupę modeli, która uwzględnia specyficzne czynniki inteligencji stanowią modele czynników równorzędnych. W modelach tych zakłada się, że istnieje pewna liczba zdolności intelektualnych, które są jednakowo ważne. Jednym z badaczy, który reprezentuje takie podejście jest Louis Thurstone, przyjął on w swoim założeniu, że istnieje siedem wzajemnie niezależnych czynników, są nimi: płynność werbalna, rozumienie informacji werbalnych, zdolności numeryczne, rozumowanie indukcyjne, szybkość spostrzegania oraz rozpoznawania obiektów, wizualizacja przestrzenna oraz pamięć. Innym badaczem, który opracował pewne założenia w ramach modeli czynników równorzędnych był John Carroll. Opracował on trójwarstwową koncepcję zdolności poznawczych. W warstwie pierwszej swoje miejsce znalazły wyspecjalizowane zdolności. Warstwa druga obejmowała inteligencje płynną oraz skryształizowaną, sprawność percepcji słuchowej i wzrokowej, ogólną zdolność pamięciową jak również ogólną zdolność jednostki do przywoływania ze swój pamięci znajdującego się tam materiału, aby płynnie tworzyć pomysły. Trzecia warstwa to zbiór czynników inteligencji ogólnej, która zapewnia jednostce wykonanie wszelkich zadań intelektualnych¹⁰⁰.

⁹⁶ Cyt. za. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, s. 45.

⁹⁷ Cyt. za. Tamże, s. 45.

⁹⁸ Zob. Tamże, s. 45.

⁹⁹ Zob. M. Karwowski, *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność...*, dz. cyt., s. 13.

¹⁰⁰ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, s. 45 – 46.

Teoria inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera

Podstawowe założenie tej teorii wyraża się w tezie, że cała inteligencja człowieka złożona jest z ośmiu inteligencji taki jak:

- muzycznej (wrażliwość emocjonalna, zrozumienie muzyki, poczucie rytmu),
- logiczno – matematycznej (precyzja i myślenie abstrakcyjne),
- cielesno – kinetycznej (uzdolnienia manualne, wyuczenie czasu, dobra organizacją przestrzenna),
- lingwistycznej (umiejętność posługiwania się językiem),
- interpersonalnej i intrapersonalna (wysoki poziom wiedzy o sobie, automotywacja, poczucie wysokiej wartości, łatwy kontakt z innymi, komunikatywność),
- przestrzennej (myślenie obrazowe, umiejętność korzystania z diagramów, tabel oraz wykresów),
- naukowej¹⁰¹.

Każda z nich wiąże się ściśle z biologicznym wyposażeniem człowieka, które jest zdeterminowane genetycznie. Wszystkie inteligencje rozwijają się w pierwszym roku życia jednostki według naturalnego wzoru zdolności. W kolejnych latach inteligencje przejawiają się w aktywności, która wiąże się z określonym systemem symbolicznym, przykładem może być inteligencja przestrzenna, która wyraża się w rysunku bądź muzyczna wyrażana poprzez śpiew. Kolejny etap rozwoju inteligencji u człowieka polega na opanowaniu przez niego zapisu, jaki obowiązuje w określonym systemie symbolicznym. Proces ten odbywa się zazwyczaj podczas formalnego kształcenia w instytucji. Howard Gardner twierdził, iż w okresie przedszkolnym oraz początkach szkoły podstawowej w spontanicznym rozwoju zdolności trzeba unikać sformalizowanego oraz sztywnego nauczania. Dziecko w tym czasie powinno charakteryzować się maksymalną różnorodnością i zróżnicowaniem bodźców. Późniejszy okres nauki obejmuje systematyczne rozwijanie i kształcenie zdolności, które zostały ujawnione we wczesnych fazach rozwoju i oznaczone, jako dominujące. Poszczególne inteligencje zostają uruchomione w różnym stopniu w zależności od roli społecznej pełnionej przez jednostkę oraz dziedziny aktywności, tworząc tym samym strukturę inteligencji złożonej realizowanej w określonych

¹⁰¹ Zob. H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002, s. 25 – 26.

aktywnościach i czynnościach¹⁰².

Lista wymienionych inteligencji zdaniem autora nie jest zamknięta. Znalazły one jednak zastosowanie w edukacyjnej praktyce. Autor wskazuje na istnienie jeszcze kilku inteligencji: inteligencji egzystencjalną (myślenie refleksyjne, pytania o sens istnienia), inteligencję duchową (wewnętrzne przeżycia człowieka) oraz inteligencję moralną (zasady, normy)¹⁰³.

Twórca teorii inteligencji wielorakiej uważał, iż ludzie posiadają każdą z wymienionych inteligencji, które rozwijając się z różnym natężeniem tworzą tak zwany profil inteligencji. Podkreślał fakt, że nie są to predyspozycje, które można objąć miarą klasycznego ilorazu inteligencji, lecz stanowią one zdolności i preferencje człowieka skłaniające go do działania w zakresie jego dziedziny zainteresowań¹⁰⁴. Wielu badaczy twierdzi, że teoria Howarda Gardniera nie może być uznawana, jako teoria inteligencji, lecz koncepcję zdolności¹⁰⁵. Jest teorią ciekawą i atrakcyjną, przyciągającą nauczycieli swoją prostotą oraz przejrzystością. Umożliwia ona także opracowywanie programów edukacyjnych, które już od najmłodszych lat rozwijają zdolności u uczniów¹⁰⁶. Niektórzy jednak badacze ze względu na bardzo specyficzny materiał badawczy tej teorii zwracają uwagę na jej wiarygodność, która podlega dyskusji. Materiał ten jest trudny w kontroli jak i samym pomiarze¹⁰⁷.

Koncepcje Howarda Gardniera są wykorzystywane już od 80 lat XX wieku. Jednym z jej zastosowań jest Projekt Spectrum, celem jego było opracowanie systemu diagnozy inteligencji dziecka, dzięki obserwacji w zabawie, a kolejno dostosowanie zajęć do typów inteligencji, które zostały ujawnione. Projekt ten zakłada w głównej mierze identyfikowanie zdolności u dzieci w sytuacjach spontanicznych oraz swobodnych. Podkreśla on konieczność jak najwcześniejszego rozpoznania zdolności u uczniów¹⁰⁸.

¹⁰² Zob. Tamże, s. 25 – 27.

¹⁰³ Zob. I. Czaja – Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005, s. 24 – 25.

¹⁰⁴ Zob. H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, Warszawa 2009, s. 16.

¹⁰⁵ Zob. I. Czaja – Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka*, dz. cyt., s. 26.

¹⁰⁶ Zob. N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecuch, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 22.

¹⁰⁷ Zob. J. Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010, s. 93 – 95.

¹⁰⁸ Zob. I. Czaja – Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka...*, dz. cyt., s. 46 – 48.

Model struktur uzdolnień kierunkowych Wiesławy Limont

Model ten oparty jest na podstawowym założeniu, iż aktywność przejawiana przez człowieka jest związana z różnymi obszarami, dyscyplinami oraz polami działania. Wśród dziedzin możemy wymienić: humanistyczne, artystyczne, przyrodnicze, matematyczno – fizyczne oraz wiele innych. Każda z dyscyplin dodatkowo dzieli się na specjalizację oraz specjalność, przykładowo malarstwo sztalugowe bądź ścienne. Model struktur uzdolnień kierunkowych stanowi próbę wyjaśnienia zróżnicowania wewnętrznych struktur uzdolnień kierunkowych w obszarze dyscypliny, dziedziny oraz pola aktywności¹⁰⁹.

Autorka modelu Wiesława Limont przyjęła cztery zasadnicze założenia:

1. Rodzaj zdolności kierunkowych wiąże się z preferencją w obszarze percepcji, przetwarzania i przechowywania materiału specyficznego dla określonej dziedziny aktywności.
2. Zakłada istnienie dwóch rodzajów zdolności twórczych, pierwsze to zdolności wytwarzania dywergencyjnego, są one specyficzne dziedzinowo. Drugie natomiast to zdolności twórcze, które są niezależne dziedzinowo.
3. Działalność człowieka w określonej dyscyplinie, dziedzinie oraz polu aktywności może się ukazywać w aktywności mającej charakter wytwórczy, twórczy bądź odbiorczy.
4. Charakter i rodzaj aktywności zależne są od różnic, jakie występują w wewnętrznych strukturach uzdolnień¹¹⁰.

Model struktur uzdolnień kierunkowych zbudowany jest z pięciu obszarów. Pierwszy obszar to obszar P jest związany z czynnikami osobowościowymi, kolejny to obszar E powiązany ze środowiskiem, które wpływa na rozwój uzdolnień. Pozostałe obszary to obszar S – swoim zasięgiem obejmuje zdolności naturalne, które związane są z biologicznym wyposażeniem. Wyróżnić w nich możemy zdolności percepcyjne, sensoryczne, psychomotoryczne. Obszar D- to zdolność do wytwarzania dywergencyjnego, cechuje ich specyficzność dziedzinowa, która ma charakter rozwojowy. Ostatnim z obszarów jest obszar C – obejmuje przede wszystkim twórcze zdolności, są to zdolności, które nie są zależne dziedzinowo. Możemy wśród nich wyróżnić inteligencję estetyczną, myślenie metaforyczne, wyobraźnia twórcza oraz intuicję¹¹¹.

¹⁰⁹ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, s. 49.

¹¹⁰ Zob. Tamże, s. 49 – 50.

¹¹¹ Zob. Tamże, s. 51.

Omawiany model uzdolnień daje możliwość interpretacji i uporządkowania istniejących obecnie i tych, które mogą w przyszłości zaistnieć uzdolnień. Umożliwia dokonywanie analiz aspektu rozwojowego uzdolnień. Ma charakter hierarchiczny. Owa hierarchiczność oznacza, że bardziej ogólny poziom dokonywanych analiz uzdolnień, powoduje mniejszą zależność wobec specyficznego materiału dla określonej dziedziny¹¹².

Z poczynionych tu analiz wynika kilka zasadniczych wniosków, otóż w obrębie zdolności można wyróżnić takie typy jak zdolności ogólne i zdolności specyficzne. Pierwsza z wymienionych kategorii odnosi się do takich dyspozycji jak inteligencja, skuteczne uczenie się i skuteczne działanie w sytuacji problemowej. Na temat zdolności ogólnych powstało wiele koncepcji, w myśl których wyznacznikami osoby zdolnej są wrażliwość zmysłowa i szczególna energia do działania. Inni badacze przekonują z kolei, że wyznacznikami zdolności ogólnych jest umiejętność formułowania własnych sądów i dyscyplina w myśleniu, odpowiednio ukierunkowanym na rozwiązanie sytuacji problemowej. Z innych jeszcze badań wynikałoby, że ceną posiadania zdolności, zwłaszcza w przypadku dziecka, byłby szybszy rozwój, co na pewnym etapie życia małego człowieka może oznaczać problemy w sferze emocjonalnej i społecznej. Z kolei zdolności specyficzne można analizować w oparciu o trzy zasadnicze modele metodologiczne. Tak w oparciu o analizę czynnikową można określić poziom inteligencji płynnej i inteligencji skryształizowanej - są to zasadnicze czynniki zdolności, jakie przejawia człowiek. Z kolei w myśl koncepcji inteligencji wielorakiej można doszukiwać się u człowieka przejawów wielu różnych form inteligencji, takich jak inteligencja logiczno-matematyczna, inteligencja interpersonalna itd. z kolei w oparciu o model inteligencji kierunkowej zwraca się uwagę na takie choćby dyspozycje jak wytwarzanie dywergencyjne (specyficzne dziedzinowo) i działania twórcze (niespecyficzne dziedzinowo). Wielość metodologicznych wzorców postępowania przekonuje, jak bardzo złożonym pojęciem jest właśnie zdolność człowieka.

¹¹² Zob. Tamże, s. 53.

1.2.3. Modele systemowe

Autorzy modeli systemowych określają w swoich pracach zdolności, jako „strukturę powiązanych ze sobą i wzajemnie na siebie oddziałujących komponentów”¹¹³. Modele systemowe swoim zakresem obejmują uwarunkowania wewnętrzne, wśród których wyróżniamy: procesy psychiczne oraz poznawcze człowieka, osobowość, zdolności ogólne, twórcze i kierunkowe. Zwolennicy trzeciej grupy modeli uważają, że właściwa struktura wszystkich wymienionych właściwości powoduje determinację rodzaju i charakteru aktywności człowieka¹¹⁴.

Wśród systemowych modeli wyróżniamy:

- trójpierścieniowy model zdolności Josepha S. Renzulli’ego;
- triarchiczna koncepcja wybitnych zdolności Roberta J. Sternberga;
- koncepcja Kazimierza Dąbrowskiego.

Trójpierścieniowy model zdolności Josepha S. Renzulli’ego

Koncepcja ta akcentuje znaczenie indywidualnych różnic w zakresie zdolności. o uzdolnieniach, bowiem możemy mówić wtedy, gdy zachodzi integracja pomiędzy zespołami cech. Do tego zespołu cech należą twórczość, ponadprzeciętna zdolność oraz zaangażowanie w pracę/zadanie¹¹⁵. Pierwsza grupa cech, która określana jest przez autora, jako zdolności powyżej przeciętnej dotyczy inteligencji ponadprzeciętnej lub specyficznych uzdolnień. Specyficzne uzdolnienia umożliwiają według autora wykonywanie jednego ze specjalnych rodzajów aktywności znajdującego się wewnątrz określonego obszaru¹¹⁶. Ponadprzeciętne zdolności rozumiane są, jako ogólne zdolności. Ich pomiar dokonywany jest przy pomocy różnych testów służących do badania inteligencji ogólnej jak również zdolności specyficznych, które dotyczą oryginalnych i specyficznych dziedzin oraz nawiązują do określonych działań¹¹⁷.

¹¹³ Cyt. za. Tamże, s. 54.

¹¹⁴ Zob. Tamże, s. 54.

¹¹⁵ Zob. N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecuch, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 25.

¹¹⁶ J. Renzulli, *The Three Ring Conception of Giftedness: a Developmental Model for Creative Productivity*, Cambridge University Press, Wielka Brytania 1986, s. 21 – 22.

¹¹⁷ Zob. N. Cybis, E. Drop, t. Rowiński, J. Ciecuch, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 25.

Kolejnym czynnikiem jest twórczość, odnosi się ona do zachowań, które wiążą się z procesem kreacji oraz sposobami, poprzez które dochodzimy do rozwiązań. Osoby twórcze wykazują przeważnie oryginalność, otwartość myślenia, ciekawość oraz płynność¹¹⁸. Ostatnia grupa czynników to zaangażowanie w pracę/zadania. Są to przede wszystkim właściwości osobowości, to one pozwalają uczniowi na autentyczne zaangażowanie się w wykonywaną przez niego pracę. Wyróżnić możemy tutaj: pilność, motywację, wytrzymałość, uporczywość, pewność siebie, ciężką pracę, samozaparcie w ćwiczeniach oraz wiarę w swoje zdolności¹¹⁹.

Wszystkie wymienione elementy, które zostały ujęte w modelu J. Renzulliego są jednakowo ważne dla jednostki zdolnej i ją współtworzą. Istotną rolę w tym modelu odgrywa ta grupa cech, która wyraża się w silnym zaangażowaniu człowieka w pracę bądź zadanie, jakie jest przez jednostkę podejmowane. To podejmowane przez jednostkę zobowiązanie wobec danego zadania umożliwia osiągnięcie bardzo wartościowych rezultatów jej działania. Do ich osiągnięcia potrzebne stają się zarówno wysoki poziom inteligencji jednostki jak i zdolności twórcze na odpowiednim poziomie¹²⁰. Inteligencja jednostki oraz jej twórcze zdolności prowadzą do osiągnięcia wysokiej jakości wytworów. O rozwoju jednostki decyduje integracja pomiędzy tymi czynnikami, świadczy to jednocześnie o tym, że ponadprzeciętne zdolności według J. Renzulliego pojawiają się czasem, jedynie u pewnych osób oraz pod określonymi warunkami¹²¹.

Praktyczne zastosowanie trójpłaszczynowego modelu zdolności wyraża się w opracowanym w celu identyfikacji uczniów zdolnych Modelu Wzbogaconej Triady Obrotowych Drzwi. Jest to koncepcja, która wspomaga produktywność i kreatywność uczniów, poprzez otwieranie ich na nowe, ciekawe dziedziny naukowe, zainteresowania oraz idee. Model ten składa się z trzech etapów:

1. Spotkanie uczniów z różnymi projektami i zajęciami wykraczające poza przyjęty program szkolny. Na tym etapie utworzone zespoły, składające się z nauczycieli, uczniów oraz rodziców zajmują się głównie organizacją spotkań z osobami, które mogą stanowić inspirację, organizacją wycieczek czy różnorodnych warsztatów.

¹¹⁸ Zob. Tamże, s. 25.

¹¹⁹ Zob. M. Czarnocka, M. Foryś, K. Truś, *Rozpoznać, wspierać, rozwijać...*, dz. cyt., s. 13.

¹²⁰ J. Renzulli, *The Three Ring Conception of Giftedness: a Developmental Model for Creative Productivity*, Cambridge University Press, Wielka Brytania 1986, s. 21 – 22.

¹²¹ Zob. Tamże.

2. Etap drugi polega na wspomaganiu rozwoju poznawczego u uczniów poprzez rozwiązywanie problemów oraz treningi kreatywność, myślenia krytycznego oraz organizacji procesu uczenia się przez uczniów. Na tym etapie aktywność pochodząca z niego jest realizowana przez uczniów w obszarze swoich zainteresowań.
3. Etap trzeci polega na rozwinięciu poprzednich etapów, kierowany jest głównie do uczniów, którzy są gotowi poświęcić znaczną ilość czasu na pogłębianie wiedzy, która dotyczy ich obszaru zainteresowań. Etap ten przyczynia się także do zaangażowania, zwiększania pewności siebie u uczniów oraz ma dawać im poczucie satysfakcji¹²².

Idea modelu polega na otwarciu się na szersze grupy uczniów oraz zastosowaniu różnorodnych kryteriów oceny. Należy podkreślić, że w modelu tym szczególną uwagę zwraca dobór wielorakich środków, jakie sprzyjają diagnozie zdolności u uczniów¹²³.

Triarchiczna koncepcja wybitnych zdolności Roberta Sternberga.

W koncepcji tej twórca przywołuje komponenty inteligencji oraz opisuje je w sposób bardzo zbliżony wobec klasycznym teoriom inteligencji. Używa przy tym właściwego dla nich zasobu pojęć. Inteligencja w tej koncepcji wiąże się z umiejętnościami wykonawczymi, poszerzaniem swojej wiedzy, ujawnia się także, jako sposób radzenie sobie w sytuacjach nowych, nieznanymi człowiekowi, jak również w przystosowawczych zdolnościach oraz w relacji człowieka wobec otaczającego go środowiska oraz kultury, w której wzrasta. Szczególnie w tych relacjach ukazuje się umiejętność uczniów w zakresie wpływania na to otoczenie i kształtowanie go¹²⁴.

Twórcy triarchicznej koncepcji wybitnych zdolności zawdzięczamy poszerzenie perspektywy spoglądania na inteligencję. Wyróżnił on między innymi: inteligencję analityczną oraz inteligencję praktyczną i twórczą. Akcentował on w stworzonej przez siebie koncepcji znaczenie inteligencji w radzeniu sobie człowieka w życiu. Podkreślał, że miernikiem zdolności nazywanych przez autora inteligencją sukcesu, jest odnoszenie przez

¹²² Zob. Tamże, s. 25.

¹²³ Zob. Tamże, s. 26.

¹²⁴ Zob. F. Monks, I. H. Ypenburg, *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko? Poradnik dla rodziców*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 31 – 33.

człowieka sukcesu zarówno w życiu zawodowym jak i prywatnym. Koncepcja stworzona przez R. Sternberga zwraca szczególną uwagę na to, iż zdolności i talent człowieka nie znajdują odzwierciedlenia w sukcesach i wybitnych wynikach, jeśli zabraknie przy tym twórczego, praktycznego oraz analitycznego myślenia oraz motywacji. Inteligencja rozumiana w taki sposób nie jest możliwa do zmierzenia przy wsparciu statystycznych metod pomiaru, stosowanych w psychologii¹²⁵.

Ujęta w triarchicznej koncepcji wybitnych zdolności inteligencja, jest podobna do ujęcia prezentowanego przez Howarda Gardnera w teorii inteligencji wielorakiej. Takie rozumienie i postrzeganie inteligencji stało się fundamentem nowoczesnych teorii inteligencji, które funkcjonują we współczesności. Teorie te są bardzo popularne i często stosowane¹²⁶.

Koncepcja Kazimierza Dąbrowskiego

Centralnym punktem tej koncepcji jest proces w czasie, którego kształtuje się dojrzała, zintegrowana osobowość. Koncepcja ta pozwala na uzyskiwanie w działalności twórczej wybitnych rezultatów. Została określona, jako teoria dezintegracji pozytywnej. Jej twórca wyodrębnił pewien zespół dynamizmów i właściwości rozwojowych, które charakteryzują osoby zdolne i połączył je z potencjałem rozwojowym, który sam określił. Potencjał ten obejmuje trzy czynniki. Pierwszy z czynników jest dziedziczny i konstytucjonalny, przejawia się zazwyczaj w formie wzmoczone pobudliwości psychicznej człowieka, drugi czynnik odnosi się do wpływu, jaki otoczenie społeczne wywiera na rozwój człowieka. Ostatnim czynnikiem to wewnętrzne dynamizmy, które umożliwiają podejmowanie przez jednostkę autonomicznych i świadomych decyzji odnoszących się do jej rozwoju dzięki samowychowaniu, twórczym potwierdzeniu lub zaprzeczeniu własnych dążeń oraz wpływu otoczenia. Rozwój osób zdolnych według tej koncepcji dokonuje się przede wszystkim przez wielopłaszczyznową oraz wielopoziomową dezintegrację pozytywną¹²⁷.

¹²⁵ Sternberg R. J., *The Concept of Intelligence*, (w:) R. J. Sternberg, *Handbook of Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge 2000, s. 3 – 15.

¹²⁶ Zob. Tamże.

¹²⁷ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 62 – 63.

W teoria dezintegracji pozytywnej rozwój jednostki zdolnej dokonuje się na pięciu poziomach:

1. Pierwotnej integracji.
2. Jednopoziomowej dezintegracji.
3. Wielopoziomowej spontanicznej dezintegracji.
4. Wielopoziomowej zorganizowanej i usystematyzowanej dezintegracji.
5. Wtórnej integracji¹²⁸.

Jednostki, które już osiągnęły ostatni z wymienionych etapów charakteryzują się zdolnościami intelektualnymi, twórczymi, emocjonalnymi, estetycznymi i moralnymi oraz rozwojem na bardzo wysokim poziomie.

Według autora do najważniejszą właściwość, jakie możemy wyróżnić w potencjale rozwojowym jednostki jest wzmoczona pobudliwość psychiczna. Wskazuje ona na istnienie jej pięciu typów: 1. Psychomotorycznej – która przejawia się w nadmiernej energii wyrażanej przez jednostkę, wysokim poziomem aktywności i ruchliwości oraz psychomotorycznej ekspresji emocjonalnego napięcia; 2. Sensorycznej – wiąże się ze zwiększoną sensoryczną i estetyczną wrażliwością; 3. Intelektualnej – definiowana, jako pasja w poszukiwaniu przez jednostkę problemów, intensywna aktywność umysłowa oraz tendencją do refleksyjnego myślenia; 4. Wyobraźniowej – ujawnia się ona w marzeniach, fantazjach, niskiej tolerancji wobec nudy oraz w wyobrażaniu emocjonalnego napięcia; 5. Emocjonalnej – wyraża się w intensywnym i głębokim życiu emocjonalnym, zdolnością do głębokich i trwałych uczuciowych związków oraz bardzo dobrym rozumieniem przez jednostkę swoich uczuć. Prowadzone przez Kazimierza Dąbrowskiego badania wykazały, że osoby zdolne charakteryzują się głównie profilem wzmoczonej psychicznej pobudliwości, który jednocześnie obejmuje wzmoczoną pobudliwość psychiczną, intelektualną, emocjonalną, wyobraźniową¹²⁹.

Systemowe modele zdolności człowieka mają jedną wspólną cechą - jest to spojrzenie na omawiany tu problem na zasadzie ząbających się elementów, aspektów osobowości itd. w związku z tym nie brakuje badaczy, którzy pojmują zdolność, jako stan zintegrowania takich choćby dyspozycji mentalnych jak twórczość, wyraźne umiejętności

¹²⁸ Zob. Tamże, s. 65.

¹²⁹ Zob. Tamże, s. 65 – 66.

w danej dziedzinie i zaangażowanie w pracę nad danym problemem. Inni badacze, przywoływani w toku dotychczasowych rozważań, zwracają uwagę na różne typy inteligencji, które wzajemnie się wzmacniają, a chodzi tu o inteligencję analityczną, praktyczną i twórczą. Wreszcie należałoby zauważyć, że zdolności ujawniają się w człowieku procesualnie - tak twierdzą badacze, którzy przedstawiają zdolności (estetyczne, moralne itd.), jako wynik procesu dochodzenia do własnej osobowej integralności.

1.2.4. Rozwojowe modele zdolności

W modelach tych zwraca się uwagę na rozwojowy i dynamiczny aspekt zdolności, na zmiany ilościowe oraz jakościowe, na które wpływ mają czynniki zewnętrzne i wewnętrzne. Rozwojowe modele bardzo często są podstawą do formułowania oraz poszukiwania edukacyjnych programów, które mają wpływ na rozwój zdolności zarówno kierunkowych jak i ogólnych u uczniów¹³⁰.

Wśród rozwojowych modeli zdolności wyróżniamy:

- wielowymiarowy model zdolności Franza J. Mönksa;
- model Abrahama J. Tannenbauma;
- piramidę rozwoju talentu Jane Piirto;
- zróżnicowany model zdolności i talentu François Gagne.

Pierwszym z wymienionych rozwojowych modeli zdolności jest:

Wielowymiarowy model zdolności Franza J. Mönksa

W swoim modelu oprócz wymienionych wcześniej przez J. Rezulliego zespołów cech, które przyczyniają się do rozwoju zdolności taki jak twórczość, zaangażowanie w pracę/zadanie oraz ponadprzeciętna zdolność, wyróżnił on także uwarunkowania środowiskowe. Jego zdaniem najistotniejsze znaczenie w uwarunkowaniach środowiskowych mają rówieśnicy, szkoła jak i rodzina. Model ten wyrósł na fundamencie tradycji podstawowych badań dotyczących zdolności oraz edukacyjnych doświadczeniach¹³¹. Posiada bardzo głębokie oparcie w pedagogicznej praktyce¹³².

¹³⁰ Zob. Tamże, s. 66.

¹³¹ Zob. A. E. Sękowski, *Psychologia zdolności...*, dz. cyt., s. 35.

Wielowymiarowy model zdolności zakłada, że zdolności mogą rozwijać się, a uczeń może osiągać ponadprzeciętne rezultaty tylko wtedy, jeśli dojdzie do oddziaływania pozytywnego cech osobowościowych ucznia takich jak zdolności twórczych, zdolności intelektualnych na wysokim poziomie oraz motywacji z cechami społecznego obszaru życia oraz aktywności ucznia. Wśród środowisk życia możemy wyróżnić rodzinę, krąg przyjaciół i szkołę. Jeżeli jednak któreś z tych środowisk jest stosunkowo słabe, rozwój zdolności u ucznia staje się utrudniony. W modelu tym relacje wzajemne zachodzą między dwoma specyficznymi triadami, są nimi czynniki społeczne i osobowościowe. Według założeń modelu rozwój ucznia jest harmonijny wtedy tylko, gdy czynniki te przenikają się¹³³. Twórca modelu Franz Monks założył, iż „zdolności funkcjonują i rozwijają się w kontekście interakcji (wymiany społecznej) środowiska i własnej aktywności człowieka”¹³⁴. Podstawowym warunkiem zaistnienia owej interakcji polega na tym, aby osoba posiadała kompetencje społeczne a więc umiejętności utrzymywania oraz rozwiązywania relacji międzyludzkich w sposób satysfakcjonujący¹³⁵.

Model ten w praktyce edukacyjnej jest wykorzystywany nie tylko w pracy z uczniami zdolnymi, ale również w pracy z nauczycielami jak również w pracy z rodzicami uczniów zdolnych¹³⁶.

Model Abrahama J. Tannenbauma

Zdaniem autora za pojawienie się zdolności u uczniów odpowiedzialne są pięć czynników, są nimi: zdolności ogólne, zdolności kierunkowe, czynniki środowiskowe, cechy osobowości oraz nazywane przez autora czynniki przypadku. Wymienione czynniki można zaprezentować w postaci pięcioramiennej gwiazdy. Środek gwiazdy tworzą oczka sieci, jest to obszar, w którym występują wybitne zdolności ucznia¹³⁷.

Proces identyfikacji uczniów zdolnych według założeń twórcy modelu obejmuje trzy podstawowe etapy:

1. Przesiewowy – etap liberalny, jego celem jest włączyć do puli uczniów

¹³² Zob. Tamże, s. 36.

¹³³ Zob. T. Giza, *Co sprzyja rozwijaniu zdolności?*, w: *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka*, (red.) T. Giza, I. Pałgan, SPATIUM, Radom 2012, s. 35.

¹³⁴ Cyt. za. Tamże, s. 35.

¹³⁵ Zob. F. J. Monks, I. H. Ypenburg, *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko?...*, dz. cyt., s. 27.

¹³⁶ Zob. T. Giza, *Co sprzyja rozwijaniu zdolności?*, dz. cyt., s. 35.

¹³⁷ Zob. M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy*, CMPPP MEN, Warszawa 1999, s. 19.

zdolnych, także tych uczniów, którzy przejawiają jedynie nieznaczne oznaki zdolności. Dane zgromadzone na tym etapie powinny dotyczyć informacji związanych z ilorazem inteligencji ucznia, jego zdolności kierunkowych oraz twórczych, osiągnięć w określonej dziedzinie, aktywności ucznia, która jest podejmowana przez niego poza przyjętym programem jak również cech osobowości.

2. Selekcyjny – polega na wyłonieniu z zebranej puli uczniów w poprzednim etapie, uczniów najzdolniejszych. Na tym etapie identyfikuje się uczniów przejawiających szczególne uzdolnienia.
3. Różnicowanie – celem tego etapu jest wykrycie i zidentyfikowanie uczniów, którzy przejawiają zdolności odnoszące się do specyficznych obszarów aktywności¹³⁸.

Korzystanie z modelu identyfikacji uzdolnień u uczniów A. Tannenbauma przynosi niezwykle korzyści, które czerpane są z wymienionych wyżej etapów. Identyfikacja ta pozwala objąć diagnozą bardzo dużą liczbę uczniów, uznając ich tym samym za osoby potencjalnie zdolne. Odbywa się to po to, aby w kolejnych etapach można było zaostrzyć kryteria i dokonać wyboru tylko tych uczniów, którzy są rzeczywiście zdolni, a nie tylko, jak to często bywa pracownicy. Komfortem dla nauczyciela w tym modelu fakt, że nie musi on obawiać się, iż dokona błędnej identyfikacji uczniów zdolnych. Weryfikacja początkowych obserwacji nauczyciela i wszelkich podjętych przez niego decyzji następuje dopiero w kolejnych etapach modelu¹³⁹.

Piramidę rozwoju talentu Jane Piirto

Koncepcja ta jest wynikiem syntezy znajdujących danych w literaturze przedmiotu. Jej autorka za punkt wyjścia przyjęła stwierdzenie, iż identyfikowanie zdolności u uczniów powinno mieć miejsce przy pomocy wielu różnych metod. Przyjętą tezę wyjaśnia tym, że rodzajów zdolności jest bardzo dużo, posuwając się do stwierdzenia, że jest ich tyle ile aktywności człowieka. Koncepcja zakłada, że w procesie diagnozowania należy uwzględnić wyniki wszelkich prowadzonych badań psychologicznych, jak również ocen

¹³⁸ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 110 – 112.

¹³⁹ Zob. N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecuch, *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, s. 26.

uzyskanych przez uczniów w szkole oraz przede wszystkim obserwacji zachowań przejawianych przez uczniów, które wskazują na posiadane przez niego zdolności. Obserwacja jest najcenniejszym źródłem przy identyfikacji zdolności u uczniów. Zdaniem autorki koncepcji J. Piirto w czasie dokonywania wszelkich analiz oraz opracowywania programów dydaktycznych dla uczniów zdolnych, rzeczą konieczną staje się uwzględnienie czynników, które mają wpływ na rozwój zdolności i ich powstawanie. Do tych czynników należy kontekst osobowościowy i genetyczny. Autorka podkreśla, że istnieją liczne pola i obszary aktywności, w których mogą być i często są realizowane różnego rodzaju zdolności. Środowisko pełni w nich rolę stymulatora rozwojowego¹⁴⁰.

Każde dziecko przychodzi na świat posiadając konkretne predyspozycje. Jego wyposażenie biologiczne posiada decydujące znaczenie dla rozwoju zdolności oraz ich przebieg w życiu dorosłym. Stanowi ono jedno z komponentów piramidy. Innym z wymienionych przez autorkę komponentów jest inteligencja, która powinna zawsze być towarzyszem zdolności wybitnych. W zależności od rodzaju zdolności kierunkowych człowieka, poziom inteligencji, który jest konieczny do funkcjonowania optymalnego może także być różny. Na samym szczycie piramidy znajdują się wybitne zdolności kierunkowe, nazywana także talentami, które są realizowane w konkretnych obszarach aktywności. Można zauważyć je już u najmłodszych dzieci, przejawiają się w pasjach oraz zainteresowaniach, obserwujemy je w procesie rozwoju dziecka. J. Piirto uważała, że talent stanowi bardzo swoiste powołanie, siłę tkwiącą we wnętrzu człowieka, która popycha go do podejmowania różnych działań, do pracy twórczej, samodoskonalenia oraz samorozwoju człowieka¹⁴¹. Wszystkie wymienione komponenty, które zawarte są w Piramidzie Rozwoju Talentu umożliwiają rozwoju zdolności do poziomu maksymalnego, który określany jest, jako indywidualne możliwości w określonym środowisku, sprzyjającym jednostce. Środowisko przedstawione jest w postaci pięciu słońc, które oznaczają kolejno: dom, szkołę, społeczeństwo i kulturę, płęć oraz przypadek. Może ono wpływać na rozwój zdolności w sposób pozytywny lub negatywny. W modelu tym występuje kilka czynników, których nie spotykamy w innych modelach. Podkreśla się w nim znaczenie uwarunkowań genetycznych oraz fakt, iż płęć może stanowić czynnika

¹⁴⁰ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 70 – 71.

¹⁴¹ Zob. Tamże, s. 71 – 73.

zagrożenia dla rozwoju zdolności u dziewcząt. Zdaniem autorki modelu rozwoju zdolności u uczniów jest powiązany z umiejętnościami podejmowania ryzyka odpornością na stres, wytrwałością, ale również z cierpieniem, jakie pojawia się w życiu, ambiwalencjami oraz dezintegracją pozytywną. Są one wonnymi a zarazem koniecznymi warunkami w rozwoju wybitnych zdolności u człowieka, w szczególności u uczniów we wczesnym okresie edukacji¹⁴².

Zróżnicowany model zdolności i talentu François Gagne

Zróżnicowany model zdolności i talentu ukazuje proces rozwoju oraz transformacji zdolności ujętych w sposób potencjalny w dojrzałym już talencie. Obejmuje on pięć podstawowych komponentów: talent, zdolności naturalne człowieka, proces rozwoju jak również katalizator intrapersonalny oraz środowiskowy¹⁴³.

Naturalne zdolności ujawniają się u człowieka w sposób spontaniczny we wczesnym okresie jego rozwoju. Występują one, w co najmniej jednej ze sfer aktywności. Wszelkie zdolności intelektualne, społeczne, twórcze oraz percepcyjne są możliwe do zaobserwowania w aktywności codziennej uczniów w szkole oraz domu. Zdolności intelektualne ukazują się w szybkości nauki czytania, pisania, języków obcych. Poziom intelektualnych zdolności, który jest mierzony różnymi testami, pozwala na bardzo dobre przewidzenie powodzenia uczniów w nauce szkolnej oraz uniwersyteckiej. Gorzej natomiast pozwala na przewidzenie tego jak będą radzić sobie z kłopotami i trudnościami życiowymi¹⁴⁴. Zdolności naturalne w procesie rozwoju stają się talentem, dzieje się tak dzięki edukacji systematycznej, która umożliwia zdobycie przez człowieka określonych kompetencji. Kompetencje te powiązane są z wiedzą i umiejętnościami, które są specyficzne obszarów aktywności zawodowej, konkretnych dla danej jednostki. Proces w czasie, którego zdolności rozwijają się w talent obejmuje swoim zakresem komponenty takie jak: postęp, aktywność człowieka oraz inwestowanie. Aktywność powiązana jest z pewną możliwością korzystania z edukacyjnych programów, charakteryzują się one odpowiednią strukturą oraz zawartością materiału. Postęp natomiast wiąże się z tempem,

¹⁴² Zob. Tamże, s. 73.

¹⁴³ Zob. Tamże, s. 73 – 74.

¹⁴⁴ Zob. M. Karwowski, *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*, Impuls, Kraków 2005, s. 13.

jakim są realizowane programy oraz kolejnych osiągnięć uczniów¹⁴⁵.

Zróznicowany model zdolności zawiera dwa katalizatory: interpersonalne oraz środowiskowe, które wpływają na rozwój zdolności. Pierwsza grupa (katalizatory interpersonalne) odnosi się do właściwości zwanych intrapersopnalnymi czyli właściwości fizyczne i psychiczne, duże znaczenie ma także umiejętność kierowania własnym rozwojem. Niezbędne do właściwego rozwoju zdolności są także właściwości, takie jak: potrzeby, motywacja, system wartości, pasje, zainteresowania, wytrwałość, autonomia oraz zdolność do podejmowania długotrwałego wysiłku. Drugą grupą są katalizatory środowiskowe, należy do nich bliższe środowisko oraz dalsze. Dalsze środowisko obejmuje swoim zasięgiem otoczenie fizyczne, społeczne, kulturowe i rodzinne. Rozwój zdolności uczniów zależy od działania osób znaczących dla niego, taki jak nauczyciel, rodzice, koledzy i mentorzy¹⁴⁶.

Przypadek, jako jedno z czynników modelu obejmuje sytuacje określone, jako te, które pozostają poza kontrolą uczniów/jednostek. Mogą one jednak oddziaływać na rozwój zdolności, przykładem może być pojawienie się pewnych osób czy wyniknięcie jakiś sytuacji, spotkań¹⁴⁷.

Wymienione i omówione wszystkie powyższe modele kierują naszą uwagę na zmieniające się nieustannie rozumienie wszelkich pojęć oraz koncepcji zdolności. We wszystkich podstawowym celem staje się opracowanie metod diagnozowania i identyfikacji zdolności, jak również opracowanie programów, które wspierają ich rozwój. Różnice pojawiające się między modelami dotyczą znaczenia, jakie poszczególni autorzy przypisują twórczości oraz inteligencji w perspektywie rozwoju zdolności. Pewne różnice pojawiają się także w aspekcie samego rozumienia zdolności, które są traktowane, jako potencjalność. Mimo tych wszystkich różnic każdy z zaprezentowanego modelu jest istotny dla identyfikowania, diagnozowania oraz rozwoju zdolności u uczniów¹⁴⁸.

Modele rozwojowe bazują na przekonaniu, że ujawnianie i rozwijanie zdolności to proces mający własną dynamikę i progresywne ukierunkowanie. W myśl teorii Francois Moencksa zdolności będą się rozwijać jedynie wówczas, gdy przenikać się będą dwie

¹⁴⁵ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, s. 75.

¹⁴⁶ Zob. Tamże, s. 75 – 76.

¹⁴⁷ Zob. Tamże, s. 76.

¹⁴⁸ Zob. Tamże, s. 77.

plaszczyny istnienia jednostki - jej osobnicze cechy i czynniki środowiskowe, takie jak grupa rówieśnicza, środowisko rodzinne i szkolne. To właśnie wejście w sferę społecznej aktywności pomaga rozwinąć naturalne zdolności dziecka. Model rozwojowy wykoncypowany przez Abrahama Tannenbauma to z kolei koncept, z którego można wyekscerpować następujące czynniki rozwojowe: cechy osobnicze, wpływ środowiska, zdolności ogólne i zdolności kierunkowe. Tannenbaum odnosi się przede wszystkim do szkolnej praktyki identyfikowania i wspierania uczniów zdolnych. Wskazuje on określone etapy tego procesu, polegającego na łączeniu uczniów zdolnych i przeciętnych, następnie na wyodrębnieniu uczniów zdolnych po to, by w obrębie tej wewnętrznie zróżnicowanej grupy znaleźć specyficzne, jednostkowe, odpowiednio ukierunkowane predyspozycje. Z kolei Jane Piirto wskazuje kilka zasadniczych czynników zdolności, a chodziłoby tutaj o predyspozycje biologiczne, inteligencję, zdolności kierunkowe. By jednak te predyspozycje pogłębiać, konieczne jest wypracowanie wielu innych zdolności, takich jak choćby odporność na stres. Z kolei François Gagne najmocniej akcentuje procesualny charakter przejawiania i rozwijania uzdolnień, które stają się talentami, jeśli proces ten będzie oparty o takie prerogatywy jak postęp, aktywność i inwestycja, czyli gotowość poświęcania się po to, by rozwijać swoje szczególne przymioty.

2. Psychopedagogiczna charakterystyka ucznia zdolnego w wieku wczesnoszkolnym

Uczniowie zdolni różnią się między sobą zarówno w aspekcie posiadanych zdolności jak również ich poziomem rozwoju. W potocznym rozumieniu uczniowie zdolni uczą się znacznie szybciej od swoich rówieśników. Efektywności ich nauki jest również dużo lepsza od efektywności nauki uczniów przeciętnych. Stwarza im to większe szanse na osiągnięcie sukcesu w życiu dorosłym. Osiągnięcie sukcesu nie jest gwarantowana jedynie posiadanymi przez uczniów zdolnościami jest to jednak czynnik znacznie ułatwiający jego osiągnięcie. Zdolności jedynie pomagają w osiąganiu sukcesu przez uczniów, a w żadnym wypadku nie gwarantują jego osiągnięcia¹⁴⁹.

Od dawna dużo uwagi poświęca się uczniom zdolnym oraz kształceniu uczniów zdolnych. Różnorodne istnieją przyczyny skłaniające badaczy do podejmowania tego

¹⁴⁹ Zob. Tamże, s. 9.

zagadnienia. Wśród nich najczęściej wymieniane są dwie grupy. Pierwsza z nich dotyczy faktu, iż bardzo szybki rozwój kultury, nauki oraz gospodarki doprowadził do tego, że społeczeństwo potrzebuje ludzi zdolnych. Druga grupa zakłada, że wszelkie reformy społeczne oraz zmiany polityczne jak również upowszechnianie oświaty doprowadziło do tego, że podejmowane zostają takie zabiegi pedagogiczne, które umożliwiają uczniom zdolnym rozwijanie posiadanych przez nich indywidualnych zdolności¹⁵⁰. Pierwsze badania naukowe poruszające zagadnienie uczniów zdolnych podejmowano już w XX wieku. Większość badań przyjmowało charakter analityczno – porównawczy, głośnie ze względu na to, iż autorzy poszukiwali w swoich badaniach różnic pomiędzy uczniami zdolnymi a uczniami, którzy nie wyróżniają się, a więc uczniów przeciętnych¹⁵¹. Uczniowie zdolni byli w większości przypadków inaczej traktowani przez nauczycieli oraz rówieśników. Rodzice uczniów zdolnych często w towarzystwie podkreślali, że ich dziecko jest za mądre, aby bawić się z rówieśnikami. W związku z tym, zachęcają oni swoje pociechy, aby dążyły coraz wyżej, zdobywając sukcesy. Jedni idąc za radą rodziców zdobywają wysokie stopnie naukowe, inni natomiast pomimo swoich zdolności pozostają na tym samym etapie, stając się "wielkimi rybakami w małych sadzawkach"¹⁵².

Zdolności człowieka stanowią wyjątkowy wymiar ludzkiej egzystencji. Ten wymiar egzystencji można badać na wiele różnych sposobów. Osiągnięcia człowieka stają się wskaźnikiem zdolności, wyrażając tym samym jego postawę wobec świata i ludzi. Oceniając dokonania uczniów zdolnych odnosimy się do sfery intelektualnej oraz do świata, jego dążenia i obranych celów¹⁵³. Mimo tego nadal nie ma naukowych pedagogicznych oraz psychologicznych podstaw, które pozwoliłyby na pełne poznanie uczniów zdolnych. Opieramy się jedynie na obserwacji zachowań przejawianych przez tę kategorię uczniów, ich cech osobowości oraz na podstawie przeprowadzonych do tej pory badań pedagogicznych i psychologicznych¹⁵⁴.

¹⁵⁰ Zob. T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980, s. 5.

¹⁵¹ Zob. I. Borzym, *Uczniowie zdolni...*, dz. cyt., s. 30 – 31.

¹⁵² Cyt. za, W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska, *Zdolni w szkole...*, dz. cyt., s. 14.

¹⁵³ Zob. A.E. Sękowski, W. Klinkosz, *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii*, s. 83.

¹⁵⁴ Zob. D. Nakoneczna, *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień*, WSiP, Warszawa 1980, s. 30.

2.1. Cechy osobowości wyróżniające ucznia zdolnego

Podejmując charakterystykę uczniów zdolnych bardzo często eksponuje się ich cechy osobowości istotne dla nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi. Staje się to pomocne dla prawidłowego stymulowania rozwoju uczniów zdolnych. Poprzez planowane i pielęgnowanie oraz aktywizowanie pewnych cech osobowości, oddziaływamy na rozwój określonych zadatków zdolności, jakie tkwią w uczniach jak również wyrabiamy w nich postawy samokształcenia oraz samorozwoju¹⁵⁵. W publikacjach dotyczących uczniów zdolnych odnajdujemy różnorodne cechy charakteryzujących uczniów zdolnych. Podzielone są na trzy zasadniczych grupy. Pierwsza z nich przedstawia cechy charakterystyczne dla zdolności kierunkowych i poznawczych, druga to zdolności twórcze, trzecia grupa to cechy osobowości¹⁵⁶.

Uczniowie zdolni nie mogą być traktowani jak jednorodna grupa, która posiada takie same potrzeby. Uczniowie tacy różnią się od siebie zarówno rodzajem przejawianych uzdolnień jak i poziomem rozwoju owych zdolności. U zdolnych uczniów możemy zaobserwować tak zwaną asynchronię rozwojową, zgodnie z nią sfera emocjonalna, ruchowa oraz społeczna mogą rozwijać się u uczniów zdolnych wolniej porównując ten rozwój do ich sfery poznawczej¹⁵⁷.

Uczniowie zdolni sprawiają czasami wiele kłopotów, szybko się nudzą w trakcie powtarzania zwykłych i oczywistych dla nich czynności, ale również potrafią protestować oraz wykazują już w bardzo wczesnym wieku świadomość społeczną¹⁵⁸. Uczniowie zdolni sprawniej i szybciej stosują strategie pamięciowe, dostrzegają i znajdują rozwiązanie istotnych problemów, czyniąc to z większą łatwością i spontanicznie. Istotne znaczenie w rozwoju zdolności u uczniów ma ich samoocena, wysoka sprzyja wysokim osiągnięciom¹⁵⁹. Osiągnięciom uczniów zdolnych towarzyszy również wysoka inteligencja, szeroki wachlarz zainteresowań, skuteczniejszy instrument umysłowy, co sprawia, że szybciej uczniowie przetwarzają oni informacje¹⁶⁰. Wśród cech charakteryzujących uczniów zdolnych znajdują się także twórczą wyobraźnię, łatwość uczenia się, pracowitość,

¹⁵⁵ Zob. Tamże, s. 32.

¹⁵⁶ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 90.

¹⁵⁷ A. Bochniarz, A. Grabowiec, *Uczeń zdolny w rzeczywistości Polskiej szkoły*, „Roczniki Pedagogiczne”, 2019, z.3, s. 258.

¹⁵⁸ Zob. B. Lipnicka, *Kształtowanie zdolności i talentu dziecka...*, dz. cyt. s.16 – 17.

¹⁵⁹ Zob. A. E. Sękowski, *Psychologia zdolności...*, dz. cyt., s. 38 – 39.

¹⁶⁰ Zob. A. E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych...*, dz. cyt., s. 32 – 33.

zdolność do rozumienia abstrakcyjnego, łatwość skupienia się przez dłuższy czas, dużą ciekawość, bogaty słownik zarówno w sensie jakościowym, jak i ilościowym, zdolność obserwacji i samodzielnej pracy oraz łatwość wykonywania zadań¹⁶¹.

Próbie określenia, kim są uczniowie zdolni i jakie cechy ich charakteryzują podjął w swoich pracach Stephen Laycock, który wyróżnił takie cechy jak: rozumowanie abstrakcyjne, łatwość w uczeniu się, ciekawość intelektualna, duży wachlarz zainteresowań, zdolność do skutecznej i samodzielnej pracy, zdolność obserwacji, oryginalność pomysłów, szybkość reakcji na nowe idee, łatwość w wykonywaniu zadań, różnorodne hobby, szybkość w czytaniu, zdolność w operowaniu liczbami w arytmetyce, silna motywacja, wytężona praca, zdolność do introwersji, duże zrównoważenie emocjonalne, wytrwałość w dążeniu do celu, skłonność do dominacji.¹⁶²

Do cech, które w dużej mierze charakteryzują uczniów zdolnych na pierwszym etapie edukacji, należą: dobra pamięć, natychmiastowe rozumienie poleceń i zdań, duża ciekawość, duża ilość zadawanych pytań, rozległa wiedza, aktywność w czasie zajęć, bystrość obserwacji, oryginalne i ciekawe pomysły, wyrażanie w różnej formie swoich emocji i myśli, bogata wyobraźnia, samodzielność w pracy, wiele ciekawych pomysłów i rozwiązań problemów, niecierpliwość, gdy inni uczniowie wykonują wolniej zadania, zdolność przywódcze¹⁶³.

W edukacji wczesnoszkolnej uczniowie zdolni charakteryzują się otwartością na nowe wiadomości i doświadczenia, pracowitością, spostrzegawczością, zdolnością do wnikliwej i dokładnej obserwacji, pracowitością. Na tym etapie edukacji są oni dociekliwi, ich zainteresowania są szerokie i głębokie, interesują ich nowe problemy i zagadnienia¹⁶⁴.

Alicja Borowska przedstawia listę cech, które w dużej mierze występują u uczniów zdolnych. Wśród nich wyróżniamy:

- natychmiastowe rozumienie poleceń i zadań;
- szybkość zapamiętywania rzeczy nowych;
- duża ciekawość;
- duża liczba zadawanych pytań;

¹⁶¹ Zob. T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych...*, dz. cyt., s. 48 – 49.

¹⁶² Zob. Tamże, s. 49 – 50.

¹⁶³ Zob. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne...*, dz. cyt., s. 9 – 10.

¹⁶⁴ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 92 - 93.

- ciekawość otaczającego je świata;
- rozległa wiedza;
- duży zasób wiadomości;
- skupienie przez dłuższy czas uwagi na danej czynności lub zadaniu;
- wykonywanie zadań umysłowych z przyjemnością;
- duża aktywność na zajęciach;
- bystrość obserwacji;
- duży zasób słów;
- oryginalne i ciekawe pomysły;
- samodzielność;
- bogata wyobraźnia;
- wyrażanie w różnej ciekawej formie swoich emocji i myśli;
- zdolności przywódcze;
- szybkość w nawiązywaniu kontaktów;
- dokładność w wykonywaniu prac;
- niegrzeczność w chwilach znużenia;
- dobra koordynacja ruchowa;
- wrażliwość na uczucia swoje i innych;
- niecierpliwość, gdy inni wykonują te same zadania znacznie wolniej¹⁶⁵.

W przeprowadzonych dotąd badaniach dotyczących zagadnienia uczniów zdolnych i ich charakterystyki wskazuje się, iż uczniowie zdolni wcześniej zaczynają chodzić niż ich rówieśnicy, wcześniej zaczęły używać słów oraz mówić. W starszym wieku uczniowie ci wypowiadają się spójnymi zdaniami, bez pauz. Używają zdań nadrzędnie i współrzędnie złożonych, takich zdań, w których występują synonimy. Badania wskazały, że uczniowie zdolni są zdrowi pod względem fizycznym. U takich uczniów dosyć wcześnie budzi się zamiłowanie, piszą pamiętniki lub dzienniki, piszą wiersze. Są oni bardziej czynni, biorą udział w licznych zajęciach pozaszkolnych. Są inicjatorami zabaw, wykazują chęć przewodzenia grupą, wykazują większą sprawność fizyczną. Uczniowie zdolni przejawiający pewne zdolności cieszą się większą sympatią wśród rówieśników¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Zob. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne?...*, dz. cyt., s. 9 – 10.

¹⁶⁶ Zob. L. Bandura, *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem...*, dz. cyt., s. 24 – 33.

W niektórych badaniach nad osobowością uczniów zdolnych stwierdzono występowanie zależności pomiędzy rodzajem i poziomem osiągnięć a określonymi cechami osobowości. Na ich podstawie stwierdzono, że osiągnięciom szkolnym towarzyszy zazwyczaj wysoka inteligencja, która jednak nie zapewnia szczególnych osiągnięć szkolnych. Tak więc właściwe jest w tym przypadku stwierdzenie, iż poziom zdolności uczniów nie decyduje o osiągnięciach szkolnych, decydują o nich w znacznym stopniu zdolności do myślenia konwergencyjnego¹⁶⁷.

Cechy osobowości uczniów zdolnych pozwalają zdolnościom na aktualizowanie się i ich rozwój. Można również dostrzec, że zdolności i inteligencja oraz osobowość, jako pewna część modelu osiągnięć uczniów zdolnych tworzą nadrzędną strukturę w połączeniu z takim elementem, jak uwarunkowania środowiskowe¹⁶⁸.

Z edukacją uczniów zdolnych wiąże się wiele problemów zarówno natury społecznej, jak i praktycznej¹⁶⁹. Dzieci idące do szkoły bardzo często mają chęci być dobrymi uczniami, jednak oczekiwania, jakie przed nimi stają powodują, że ich marzenia nie są takie proste w realizacji i często nie są w stanie im sprostać. Takie nastawienie jest spowodowane nastawieniem samej szkoły: „wszyscy tak samo, wszyscy w tym samym czasie”¹⁷⁰.

Prowadzone przez psychologów i pedagogów badania dowiodły, że trudno jest jednoznacznie określić profil osobowości uczniów zdolnych. Mimo tego można wskazać na pewne stałe cechy, które zauważyć można u uczniów zdolnych. Pod względem intelektualnym zdolni uczniowie wyróżniają się bardzo wysokim poziomem rozumienia treści oraz dostrzegania zależności między poszczególnymi elementami, logicznością w myśleniu, ponadprzeciętnymi uzdolnieniami abstrakcyjnego syntetyzowania i analizowania, niezwykłą i bogatą wyobraźnią, szybkością w rozumowaniu oraz trwałą pamięcią¹⁷¹. Wśród psychologicznych cech uczniów zdolnych możemy wyróżnić: wyższe niż rówieśnicy uzdolnienia inne niż czysto fizyczne, umysł rozwinięty przedwcześnie, bardzo szybka reakcja na nowe idee, interesowanie się naturą człowieka, łatwość adaptacji

¹⁶⁷ Zob. A. E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych...*, dz. cyt., s. 30.

¹⁶⁸ Zob. Tamże, s. 32 -33.

¹⁶⁹ J. Sosnowska, *Szansa i zagrożenia dla rozwoju uczniów zdolnych*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9 - 10, s. 62.

¹⁷⁰ B. Igielska, P. Polowczyk, *o żalonym losie szkolnym uzdolnionych matematycznie dzieci i jak to można zmienić*, „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze” 2013, nr 6, s. 5.

¹⁷¹ Zob. D. Nakoneczna, *Kształcenie wielostronne...*, dz. cyt., s. 33.

do otoczenia, duża emocjonalnością oraz stabilność¹⁷². Uczniowie zdolni mają silne poczucie wartości własnej osoby, charakteryzuje ich silna wiara w swoje zdolności i możliwości, Niekiedy potrafią trafnie przewidzieć swoje porażki oraz sukcesy. Pozytywny stosunek do nauczycieli oraz innych uczniów pomaga im we właściwej współpracy¹⁷³. Pod względem umiejętności uczniowie zdolni przejawiają: samodzielność myślenia, która wykracza ponad przeciętną normę, rozwiązywanie i formułowanie problemów, umiejętność posługiwania się różnorodnymi metodami w rozwiązywaniu napotkanych problemów, oryginalność w interpretacji faktów, umiejętność skupienia się przez dłuższy czas na przedmiocie, skuteczność i szybkość pracy umysłowej, oryginalne łączenie i kojarzenie faktów¹⁷⁴. Uczniowie zdolni chcą wiedzieć więcej, uczą się z wielkim zaangażowaniem i przyjemnością kilku przedmiotów, przedmioty trudniejsze sprawiają mu ogromną radość, spędza dużo czasu nad rzeczami, które wzbudzają jego zainteresowanie¹⁷⁵. O uczniach zdolnych mówimy także, iż są oni w wielu przypadkach plastyczni w sposobach ich zachowania i myślenia oraz posiadają bogate kompetencje społeczne¹⁷⁶. Pod względem charakteru u uczniów zdolnych możemy zauważyć: poczucie obowiązku i pracowitość, samodyscyplinę, przewyciężanie niepowodzeń, zmysł organizacyjny, łatwość dokonywania zmian, twórcza postawa, osiągnięcia w samokształceniu, wszechstronne zainteresowanie, inicjowanie samodzielnej pracy oraz wytrwałość w dążeniu do celu¹⁷⁷. Jednak mimo wytrwałości, jaką prezentują uczniowie zdolni należy nauczyć ich, że celów nie osiągamy natychmiast, lecz potrzeba na to nie tylko dużo wysiłku, ale także czasu. Świadomość celów pozwala na rozwinięcie właściwego działania, które pozwoli uczniom zdolnym na osiągnięcie postawionych celów najmniejszym kosztem oraz najbardziej skutecznie¹⁷⁸.

Poza wszystkim pozytywnymi cechami, jakie charakteryzują uczniów zdolnych można wskazać u nich także pewne negatywne cechy. Mogą one występować u uczniów wykazujących pewne specjalne predyspozycje, ale w żadnym wypadku nie muszą. Wśród nich wyróżniamy: niezrównoważenie emocjonalne, konfliktowość, agresywne zachowania,

¹⁷² Zob. E. Gondzik, *Kariera szkolna uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1976, s. 22 – 26.

¹⁷³ Zob. I. Borzym, *Uczniowie zdolni*, dz. cyt., s. 106 – 107.

¹⁷⁴ Zob. D. Nakoneczna, *Kształcenie wielostronne...*, dz. cyt., s. 33.

¹⁷⁵ Zob. E. Gondzi, *Kariera szkolna...*, dz. cyt., s. 26.

¹⁷⁶ Zob. A.E. Sękowski, W. Klinkosz, *Zdolności człowieka...*, dz. cyt., s. 73.

¹⁷⁷ Zob. D. Nakoneczna, *Kształcenie wielostronne*, dz. cyt., s. 34.

¹⁷⁸ Zob. G. W. Green, *Zostań celującym uczniem i studentem*, WSiP, Warszawa 1996, s. 45.

duży stopień znerwicowania, dominacja, duża próżność, egoizm, samotność, skrytość, brak systematycznej pracy oraz brak osiągnięć szkolnych mimo posiadanych zdolności¹⁷⁹. Uczniowie zdolni mogą wykazywać także zachowania aroganckie wobec nauczycieli, wyższość wobec rówieśników, chcą skupić uwagę nauczyciela wyłącznie na własnej osobie, okazują znudzenie¹⁸⁰.

Wszystkie powyżej zaprezentowane cechy świadczą o tym, iż istnieje jednolity wzorzec, którym moglibyśmy określić wszystkich uczniów zdolnych i który byłby wykorzystywany w pracy dydaktyczno – wychowawczej. Każdego z uczniów należy indywidualnie poznać i odkryć, aby móc odpowiednio stymulować rozwój jego uzdolnień¹⁸¹. Rozwój i kształcenie zdolności uczniów nie zależy tylko od cechy jego osobowości oraz prawidłowego zaspokojenia jego potrzeb, lecz także od zaangażowania rodziców ich postawy, reprezentowanych wartości oraz wpływu środowiska rówieśniczego¹⁸².

Każdy uczeń a w szczególności uczniowie zdolni posiadają pewien zasób zdolności i możliwości, najważniejsze jest to, aby je dostrzec, wydobyć i zaspokoić. Obok znajomości cech osobowości wyróżniających uczniów zdolnych istotne są ich potrzeby¹⁸³. Odpowiednie rozpoznanie i zaspokojenie potrzeb uczniów zdolnych wymaga odpowiedniego podejścia do poszczególnych uczniów, biorąc pod uwagę ich zdolności i możliwości¹⁸⁴.

Z badań wynika, że uczniowie zdolni odznaczają się wieloma, właśnie dla nich typowymi cechami. Przede wszystkim mają zdolność naukowej analizy i abstrakcyjnego syntetyzowania danych. Uczy się oni w związku z tym nie tylko szybciej, ale i efektywniej. Wspomaga ich w tym względzie inteligencja. Są to również osoby pobudzone poznawczo – stawiają dużo pytań, szybko rozumieją polecenia, dysponują dużym zasobem wiedzy. Dla ucznia zdolnego charakterystyczne są wszakże pewne społecznie niepożądane zachowania: agresja, dominacja, egoizm. Są to jednak dyspozycje mentalne, nie poznawcze.

¹⁷⁹ Zob. D. Nakoneczna, *Kształcenie wielostronne...*, dz. cyt., s. 34.

¹⁸⁰ Zob. M. Taraszkiewicz, A. Karpa, *Jak wspierać zdolnego ucznia?*, WSiP, Warszawa 2009, s. 42.

¹⁸¹ Zob. E. Gondzik, *Kariera szkolna...*, dz. cyt., s. 33 – 34.

¹⁸² Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 62.

¹⁸³ Zob. Tamże, s. 5.

¹⁸⁴ Zob. K. Zajdel, *Co słychać u zdolnych?*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9 - 10, s. 59.

2.2. Potrzeby przejawiane przez ucznia zdolnego

Potrzeby są konieczne w życiu każdego człowieka, po to, aby mógł on rozwijać się i funkcjonować. Ich właściwe zaspokojenie gwarantuje prawidłowy rozwój. Odnoszą się one do tego, co w człowieku niezbędne, do jego istnienia, jako organizmy, aby rozwija się jak osoba oraz był wolny. Potrzeby swoim zakresem obejmują bardzo zróżnicowany obszar warunków życiowych człowieka oraz stawania się osoby. Każdy człowiek ma dwie możliwości w ramach zaspokajania swych potrzeb, albo spełnia się dla siebie samego poprzez poznanie swoich potrzeb albo spełnia się w sobie, prowadząc tym samym siebie, jako osobę do zniszczenia¹⁸⁵.

Każdy człowiek do sprawnego funkcjonowania w środowisku potrzebuje zaspokojenia wszystkich potrzeb (fizjologicznych, społecznych, emocjonalnych i poznawczych). Uczniowie zdolni również przejawiają określone potrzeby, które wynikają posiadanych przez nich zdolności. Prawidłowe zaspokojenie tych potrzeb wpływa na odpowiednie funkcjonowanie uczniów zdolnych w środowisku i wykorzystanie wszystkich możliwości, jakie napotykają na swojej drodze. Istotne dla prawidłowego zaspokojenia potrzeb jest zachowanie równowagi między zaspokajaniem trzech rodzajów potrzeb: poznawczych, emocjonalnych i społecznych.

Uczniowie o rozwiniętych potrzebach poznawczych są ciekawi, pragnący informacji na różne tematy, poszukujący możliwości wzbogacania wiedzy i umiejętności w sposób aktywny (analizowanie, eksperymentowanie, samodzielne działanie). Ważną rolę w zaspokajaniu potrzeb uczniów zdolnych pełni nauczyciel i rodzice. Ich zadaniem jest organizowanie dzieciom zabaw i zajęć pobudzających ich naturalną ciekawość świata i dawanie im możliwości samodzielnego doświadczenia. Pomocne w tym przypadku może być:

- a) dostosowanie tempa pracy i przekazywania wiedzy do możliwości dziecka;
- b) stwarzanie sytuacji do twórczego i samodzielnego rozwiązywania problemów;
- c) motywowanie do samodzielnej pracy;
- d) zachęcanie dziecka i rodziców do korzystania z różnego rodzaju zajęć poza przedszkolem (zajęć plastycznych, muzycznych, sportowych);

¹⁸⁵ Zob. K. Obuchowska, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, ZYSK i S-KA, Poznań 1995, s. 13 – 14.

e) udział w różnego rodzaju konkursach, występach itp.

Zaspokojenie potrzeb emocjonalnych to przede wszystkim dbanie o prawidłowy rozwój emocjonalny dzieci zdolnych, czyli wykształcenie się u nich umiejętności :

- a) czekania na nagrodę;
- b) podporządkowania się normom grupowym;
- c) adekwatnego reagowania na określone sytuacje;
- d) współdziałania w grupie;
- e) współodczuwania stanów emocjonalnych innych osób oraz chęć pomocy innym;
- f) radzenie sobie z przeżywanym stresem i negatywnymi emocjami.

Potrzeby społeczne przejawiają się przede wszystkim w chęci przynależności do określonej grupy. Uczniowie zdolni niekiedy czują się "inni" i wyobcowani z grupy. Zwiększone możliwości w niektórych dziedzinach, jakimi dysponują wpływają na kontakt z rówieśnikami. Niekiedy odrzucenie z grupy może wpływać destrukcyjnie na takiego ucznia¹⁸⁶. Zrozumienie potrzeb uczniów zdolnych wymaga niekiedy uwzględnienia ich intelektualnych i pozaintelektualnych cech osobowości¹⁸⁷.

Zaspokajaniu potrzeb uczniów zdolnych na pierwszym etapie edukacji sprawą pierwszorzędą staje się stałe wzmacnianie u nich pewności siebie oraz nieustanne promowanie ich samodzielności. Należy zadbać o to, aby uczniowie mogli autentycznie podejmować decyzje oraz ponosić za nie konsekwencje. Zarówno rodzic jak i nauczyciele powinni zachęcać ich do tego, aby spostrzegania siebie, jako wyjątkową osobę, to wzmocni jego osobowość¹⁸⁸. Uczniowie zdolni są bardzo wrażliwi, dlatego odczuwają oni ogromną potrzebę bliskości, bycia z drugim, potrzebę empatii¹⁸⁹. W kontakcie z uczniami zdolnymi należy mówić do nich w taki sposób, aby dać odczuć, że ich uczucia są bardzo ważne i że przywiązujemy znaczącą wagę do ich opinii i uczuć. Nasze stosunki z uczniami zdolnymi powinny przede wszystkim opierać się na szacunku wobec uczuć¹⁹⁰. Dzieci zdolne już od najwcześniejszych lat układa ze swoimi bliskimi stosunki interpersonalne. Stosunki te pomagają im w odnalezieniu własnego miejsca na ziemi. Działania te podejmują w sposób, który jest niezauważalny dla siebie samego, jest naturalnym zjawiskiem.

¹⁸⁶ Zob. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne?*, dz. cyt., s. 21 - 22.

¹⁸⁷ Zob. A. E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, dz. cyt., s. 61.

¹⁸⁸ Zob. B. Lipnicka, *Kształtowanie zdolności...*, dz. cyt., s. 100 – 102.

¹⁸⁹ Zob. M. Taraszkiewicz, A. Karpa, *Jak wspierać zdolnego ucznia?*, dz. cyt., s. 38.

¹⁹⁰ Zob. B. Lipnicka, *Kształtowanie zdolności...*, dz. cyt., s. 102.

Uczniowie zdolni powinni zawsze mieć świadomość, że jego najbliżsi zawsze życzą mu jak najlepiej. Dzieci zdolne, których rodzice mówią nieprawdę, dają obietnicę, których nie spełniają, tracą wiarę w ich dobre intencje, a tym samym ich potrzeba bycia ważnym, potrzeba uwagi staje się coraz to silniejsza. Wzrasta także brak zaufania i poczucie rozczarowania¹⁹¹.

Uczniowie zdolni w swojej pracy wykazują się ogromnym zapałem oraz zdyscyplinowaniem, w związku z tym oczekują oni od osób najbliższych, którzy współpracują z nim wsparcia, stałego umacniania ich w myśli, że podołają zadaniu, jakie zostało przed nimi postawione. Mimo tego wśród osób pracujących z uczniami zdolnymi panuje przekonanie, że nie potrzebują oni zbyt dużo troski i uwagi. Wyrasta do z faktu, że uczniowie tacy sami sobie radzą z różnymi zadaniami. Jest to nie wątpliwie błędne, takie przekonanie niszczy dzieci wykazujące pewne szczególne zdolności i prowadzi do ich zaniechania¹⁹².

Konieczną do zaspokojenia potrzebą przejawianą przez uczniów zdolnych jest potrzeba aktywności. To przez aktywność własną uczniowie wchodzi w bezpośrednią relację z wytworami kultury, w której zostali wychowani i w której żyją. Aktywność jednostki jest ściśle związana z jej rozwojem, to my dorośli musimy określić tempo postępów uczniów zdolnych, jakie będą osiągać. Rola nauczycieli i rodziców staje się w tym względzie nie do przecenienia¹⁹³.

Specjalne potrzeby, jakie przejawiają uczniowie zdolni wynikają przede wszystkim z ich ciekawości świata, która ich w głównej mierze charakteryzuje, samodzielnego myślenia, szerokich bądź wąskich zainteresowań, myślenia oraz skupienia uwagi na zajęciach. W sposób szczególnie silny przejawiają się poznawcze potrzeby uczniów zdolnych, wiążą się one z występowaniem u uczniów zainteresowań, które są bardziej pogłębione niż u uczniów przeciętnie zdolnych. Istotną rolę w zaspokajaniu potrzeb uczniów zdolnych odgrywają zarówno nauczyciel oraz szkoła, jako placówka oświatowa. Oba te podmioty powinny rozpatrywać potrzeby uczniów zdolnych oraz uwzględniać

¹⁹¹ Zob. O. Boczarowa, *Rola i zadania rodziców dzieci zdolnych*, (w:) *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka*, red. T. Gizy, I. Pałgan, SPATIUM, Radom 2012, s. 57 – 58. (55 – 70)

¹⁹² Zob. B. Hornowski, *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, WSiP, Warszawa 1978, s. 224 – 226.

¹⁹³ Zob. K. Kotlarski, *Czynniki oddziaływujące na poziom uzdolnień*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1990, s. 21.

je w toku wychowania i kształcenia¹⁹⁴.

Jedynym z podejścia, które ułatwi nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej dostrzeżenie i zrozumienie potrzeb uczniów zdolnych jest uwzględnienie i poznanie tych cech osobowości, które charakteryzują uczniów zdolnych i są uznawane za ważne i pozytywne¹⁹⁵. Do pracy z uczniami zdolnymi potrzebni są odpowiednio przygotowani nauczyciele, którzy będą potrafili rozpoznać i zaspokoić ich potrzeby oraz odpowiednio pokierować ich rozwój. z taką wiedzą warto zapoznać także rodziców, którzy tworzą fundament rozwoju dla uczniów zdolnych oraz jego zdolności, już od pierwszych dni życia dostrzegają potrzeby swoich dzieci i starają się je zaspokoić¹⁹⁶.

2.3. Rodzaje występujących zdolności we wczesnej edukacji

Zdolności są traktowane, jako bardzo indywidualne różnice, stanowiące różny sposób funkcjonowania poszczególnych osób, które charakteryzują się takim samym zasobem wiedzy¹⁹⁷. Wybitne zdolności uczniów są dziedziną interesującą i jednocześnie trudną do określenia, jak i do zdefiniowania¹⁹⁸. Zdolności u uczniów rozwijają się głównie poprzez oddziaływanie dwóch grup czynników. Pierwsza z nich to czynniki społeczne, zaś druga to czynniki biologiczne. Zdaniem niektórych badaczy konsekwencją takiego podejścia stało się wyodrębnienie bardzo specyficznych zdolności, czyli zdolności wrodzonych. Zdolności wrodzone nazywane są także zdolnościami naturalnymi, czyli wynikającymi z samej natury człowieka¹⁹⁹. Rozwijają się one pod wpływem zadatków wrodzonych w czasie nabywania przez człowieka umiejętności, wiadomości oraz nawyków. Możemy wśród nich wyróżnić zdolność bardzo szybkiego wytworzenia warunków, związków lub różnicowań²⁰⁰. Zdolności nabyte są zaś przedmiotem obserwacji oraz badań psychologicznych lub oceniane przez nauczycieli. Nazywane są zdolnościami rzeczywistymi bądź też zdolnościami specyficznie ludzkimi²⁰¹. Zdolności te stanowią

¹⁹⁴ Zob. MEN, *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?*, Warszawa 2010, s. 55.

¹⁹⁵ Zob. A.E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, dz. cyt., s. 61.

¹⁹⁶ Zob. M. Taraszkiewicz, A. Karpa, *Jak wspierać zdolnego ucznia?*, dz. cyt., s. 6.

¹⁹⁷ Zob. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne?...* dz. cyt., s. 5.

¹⁹⁸ Zob. A. E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych...*, dz. cyt., s. 22.

¹⁹⁹ Zob. I. Borzym, *Uczniowie zdolni...*, dz. cyt., s. 19.

²⁰⁰ Zob. B. Hornowski, *Rozwój inteligencji...*, dz. cyt., s. 62.

²⁰¹ Zob. I. Borzym, *Uczniowie zdolni*, dz. cyt., s. 19.

konsekwencję rozwoju społeczno-historycznego²⁰². Podział zdolności nabytych dokonywany jest poprzez powiązanie ich z działaniem oraz poprzez uwzględnienie ich charakteru. Na przykład, gdy mówimy o zdolnościach szkolnych możemy wyodrębnić zdolności językowe, zdolności matematyczne, zdolności historyczne. W powiązaniu zdolności rzeczywistych z czynnościami zawodowymi możemy wyróżnić: zdolności artystyczne a więc zdolności plastyczne, muzyczne czy literackie; zdolności techniczne; biurowe czy organizacyjne²⁰³. Zdolności nabyte, mimo, iż rozwijają się na fundamencie biologicznym człowieka są także zależne, od jakości i poziomu jego aktywności własnej. Dlatego też mówiąc o rozwoju zdolności u uczniów rozpatrujemy w kontekście jego rozwoju psychicznego²⁰⁴.

Wśród psychologów panuje stwierdzenie, że zdolności dzielą się na potencjalne oraz aktualne. Zdolności potencjalne są traktowane w bardziej szerszym zakresie niż specjalne działania człowieka. Inaczej mówiąc są one zdolnościami, które ujmowane są w oderwaniu od konkretnych rodzajów działalności człowieka, ale ujawniają się one w realnych jego czynnościach²⁰⁵. Poza zdolnościami powiązаныmi z realnymi czynnościami człowieka możemy także wskazać wykształtowane pod wpływem rozwoju historycznego różnorodne zdolności, które przyjmują charakter specjalistyczny. Stanowią one przejawy zdolności jednostki do różnorodnych prac oraz do przyswajania przez człowieka tego, co jest wytworzone przez ludzkość w procesie rozwoju historycznego²⁰⁶.

W wielu pracach podejmujących problematykę uczniów zdolnych widnieje podział zdolności zaproponowany przez amerykańskiego komisarza do spraw edukacji Sydney Marland. Wskazał on na 6 grup zdolności w oparciu, o które sformułował definicje dziecka zdolnego. Wyróżnił on:

- ogólne zdolności intelektualne; wiążą się z inteligencją człowieka, zdolnością do trafnego oraz sprawnego rozumowania niezależnie od określonej dziedziny. Zdolności te są zależne także od działania roboczej pamięci, gdyż pozwala ona człowiekowi na rozwiązywanie trudnych skomplikowanych zadań.
- Specyficzne uzdolnienia akademickie; odnoszą się do ujawnionej już sprawności

²⁰² Zob. B. Hornowski, *Rozwój inteligencji...*, dz. cyt., s. 62 – 63.

²⁰³ Zob. I. Borzym, *Uczniowie zdolni...*, dz. cyt., s. 19 – 20.

²⁰⁴ Zob. Tamże, I. Borzym, *Uczniowie zdolni...*, s. 20,

²⁰⁵ Zob. B. Hornowski, *Rozwój inteligencji...*, dz. cyt., s. 60 – 61.

²⁰⁶ Zob. Tamże, B. Hornowski, *rozwój inteligencji...*, s. 60 – 64.

dotyczącej specyficznego zapamiętywania oraz posługiwania się wiadomościami z określonej dziedziny. Jest ono silnie związane z wiedzą typowo akademicką. Odnosząc się do tego rodzaju zdolności, uczniów zdolnych postrzegamy, jako osoby, które uzyskują bardzo wysokie wyniki z przedmiotów, które wiążą się z historią, pomimo, iż ich osiągnięcia w przedmiotach ścisłych są bardzo słabe.

- Umiejętności psychomotoryczne; powiązane są z dobrą sprawnością fizyczną, która przekłada się na osiągnięcia sportowe.

- Zdolności artystyczne i sceniczne; oparte na specyficznych umiejętnościach, które są charakterystyczne dla dziedzin artystycznych. Wyróżnić wśród nich można: zdolność do odwzorowywania na płaszczyźnie trójwymiarowego obrazu, dobry słych muzyczny oraz dobrą koordynację oraz pamięć ruchową.

- Umiejętności przywódcze; ten rodzaj zdolności jest najmniej dostrzegany przez otoczenie, a w bardzo małym stopniu jest wspierany i postrzegany, jako całkiem osobny rodzaj zdolności. Uczniowie, którzy przejawiają ten rodzaj zdolności powinni otrzymać opiekę w takim samym stopniu jak uczniowie, którzy odnoszą wysokie wyniki w olimpiadach czy konkursach.

- Twórczy i produktywny sposób myślenia; dotyczy on zdolności do generowania nowych idei czyniąc to w bardzo oryginalny sposób, służący przetwarzaniu rzeczywistości²⁰⁷.

Inną klasyfikację zdolności wskazał Howard Gardner w opracowanej Teorii Inteligencji. Wyróżnił 8 typów zdolności odnosząc ich do inteligencji:

- inteligencja lingwistyczna to zdolności do posługiwania się językiem. Posiadają ją pisarz, poeta, dziennikarz, publicysta, prawnik, nauczyciel.

- Inteligencja muzyczna to zdolności z zakresu muzyki, na przykład rozpoznawanie i zapisywanie nut. Posiadają ją piosenkarz, muzyk, dyrygent oraz kompozytor²⁰⁸.

- Inteligencja cielesno – kinestetyczna są to zdolności manualne takie jak dobre wycucie czasu, dobra organizacja przestrzenna. Można ją zauważyć u tancerza, chirurga,

²⁰⁷ Zob. U. Grygier, B. Jancarz – Łanczkowska, K. T. Piotrowski, *Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia przyrodnicze uczniów w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 8 – 9.

²⁰⁸ Zob. I. Fencher – Sędzicka, *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej. Jak praktycznie i systemowo zorganizować edukację uczniów zdolnych na poziomie szkoły podstawowej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 11 – 12.

rzeźbiarza²⁰⁹.

- Inteligencja logiczno – matematyczna to zdolność do posługiwania się liczbami, myślenie logiczne, zdolność do szybkiego wykonywania różnych operacji matematycznych itp. Występuje w takich zawodach jak programista, naukowiec, księgowy, matematyk.

- Inteligencja wizualno – przestrzenna to umiejętność tworzenia umysłowych modeli świata jak również zdolności działania opierając się o te modele. Ten rodzaj zdolności możemy zauważyć u inżyniera, chirurga, rzeźbiarza, malarza.

- Inteligencja naturalistyczna lub przyrodnicza wiąże się z wrażliwością na środowisko naturalne, przyrodnicze. Takie zdolności posiadają ogrodnik, biolog, leśniczy.

- Inteligencja intrapersonalna to zdolność rozumienia siebie samego, własnych uczuć oraz motywacji, autoanalizy i autorefleksji. Taką zdolność posiadają osoby takie jak pisarz, naukowiec oraz filozof.

- Inteligencja interpersonalna to szczególna zdolność do dostrzegania oraz rozumienia intencji i uczuć innych ludzi z naszego otoczenia, umiejętność budowania pozytywnych relacji, skutecznego prowadzenia negocjacji oraz rozwiązywanie konfliktów. Zdolność tego rodzaju powinna charakteryzować filozofów, nauczycieli, psychologów, polityków, lekarzy oraz sprzedawców²¹⁰.

Wszystkie wymienione rodzaje inteligencji człowieka określane są mianem zdolności ogólnych²¹¹.

Wśród najbardziej charakterystycznych a zarazem często spotykanych zdolności u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej można wyróżnić:

- zdolności poznawcze; w ich rozwoju szczególne miejsce zajmują zdolności percepcyjne. W procesie kształtowania się zdolności poznawczych ujawniają się indywidualne oraz rozwojowe różnice pomiędzy uczniami. Wymagają one od nauczyciela wprowadzenia bardzo zróżnicowanych form nauczania, ważnych dla przyswojenia przez uczniów zdolnych czynności percepcyjnych.

- Zdolności językowe; są one słabo poznane. Określa się je, jako bardzo specyficzne właściwości umożliwiające uczniom swobodne korzystanie z języka, który już został przyswojony oraz precyzyjnie i dokładnie wyjaśniać własne myśli.

²⁰⁹ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 20.

²¹⁰ Zob. I. Fencher – Sędzicka, *Model pracy z uczniem zdolnym...*, dz. cyt., s. 11.

²¹¹ Zob. B. Hornowski, *Rozwój inteligencji...*, dz. cyt., s. 64.

- Zdolności literackie; są połączone z zainteresowaniami oraz aktywnością uczniów w kręgu nauk humanistycznych. Wyróżnia się trzy typy zdolności literackich: 1) typ narracyjny – żywe i barwne opowiadanie, 2) typ ekspresyjny – wrażliwość emocjonalna, 3) typ opisowy – charakteryzuje się dużym zasobem różnorodnego słownictwa w opowiadaniach i opisach.

- Zdolności matematyczne; charakteryzują się szybkim przebiegiem procesów myślowych, zdolnościami rachunkowymi, dobrą pamięcią cyfr, wzorów oraz liczb, wyobraźnią przestrzenną oraz umiejętnością wyobrażania abstrakcyjnych zależności i stosunków.

- Zdolności techniczne; w ramach tych zdolności wyróżnia się dwa aspekty: 1. Aspekt praktyczny – dotyczy on umiejętności budowania konstrukcji taki jak modele, narzędzia czy maszyny oraz 2. Aspekt intelektualny – jego rezultatem są różne projekty, koncepcje oraz obliczenia matematyczne. Nie dotyczy on bezpośrednich zmian.

- Zdolności muzyczne; to zdolność do ujmowania wielu różnych struktur taki jak melodycznych, rytmicznych oraz harmoniczn²¹². W zdolnościach tych wyróżniamy grupę specyficzn²¹² zdolności zwaną muzykalnością oraz ogóln²¹² zdolności, ich posiadanie stanowi warunek niezbędn²¹² w poczynaniach muzycznych. Należy podkreślić, że uczniowie w edukacji wczesnoszkolnej posiadają większą umysłową sprawność w zakresie poznawania równych piosenek oraz gry na instrumentach²¹³. Samo zaś zetknięcie się z instrumentem rozbudza w dziecku radość, entuzjazm oraz wzmocnioną aktywność²¹⁴.

- zdolności plastyczne; charakteryzuje się zdolnością przestrzennego widzenia, spostrzegania ważnych elementów oraz zjawisk natury, samodzielnością w tworzeniu i odtwarzaniu, umiejętnością spostrzegania dzieł malarskich oraz głęboi i żywe zainteresowania plastyczn²¹⁵.

Podstawa Programowa Kształcenia ogólnego dla Szkół Podstawowych mówi nam o czterech zasadniczych zdolności, jakie mogą pojawić się w edukacji wczesnoszkolnej,

²¹² Zob. Tamże, s. 125 – 172.

²¹³ Zob. T. Lisiecki, *Uzdolnienia muzyczne dzieci-perspektywa integralnego rozwoju*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Teoria-badania-innowacyjne rozwiązania pedagogiczne*, (red.) A. Badora, E. Szlachta, POLIHYMNIA, Lublin 2022, s. 42 - 47.

²¹⁴ Zob. A. Adamska-Osada, *Synkretyczny charakter muzyki w nauczaniu wczesnoszkolnym, propozycje integracji obszarów edukacyjnych*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym...*, dz.cyt., s. 201.

²¹⁵ Zob. Tamże, s. 125 – 172.

a które w pewien sposób stanowią syntezę wszystkich powyżej przeanalizowanych rodzajów zdolności. Wśród nich wyróżniamy: zdolności polonistyczne, czyli umiejętność swobodnego wypowiadania się na różnorodne tematy, bogata wyobraźnia oraz umiejętność piśmiennicze. Kolejno wskazuje się zdolności matematyczne – umiejętność logicznego myślenia, zdolności rachunkowe, zdolność do zapamiętywania długi ciągów liczb oraz umiejętność liczenia w pamięci, wyobraźnia przestrzenna. Zdolności artystyczne – kryją się pod nimi zdolności muzyczne oraz plastyczne. Zdolności w zakresie języków obcych – umiejętność płynnego mówienia w języku obcym, łatwość zapamiętywania zwrotów z języka obcego. Ostatnią kategorią zdolności są zdolności społeczne – łatwość nawiązywania kontaktów społecznych, umiejętności przywódcze, ciekawość otaczającego świata²¹⁶.

Uczniowie zdolni wyróżnią się między sobą pewnymi predyspozycjami w określonej dziedzinie, w związku z tym zdolności u każdego z nich mogą rozwijać się w większym bądź mniejszym stopniu. Kluczowe staje się w tym przypadku indywidualne podejście do każdego ucznia oraz tworzenie sytuacji dydaktyczno – wychowawczej, która uwzględniać będzie posiadane przez nich zdolnościami. Dzięki temu będzie on w jak największym stopniu rozwijał swoje predyspozycje oraz osiągał sukcesy²¹⁷.

Wielu badaczy uważa, że w miarę upływu lat zdolności ulegają zróżnicowaniu, co w konsekwencji powoduje pojawienie się coraz to nowszych i wyspecjalizowanych grup zdolności²¹⁸. Należy pamiętać, że każdy uczeń wyróżnia się bardzo swoistym profilem zdolności, na które duży wpływ mają wyróżniające się u niego rodzaje inteligencji²¹⁹.

W niniejszej pracy został wybrany podział zdolności, który najbardziej oddaje współczesną rzeczywistość zdolności, jakie posiadają uczniowie edukacji wczesnoszkolnej. Autor wyodrębnił:

- zdolności lingwistyczne,

²¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

²¹⁷ Zob. I. Fencher – Sędzicka, *Model pracy z uczniem zdolnym...*, dz. cyt., s. 13.

²¹⁸ Zob. I. Borzym, *Uczniowie zdolni...*, dz. cyt., s. 20.

²¹⁹ Zob. I. Fencher – Sędzicka, *Model pracy z uczniem zdolnym...*, dz. cyt., s. 12.

- zdolności artystyczne;
- zdolności techniczne,
- zdolności matematyczne,
- zdolności sportowe,
- zdolności twórcze.

Powyższy podział występuje w przeprowadzonym badaniu oraz w analizie wyników badań.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że zdolności ucznia zdolnego są powiązane z cechami osobowości. W najbardziej ogólnym ujęciu dziecko zdolne odznacza się potrzebami poznawczymi, a ściśle – chodziłoby tu o dostosowanie tempa pracy, wzmacnianie pozytywne, stwarzanie okazji do sukcesu dziecka. Nie mniej istotne są emocjonalne i społeczne potrzeby takiego dziecka, który musi nauczyć się reagowania adekwatnego do sytuacji, radzenia sobie ze stresem, wreszcie: dziecko powinno nauczyć się współdziałania z innymi. Wszystko to ma stwarzać perspektywy rozwojowe dla ucznia zdolnego, który egzystuje w pewnej społeczności.

2.4. Czynniki oddziałujące na rozwój zdolności ucznia na pierwszym etapie edukacji

Podstawa rozwoju zdolności u uczniów są wrodzone zadatki, z jakimi człowiek przychodzi na świat. To dzięki działaniu środowiska, procesów wychowania i nauczania oraz zdobywanie doświadczenia kształtują się u człowieka bardzo specyficzne zdolności²²⁰. o powodzeniu uczniów w rozwoju zdolności decyduje szereg różnorodnych czynników, które stanowią dla nich pewnego rodzaju stymulator. Jednym z podstawowych czynników jest wzrastanie w pełnej rodzinie, która już od samego początku jest podstawowym środowiskiem, w którym człowiek wzrasta i się rozwija. Prawidłowe bodźce napływające ze środowiska rodzinnego wzmacniają poczucie wartości motywują do działania i osiągania sukcesów przez uczniów zdolnych²²¹. Wspieranie uczniów zdolnych w procesie rozwijania swoich zdolności powinno koncentrować się na kształtowaniu sposobów efektywnego radzenia sobie ze stresem, na który narażeni są uczniowie zdolni²²².

²²⁰ Zob. B. Hornowski, *Rozwój inteligencji...*, dz. cyt., s. 181.

²²¹ Zob. K. Kotlarski, *Czynniki oddziałujące na poziom uzdolnień*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1990, s. 48 – 49.

²²² A. Sękowski, M. Płudowska, *Wybrane obszary wsparcia psychologicznego uczniów zdolnych*, „Lubelskie

Liczne badania, które skupiały swoją uwagę na czynnikach oddziaływujących na rozwój zdolności u uczniów wyodrębniły dwie grupy czynników, które w znacznej mierze wpływają na poziom zdolności uczniów edukacji wczesnoszkolnej:

1. Czynniki socjoekonomiczne wyrażają swoją wartość w środowisku rodzinnym uczniów²²³. Wśród nich wyróżniamy: warunki mieszkaniowe, wysokość dochodów, poziom wykształcenia rodziców, praca zawodowa rodziców, struktura rodziny²²⁴. Czynniki te wpływają w sposób bezpośredni na rozwoju zdolności oraz określają warunki zewnętrzne wychowania²²⁵. Status socjoekonomiczny zalicza się do wymiaru kulturowo – społecznego. Z wielu przeprowadzonych dotychczas badań wynika, że istnieje bardzo duża zależność między wykształceniem rodziców uczniów zdolnych a poziomem ich zdolności. Uczniowie, których zdolności rozwijały się prawidłowo i w szybkim tempie mieli rodziców posiadających wykształcenie wyższe. Rodzice posiadający określone wykształcenie wyższe w różny sposób zachęcają swoje dzieci do rozwoju posiadanego potencjału²²⁶. Uczniowie posiadający umiejętność dbania o rozwój swoich zdolności wywodzą się z rodzin o wysokiej umysłowej kulturze jak również z rodzin posiadających wysoki standard materialny²²⁷. Mówiąc o strukturze rodziny należy zwrócić uwagę na liczbę dzieci, obecność osób obcych jak i starszych. Zauważa się dużą korelację między poziomem rozwoju zdolności a liczbą i kolejnością urodzenia dzieci w rodzinie. Uczniowie, którzy nie posiadają rodzeństwa oraz uczniowie najstarsi wśród rodzeństwa szybciej i sprawniej rozwijają swoje zdolności²²⁸.

2. Czynniki psychologiczne – wychowawcze – wśród tych czynnik szczególnie znaczenie dla rozwoju zdolności mają więzi emocjonalne między dzieckiem a rodzicami, atmosfera rodzinna oraz metody wychowawcze, jakie są stosowane przez rodziców²²⁹. Atmosfera panująca w rodzinie uczniów zdolnych stanowi jedną ze zmiennych, która oddziałuje na rozwój ich zdolności. Szczególnie znaczenie ma tutaj rodzaj atmosfery panującej w domu. Jeżeli jest ona negatywna stanowi ona pewien stymulator stresu

Roczniki Pedagogiczne”, z. 3, 2022, s. 151.

²²³ Zob. I. Borzym, *Uczniowie zdolni*, dz. cyt., s. 55.

²²⁴ Zob. K. Kotlarski, *Czynniki oddziaływujące...*, dz. cyt., s. 61.

²²⁵ Zob. I. Borzym, *Uczniowie zdolni*, dz. cyt., s. 55 – 56.

²²⁶ Zob. K. Kotlarski, *Czynniki oddziaływujące...*, dz. cyt., s. 63.

²²⁷ Zob. E. Gondzik, *Kariera szkolna...*, dz. cyt., s. 90 – 91.

²²⁸ Zob. I. Borzym, *Uczniowie zdolni*, dz. cyt., s. 63.

²²⁹ Zob. Tamże, s. 66.

u ucznia, który zakłóca rozwój jego zdolności. Wśród nich możemy wyróżnić: alkoholizm, brutalne zachowania, rozpieszczanie dziecka, brak zainteresowania dzieckiem oraz konflikt pomiędzy rodzicami w sprawie oddziaływań wychowawczych wobec dziecka. Pozytywna atmosfera panująca w rodzinie uczniów zdolnych może powodować korzystne dziaania w postaci przyspieszenia rozwoju zdolności²³⁰.

Istnieje pewna zależność pomiędzy osobowością uczniów a rozwojem ich zdolności. Przyjmuje się, że osobowość jest charakteryzowana przez pięć znaczących cech, takich jak: sumienność, otwartość na doświadczenia, ekstrawersja, neurotyczność oraz ugodowość. Cechy te określane są mianem Wielkiej Piątki. Najsilniejsza i najbardziej wpływająca na rozwój zdolności jest sumienność. Jej wpływ można zauważyć bez względu na poziom kształcenia czy też formy, w jakich sprawdzana jest wiedza uczniów. Najsłabszym motywatorem jest ugodowość, przyjmuje się jednak, że niska ugodowość oddziałuje w sposób jednoznaczny negatywnie na rozwój zdolności. Związek, jaki występuje pomiędzy osobowością uczniów zdolnych a poziomem rozwoju ich zdolności ma charakter pośredni. Jest on realizowany w głównej mierze przez strategiczną aktywność uczniów²³¹.

Pozytywny i szybki rozwój zdolności uczniów zależy jest od czynników, które dzielimy na subiektywne oraz obiektywne. Zasadniczą rolę na rozwój zdolności u uczniów w grupie czynników obiektywnych odgrywają nauczyciele, którzy posiada odpowiednie przygotowanie i umiejętność motywowania uczniów²³². Zadaniem nauczyciel jest rozpoznać możliwości uczniów oraz opracować zgodny z poziomem ich zdolności plan działania w obszarze treści kształcenia²³³. Innymi czynnikami obiektywnymi są właściwa organizacja zajęć szkolnych oraz dostęp do różnorodnych materiałów źródłowych pomocnych w osiąganiu sukcesów przez uczniów²³⁴. Indywidualizacja kształcenia przyspieszy rozwój zdolności u uczniów. Powinna ona obejmować zarówno proces dydaktyczny, a więc wzbogacanie i poszerzanie treści kształcenia oraz zajęcia pozaszkolne,

²³⁰ Zob. K. Kotlarski, *Czynniki oddziaływujące...*, dz. cyt., s. 63 – 65.

²³¹ Zob. E. Czerniawska, B. Zawadzka, *Aktywność strategiczna jako czynnik pośredniczący w relacji osobowość – osiągnięcia w nauce*, (w:) *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii*, (red.) A. Penar, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2010, s. 15 – 19.

²³² Zob. E. Gondzik, *Kariera szkolna...*, dz. cyt., s. 90.

²³³ Zob. E. Szymik, K. Kuźnik, *Rozwój dziecka zdolnego (studium przypadku)* w: *Nauczyciel i Szkoła*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2009, nr 3 – 4, s. 61.

²³⁴ Zob. E. Gondzik, *Kariera szkolna...*, dz. cyt., s. 90.

takie jak koła zainteresowań. Uczniowie zdolni powinni mieć możliwość realizacji materiału zarówno podstawowego jak i wiedzy ponadprogramowej, która poszerza ich predyspozycje²³⁵. Z kolei czynniki subiektywne odnoszą się do uporczywej i właściwej pracy nad zdolnościami, wysokiej inteligencji, zainteresowań oraz aktywności uczniów, łatwość uczenia oraz samodzielne podejmowanie decyzji przez uczniów zdolnych²³⁶.

Wiele współczesnych teorii uznaje, że rozwój zdolności człowieka zależy zarówno od czynników dziedzicznych, jak i czynników środowiskowych. Wszystkie wymienione grupy czynników decydują o rozwoju zdolności u uczniów, jedne w większym inne w mniejszym stopniu. Rozwój zdolności nie polega na wyborze pomiędzy czynnikami dziedzicznymi a środowiskowymi, lecz na umiejętności pozyskania jak największej informacji o wszelkich ograniczeniach, które mogą spowodować korzystne bądź niekorzystne środowisko, w którym zdolności się rozwijają²³⁷.

3. Rola szkoły na pierwszym etapie edukacji w diagnozie i rozwoju zdolności uczniów

Identyfikowanie zdolności u uczniów na pierwszym etapie edukacji jest punktem wyjścia w stronę organizacji i samego planowania pracy z takimi uczniami. Identyfikacja dokonywana jest w placówce szkolnej, gdyż wielu nauczycieli dostrzega i rozumie potrzeby uczniów zdolnych i podejmuje wszelkie starania, aby pomóc takim uczniom w rozwoju ich zdolności. Dobrze przeprowadzona identyfikacja oraz właściwie postawiona diagnoza pozwala na zastosowanie właściwych metod oraz forma pracy z uczniami zdolnymi²³⁸. W procesie identyfikacji zostaje przygotowana dokładna charakterystyka specyficznych zdolności uczniów. Każdy z nich charakteryzuje się wyjątkową strukturą oraz profilem zdolności, a także własną drogą rozwoju²³⁹.

Wiedza na temat właściwości intelektualnych uczniów zdolnych oraz umiejętność ich rozpoznawania stanowią podstawę do właściwej stymulacji rozwoju uczniów poprzez budowanie odpowiednich sytuacji dydaktycznych oraz wychowawczych, jak również

²³⁵ Zob. A. Chaber – Dądal, *Dzieci zdolne wymagają troski*, w: *Edukacja i Dialog*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004, nr 9, s. 26.

²³⁶ Zob. E. Gondzik, *Kariera szkolna...*, dz. cyt., s. 90 – 91.

²³⁷ Zob. B. Hornowski, *Rozwój inteligencji...*, dz. cyt., s. 31 – 31.

²³⁸ Zob. M. Czarnocka, M. Forys, K. Truś, *Rozpoznać...*, dz. cyt., s. 15; A. Bochniarz., *Uczeń zdolny w rzeczywistości polskiej szkoły*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019, nr 3, s. 257 i nn.

²³⁹ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 100 – 101.

umożliwienie efektywnego działania w rzeczywistości, która otacza uczniów zdolnych²⁴⁰. Staje się to kluczowe dla właściwego planowania procesu identyfikacji uczniów zdolnych zwłaszcza w dobie ogromnych zmian, jakie zachodzą we współczesnym świecie. Konieczność zwrócenia uwagi na kwestię identyfikacji zdolności u uczniów, narodziła się z faktu, że współczesna szkoła ma obowiązek wychować samodzielnego, kreatywnego, aktywnego a przede wszystkim twórczego człowieka. Człowieka, który w sposób samodzielny będzie pozyskiwał wiedzę i przetwarzał ją tak, aby zmieniać otaczający go świat nauki²⁴¹.

Proces identyfikacji uczniów zdolnych oraz wszelkie stosowane metody identyfikacji są ściśle związane z definicją zdolności, która p[przyjmuje dominujące miejsce. Ponad to sam proces identyfikacji jest wieloetapowy i składa się:

1. Wstępnej diagnozy
2. Weryfikacji
3. Oceny

Właściwa identyfikacji dokonywana jest według trzech powyższych etapów, których w żaden sposób nie można pominąć. Uczniowie demonstrują swoje zdolności w bardzo różnych kierunkach, co stanowi ułatwienie dla nauczyciela w ich identyfikacji. Zdarza się, że w niektórych przypadkach bez jakichkolwiek trudności jesteśmy w stanie zidentyfikować zdolności u uczniów, opierając się o jego wytwory, wiedzę, zachowania oraz wyniki testów. Bywa również tak, że uczniowie nie pokazują swoich zdolności, ukrywając je²⁴². Zdolności są indywidualnymi właściwościami osobowości człowieka, których nie możemy sprowadzić do określonych nawyków. Osobowość człowieka stanowi funkcję oddziaływań względem siebie i innych ludzi, nie można jej zmienić ani postępować wbrew niej. Uczniowie postępuje, więc w takich sposób z zgodnie, z którym została ukształtowana ich osobowość w środowisku kulturowym²⁴³.

W identyfikacji uczniów zdolnych znaczącą rolę odgrywa szerokie grono specjalistów, do którego należą: pedagodzy, psychologzy, socjologzy, nauczyciele a wśród

²⁴⁰ Zob. D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*, Impuls, Kraków 2007, s. 167.

²⁴¹ Zob. M. Tomaszewska, *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2003, s. 11 – 12.

²⁴² Zob. M. Czarnocka, M. Forys, K. Truś, *Rozpoznać...*, dz. cyt., s. 15 – 16.

²⁴³ Praca zbiorowa pod red. S. Popka, *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988, s. 19 – 20.

nich trenerzy oraz instruktorzy²⁴⁴. Okres szkolny na pierwszym etapie edukacji stanowi jeden z najważniejszych okresów w identyfikacji zdolności przejawianych przez uczniów. Rola szkoły jak i samych pedagogów staje się tu kluczowa. Dzięki szybkiemu i sprawnemu wykryciu zdolności możemy podjąć właściwą decyzję dotyczącą kierunku, intensywności oraz zakresu rozwoju zdolności u uczniów we wczesnej edukacji²⁴⁵.

3.1. Metody diagnozowania ucznia zdolnego

Współcześnie możemy wskazać na bardzo wiele metod oraz strategii, które służą do diagnozowania zdolności u uczniów na pierwszym etapie edukacji. Należy jednak pamiętać, że nie został wypracowany jednolity system, umożliwiłby jednoznaczną identyfikację takich uczniów. W istniejących metodach diagnostycznych uwzględnia się kryteria definicyjne uczniów zdolnych²⁴⁶. Rozpoznanie zdolności u uczniów na pierwszym etapie edukacji stanowi podstawowy warunek stymulacji jego rozwoju oraz umożliwia efektywne i sprawne działanie. Nauczyciele stosując różnego rodzaju metody identyfikujące zdolności u uczniów nie mogą zapominać, że każda z nich może tych samych uczniów inaczej oceniać, zarówno jego możliwości, jak i słabe strony²⁴⁷. Zdolni uczniowie wymagają specjalnej pomocy i opieki, a to jest możliwe tylko po właściwej identyfikacji ich zdolności. Umożliwia ono odpowiednią organizację procesu nauczania tak, aby wspomagał rozwój zdolności uczniów²⁴⁸.

Należy pamiętać, że identyfikacja zdolnych uczniów jest procesem bardzo złożonym i wieloetapowym. Zależy od przyjętych koncepcji oraz definicji zdolności i wymaga zastosowania różnorodnych technik i metod diagnostycznych. Celem natomiast identyfikacji jest do specyficznych potrzeb zdolnego ucznia oddziaływać edukacyjnych, które będą uwzględniać ich style uczenia się, zainteresowania i predyspozycje²⁴⁹.

Identyfikacja uczniów zdolnych mająca na celu wykrycie drzemających w nich zdolności według Abrahama Tannenbauma powinna składać się z trzech etapów:

²⁴⁴ Zob. M. Czarnocka, M. Foryś, K. Truś, *Rozwijanie...*, dz. cyt., s. 18.

²⁴⁵ Zob. J. Sosnowska, *Szanse i zagrożenia dla rozwoju uczniów zdolnych*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9 – 10, s. 59.

²⁴⁶ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 100.

²⁴⁷ Zob. D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci...*, dz. cyt., s. 167.

²⁴⁸ Zob. K. Zajdel, *Co słysząc u zdolnych?...*, dz. cyt., s. 59.

²⁴⁹ Zob. E. Kruszyńska, *Identyfikacja, projektowanie i organizowanie pracy z uczniem zdolnym. Studium literatury*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacji, Teoria-badania-innowacyjne rozwiązania pedagogiczne*, (red.) A. Badora, E. Szlachta..., s. 70.

1. Przesiewowego - włączenie do puli uczniów zdolnych tych, którzy przejawiają jedynie znikome znaki ewentualnego potencjału.

2. Selekcyjny - wybór najzdolniejszych uczniów z grupy wybranej w pierwszym etapie.

3. Różnicowania - znalezienie jednostek o zdolnościach w specyficznych obszarach aktywności²⁵⁰.

Wśród głównych metod stosowanych przez nauczycieli do diagnozowania uczniów zdolnych we wczesnej edukacji możemy zaliczyć:

1. **Wyniki sprawdzianów wiadomości, testów oraz klasówek** – metody te w rozpoznawaniu zdolności u uczniów odgrywają bardzo zasadniczą rolę. Nie w każdym przypadku jednak uczniowie, którzy osiągają wysokie wyniki w sprawdzianach wiedzy wykracza ponad poziom pozostałych uczniów. Nauczyciele posługując się tą metodą musi zachować dużą ostrożność i powinien pamiętać, że nie może być to jedyna stosowana przez niego metoda przy diagnozowaniu uczniów zdolnych²⁵¹.
2. **Obserwacja** – dotyczy całościowego procesu zachowania ucznia jak również porównywanie go z innymi uczniami w grupie. Metoda obserwacji nie może stanowić jedynej metody diagnozowania uczniów zdolnych²⁵². Obserwacja powinna być przygotowana według stworzonego do tego celu arkusza obserwacji. Może zdarzyć się, że uczniowie nie ujawnią swoich zdolności z powodów osobistych na przykład: pragnienia nie wyróżniania się z grupy. W takiej sytuacji nauczyciel w prowadzonej przez siebie obserwacji powinien uwzględnić szeroki zakres zachowań uczniów oraz zwrócić uwagę na cechy intelektualnych zdolności. U uczniów o wysokim ilorazie inteligencji cechy takie występują w bardzo dużym natężeniu. Do takich wskaźników zalicza się: dobrą pamięć, szybkość w uczeniu się, ciekawość poznawczą, zdolność logicznego i poprawnego rozumowania, umiejętność stosowania skutecznych sposobów uczenia się, bogata wyobraźnia, dokonywanie uogólnień, łatwość w wypowiedziach werbalnych, czytanie

²⁵⁰ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 110 – 112.

²⁵¹ Zob. D. Czelakowska, *Inteligencja...*, dz. cyt., s. 157.

²⁵² Zob. N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecuch, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 37 – 39.

czasopism i książek²⁵³. Przeprowadzenie dobrej i efektywnej obserwacji wymaga spełnienia pewnych warunków:

- określony cel obserwacji;
- Ustalona liczba obserwowanych uczniów;
- Ustalona liczba obserwatorów;
- Określony czas obserwacji;
- Ustalona aktywność obserwatora²⁵⁴.

3. **Nominacja przyznawana przez nauczyciela** – jest metodą bardzo powszechnie stosowanymi przez nauczycieli i mogą przyjmować formę formalną lub nieformalną. Metoda ta obciążona jest błędem preferowania przez nauczycieli uczniów, którzy uczą się dobrze, ale także jednocześnie nie sprawiają kłopotów wychowawczych²⁵⁵. Wśród najważniejszych czynników, które wpływają, na jakość nominacji dokonywanej przez nauczyciela możemy wskazać:

- wiedzę pedagogiczną;
- Częsty bezpośredni kontakt z uczniem;
- Współpraca z rodzicami jak również ekspertami;
- Zróżnicowanie sytuacji wychowawczych i dydaktycznych;
- Intuicja i doświadczenie²⁵⁶.

Nauczyciel powinien rozpoznać możliwości uczniów zanim postawi diagnozę oraz opracować odpowiedni, zgodny z ich rozpoznaniem plan działania²⁵⁷.

4. **Nominacja przyznawana przez eksperta w określonej dziedzinie** – w sposób szczególny wyróżnić tutaj możemy opinie wydawane przez poradnie psychologiczno – pedagogiczne jak i przez psychologa szkolnego²⁵⁸.

5. **Nominacja przez rodziców** – w tego typu nominacji powinny znajdować się informacje, które dotyczą specjalnych zainteresowań uczniów, preferowanych przez nich książek oraz informacje dotyczące zachowań znamionujących jego zdolności. Rodzice powinni także zwrócić uwagę na osiągnięcia swojego dziecka,

²⁵³ Zob. D. Czelakowska, *Inteligencja...*, dz. cyt., s. 163 – 164.

²⁵⁴ Zob. M. Czarnocka, M. Foryś, K. Truś, *Rozpoznać...*, dz. cyt., s. 16 – 17.

²⁵⁵ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 104.

²⁵⁶ Zob. M. Czarnocka, M. Foryś, K. Truś, *Rozpoznać...*, dz. cyt., s. 17.

²⁵⁷ Zob. E. Szymik, K. Kuźnik, *Rozwój dziecka zdolnego (studium przypadku)...*, dz. cyt., s. 61.

²⁵⁸ Zob. Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Uczeń zdolny w systemie edukacji*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014, s. 4.

rodzajach aktywności wykonywanych samodzielnie bez ingerencji środowiska²⁵⁹.

6. **Nominacja przez rówieśników** – stanowi ona nieocenione źródło informacji dotyczących zdolności ucznia. Nominacja ta może mieć bardzo różny charakter. Bardzo często korzysta się z bezpośredniego wskazania, proponowane są także różne zabawy i gry. Młodzi ludzie, bowiem potrafią bezbłędnie ocenić, kto z ich grona jest najlepszy w określonej sferze aktywności²⁶⁰
7. **Autonominacja** – dotyczy ona samodzielnego zgłoszenia przez uczniów własnych potrzeb edukacyjnych, które wiążą się z posiadanymi przez nich zdolnościami. Można do niej wykorzystać różnego rodzaju formularze, na których znajdują się określone obszary aktywności wskazywane przez uczniów. Niezalecana do stosowania na późniejszych etapach edukacji²⁶¹.
8. **Metody autoekspresyjne** – metody tego typu polegają na stworzeniu sytuacji, która skłania uczniów do szczerego a zarazem spontanicznego zachowania werbalnego bądź też niewerbalnego. Zachowanie to może stanowić źródło cennych informacji o uczniach. Wśród metod autoekspresyjnych możemy wyróżnić: metodę sytuacyjną, inscenizacji, swobodną wypowiedź ustną, dyskusję, analizę wytworów ucznia, technikę niedokończonych historyjek oraz niedokończonych zdań jak również eksperyment oraz studium przypadku²⁶².
9. **Testy inteligencji** – stanowią dobre źródło wskazujące na poziom rozumowania uczniów oraz ich umiejętności liczbowe i słowne. Pomimo wielu zalet, jakie możemy wskazać w testach inteligencji metoda ta nie może być stosowana, jako jedyne kryterium diagnostyczne²⁶³. Wśród najczęściej stosowanych testów inteligencji wyróżnia się test Wechslera, zrewidowana WISC – R oraz test Ravena. Stosując testy inteligencji nauczyciel musi zachować szczególną ostrożność, ponieważ uzyskany wynik może okazać się niezgodną z rzeczywistością oceną poziomu zdolności uczniów²⁶⁴.
10. **Udział w konkursach i olimpiadach** – dokonując diagnozy zdolności uczniów

²⁵⁹ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 104.

²⁶⁰ Zob. Tamże, , s. 105.

²⁶¹ Zob. Tamże, s. 105 – 106.

²⁶² Zob. M. Czarnocka, M. Forys, K. Truś, *Rozpoznać...*, dz. cyt., s. 17.

²⁶³ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 103.

²⁶⁴ Zob. D. Czelakowska, *Inteligencja...*, dz. cyt., s. 158.

w oparciu o jego udział w konkursach czy olimpiadach nauczyciel musi zwrócić uwagę na szereg różnorodnych czynników: poziom konkursu, przygotowanie wszystkich uczniów będących uczestnikami konkursu, kwalifikacji członków jury, warunków, jakie zostały przyjęte przez organizatorów oraz warunków wstępnych. Istotne znaczenie ma poziom kompetencji sędziów w danym konkursie²⁶⁵. Diagnostując uczniów zdolnych w oparciu o jego udział w konkursach nauczyciel musi pamiętać, że poprzez swój udział w konkursie ukazują swoją postawą twórczość, jaka w nich drzemie oraz przedstawia optymistyczną wizję swojej osoby, jako człowieka twórczego²⁶⁶.

11. **Skale wskaźnikowe** – w skalach tego typu uwzględnia się zachowania, które wskazują na intelektualne zdolności uczniów, które są powiązane z uczeniem się jak również na zdolności przywódcze, twórcze oraz motywację²⁶⁷. Badania indywidualne są przeprowadzane zazwyczaj przez psychologa w szkole lub poradni. Do najczęściej używanych indywidualnych testów należą: test Wechslera, Stanfordzka Skala Inteligencji Bineta, DMI A. Marczak, Międzynarodowa Wykonaniowa skala Leitiera, Test. w badaniach ogólnych stosuje się najczęściej: Ogólny Test Kwalifikacyjny oraz Skalę Matrycy Progresywnej J. C. Ravena²⁶⁸.

Obecnie w szkołach często unika się oceniania uczniów jedynie z perspektywy inteligencji, ważnym zadaniem każdego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej staje się dobre poznanie wszystkich uczniów²⁶⁹. Zdolności uczniów diagnozowane są na różne sposoby, jednak na pierwszym etapie edukacji dużą wartość ma opinia nauczyciela, która poparta jest rzetelnymi i licznymi obserwacjami dotyczącymi funkcjonowania uczniów²⁷⁰. Identyfikacja i diagnoza zdolności rozpoczęła się najwcześniej już na etapie wychowania przedszkolnego, gdyż wczesne rozpoznanie uzdolnień dziecka jest powiązana z obserwacją jego zachowań, którą dokonuje najbliższe otoczenie, czyli rodzice, wychowawcy

²⁶⁵ Zob. Tamże, D. Czelakowska, *Inteligencja...*, dz. cyt., s. 158.

²⁶⁶ Zob. M. Tomaszewska, *Trening kreatywności...*, dz. cyt., s. 54 – 55.

²⁶⁷ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 106 – 107.

²⁶⁸ Zob. D. Czelakowska, *Inteligencja...*, dz. cyt., s. 159 – 161.

²⁶⁹ Zob. Z. Kołacz – Kordzińska, *Praca z uczniem zdolnym. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, Verlag Dashofer Sp. z o. o, Warszawa 2013, s. 14 – 15.

²⁷⁰ Zob. T. Kosyra – Cieślak, *Praca z uczniem zdolnym na lekcji języka polskiego i zajęciach pozalekcyjnych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 22 – 23.

przedszkolni i później nauczyciele w szkole²⁷¹.

Nauczyciele korzystając z powyższej metody diagnozowania uczniów zdolnym w wieku wczesnoszkolnym powinni pamiętać, że mają odnosić się do różnorodnych możliwości i talentów uczniów, określać w pełni ich potencjał, opisywać uczniów w sposób całościowy oraz uwzględniać pełny wymiar ich intelektu, osobowości i różnych uposażeń. Jest to istotne u uczniów w wieku wczesnoszkolnym gdyż ich potencjał intelektualnych oraz zdolności znajdują się wciąż w fazie rozwoju²⁷².

Identyfikacja zdolnych uczniów nie opiera się jedynie na ocenach szkolnych oraz osiągnięciach uczniów, ma ona natomiast odzwierciedlać ich potencjał, który jest zgodny z rzeczywistością oraz zawierać informacje dotyczące dyscyplin i dziedzin, w których uczniowie czują się najlepiej i w których wykazują swoje zdolności²⁷³.

3.2. Osiągnięcia szkolne ucznia zdolnego

Podjęmowane w ostatnich lat zagadnienia dotyczące zdolności koncentrowały się wokół szkolnego funkcjonowania uczniów zdolnych oraz ich osiągnięć szkolnych. Istotną kwestią w takich dyskusjach staje się określenie predyktywności taki wymiarów jak wymiaru emocjonalno – motywacyjnego oraz wymiaru poznawczego. Wiele podejmowanych badań wykazało, iż istnieje zależność między różnicami indywidualnymi uczniów a poziomem i strukturą jego osiągnięciami szkolnych. Wielu badaczy uważa także, że szczególnym osiągnięciom szkolnym uczniów towarzyszy zazwyczaj wysoka inteligencja²⁷⁴. Inteligencja jest zjawiskiem bardzo specyficznym dla każdego ucznia, a w szczególności ucznia zdolnego, przejawia się ona w umysłowych zdolnościach ucznia i angażuje procesy poznawcze charakterystyczne dla człowieka, takie jak: rozumowanie, wnioskowanie, rozwiązywanie problemów, planowanie, korzystanie z doświadczeń. Rola inteligencji w osiągnięciach szkolnych uczniów zdolnych jest szczególnie ważna²⁷⁵. Relacje pomiędzy osiągnięciami szkolnymi uczniów zdolnych a inteligencją mają charakter dwukierunkowy. Inteligencja bowiem w bardzo dużym stopniu determinuje wyniki ucznia w nauce, ale także jednocześnie na skutek osiągnięć szkolnych, które są rezultatem

²⁷¹ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 101.

²⁷² Zob. T. Kosyra – Cieślak, *Praca z uczniem zdolnym...*, dz. cyt., s. 28.

²⁷³ Zob. Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 4.

²⁷⁴ Zob. A. E. Sękowski, *Osiągnięcia...*, dz. cyt., s. 37 – 38.

²⁷⁵ Zob. N. Wyrwicz, *Prognozowanie zdolności poznawczych i osiągnięć szkolnych młodych adolescentyków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013, s. 9 – 10.

aktywności ucznia, zamianie ulegają warunki wewnętrzne organizmu ucznia, które współdeterminują jego osiągnięcia. Z tego faktu wynika, że nie tylko inteligencja wpływa na osiągnięcia szkolne ucznia zdolnego, ale także osiągnięcia mają wpływ na inteligencję²⁷⁶.

Osiągnięcia szkolne uczniów zdolnych uwarunkowane są bardzo wieloma czynnikami. Wśród nich możemy wyróżnić: warunki domowe uczniów, status ekonomiczno – społeczny rodziców, atmosfera rodzinna oraz stosowane przez rodziców metody wychowawcze²⁷⁷. Szczególnie znaczenie w osiągnięciu sukcesów przez uczniów zdolnych ma także samoregulacja uczenia się oraz proces samodoskonalenia. Gdy proces samodoskonalenia stanowi integralną część wykorzystywania oraz rozwijania umiejętności uczenia się, wyodrębia się wśród uczniów zdolnych ich świadomość podnoszenia poziomu osiągnięć szkolnych. Jednocześnie uczniowie zdolni doświadczają wzrostu poczucia skuteczności²⁷⁸. Podstawowym warunkiem do wysokiego poziomu osiągnięć szkolnych jest stosowanie technik optymalnego uczenia się. Należy podejmować różnorodne decyzje, dążąc tym samym zarówno do odkrywania komponentów prowadzących do sukcesu, jak również tych, które potrzebują korekt. Szczególną rolę odgrywa tu umiejętność samodoskonalenia, która pomaga uczniom zdolnym dostrzec oraz docenić związki, jakie zachodzą między nauką a jej rezultatami²⁷⁹. Niektórzy badacze uważają, że wysokie wyniki uczniowie zdolni mogą osiągać dzięki zastosowaniu przez nauczycieli nowoczesnych dydaktycznych praktyk, jak również wdrażaniu różnorodnych podejść poznawczych, badawczych czy intuicyjno-logicznych²⁸⁰

Osiągnięcia szkolne uczniów zdolnych na pierwszym etapie edukacji są bardzo zróżnicowane. Można to zaobserwować w przebiegu oraz sytuacjach, które wiążą się z przystosowaniem do nowych warunków szkoły. Zdarza się, że uczniowie znajdujący się w tej grupie najczęściej najlepiej zdają egzaminy wstępne, jednak w pierwszych latach

²⁷⁶ Zob. Tamże, s. 123 – 125.

²⁷⁷ Zob. Tamże, s. 122.

²⁷⁸ Zob. B. J. Zimetman, S. Bonner, R. Kovach, *Zdolny uczeń. Metody planowania samodzielnej nauki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 17.

²⁷⁹ Zob. B. J. Zimmerman, S. Bonner, R. Kovach, *Poczucie własnej skuteczności ucznia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 17 – 18.

²⁸⁰ Zob. T. Burlajenko, O. Dubinina, *Strategie badawczo-poznawcze w pracy z dziećmi i młodzieżą uzdolnioną – założenia teoretyczne*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Teoria-badania-innowacyjne rozwiązania pedagogiczne*, (red.) A. Badora, E. Szlachta, POLIHYMNIA, Lublin 2022, s. 65.

swojej nauki nie uzyskują zbyt wysokich ocen. Powodem tego jest fakt, że nie są od samego początku pobytu w szkole wdrażani do pracy nad sobą i swoim potencjałem. Zdarza się, że popadają oni w konflikt z nauczycielami, co skutkuje negatywnymi ocenami²⁸¹.

Wielu badaczy uważa, że inteligencja ogólna jest dobrym prognostykiem późniejszych osiągnięć szkolnych, jednak osiągnięcia szkolne nie stanowią dobrego prognostyka późniejszego poziomu inteligencji. Badacze stwierdzili, że niski poziom inteligencji uczniów ma związek z takimi czynnikami jak: opóźniony start szkolny, liczne absencje, porzucanie szkoły. W badaniach zwrócono także uwagę na fakt, iż osiągnięcia szkolne uczniów zdolnych zależą od stopnia zaangażowania w naukę. Wyniki badań dowiodły, że wyższe osiągnięcia uzyskują ci uczniowie, którzy na naukę poświęcał więcej czasu lub uczył się regularnie. Im mniej uceń się uczy tym większe istnieje prawdopodobieństwo spadku jego osiągnięć²⁸².

Nauczyciele uczniów zdolnych muszą mieć na uwadze kryzysowe momenty przeżywane przez uczniów w procesie kształtowania umiejętności oraz przyswajania wiedzy²⁸³. Jest to istotne w sytuacjach, gdy uczniowie zdolni odkrywają swoje indywidualne predyspozycje w danej dziedzinie, lecz nie potrafią odnaleźć się w nowej sytuacji. Rola nauczyciela jest w tym przypadku nieodzowna pomaga on uczniom stworzyć własny „harmonogram” nauki oraz planowania dalszego rozwoju²⁸⁴.

Poziom osiągnięć szkolnych uczniów zdolnych zależy od wielu czynników. Wśród nich szczególną rolę zajmuje inteligencja ogólna przedstawiana, jako cecha najszerzej wyjaśniająca zmiany, jakie uczniowie osiągają w nauce. Warto wskazać także na rolę zdolności werbalnych uczniów w osiągnięciach szkolnych jak również inteligencji skryzalizowanej oraz płynnej. Osiągnięcia szkolne uczniów zdolnych są w dużej mierze zależne od ich samodyscypliny, zorganizowania i wytrwałości jak również szczególne znaczenie mają przy tym takie umiejętności jak umiejętność koncentracji uwagi, zwłaszcza, że we współczesnym świecie bardzo często spotyka się z zaburzeniem procesów uwagi

²⁸¹ Zob. E. Gondzik, *Kariera szkolna uczniów zdolnych*, dz. cyt., s. 76 – 78.

²⁸² Zob. N. Wyrwicz, *Prognozowanie zdolności...*, dz. cyt., s. 124.

²⁸³ Zob. E. Gondzik, *Kariera szkolna uczniów zdolnych*, dz. cyt., s. 80.

²⁸⁴ Zob. B.J. Zimmerman, S. Bonner, R. Kovach, *Poczucie własnej skuteczności ucznia*, dz. cyt., s. 37.

u uczniów, które stanowią przyczynę pojawiania się niepowodzeń w szkole²⁸⁵.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że czynnikiem, który w pierwszym okresie szkolnego życia wpływa na rozwój uzdolnień, jest egzystowanie w pełnej rodzinie. To jeden z wielu czynników socjo-ekonomicznej, do których zaliczają się także warunki finansowe i mieszkaniowe, wykształcenie rodziców i zawód, jaki oni wykonują. Kolejną grupę czynników wspierających rozwój dziecka, a chodzi tu o relacje z rodzicami, atmosferę domu rodzinnego. Tutaj należałoby zauważyć, że problemy w sferze relacji rodzinnych mogą destruktywnie oddziaływać na osobowość dziecka. Ważnym czynnikiem wspierającym rozwój dziecka zdolnego jest sama szkoła, która ma zapewnić małemu człowiekowi dostęp do wielu różnorodnych form i źródeł wiedzy. Szkoła ma jednak, w punkcie wyjścia, rozpoznać zdolności dziecka, a służą temu następujące metody: sprawdziany i testy, obserwacje, nominacje i auto-nominacje, ćwiczenia oparte na autoekspresji, konkursy i ćwiczenia.

3.3. Koncepcje kształcenia ucznia zdolnego w systemie oświaty

Podstawowe założenie powiązane z tworzeniem określonych programów edukacyjnych przeznaczonych dla uczniów zdolnych polega na tym, aby stworzyć wszystkim uczniom zdolnym szanse optymalnego rozwoju. Współcześnie poszukuje się najlepsze rozwiązania programowe i metodyczne, które będą wykorzystywane w procesie kształcenia uczniów zdolnych. Wielu badaczy wskazuje na to, że w koncepcjach kształcenia uczniów zdolnych istnieje tyle różnorodnych zdolności ile występuje rodzajów i typów aktywności człowieka. W kształceniu uczniów zdolnych ważne stają się zindywidualizowanie kształcenia jak również wdrożenie uczniów zdolnych do samodzielnej pracy, uniezależniając ich od wpływów otoczenia²⁸⁶. Podstawowym krokiem w planowaniu kształcenia uczniów zdolnych jest ustalenie celów kształcenia. Przy ich formułowaniu należy zwrócić uwagę na trzy podstawowe sfery ucznia: sferę psychomotoryczną, sferę afektywną oraz sferę poznawczą²⁸⁷.

Właściwe planowanie kształcenia uczniów zdolnych powinno uwzględniać przyspieszenie ich kształcenia. Przyspieszyć kształcenie można na wiele różnych

²⁸⁵ Zob. N. Wyrwicz, *Prognozowanie zdolności poznawczych...*, dz. cyt., s. 128.

²⁸⁶ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 122-123.

²⁸⁷ Zob. Tamże, s. 123 – 125.

sposobów:

- wcześniejsze rozpoczęcie nauki przez ucznia;
- realizacja indywidualnego programu oraz toku nauki;
- skrócenie czasu nauki poprzez promocję do następnej klasy;
- rozwijanie szczególnych umiejętności podczas zajęć.

Oprócz rozszerzania kształcenia uczniów zdolnych, aby zapewnić mu jak najlepsze warunki rozwoju zdolności szkoła jak i sam nauczyciel może na wiele sposobów wzbogacać treści kształcenia. Może ono dokonywać się poprzez:

- pracę z ekspertami, tutorami czy trenerami;
- realizację specjalnych programów oraz projektów;
- strukturalizację a więc wprowadzanie uczniom zdolnym złożonych poleceń, w których to uczeń sam musi zastosować określoną teorię w praktyce;
- pogłębianie, rozszerzanie, różnicowanie treści kształcenia;
- wprowadzanie uczniom nowości, których nie posiadają standardowe programy nauczania;
- zachęcanie do samokształcenia uczniów²⁸⁸.

Wyróżniamy dwa typy wzbogacenia treści kształcenia. Pierwsze z nich to wzbogacenie kształcenia wewnątrz szkoły. Dotyczy ono specjalnych ofert edukacyjnych przygotowanych przez specjalistów poza realizowanym programem w szkole. Bardzo często ten rodzaj wzbogacania spotyka się z krytyką, głównie ze względu na to, iż proponuje on jedynie fragmentaryczną wiedzę oraz bardzo luźne związki merytoryczne między informacjami dodatkowymi a wiadomościami, które uczeń pozyskuje w szkole. Drugim rodzajem wzbogacania jest wzbogacenie kształcenia poza szkołą. Obejmuje on oferty edukacyjne proponowane uczniom poza szkołą głównie przez takie instytucje jak ośrodki oraz domu kultury. Współcześnie popularne stały się również centra dla dzieci i młodzieży zdolnej. Zajęcia tego typu bardzo często przyjmują charakter wspólnej pracy ucznia z mistrzem²⁸⁹.

Jedną z interesujących koncepcji kształcenia uczniów zdolnych jest Model wzbogaconego kształcenia SEM. Model ten jest wykorzystywany w wielu krajach świata. Został opracowany na podstawie systemowego modelu zdolności. Jego charakterystyczna

²⁸⁸ Zob. MEN, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 6.

²⁸⁹ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 135 – 137.

cecha to płynne przechodzenie do następnych typów kształcenia jak również objęcie bardzo dużej liczby uczniów o zróżnicowanych poziomach i rodzajach zdolności. W koncepcji SEM występuje kształcenie według trzech typów. Typ I jest to tak zwany etap wstępny, eksploracyjny oraz diagnostyczny. Typ II dostarcza uczniom wiadomości i strategię rozwiązań dotyczących problemów z danej dziedziny. Typ III, w którym programy są opracowywane indywidualnie dla konkretnych uczniów zgodnie z ich potrzebami a zajęcia odbywają się w małych grupach. W tym typie nauczyciel jest przewodnikiem, który stoi z boku²⁹⁰.

Kolejną współcześnie stosowaną koncepcją kształcenia uczniów zdolnych jest model planowania zindywidualizowanych programów. W modelu tym szczególny nacisk położony został na rozwijanie zdolności wszystkich uczniów ze zwróceniem uwagi na różnorodne zainteresowania uczniów, które wymagają odmiennych programów. Realizacja programów obejmuje cztery poziomy: 1. Przeznaczony jest dla wszystkich uczniów i dotyczy kształcenia myślenia twórczego oraz krytycznego jak również umiejętności związanych z syntezą, analizą i ewaluacją. 2. Na drugim poziomie kształcą się uczniowie poprzez udział w programie Ważne Książki, zapoznając uczniów z wybitnymi literackimi dziełami światowymi. 3. Kształcenie na tym poziomie obejmuje uczniów uczestniczących w wydawaniu i redagowaniu gazet, w seminariach naukowych, prelekcjach, w warsztatach plastycznych, w lekcjach muzyki o charakterze indywidualnym oraz spotkaniach naukowych. 4. Programy realizowane na czwartym poziomie obejmują jedynie wybitnie zdolnych uczniów. Uczniom takim proponuje się wzbogacone i przyspieszone kształcenie oraz możliwość wcześniejszej promocji do klasy wyższej²⁹¹.

Trój etapowy model Purdue jest koncepcją kształcenia zdolnych uczniów przeznaczoną dla szkół podstawowych oraz średnich. Na pierwszym etapie tego modelu kształceniu podlegają umiejętności odnoszące się do myślenia konwergencyjnego ze zwróceniem uwagi na myślenie logiczne, jak również umiejętności analizy i syntezy. Drugi etap obejmuje doskonalenie rozwiązywania problemów w sposób twórczy, przy wykorzystaniu technik oraz strategii heurystycznych. Trzeci etap w omawianym modelu dotyczy kształtowania umiejętności samodzielnego prowadzenia badań przy pomocy

²⁹⁰ Zob. Tamże, s. 147 – 150.

²⁹¹ Zob. Tamże, s. 153 – 155.

strategii i technik heurystycznych.

Jedną z interesujących koncepcji kształcenia uczniów zdolnych w systemie oświaty jest Model Autonomicznego Ucznia. Może on być realizowany w trakcie popołudniowych warsztatów. Omawiany model składa się z pięciu wymiarów: ukierunkowanie (umiejętność pracy w grupie, rozumienie zdolności, rozumienie samego siebie), indywidualny rozwój (zdolność uczenia się, zdolności interpersonalne, zaangażowanie), wzbogacona aktywność (badania, poszukiwania, usługi, wycieczki), seminaria (problematyczne, kontrowersyjne, wiedza zaawansowana), dogłębne uczenie się (indywidualne oraz grupowe projekty, prezentacje, mentoring, ewaluacja). ALM jest odpowiedzią na zróżnicowane potrzeby emocjonalne, poznawcze oraz społeczne uczniów zdolnych, a jego celem jest niesienie pomocy uczniom zdolnym w rozwijaniu pozytywnego obrazu swojej osoby. Podstawowe założenie modelu to wykształcenie u uczniów zdolnych potrzeby uczenia się przez całe swojej życie²⁹².

Dobrze zorganizowane kształcenie, zróżnicowane i wzbogacone bardzo dobrze wpływa na osiągnięcia uczniów zdolnych a jednocześnie umożliwia ono wspólną naukę uczniów wykazujących odmienne predyspozycje, i zainteresowania. W procesie kształcenia ważne nie staje się jedynie różnicowanie treści nauczania, ale także dobór przez nauczyciela odpowiednich środków dydaktycznych, pomocnych w realizacji zadań²⁹³.

3.4. Podstawy prawne edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego

Wiele aktów prawnych zawiera szereg regulacji, które odnoszą się do ucznia zdolnego na i etapie edukacji. Na tym etapie istotne znaczenie mają rozpoznanie zdolności ucznia oraz właściwe ukierunkowanie ich rozwoju. Regulacje te koncentrują się na kilku głównych obszarach:

1. Rozpoznaniu i rozwijaniu zdolności, które wiążą się z organizacją dla uczniów zdolnych pomocy psychologiczno – pedagogicznej.
2. Organizacją form pracy z uczniami zdolnymi. Wśród, których możemy wyróżnić: indywidualny program nauki oraz tok nauki.
3. Organizacją pracy, która wiąże się z ogólnie przyjętym tokiem nauki oraz programem.

²⁹² Zob. Tamże, s. 157 – 161.

²⁹³ Zob. D. Czelakowska, *Inteligencja...*, dz. cyt., s. 188.

4. Działalnością eksperymentalną nauczycieli oraz innowacyjną.
5. Organizacją konkursów oraz olimpiad.
6. Klasyfikowaniem, ocenianiem oraz promowaniem uczniów zdolnych.
7. Działalnością sportową szkoły oraz artystyczną, która zajmuje się rozwojem zdolności u uczniów.
8. Pomocą materialną²⁹⁴.

Jednym z najważniejszych dokumentów prawnych zawierającym zapis dotyczący uczniów zdolnych jest Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej zgodnie, z którym oświata ma zagwarantować opiekę uczniom zdolnym nie tylko w pozaszkolnych warunkach. W Polsce istnieją warunki prawne, które umożliwiają szkołom realizację wszelkich zadań dotyczących kształcenia i opieki na uczniami zdolnymi. Wszelkie regulacje prawne wydane po roku 1990 dają nowe możliwości kształcenia oraz promowania rozwoju wszystkich uczniów zdolnych²⁹⁵.

Aktem prawnym, w którym zawarta jest regulacja dotycząca opieki i kształcenia uczniów zdolnych jest *Prawo Oświatowe Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku*, w którym odnajdujemy zapis, iż system oświaty ma zapewnić „dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej”²⁹⁶. Jak również system oświaty ma zapewnić opiekę nad szczególnie zdolnymi uczniami poprzez umożliwienie im realizacji indywidualnych programów nauczania jak również ukończenie każdego typu szkoły w skróconym czasie²⁹⁷.

Aby stworzyć system edukacyjny, który będzie wspierał uczniów zdolnych, niezbędne są określone ustawy oświatowe oraz zarządzenia, które umożliwiają realizację konkretnych programów. Dzięki szeregu różnorodnych reform, jakie zostały przeprowadzone w prawie, powstało wiele ustaw, które umożliwią kształcenie uczniów szczególnie uzdolnionych²⁹⁸. W świetle prawa oświatowego uczeń zdolny określany jest, jako uczeń, który: „...charakteryzuje się wysoką inteligencją, jest twórczy i na ogół

²⁹⁴ Zob. I. Fencher – Sędzicka, *Jak praktycznie i systemowo zorganizować edukację uczniów zdolnych na poziomie szkoły podstawowej*, ORE, Warszawa 2013, s. 79.

²⁹⁵ Zob. B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych...*, s. 96.

²⁹⁶ Cyt. za. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku, *Prawo Oświatowe* (Dz. U. z 2017 r. Poz. 59 i 949).

²⁹⁷ Zob. Tamże.

²⁹⁸ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 27.

ma silną motywację do nauki²⁹⁹. W świetle prawa istnieją dwa podstawowe kryteria, dzięki którym rozpoznać możemy uczniów zdolnych. Kryterium psychologiczne – swoim zakresem obejmuje takie sposoby jak wykorzystywanie różnorodnych testów psychologicznych, które mają na celu zbadać poziom inteligencji oraz specjalnych zdolności ucznia. Drugim kryterium jest kryterium pedagogiczne – kryterium to odnosi się w głównej mierze do osiągnięć ucznia³⁰⁰. W jednym z Rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej odnajdujemy zapis, iż „każde dziecko jest uzdolnione. Nauczyciel ma odkryć te uzdolnienia i je rozwijać³⁰¹. W każdym dziecku drzemią jakieś zadatki zdolności, w jednym mniejsze w innym większe. Uczniowie zdolni w sposób szczególny wyróżnij się pod kątem swoich uzdolnień specjalnych. Ze względu na to „do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych włączeni zostali uczniowie szczególnie uzdolnieni (pociąga to za sobą konsekwencje w postaci konieczności uwzględnienia ich potrzeb oraz udzielenia im wsparcia i pomocy psychologiczno – pedagogicznej w realizacji zadań dydaktyczno – wychowawczych przez wszystkich nauczycieli³⁰². Należy pamiętać o respektowaniu wszystkich potrzeb, jakie przejawiają uczniowie zdolni. Potrzeb, które są wynikiem ich szczególnych zdolności intelektualnych oraz emocjonalnych możliwości. Każdy nauczyciel, aby właściwie mógł rozpoznać potrzeby uczniów zdolnych i starć się je zaspokoić powinien zwracać uwagę na pewne zasady pedagogiczne. Wśród nich wyróżniamy: obserwację, indywidualizację, budowanie poprawnych relacji z uczniami, wychowanie uczniów zdolnych do sukcesu, nieuleganie stereotypom. Pomocne w tym może stać się:

- indywidualny tok i program nauki,
- promocje śródroczne,
- wcześniejsze rozpoczęcie szkolnej nauki przez ucznia,
- różnorodne zajęcia pozalekcyjne,
- olimpiady, konkursy,

²⁹⁹ Cyt. za: *Założenia projektowanych zmian. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Informator*, MEN, Fundusze unijne dla oświaty, Warszawa 2010, s. 18 – 19.

³⁰⁰ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 29.

³⁰¹ Cyt. za. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17 z późn. zm.

³⁰² Cyt. za: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z 2013 r. Nr 0, poz. 532).

- stypendia,
- pomoc psychologiczno – pedagogiczna³⁰³.

Przy czym przez indywidualny tok i program nauki dla uczniów zdolnych zgodnie z aktami prawnymi rozumie się proces kształcenia ucznia w obszarze jednego lub kilku zajęć edukacyjnych, w oparciu o program nauczania, którym objęty jest szkolny zestaw. Uczeń zdolny, który realizuje indywidualny tok lub program nauki: ma możliwość realizacji w ciągu roku programu nauczania w obszarze, co najmniej dwóch klas, ma możliwość zwolnienia go z konieczności uczestniczenia w zajęciach, które są przewidziane dla jego klasy. Uczeń taki może uczęszczać na zajęcia wybrane przez niego do klasy parorazowo wyższej od tej, w której aktualnie się znajduje, w szkole, do której uczęszcza lub innej, bądź też szkole wyższego stopnia albo też realizować we własnym zakresie program. W sposób szczególny ważną rzeczą jest to, że uczeń zdolny, który realizuje indywidualny tok lub program nauki jest klasyfikowany w oparciu o egzaminy klasyfikacyjne, którym zostaje poddany³⁰⁴. Zgodę na realizację indywidualnego toku lub programu nauki wydaje dyrektor szkoły po uprzednim zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej oraz właściwej poradni psychologiczno – pedagogicznej. Tym samym wyznacza on nauczyciela, który będzie pełnił rolę opiekuna³⁰⁵.

Wśród innych rozwiązań, dzięki którym mogą być realizowane potrzeby uczniów zdolnych, wymienić możemy:

- „ogólnopolski system stypendialny”,
- działalność Towarzystwa Szkół Twórczych,
- Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci,
- działalność edukacyjna terytorialnych samorządów oraz placówek oświatowo - wychowawczych³⁰⁶.

W Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013 r., Nr 0, poz. 532)

³⁰³ Zob. Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Edukacja skuteczna...*, Warszawa 2010, s. 55 – 57.

³⁰⁴ Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki* (Dz. U. z 2002 r. Nr 3, poz. 28).

³⁰⁵ *Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.*, (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

³⁰⁶ Ministerstwo Edukacji o uczniu zdolnym, Biblioteczka Reform, Warszawa 1999.

odnajdujemy zapis dotyczący zasad udzielania pomocy psychologiczno – pedagogicznej uczniom zdolnym: „pomoc psychologiczno – pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznaniu i zaspokojeniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności (...) ze szczególnych uzdolnień”³⁰⁷. Pomoc psychologiczno – pedagogiczna jest udzielana uczniowie w szkole w czasie bieżącej pracy z nim jak również w poprzez specjalne zajęcia rozwijające jego zdolności. Zajęcia takie organizowane są dla uczniów wyróżniających się szczególnymi zdolnościami. Na zajęcia wykorzystuje się metody aktywne, liczba uczestników w takich zajęciach nie może być większa niż 8 uczniów. Godzina zajęć rozwijających zdolności ucznia trwa 45 minut³⁰⁸. „Nauczyciel, wychowawca grup wychowawczych oraz specjaliści w przedszkolu, szkole i placówce rozpoznają odpowiednio indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz indywidualne możliwości psychofizyczne uczniów, w tym ich zainteresowania i uzdolnienia”³⁰⁹.

Szczegółowe warunki dotyczące udzielania pomocy i opieki wszystkim uczniom a w zwłaszcza uczniom zdolnym zawiera *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*. Odnajdujemy w nim zapis „Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości”³¹⁰. Zapis ten świadczy o konieczności właściwej diagnozy

³⁰⁷ Cyt. za. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z 2017 r. poz. 1591, z późn. zm.).

³⁰⁸ Zob. Tamże.

³⁰⁹ Cyt. za. Tamże.

³¹⁰ Cyt. za. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.*, (Dz. U. z 2017 r. Nr 0, poz. 356).

i identyfikacji uczniów mający potrzeby wykraczające poza naturalne potrzeby każdego człowieka. Szkoła na etapie edukacji wczesnoszkolnej ma zapewnić prawidłową organizację nauki, odpoczynku oraz zabawy w celu uzyskania przez dziecko ciągłości adaptacyjnych procesów odnosząc się do wszystkich uczniów w szczególności rozwijających się nieharmonijnie, wolniej lub w przyspieszonym tempie³¹¹.

W roku 2005 MENiS wydało dokument, który opierał się na wynikach uzyskanych z raportu diagnozującego oświatę w Polsce, pod tytułem „Strategia Rozwoju Edukacji w latach 2007 – 2013”. W dokumencie tym wyróżniony został zapis, że szkoła ma wspierać oraz motywować rozwój zainteresowań jak również udzielać pomocy uczniom wybitnie zdolnym. Dwa lata później w roku 2007 Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowało i opublikowało materiały pod tytułem „Wspieranie rozwoju uczniów wybitnie zdolnych, jako zadanie szkoły publicznej”. Głównym założeniem publikacji tych materiałów była potrzeba zmodyfikowania właściwego ukierunkowania pracy dotyczących legislacji i zmiany organizacji praktyki szkół, aby polityka oświatowa w obszarze inwestycji w rozwój zdolności dzieci i młodzieży odpowiadała na wszelkie wyzwania globalne i europejskie. Jednym z priorytetów Ministerstwa Edukacji Narodowej było promowanie kształcenia i rozwoju uczniów zdolnych³¹².

Warto podkreśli także, mówiąc o regulacjach prawnych dotyczących uczniów zdolnych, że rok 2009 na wniosek Komisji Europejskiej został nazwany „Europejskim Rokiem Twórczości i Innowacji” przez Parlament Europejski. Zdaniem Komisji zdolności oraz twórczość są kluczowymi kompetencjami, podkreślając tym samym konieczność promocji zdolności i talentów od najwcześniejszych lat dziecka. W dokumencie tym, zwrócono uwagę również na to, że głównym wyzwaniem dla współczesnej edukacji jest rozwijanie u dzieci i młodzieży zdolności oraz twórczości, jak również podtrzymywanie motywacji naturalnej do twórczości dzięki większemu akcentowaniu przedmiotów, które rozwijają twórczość uczniów i posiadane przez nich zdolności³¹³.

Poprzez powyższą analizę dokumentów prawnych można stwierdzić, że w Polsce istnieją realnie podstawy prawne gwarantujące zdolnym uczniom prawidłowy rozwój. Jednak kształcenie uczniów posiadających pewne zdolności nie zawsze był traktowany

³¹¹ Zob. Tamże.

³¹² Zob. B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie...*, dz. cyt., s. 103.

³¹³ Zob. Tamże, s. 108.

w sposób systemowy, co spowodowało zaniedbania w zakresie opieki i wsparcia udzielanego uczniom zdolnym i wybitnie zdolnym³¹⁴.

Odnosząc się do powyższych rozważań oraz do przeprowadzanych na przestrzeni lat badań i teorii w literaturze przedmiotu, należy podać rozróżnienie pomiędzy zdolnościami a uzdolnieniem. Występująca różnica pozwala, bowiem w dokładny sposób oszacować, że uzdolnienia wybitne posiada od 2 do 3 % populacji, z kolei zdolnościami wykazuje się już większa część populacji, gdyż około 13-17%. Na te podstawie stwierdza się, że osoby zdolne w różnym stopniu łącznie stanowią około 15% populacji³¹⁵. Należy także odnieść się do koncepcji J. Cieślikowskiej zdaniem, której odsetek uzdolnionych osób wynosi od 3 do 5% populacji. Wymienia się jednocześnie podejście zakładające, że nawet od 25 do 30% populacji to osoby zdolne³¹⁶. Tego rodzaju różnice w definiowaniu zdolności wynikają przede wszystkim z przyjęcia różnych postaw w dokładnym szacowaniu wielkości populacji osób uzdolnionych. Zwraca się jednocześnie uwagę, że zdolność rozumiana jest, jako cecha pojedyncza albo, jako zespół cech lub jako koncentracja na predyspozycjach lub na obserwowalnych zdolnościach wykonawczych³¹⁷.

Odnosząc się do zaprezentowanych w rozdziale pierwszym analiz dotyczących diagnozowania uczniów zdolnych oraz metod diagnozowania i pracy z nimi konieczne jest również odniesienie się do badań przeprowadzonych przez innych autorów. Zdaniem M. Jabłonowskiej, J. Łukasiewicz-Wieleby około 43% badanych przez nich nauczycieli w swojej pracy w ciągu całego roku szkolnego spotyka pięciu albo więcej uczniów zdolnych. U tych uczniów do najczęściej rozpoznawalnych zdolności zalicza się: zdolności logiczno-matematyczne (66% wskazań), nieco ponad połowa (54%) badanych nauczycieli dostrzega u swoich podopiecznych uzdolnienia sportowe, a połowa z nich muzyczne i twórcze. Pozostałe zdolności (plastyczne, aktorskie, językowe, przyrodnicze oraz inter- i intrapersonalne) zebrały znacznie mniej wskazań³¹⁸. Z kolei J. Cieślikowska wskazuje,

³¹⁴ Zob. Tamże, s. 109.

³¹⁵ J. Uszyńska-Jarmoc, *Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie* [w:] W. Limont, J. Cieślikowska (red.) *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t.1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 118.

³¹⁶ M. Guziuk-Tkacz, *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011, s. 66.

³¹⁷ Tamże, s. 68.

³¹⁸ M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba, *Model pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały dla nauczycieli, MEN, Warszawa 2010, s. 16.

że znaczna większość nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej z uczniem zdolnym pracuje dopiero po przeprowadzeniu dokładnej jego diagnozy przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną³¹⁹. Jednakże autorka ta zwraca uwagę, że znaczna większość badanych przez nią nauczycieli uznała, że to właśnie oni w pierwszej kolejności zwrócili uwagę na identyfikację zdolności swojego ucznia. W powyższych podrozdziałach zaprezentowane zostały również metody, które stosowane są przez nauczycieli podczas pomiaru osiągnięć szkolnych uczniów zdolnych. W swych badaniach B. Dyrda wskazuje, że taką metodą najczęściej jest obserwacja, sprawdziany oraz różnego rodzaju organizowane konkursy³²⁰. Również często nauczyciele zdolności swojego ucznia identyfikują w trakcie przeprowadzonego z nim wywiadu. W swych analizach B. Dyrda wskazuje również na to, że nauczyciele w momencie identyfikacji zdolności swojego ucznia biorą pod uwagę opinię rodziców oraz wykorzystuje narzędzie opracowane przez szkołę³²¹. Zwraca się wówczas na ważny aspekt, a mianowicie na niewielką liczbę wystandaryzowanych narzędzi, które dostępne są dla nauczycieli na polskim rynku. Dlatego też na podstawie badań przeprowadzonych przez I. Czaja-Chudybę istotne znaczenie w tych działaniach ma dokonywana obserwacja, rozmowa z uczniem³²². Oprócz takich trudności w diagnozowaniu uczniów zdolnych, J. Łukasiewicz-Wieleba na podstawie badań wyróżnia także brak jednolitych procedur identyfikacji zdolności (w tym ujednoczonych narzędzi do badania wszystkich zdolności), niewystarczający przepływ informacji między poszczególnymi szczeblami edukacji brak specjalistycznej opieki ze strony Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej oraz brak środków finansowych na opiekę nad uczniami zdolnymi (narzędzia, pomoce naukowe, wyjazdy na konkursy)³²³.

W środowisku oświatowym dyskutowane i wdrażane są rozmaite koncepcje kształcenia dziecka zdolnego. Bazują one na kilku głównych propozycjach natury systemowej, a chodziłoby tutaj o: wcześniejszą inicjację szkolną, indywidualizację nauki, skrócenie czasu nauki na danym etapie edukacyjnym, otoczenie dziecka ekspertami

³¹⁹ J. Cieślukowska, *Czy w polskim systemie oświaty potrzebni są pedagodzy zdolności?*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 25

³²⁰ B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012, s. 302.

³²¹ Tamże, s. 304.

³²² I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka*, AP, Kraków 2005, s. 20.

³²³ J. Łukasiewicz-Wieleba, *Metody identyfikacji uczniów zdolnych* [w:] M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności*, Universitas Rediviva, Warszawa 2011, s. 253.

i fachowcami w danej dziedzinie, pogłębianie treści dydaktycznych i przygotowanie do samokształcenia. W takim stylu rozumują twórcy wielu innowacyjnych koncepcji kształcenia. By wymienić tylko Model wzbogaconego kształcenia SEM, albo trój etapowy model Purdue. Szkoła może wdrażać tego typu idee, bazując jednak na aktach prawnych określających jej możliwości, a chodziłoby tu chociażby ustawę z 2016 roku – Prawo oświatowe i publikowane strategie rozwoju edukacji.

ROZDZIAŁ II

INTEGRALNY ROZWÓJ I WYCHOWANIE UCZNIĄ ZDOLNEGO W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM

Niniejszy rozdział porusza problematykę integralnego rozwoju i wychowania ucznia zdolnego na pierwszym etapie edukacji. W pierwszej kolejności zostaną bardzo wnikliwie omówione poszczególne warstwy rozwoju człowieka. Podążając za Stefanem Kunowskim zostanie dokonana charakterystyka warstwy biologicznej. Jest to wstawa, która kształtuje się najwcześniej u człowieka, bo już w momencie przyjścia na świat. Druga w kolei warstwa, która zostanie omówiona w rozdziale jest to warstwa psychiczna bądź psychologiczna, która sięga w głąb ludzkiego organizmu. Kolejną trzecią warstwą rozwoju człowieka jest warstwa społeczna, odnosi się ona do stosunków z innymi ludźmi oraz poszukiwaniem kontaktu. Warstwa kulturowa lub kulturotwórcza to czwarta z omawianych warstw. Wiąże się z uwrażliwieniem wychowanka na wartości ważne oraz na wszelkie wytwory kultury. Ostatnią z warstw, które prezentuje niniejszy rozdział jest warstwa duchowa nazywana przez Stefana Kunowskiego światopoglądową. To w niej rozum człowieka staje się mądrością w szukaniu przez człowieka dobra i prawdy.

Następnie w rozdziale zaprezentowana zostanie charakterystyka poszczególnych dynamizmów, które wiążą się z poszczególnymi warstwami rozwoju. Wśród nich znajdują się: siła biosu, siła etosu, siła agosu oraz siła losu.

Poniższy rozdział porusza także kwestię dotyczącą funkcji szkoły w integralnym rozwoju i wychowaniu zdolnego ucznia. Nawiązuje on między innymi do roli nauczyciela, jako autorytetu dla ucznia oraz najważniejszego tuż po rodzicach wychowawcy. W jego roli szczególne znaczenie przypisuje metodą pracy, jakie są stosowane w pracy z uczniem zdolnym. Omówiona została także kwestia form wsparcia jak szkoła oferuje uczniom zdolnym, aby jak najpełniej dbali o swój integralny rozwój i wychowanie.

W integralnym rozwoju i wychowaniu ucznia zdolnego obok nauczycieli szczególną rolę odgrywają sami rodzice, jako pierwsi wychowawcy i nauczyciele dziecka.

Relacje, jakie łączą ich z uczniem mogą zarówno motywować go do działania jak i zniechęcać do podejmowaniu trudu dalszej pracy. W rozdziale zostaną przedstawione uczucia kluczowe dla prawidłowego integralnego rozwoju i wychowania ucznia zdolnego, ze wskazaniem na uczucia i emocje negatywnie wpływające na ucznia i jego pracę. Rodzice i nauczyciel, jako wychowawcy ucznia zdolnego i podmioty, które ogrywają zasadniczą rolę w jego rozwoju i wychowaniu powinni nieustannie, systematycznie i intensywnie współpracować ze sobą. Niniejszy rozdział porusza także i tą kwestię, wskazując na cechy takiej współpracy.

1. Specyfika integralnego rozwoju i wychowania ucznia zdolnego w edukacji wczesnoszkolnej w świetle teorii warstwicowej Stefana Kunowskiego

Literatura ukazuje nam, że rozwój człowieka, jako żywej istoty dokuje się zgodnie z daną prawidłowością. Pedagogika jak nauka odnosząca się do integralnego rozwoju i wychowania człowieka musiała wypracować sobie pewną teorię, która łączyłaby w sobie wszystkie istniejące możliwości rozwojowe człowieka. Teoria ta to warstwicowa teoria rozwoju i wychowania człowieka. Została ona zapoczątkowana przez Wilhelma Fitneera, a następnie w dużym stopniu pogłębiona przez Sergiusza Hessena. Teoria ta początkowo zakładała, że w wychowaniu możemy wyróżnić warstwy, które są odrębne od siebie. Warstwę społeczną, fizyczną, kulturową oraz moralną. Dzięki nim człowiek istnieje razem w czterech płaszczyznach bytu. Warstwą rozwoju odpowiadają cztery warstwy wychowania człowieka, jako jednostka w społeczeństwie, jako osobowość, która funkcjonuje w tradycji kulturalnej oraz członek w królestwie duchowym³²⁴.

Aby właściwie określić, czym jest rozwój i wychowanie integralne należy podjąć próbę określenia, czym jest rozwój, wychowanie oraz integralność³²⁵. Integracja w pedagogice to „swoisty typ czynności, scalania różnorodnych działań opiekuńczo – wychowawczych w jednolitą całość, gwarantująca optymalną realizację celów wychowawczych”³²⁶.

³²⁴ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004, s. 194 – 195.

³²⁵ Zob. . M. Winiarski, *Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa*, Książka i Wiedza, Warszawa 1975, s. 12 – 13.

³²⁶ Cyt. za. Tamże, s. 18.

Mówiąc o wychowaniu najogólniej możemy wskazać, że „wychowanie to system działań zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych”³²⁷. Według Wincentego Okonia wychowanie to „świadome organizowanie działalności (...), której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo – instrumentalną, związaną z poznawaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno – motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia”³²⁸.

Najogólniej wychowanie integralne rozumiemy, jako system działań, które są planowane, spójne wewnętrznie, które osobowość ucznia dolnego kształtują w sposób kompleksowy. Wszelkie występujące bodźce oraz sytuacje wychowawcze nie mogą przeczyć sobie nawzajem. Powinny działać w sposób ujednoczony i nie powodować dysfunkcji³²⁹. Wychowanie posiada charakter integralny tylko wtedy, jeśli obejmuje wszystkie sfery rozwoju człowieka, począwszy od biologicznej, poprzez psychiczną, społeczną, kulturową oraz duchową³³⁰.

Przez integralny rozwój rozumiemy całościowy rozwój wychowanka, wszystkich jego sfer: fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturowej, światopoglądowo – duchowej. Niezwykle ważną rzeczą w rozwoju integralnym jest całościowe oddziaływanie na ucznia, które powinno obejmować wszystkie wymienione sfery, jednocześnie stymulując ich prawidłowy rozwój. W rozwój integralnym uczniów zdolnych bardzo ważną rolę odgrywa interakcja zarówno z rówieśnikami, jak i osobami dorosłymi, którzy bardzo często są przez nich postrzegani, jako osoby, od których mogą się czegoś nowego nauczyć³³¹. Stymulowanie rozwoju ucznia wymaga od osoby dorosłej znajomości poznawczych właściwości dziecka. Dziecko uczy się również poprzez zabawę, obserwację i spostrzeganie w sposób mimowolny nie tylko wtedy, gdy uczy go dorosły³³². Każdemu dziecku zdolnemu potrzebna jest pomoc i opieka w jego rozwoju. Wiele badań potwierdza,

³²⁷ Cyt. za. Tamże, s. 14.

³²⁸ Cyt. za, W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, WSiP, Warszawa 1998, s. 444.

³²⁹ Zob. M. Winiarski, *Wychowanie integralne...*, dz. cyt., s. 22 – 24.

³³⁰ Zob. D. Bis, s. M. Loyola Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013, s. 141 – 142.

³³¹ Zob. J. Sosnowska, *Szanse i zagrożenia dla rozwoju uczniów zdolnych*, „Edukacja i Dialog”2001, nr 9 – 10, s. 63 – 64.

³³² Zob. Tamże, s. 45 – 46.

że uczniowie zdolni często pozbawieni są właściwej opieki, co w konsekwencji prowadzi do zaburzenia ich rozwoju oraz zaniechania przez nich obowiązków³³³. Prawidłowy rozwój uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej wymaga uwzględnienia ich cech osobowości. Stymulacja rozwoju i zdolności będzie, więc zależeć od osobowości, zamiłowań, zainteresowań, od aktywności i działania w określonej dziedzinie³³⁴.

Proces wychowania człowieka zmierza do jego integralnego rozwoju, kształtowania osobowości, przekazywania wartości, wzorów zachowań, które obowiązują w kontaktach z innymi ludźmi oraz norm. Świadome wychowanie dokonuje się tylko przez harmonijne oddziaływanie na człowieka osób, środowiska kulturowego i społecznego oraz instytucji, których celem jest przeciwdziałanie zagrożeniom, kompensowanie braków i wspieranie oraz rozwój wszystkiego, co dobre i pozytywne³³⁵.

1.1. Podstawy teorii integralnego rozwoju i wychowania Stefana Kunowskiego

Teoria integralnego rozwoju i wychowania zwana inaczej teorią warstwicową zakłada, że wewnętrzne czynniki różnią się od siebie pod względem rodzaju oraz w sposób spontaniczny dochodzą do głosu w czasie, który jest dla nich właściwy oraz w kolejności, która jest ustalona. Dzięki temu tworzą różne podłoża wychowania, w których dochodzi nie tylko do zmian ilościowych, ale przede wszystkim do jakościowego dojrzewania jednostki³³⁶.

Stefan Kunowski w swojej teorii rozwoju człowieka wyróżnił pięć warstw:

- warstwę biologiczną (fizyczną), która tworzy organizm człowieka;
- warstwę psychologiczną, która przyczynia się do rozwoju całokształtu psychiki człowieka;
- warstwę społeczną, która kształtuje społeczną osobę człowieka/wychowanka;
- warstwę kulturową, która kształtuje w człowieku twórcę kulturalnego;
- warstwę światopoglądową (duchową), która kształtuje w człowieku duchowość oraz stronę religijną – moralną³³⁷.

Każda z warstw w pierwszej kolejności przechodzi przez okres rozwijającego

³³³Zob. D. Czelakowska, *Inteligencji i zdolności twórcze...*, dz. cyt., s. 141.

³³⁴Zob. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne...*, dz. cyt., s. 46 – 47.

³³⁵Zob. D. Bis, s. M. Loyola Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, s. 7 – 8.

³³⁶Zob. Tamże, S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 195.

³³⁷Zob. Tamże.

kształtowania. W tym okresie u człowieka pojawia się nowe zapotrzebowanie. Wszelkie potrzeby, które są w prawidłowy sposób zaspokajane zarówno przez wychowawców jak i przez czynniki zewnętrzne, wzrastają do pewnego tak zwanego maksimum. Poza ten poziom dana warstwa już nie sięga, lecz ustala się w swojej strukturze. Warstwa musi być stale podsycona do żywotności na osiągniętym przez nią poziomie. Owy poziom obniża się dopiero w momencie utraty plastyczności rozwojowej. Każda ukształtowana w taki sposób warstwa stanowi fundament dla kolejnej warstwy, która zaczyna się kształtować. Taki proces trwa aż do momentu, gdy ujawnia się wszystkie podłoża rozwojowe³³⁸.

Podsumowując w całości rozwoju człowieka można wyróżnić pięć okresów rozwojowych, które stanowią początek pięciu całkowicie odrębnych od siebie warstw wychowania człowieka. Okres rozwoju człowieka według autora przebiega w granicach siedmiu lat. Jeżeli po upływie tego czasu nie wystąpią żadne objawy w warstwie wyższej wskazuje to na zahamowanie rozwoju człowieka oraz pewien rodzaj niedorozwoju. Tak więc każda z warstw ma swój wyznaczony czas rozwoju, wymaga on odpowiednich wpływów wychowawczych poprzez różnorodne czynniki zewnętrzne. Dzięki procesowi scalania się osiąga ona dojrzałość rozwojową. Wszystkie warstwy nakładają się na siebie i kształtują się w następującej kolejności: warstwa biologiczna, warstwa psychologiczna, warstwa społeczna, warstwa kulturowa i warstwa duchowa³³⁹.

Rzeczą oczywistą staje się, że człowiek, jako jedność rozwija się i działa we wszystkich warstwach jednocześnie. Rozdzielenie tych warstw dokonywane jest jedynie po to, aby można było wyodrębnić w każdej z nich specyficzne potrzeby, treści, sposoby, zaspokajania jak również cel rozwoju. Rozdziela się je, aby ukazać jak integrują się one w człowieku. Człowiek bowiem żyje jako organizm, rozwija się i kształtuje jako psychika, osoba społeczna, twórca kultury oraz jako istota duchowa³⁴⁰.

1.2. Charakterystyka integralnego rozwoju uczniów w wieku wczesnoszkolnym

Jak już wcześniej zostało powiedziane rozwój człowieka odbywa się zawsze według pewnych prawidłowości. Pedagogika w swoim dorobku wypracowała teorię, która łączy w sobie wszystkie te prawidłowości. Prawidłowości te to poszczególne warstwy rozwoju

³³⁸ Zob. Tamże, s. 196.

³³⁹ Zob. Tamże, s. 196 – 197.

³⁴⁰ Zob. E. Węgrzyn – Jonek, *Rozważania o wychowaniu. w poszukiwaniu teoretycznych podstaw koncepcji wychowawczej szkoły*, ORE, Warszawa 2014, s. 7.

człowieka, wśród których wyróżniamy: warstwę biologiczną, psychologiczną, społeczną, kulturową oraz duchową. Z biegiem czasu dokonane poprawki w ujęciu dynamicznym warstw rozwoju człowieka, powstała bardziej szczegółowa teoria rozwoju wszechstronnego człowieka. Teoria ta wyjaśnia przebieg normalnej wychowawczej progresji człowieka a na jej podłożu wszelkie możliwości, takie jak: możliwość regresji, rozkładu i dezintegracji³⁴¹.

1.2.1. Rozwój warstwy fizycznej

Warstwa fizycznej kształtuje się najwcześniej, bo już od momentu narodzin dziecka i trwa przez cały okres przedszkolny. W trakcie fizjologicznego rozwoju dziecka następuje zwiększanie się jego wagi oraz wzrostu, dochodzi także do wapnienia kości oraz usprawnia się system nerwowy dziecka. Jest to czas, w którym dochodzi do stopniowego zaniku instynktu ssania u dziecka oraz rozwoju odruchów warunkowych, popędów. Kształtują się u dziecka wszelkie reakcje ruchowe takie jak wspinanie, chodzenie, mowa, prakseje ręczne³⁴². U dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnym wieku szkolnym przerostowi ulega układ limfatyczny, dlatego też bardzo często możemy spotkać się z powiększonymi migdałami. Przerost ten tłumaczony jest obroną organizmu dziecka przez coraz częstszymi zakażeniami³⁴³.

Warstwa biologiczna u człowieka rozwija się, jako jedna z najszybszych warstw rozwoju. Jej rozwój zasadniczo trwa aż do 14 roku życia, wtedy to warstwa biologiczna u każdego nastolatka dojrzeva pod względem płci.³⁴⁴

Mówiąc o rozwoju układu szkieletowego oraz mięśniowego dziecka zwracamy uwagę na ciężar ciała oraz jego wzrost. Ciężar ciała jest cechą, która wykazuje charakter bardzo chwiejny a więc nieustannie waha się. Jednym z czynników, które mogą wpływać na spadek lub wzrost masy ciała jest pora roku. Wzrost jest natomiast bardzo czułą właściwością. Największy przyrost ciężaru ciała następuje między 3 a 6 rokiem życia, trochę mniejszy natomiast między 6 a 7 rokiem życia a więc w czasie, gdy dziecko podejmuje naukę w szkole. W okresie wczesnoszkolnym bardzo wyraźnie zmiany, jeżeli chodzi o proporcje zachodzą w obrębie tułowia. Natomiast w wieku między 3 a 7 rokiem

³⁴¹ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 194 – 195.

³⁴² Zob. J. Bogdanowicz, *Rozwój fizyczny dziecka*, Państwowy Zakład Wydawnictwa Lekarskiego, Warszawa 1964, s. 31 – 32.

³⁴³ Zob. Tamże, s. 64.

³⁴⁴ Zob. M. Buk – Cegińska, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka ...*, dz. cyt., s. 39 – 44.

życia zmienia się klatka piersiowa u dzieci³⁴⁵.

Kolejną bardzo istotną cechą układu szkieletowego dziecka jest postawa ciała. Postawa ciała określana jest, jako „układ poszczególnych odcinków ciała zapewniających możliwość utrzymania się w pozycji stojącej. Jej głównym elementem jest kręgosłup”³⁴⁶. Już w okresie płodowym w 3 tygodniu życia dziecka kształtuje się tak zwana kifoza tylniej ściany tułowia a w 5 miesiącu zaznacza się bardzo delikatnie krzywizna lędźwiowa. Około 3 – 4 miesiąca życia niemowlę zaczyna dźwigać głowę, dzięki czemu lordoza szyjna. Natomiast między 12 -15 miesiącem kształtują się już w pozycji stojącej trzy krzywizny: lędźwiowa, szyjna oraz piersiowa. Przyjmowanie przez dziecko postawy stojącej wprowadza go w etap kształtowania się statyki oraz dynamiki ciała. Bowiem w wieku między 6 a 8 rokiem życia dochodzi do skrętu miednicy w stawach biodrowych, co powoduje jej pionowe ustawienie. Skręt postępuje między 10 a 12 rokiem życia. Natomiast dopiero między 6 a 7 rokiem życia dochodzi do ustalenia się krzywizn tak, iż można mówić o pewnych typach związków między nimi³⁴⁷.

Konieczne dla dalszego usprawniania organizmu w tym okresie jest stałe podsyćanie jego żywotności oraz energii między innymi przez czynniki zewnętrzne dostarczane przez wychowawców, które działają na tkanki ciała dziecka. Czynniki te nazywane są czynnikami fizykochemicznymi i możemy wśród nich wyróżnić: wodę, pokarm, ruch, słońce, dobry sen. Oprócz czynników fizykochemicznych działających na organizm dziecka wyróżniamy także czynniki geograficzno – fizyczne środowiska życiowego³⁴⁸.

Wyrazem właściwego rozwoju układu kostnego u dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest pojawianie się na podłożu szkieletu nowych punktów kostnienia. Spotykamy przypadki, że dziecko wykazuje o wiele więcej lub mniej punktów kostnienia niż przypada na jego wiek. Wówczas mówimy bądź o przyśpieszonym rozwoju szkieletowym dziecka bądź też o opóźnionym. W wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym powstaje u dziecka wiele punktów kostnienia głównie w obrębie kości przedramiennych

³⁴⁵ Zob. D. Chranowska, L. Dzieniszewska – Klepacka, R. Kurniewicz – Witzakowa, S. Witkowska, *Dziecko w wieku przedszkolnym*, Państwowy Zakład Wydawnictwa Lekarskiego, Warszawa 1978, s. 18 – 26.

³⁴⁶ Cyt. za., tamże, s. 27.

³⁴⁷ Zob. N. Wolański, *Rozwój biologiczny człowieka cz. 2*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 381 – 383.

³⁴⁸ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 197.

i ramiennych, płaców, nadgarstka, kości udowej, stopy i podudzia³⁴⁹.

Przejawem rozwoju układu kostnego w sposób prawidłowy u dziecka w wieku wczesnoszkolny jest wymiana zębów mlecznych na zęby stałe (wymiana ta rozpoczyna się już w okresie przedszkolnym). Wymiana zębów mlecznych u dziecka zbiega się z ich przebijaniem się przez dziąsło³⁵⁰.

Rozwój układu kostnego u dzieci przebiega w bardzo szybki tempie, gdy dziecko zaczyna stawać oraz chodzić. W pierwszych trzech latach życia dziecka obserwujemy także szybki rozwój klatki piersiowej, która osłania układ oddechowy dziecka. Jest to, bowiem czas, gdy dziecko nie posiada jeszcze zdolności do produkcji hormonów wzrostu a jedynie jego rozwój jest stymulowany przez hormony przekazane mu przez matkę³⁵¹. Tak więc im młodsze dziecko tym jego układ kostny jest słabszy a jego organizm fizjologicznie staje się bardziej podatny na wszelkie męczenie³⁵².

Mówiąc o biologicznym rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym należy zwrócić uwagę na rozwój jego motoryki. Rozwój motoryki u dziecka można rozpatrywać na dwa sposoby:

1. Rozwój uzdolnień a więc możliwości wykonywania różnych czynności ruchowych.
2. Sprawności psychomotoryczne, które są determinowane przez ćwiczenia³⁵³.

Pierwszym etapem rozwoju biologicznego dziecka znajdującego się w wieku między 3 a 4 rokiem życia nazywamy okresem prymitywnej motoryki. Składają się na nią wszelkie ruchy dziecka, typu: bieg, podskoki, chodzenie, wspinanie się. Charakterystyczną cechą tego okresu jest bardzo intensywna potrzeba ruchu, a co za tym idzie konieczność zaspokajania tego ruchu, czyli zaspokajania tak zwanego „głodu ruchu”³⁵⁴.

W wieku między 5 a 7 rokiem życia u dziecka kształtuje się motoryka sportowa. Motoryka ta charakteryzuje się umiętnością integrowania przez dziecko w jeden ciąg kilku różnych ruchów. Rozwój motoryki sportowej stanowi istotny element w całościowym integralnym rozwoju dziecka. Prawidłowy rozwój ruchowy stanowi fundament dla rozwoju

³⁴⁹ Zob. D. Chrzanowska, L. Dzieniszewska – Klepacka, R. Kurniewicz – Witczakowa, S. Witkowska, *Dziecko w wieku przedszkolnym*, dz. cyt., s. 15 – 18.

³⁵⁰ Zob. Tamże, s. 18.

³⁵¹ Zob. N. Wolański, *Rozwój biologiczny człowieka...*, dz. cyt., s. 340 – 352.

³⁵² Zob. D. Chrzanowska, L. Dzieniszewska – Klepacka, R. Kurniewicz – Witczakowa, S. Witkowska, *Dziecko w wieku przedszkolnym*, dz. cyt., s. 18 – 19.

³⁵³ Zob. M. Buk – Cegiělka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 40 – 41.

³⁵⁴ Zob. S. M. Loyola Opiela, *Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym. Według koncepcji pedagogicznej bł. Edumnda Bojanowskiego*, Zgromadzenie Sióstr Służebniczek BDNP, Dębica 2010, s. 82.

mowy, pisania, czytania u dziecka. Dla rozwoju tych czynności potrzebne są człowiekowi precyzyjne i wyćwiczone ruchy aparatu mowy, ruchu rąk czy dłoni. Dlatego wskazane są w tym okresie częste ćwiczenia wymagające chwytania, sznurowania, wspinania czy zapinania. Dzięki temu ruchy dziecka stają się bardziej precyzyjne i ułatwiają jego dalszy rozwój³⁵⁵. Według Napoleona Wolańskiego „wraz z rozwojem układu nerwowego pojawiają się nowe możliwości ruchowe”³⁵⁶. Okazuje się, że symetryczne ruchy dokładnie wykonuje dopiero dziecko w wieku 9 lat. W wieku między 7 – 8 rokiem życia kształtuje się w szybkim tempie poczucie rytmu u dziecka. Natomiast między 8 – 10 rokiem życia kształtuje się indywidualny dla każdego dziecka rytm chodu. Dziecko będące w wieku 10 – 12 lat posiada najbardziej pełną harmonię ruchów i znajduje się w okresie najpełniejszego rozwoju motoryczności.

Zmiany w ramach rozwoju warstwy biologicznej dotyczą przede wszystkim rozwoju mowy u dzieci. Rozwój mowy u dzieci w wieku wczesnoszkolnym związany jest zarówno z rozwojem fizycznym a więc kształtowanie się aparatu mowy jak również analizatorów słuchowego, wzrokowego oraz kinestetyczno – ruchowego. Powiązany jest także z rozwojem psychologicznym w szczególności z rozwojem pamięci, uwagi i spostrzegawczości dziecka. Bardzo intensywny rozwój mowy u dzieci przypada na okres między 9 a 10 rokiem życia³⁵⁷. Według Katarzyny Borawskiej w tym okresie następuje:

- bardzo intensywny rozwój mowy;
- zwiększenie się sprawności posługiwania się przez dziecko językiem;
- zwiększenie się zasobu słownictwa;
- sprawne pisanie i czytanie dziecka³⁵⁸.

W młodszym wieku szkolnym dziecko przyswaja nowe formy językowej komunikacji, takie jak: mowa pisana. Poznaje gramatykę a dzięki posiadanej umiejętności czytania zapoznaje się z literaturą piękną. w tym wieku dziecko nie tylko zdobywa umiejętność czytania i pisania, ale przede wszystkim jego mowa doskonali się w kierunku społecznej komunikacji³⁵⁹.

³⁵⁵ Zob. Tamże, s. 82 – 83.

³⁵⁶ Zob. N. Wolański, *Rozwój biologiczny człowieka*, dz. cyt., s. 395.

³⁵⁷ Zob. M. Buk – Cegiłka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 42.

³⁵⁸ Zob. K. Borawska, *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans – Humana, Białystok 2004, s. 48 – 49.

³⁵⁹ Zob. M. Buk – Cegiłka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka*, dz. cyt., s. 43.

Rozwój warstwy biologicznej człowieka to także rozwój wszystkich wewnętrznych narządów organizmu. Obejmuje on zarówno ich wzrost jak też usprawnianie. Prawidłowy rozwój układu nerwowego pomaga dzieci podolać wszelkim obowiązkom szkolnym, jakie przed nim stają. Komórka nerwowa doskonali się poprzez zwiększenie swoich połączeń z innymi komórkami organizmu. Prawidłowa praca mózgu przyczynia się do zdolności uczenia się (a więc pomaga w przyswajaniu nowych wiadomości) i zależy w dużej mierze od liczby tych połączeń³⁶⁰.

Warstwa biologicznego rozwoju człowieka dojrzewa pod względem płciowym pod koniec drugiego oraz początkiem trzeciego siedmioletnia. Dokonuje się ono wraz z rozwojem psychicznym oraz społecznym, następuje wówczas naturalna synchronizacja rozwoju tych obszarów. Dzięki temu osoba, która jest dojrzała pod względem biologicznym jest zdolna nie tylko do reprodukcji, ale staje się dojrzała do tego aby założyć rodzinę i przyczyniać się do rozwoju gatunku ludzkiego³⁶¹.

Celem rozwoju warstwy biologicznej powinno stać się doprowadzenie do tego by wszystkie części ciała dziecka stały się mocne i foremne, władze cielesne zupełne a zmysły doskonałe³⁶². Stefan Kunowski w sposób szczególny podkreśla rolę, jaką rozwój fizyczny odgrywa w prawidłowym rozwoju całego organizmu człowieka³⁶³.

1.2.2. Rozwój warstwy psychicznej

Okolo 7 roku życia dziecka w okresie tak zwanej dojrzałości szkolnej rozpoczyna się rozwój warstwy psychologicznej. Dokonuje się ono w sposób bardzo gwałtowny oraz samorzutny. W okresie tym inteligencja dziecka przyzwyczaja się do nowych szkolnych zadań oraz całkiem nowych poznawczych i praktycznych warunków życiowych. Zainteresowań dziecka zostają ukierunkowane na świat zewnętrzny a więc na technikę i przyrodę, kształtują się uwaga dowolna dziecka szczególnie w stosunku do obserwowanych zjawisk. Rozwijają się myślenie przyczynowe kształtujące zdolności poznawcze. Zdolności te powodują, że funkcje wolitywne, drażeniowe oraz uczuciowe są kierowane przez czynniki intelektualne. Następuje wszechstronne kształtowanie się

³⁶⁰ Zob. Tamże, s. 41 – 42.

³⁶¹ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 197.

³⁶² Zob. J. Śniadecki, *o fizycznym wychowaniu dzieci*, ŻAK, Warszawa 2004, s. 197.

³⁶³ Zob. S. M. Loyola Opiela, *Wychowanie...*, dz. cyt., s. 83.

psychiki dziecka³⁶⁴. Dziecko kształtuje umiejętność pojęciowego ujmowania otaczającej go rzeczywistości, jego doświadczenia, przeżycia, kontakt z innymi, odbiór wszelkich medialnych przekazów zbliżają je do rozumienia, a nie tylko jak było do tej pory do percypowania siebie oraz świata³⁶⁵.

W rozwoju warstwy psychicznej podstawowe zadanie to wychowanie umysłowe. Wychowanie to polega na rozwijaniu u dziecka aktywności umysłowej, budzenie wszelkiej ciekawości, rozbudzanie w nim potrzeby wiedzy, jak również przyswajanie wiadomości elementarnych oraz wiadomości praktycznych. Umiejętności te stanowią podstawę do rozpoczęcia nauki w szkole o obszarze pisania, czytania oraz matematyki³⁶⁶.

Wpływy wychowawcze, które rozwijają warstwę psychiczną dziecka tworzą się doświadczeń, przeżyć, obserwacji, szkolnej nauki, rozmów czy obrazów. Konieczne staje się tutaj ustalenie pewnych charakterystycznych cech psychiki dziecka pod kątem otaczających je krajobrazów a w szczególności wyglądu rodzinnej lub zamieszkiwanej przez dziecko wsi czy miasta. W związku z tym psychika dziecka wiejskiego będzie różnić się od psychiki dziecka wychowanego mieście. Dojrzała psychika dziecka, która ukształtowała się dzięki ćwiczeniom inteligencji oraz kształceniu szkolnemu włącza się w tak zwaną mądrość człowieka³⁶⁷.

Według Stefana Kunowskiego strukturą, która stanowi czynnik integrujący warstwę psychiczną jest indywidualność. Stanowi ona układ indywidualnych cech, tendencji, dyspozycji, które są już w pewnym stopniu rozwinięte, między innymi poprzez własne doświadczenia jednostki. To właśnie w warstwie psychicznej można mówić o kształtowaniu się u jednostki umysłowości czy usposobieniu łagodnym bądź pesymistycznym oraz o tendencjach woli, egoistycznej lub altruistycznej. W tej warstwie kształtuje się niepowtarzalność jednostkowa człowieka, głównie dzięki podporządkowaniu temperamentu jednostki czynnikom intelektualnym³⁶⁸.

Ważnym aspektem w rozwoju warstwy psychicznej w młodszym wieku szkolnym jest rozwój poznawczych procesów u dziecka. Proces poznawczy u dzieci charakteryzuje

³⁶⁴ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 198.

³⁶⁵ Zob. E. Węgrzyn – Jonek, *Rozważania o wychowaniu. w poszukiwaniu teoretycznych podstaw...*, dz. cyt., s. 8.

³⁶⁶ Zob. M. Kwiatkowska, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1985, s. 344.

³⁶⁷ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 198.

³⁶⁸ Zob. E. Węgrzyn – Jonek, *Rozważania o wychowaniu. w poszukiwaniu teoretycznych podstaw...*, dz. cyt., s. 8 – 9.

się głównie bardzo dynamicznym rozwojem. Rozwój ten przebiega w kierunku wyodrębniania się u dziecka samodzielnych czynności umysłowych³⁶⁹. Procesy poznawcze dzięki prawidłowemu rozwojowi są kontrolowane oraz kierowane przez dziecko a tym samym są świadome. Odnosi się to także do takich procesów jak: spostrzeganie, pamięć, uwaga oraz uczenie się dziecka³⁷⁰. W spostrzeganiu dzieci występują bardzo zasadnicze różnice rozwojowe między wiekiem przedszkolnym a wczesnoszkolnym. Dziecko w wieku przedszkolnym spostrzega w sposób mimowolny bez dostrzegania szczegółów. Natomiast w wieku wczesnoszkolnym dzieci spostrzegając dostrzegają szczegóły, szkoła pomaga dziecko w spostrzeganiu poprzez właściwe jego ukierunkowanie oraz poprzez kierowanie jego obserwacją³⁷¹. Spostrzegawczość jest, więc jak twierdził Stefan Szuman to odkrywczą czynność umysłu. Ważną cechą w spostrzeganiu są, więc wrażenia, jakie spostrzegany przedmiot wywołuje na podmiocie obserwującym. W wieku wczesnoszkolnym u dziecka w procesie spostrzegania zaczyna pojawiać się także inna nowa cecha, czyli samodzielność w spostrzeganiu, wyodrębnianie przedmiotów oraz ukierunkowanie własnego spostrzegania³⁷².

Wraz z rozwojem spostrzeżeń oraz obserwacji u dziecka podążą rozwój jego uwagi. Dzięki prawidłowemu rozwojowi uwagi dziecko potrafi skoncentrować się na zadaniu, jakie się przed nim stawia. Uwaga, która kształtuje się pod wpływem szkolnej nauki dziecka staje się w coraz to większym stopniu trwała, staje się uwagą zdolną do koncentracji oraz przetrutności a tym samym dochodzi do zwiększenia się jej pojemności³⁷³.

W rozwoju warstwy psychologicznej ważne znaczenie mają także rozwój pamięci oraz uczenia się dziecka. Oba te procesy zależą od rozwoju u dziecka jego uwagi dowolnej. Rozwój pamięci zależy także od prawidłowego rozwoju myślenia dziecka. Pamięć umożliwia dziecku nie tylko rozwój intelektualny, ale przede wszystkim ma ona znaczącą rolę właśnie w procesie uczenia się. Stąd oba procesy pamięć i uczenie się są ściśle ze sobą powiązane³⁷⁴.

³⁶⁹ Zob. M. Żebrowska, *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1986, s. 562.

³⁷⁰ Zob. M. Buk – Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 46.

³⁷¹ Zob. Tamże, s. 47.

³⁷² Zob. Tamże, s. 47.

³⁷³ Zob. Tamże, s. 48 – 49.

³⁷⁴ Zob. Tamże, s. 50 – 51.

Jednym z najważniejszych dla rozwoju psychicznego dziecka układem w jego organizmie jest układ nerwowy. Od właściwości układu nerwowego zależy temperament dziecka³⁷⁵. Temperament rozumiany, jako „zespół cech, które odnoszą się do aktywności psychoruchowej, szybkości i siły reakcji oraz mają wpływ na dziedzinę emocjonalną i na formę (...) społecznego zachowania się”³⁷⁶. Powszechnie możemy wyróżnić cztery rodzaje temperamentów:

- Sangwinik; silny, żywy i zrównoważony,
- choleryk; silny, lecz niezrównoważony posiadający wzmoczoną pobudliwość,
- flegmatyk; silny, zrównoważony, lecz powolny,
- melancholik; słaby z obniżoną pobudliwością.

Podział ten jest podziałem schematyczny i dziecko nie musi odpowiadać tylko jednemu typowi. Bywa również tak, że dziecko ma osobowość mieszaną. Mówiąc o temperamencie dziecka warto wspomnieć także o aktywności własnej, która w pewien sposób jest z nim powiązana. Mianowicie dzieci posiadające osobowość melancholijną na ogół mają słabą aktywność własną. Tak więc od temperamentu dziecka zależy w dużej mierze jego aktywność własna³⁷⁷.

Można stwierdzić, że warstwa psychiczna dziecka będzie rozwijać się prawidłowo jeśli w sposób prawidłowy i harmonijny będą się rozwijać poszczególne funkcje psychiczne takie jak: uwaga, myślenie, pamięć, uczenie się oraz spostrzeganie³⁷⁸.

1.2.3. Rozwój warstwy społecznej

Rozwój warstwy społecznej wynika z dorastania jednostki, które powiązane jest z dojrzewaniem płciowym. Dojrzewanie to polega na nieplanowanym, spontanicznym szukaniu kontaktów z rówieśnikami, rozbudzeniu zainteresowania płcią przeciwną, poszukiwaniem przyjaźni, zainteresowanie sprawami ludzkimi, sympatią oraz miłością do innych. W warstwie tej dochodzi do uspołecznienia jednostki, które przechodzi od zabaw wspólnych, przez przynależność do koleżeńskich grup, wejście w role społeczne, aż do dojrzałego włączania się jednostki w aktywne kształtowanie grup społecznych takich

³⁷⁵ Zob. D. Chrzanowska, L. Dzieniszewska – Klepacka, R. Kurniewicz – Witczakowa, S. Witkowska, *Dziecko w wieku przedszkolnym...*, dz. cyt., s. 46.

³⁷⁶ Cyt. za., Tamże, s. 46.

³⁷⁷ Zob. Tamże, s. 46 – 47.

³⁷⁸ Zob. M. Buk – Cegińska, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 51.

jak: rodzina, grupy zawodowe, jak również bycie obywatelem państwa oraz świata³⁷⁹.

W warstwie społecznej rozpoczyna się samorzutny i właściwy proces uspołecznienia się jednostki. Proces ten rozpoczyna się już w dzieciństwie i objawia się poprzez tworzenie początkowo grup dziecięcych do wspólnej zabawy, później tworzenie paczek rówieśniczych służących do zwierzeń oraz poszukiwania uznania. Właśnie wtedy już zaczyna się zgłębiać zrozumienie wobec wszelkich potrzeb współżycia z innymi tak w rodzinie, klasie szkolnej jak i we wszelkiego rodzaju organizacjach młodzieży. Dzięki rozwojowi warstwy społecznej kształtuje się społeczna osoba wychowanka. Na tak zwaną osobę wychowanka składa się szereg różnych ról społecznych, które są spełniane zarówno w rodzinie jak i w szkole i kręgach rówieśniczych³⁸⁰.

W trakcie rozwoju społecznego u dziecka zachodzi kilka charakterystycznych procesów, jaki są:

- społeczna akomodacja, czyli dziecko zaczyna dostrzegać różnice między ludźmi i uznaje ten fakt;

- społeczne podporządkowanie się, dziecko oceniając swoich rówieśników bierze pod uwagę ocenę osób, które reprezentują społeczny autorytet;

- rezygnacja przez dziecko z egocentrycznych przekonań w kierunku tego, co konwencjonalne poprzez kontrolowanie swoich przeżyć i uczuć;

- różnicowanie osób, które są źródłem autorytetu, poprzez porównywanie ich ze sobą;

- proces stopniowej internalizacji wzorców będących kontrolą czynności³⁸¹.

W czasie rozwoju społecznej warstwy dziecka dochodzi także do kształtowania się w dziecko moralności. Rozwój moralny to „proces stopniowych zmian zachodzących we wrażliwości moralnej dziecka: w jego stosunku do dobra i zła, do własnych czynów i ich skutków oraz do spraw innych”³⁸². Tak rozumiany rozwój moralny wskazuje na postęp w zachowaniu zgodnym z moralnością, szczególnie w znaczeniu wartościującym. Dlatego też na skutek moralnego rozwoju dziecko coraz lepiej zaczyna zauważać różnice pomiędzy tym, co jest dobre i szlachetne a tym, co jest uważane za złe i niegodne jego szacunku.

³⁷⁹ Zob. E. Węgrzyn – Jonek, *Rozważania o wychowaniu...*, dz. cyt., s. 9.

³⁸⁰ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 199.

³⁸¹ Zob. M. Buk – Cegiłka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 52.

³⁸² Cyt. za., M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2008, s. 45.

Dobre jest dla niej szczególnie to wszystko, co służy ludzkiej pomysłności³⁸³.

Mówiąc o rozwoju moralnym człowieka możemy wskazać na kilka zasadniczych teorii rozwoju moralnego. Teorie te są szczególnie ważne dla psychologów, których zainteresowania koncentrują się na tym rozwoju. Tak więc wśród teorii rozwoju moralnego możemy wyróżnić:

1. Teorię poznawczą – rozwojową: w tej teorii istotnym źródłem stanowiącym dynamizm rozwoju moralnego jest przekształcanie struktur poznawczych jednostki. Głównymi reprezentantami tej teorii są Jean Piaget oraz Lawrence Kohlberg. Istotą tej teorii jest fakt, że człowiek postępuje moralnie. W związku z tym faktem niezbędnym warunkiem do zaistnienia moralnego rozwoju jest rozumienie przez jednostkę potrzeby moralnego postępowania oraz świadomy udział woli w tym postępowaniu. Zgodnie z tą teorią istnieje związek pomiędzy moralnym postępowaniem człowieka a jego poznawczymi strukturami. Oznacza to, że umysłowy poziom dzieci szczególnie znajdujących się w młodszym wieku szkolnym powoduje, że nie są one zdolne do zrozumienia złożonym spraw moralnej natury. Ponadto w tej teorii przyjmuje się także założenie, że rozwój moralny jest procesem jednorodnym, czyli charakteryzuje się korelacją pozytywną, jaka zachodzi między sferami moralnych reakcji.
2. Teoria uczenia się: w założeniu tej teorii rozwój moralny w dużej mierze zależy od zewnętrznych uwarunkowań oraz doświadczeń osobistych każdego człowieka. W przypadku dzieci zależy od oddziaływań, jakie są wobec nich stosowane. Głównym założeniem tej teorii jest przekonanie, że istnieje stała zależność rozwoju moralnego człowieka od zewnętrznych oddziaływań, z jakim człowiek spotyka się w życiu. W teorii tej rozumowanie i postępowanie moralne traktowane są jako dwa całkiem odrębne i niezależne względem siebie zjawiska. W teorii uczenia się szczególnie zwraca się uwagę na wpływ, jaki wywierany jest na moralność dzieci i młodzieży przez środki masowego przekazu.
3. Teoria psychoanalityczna: podstawowym założeniem tej teorii jest teza, że głównym regulatorem wszelkich zmian jakie zachodzą w rozwoju moralnym

³⁸³ Zob. Tamże, s. 45 – 46.

człowieka jest głos sumienia czyli „superego”. Sumienie dziecka kształtuje się na skutek identyfikacji dziecka z swoimi rodzicami. Na skutek identyfikacji dochodzi do naśladowania przez dziecko rodziców jako osób znaczących. Dzięki temu dziecko przyswaja sobie reguły moralnego postępowania. Zgodnie z założeniem psychoanalitycznym dziewczynki częściej identyfikują się ze swoją matką natomiast chłopcy z ojcem.

4. Teoria ról społecznych: zgodnie z tą teorią źródłem rozwoju moralnego ludzi jest ich wzajemne oddziaływanie na siebie. Rozwój moralny jest więc wyrazem oczekiwań, które ludzie kierują względem siebie odnosząc się do pełnionych przez siebie ról społecznych. Tak więc podstawowymi kryterium moralnego rozwoju w świetle teorii ról społecznych jest zdolność przysposobienia się człowieka do oczekiwań społecznym rozumiany w szerokim znaczeniu. Aby spełnić te oczekiwania konieczne jest posiadanie przez jednostkę zdolności empatycznych o charakterze elementarnym, które umożliw człowiekowi podjęcie cudzych ról społecznych oraz pomogą w zrozumieniu oczekiwań innych³⁸⁴.

Mówiąc o rozwoju moralnym człowieka możemy wskazać na stadia rozwoju według Jeana Piageta. Wyróżnił on cztery stadia rozwoju:

1. W pierwszym stadium dzieci nie znają jeszcze znaczenia pojęcia moralności. Stadium to przez autora została nazwane fazą anomii, przypada na okres od 0 do 2 lat. W tym okresie dzieciom wydaje się, że nie znajdują się w obowiązku przestrzegania jakichkolwiek reguł, a więc mogą postępować jak chcą.
2. Drugie stadium to stadium realizmu moralnego przypadające na okres od 2 do 7 lat. W tym czasie wszelkie reguły moralne są według dzieci obowiązujące w sposób bezwzględny, a więc reguły te mają charakter heteronomiczny. W tym stadium czyn dobry moralnie to każdy czyn wynikający z posłuszeństwa wobec osób dorosłych. Dzieci w stadium realizmu moralnego mają poczucie sprawiedliwości immanentnej jak również charakteryzują się przestrzeganiem zasad w sposób literalny, a więc w sposób uwzględniający osobliwość sytuacji czy też warunków, w których wymaga się od dzieci przestrzegania reguł.

³⁸⁴ Zob. Tamże, s. 51 – 55.

3. Trzecie stadium nazywane jest fazą relatywizmu moralnego i przypada na okres 7 – 11 lat. W tym okresie dzieci nabierają przekonania, że wszelkie reguły moralne są wynikiem umów zawieranych przez ludzi w celu wzajemnego udzielania pomocy. Dzieci w tym stadium podejmują próby wpływania na zmianę reguł, które obowiązują, o ile wyniknie taka potrzeba. W stadium tym spotykamy się, więc z przejawem autonomii moralnej charakteryzująca się aprobatom wobec reguł będących wynikiem współdziałania i współpracy opartej na wzajemnym porozumiewaniu się ludzi między sobą.
4. Ostatnie stadium to stadium autonomii rozpoczynające się od 12 roku życia dziecka. W tym czasie w dziecku budzi się krytyk reguł, które są im narzucane przez ludzi dorosłych. W dzieciach budzi się świadomość, że w odniesieniu do moralności mogą istnieć różnorodne stanowiska i opinie, które zasługują na uwagę³⁸⁵.

Rozwój społeczny jednostki jest ściśle powiązany z rozwojem moralnym. W wieku wczesnoszkolnym rozwój ten znajduje się na poziomie konwencjonalnym. Dziecko przyjmuje ogólnie obowiązujące zasady i normy społeczne uznając je za własne, przypisując mu status słusznych³⁸⁶.

Rozwój warstwy społecznej potrzebuje całkiem odrębnych wychowawczych wpływów, które są wynikiem różnorodnych form współżycia społecznego, stosunków społecznych, jakie panują między grupami i jednostkami, obyczajów i zwyczajów. Wynikiem rozwoju tej warstwy jest natomiast charakter, czyli struktura wyższa, która integruje indywidualność i temperament. Dzieje się tak dzięki temu, że zasady zewnętrzne dotyczące postępowania przyjmowane w procesie socjalizacji zostają uwewnętrznione. Już postępowanie małego dziecka wymaga od niego podporządkowania się wewnętrznym normą. Poprzez to kształtuje się pojęcie dobra, które wykracza poza granice własnej przyjemności oraz korzyści, kształtuje się poczucie odpowiedzialności dotyczącej własnych decyzji i wyborów. To właśnie przez to kształtuje się poczucie odpowiedzialności nie tylko za los własny, ale przede wszystkim za los innych ludzi, które uwarunkowane jest poprzez przyjmowanie kolejnych ról społecznych³⁸⁷.

³⁸⁵ Zob. Tamże, s. 55 – 58.

³⁸⁶ Zob. M. Buk – Cegielka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 56.

³⁸⁷ Zob. E. Węgrzyn – Jonek, *Rozważania o wychowaniu...*, dz. cyt., s. 9.

Osoba, która jest dojrzała pod względem społecznym jest zdolna do stopniowego włączania się w coraz to nowe grupy społeczne zaczynając od rodziny, Kościoła, parafii, grupy zawodowej oraz samorządowej, państwa i narodu, aż do roli obywatela świata w sprawach zarówno politycznych jak i międzynarodowych³⁸⁸. Człowiek jest istotą społeczną, która potrzebuje kontaktu z innymi, który jest możliwy tylko dzięki prawidłowemu rozwojowi społecznemu człowieka³⁸⁹.

1.2.4. Rozwój warstwy kulturowej

Ukształtowana pod kątem społecznym osoba nadal rozwija się i dojrzewa w warstwie społecznej, nad tą warstwą w latach młodzieńczych nadbudowuje się warstwa kulturowa, nazywana również warstwą kulturologiczną lub kulturotwórczą. Rozwój w tej warstwie wyraża się przede wszystkim w spontanicznym kształtowaniu u człowieka wrażliwości na wartości, które są zawarte w wytworach kultury przede wszystkim w sztuce³⁹⁰. Wychowanie przez sztukę powinno odbywać się przez śpiew i muzykę, taniec, pląsy, udział w różnych mniejszych formach teatralnych oraz wypowiedanie się dzieci w różnych formach plastycznych. Wychowanie przez sztukę opiera się na kształtowaniu doznań przyjemności oraz preferencji przebywania w pięknie otaczającego nas świata jak również wprowadzaniu ładu wszędzie tam gdzie wychowanek jest obecny³⁹¹. Szczególną rolę w wychowaniu przez sztukę odgrywają bodźce, które powinny być dostosowane do plastycznej ewolucji dziecka, powinny zachęcać je do pomysłów podejmowanych w sposób samodzielny i spontaniczny. Amerykański psycholog Victor Lowenfeld stwierdził, że dziecko tworząc jakieś dzieło nie daje jedynie rzeźby czy obrazu daje ono bowiem część siebie samego ukazując przez to co czuje, jak widzi i jak myśli³⁹². Dlatego też w twórczości dziecka możemy skazać na cztery stadia rozwoju:

1. Bazgroty- obejmują okres od 2 do 4 roku życia dziecka. Wyróżnić możemy bazgrołę chaotyczną, czyli przypadkowe linie, skłębione, plamy, przekreślenia. Bazgrołę kontrolowaną a więc spirale, linie łamane i faliste, skrzyżowane oraz proste, kręgi i owale.

³⁸⁸ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 199.

³⁸⁹ Zob. E. Aronson, *Człowiek – istota społeczna*, PWN, Warszawa 1987, s. 19.

³⁹⁰ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 199.

³⁹¹ Zob. S. M. Loyola Opiela, *Wychowanie integralne...*, dz. cyt., s. 126.

³⁹² Zob. A. Trojanowska, *Dziecko i plastyka*, WSiP, Warszawa 1983, s. 11.

2. Pierwsze motywy tak zwane „poszukiwanie schematu” – przypada na okres od 4 do 6 roku życia dalsze zainteresowanie kształtem budowany przy pomocy linii, pojawia się większe zainteresowanie dbałością o walory obrazu oraz zainteresowanie plamą.
3. Geometryzacja, czyli „schemat” – obejmuje okres od 6 do 8 roku życia i charakteryzuje się określeniem przez dziecko własnej formy symbolizacji zjawisk otaczającej rzeczywistości. Odkrycie przez dziecko związku pomiędzy kolorem i przedmiotem, następuje także stabilizacja układu barw oraz kształtu.
4. Płynny kontur „początki realizmu” – stadium to rozpoczyna się w 8 roku życia i trwa do 13. Cechą charakterystyczną jest żywy kontur. Zmniejsza się rola deformacji oraz budzi się w dziecku świadomość zasłaniania jednych przedmiotów drugimi
5. Pseudonaturalizm, poseudosymbolizm, pseudokonstruktywizm – rozpoczyna się od 13 roku życia i charakteryzuje się większą rolą szczegółów oraz kompozycja o symbolicznej wymowie podporządkowaną linii prostej³⁹³.

W zależności od rozbudzonych w człowieku zainteresowań, uzdolnień czy zamiłowań rozpoczyna się dążenie za wrażeniami estetycznymi poprzez przyswajanie i przeżywanie wartości kulturowych, które są dla człowieka interesujące. Właśnie w ten sposób kształtuje się w człowieku kulturalny odbiorca, konsument wszelkich form sztuki i nauki, kształtuje się znawca czy amator jakiegoś konkretnego zagadnienia, aż do momentu gdy młody człowieka sam podejmuje próby własnej twórczości³⁹⁴. Celem w rozwoju sfery kulturowej jest więc sam człowieka z jednej stron jako odbiorca kultury, z drugiej jako jej twórca. Próby te zazwyczaj przyjmują charakter naśladowczy i zanikają, jeśli nie ujawniają żadnych szczególnych zdolności i talentów. Pomimo tego człowiek rozwija się jako twórca kultury³⁹⁵. Aby zrozumieć całe bogactwo kultury należy połączyć w całość wiele aspektów zjawiska, jakim jest owa kultura. Możemy skazać na pewne definicyjne cechy kultury:

1. Kultura jest związana z człowiekiem – człowiek jest twórcą kultury, ale jest także przez nią samą kształtowany, poprzez kulturę człowiek wyraża swoje

³⁹³ Zob. Tamże, s. 11 – 20.

³⁹⁴ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 200.

³⁹⁵ Zob. Tamże.

uczucia, emocje, potrzeby a także spożytkowuje kulturę organizując swoje życie. Tak więc możemy człowiek jest twórcą, nosicielem i odbiorcą kultury oraz manipuluje nią.

2. Kultura jest zjawiskiem ponadjednostkowym – kultura jest powiązana z człowiekiem jako istotą, która prowadzi społeczny tryb życia. Kultura jest więc sposobem kształtowania życia zbiorowego, ale także organizatorem życia jednostki w społeczeństwie. Jest także twórcą psychicznego profilu jednostki.
3. Kultura jest regularna – kultura jest zbiorem zjawisk, które rozgrywają się w danej zbiorowości. Zjawiska te charakteryzują się powtarzalnością i są ujmowane w prawach.
4. Kultura jest zbiorem zjawisk wyuczonych – kultura nie jest czymś, co przekazuje się kolejnym pokoleniom poprzez geny lecz przyswaja się ją poprzez uczenie się. Uczenie się kultury może występować w różnej formie, można się jej uczyć w sposób świadomy i celowy jak również w sposób nieintencjonalny oraz nieświadomy. Tak więc uczenie się kultury może wynikać z naśladownictwa lub instruktażu świadomego³⁹⁶.

Wiele pedagogów kultury uważa, że nie jest ona jedynie zespołem dóbr wytworzonych przez człowieka lecz kultura jest procesem duchowym, którego fundamentem są te dobra. Proces ten charakteryzuje się: 1) rozumieniem oraz używaniem dóbr kultury, które są już gotowe; 2) tworzeniem nowych dóbr kulturowych; 3) wychowanie nowych pokoleń do czynnego oraz twórczego udziału w kulturze. Tak więc kultura jest zawsze powiązana z podmiotem, jednocześnie jest skierowana na przedmiot, którym są dobra lub wartości³⁹⁷.

Podstawą do prawidłowego rozwoju warstwy kulturowej są wszystkie dzieła literackie klasyczne lub wybitne, dzieła muzyczne i plastyczne, teatry oraz biblioteki itp.³⁹⁸. Pod ich wpływem w tej warstwie rozwijają się pasje życiowe, zawodowe zainteresowania, upodobania. Człowieka poprzez to osadza się w kulturze i nadal się w niej i dzięki niej rozwija³⁹⁹. Zostaje włączony do określonej tradycji kulturalnej i historycznej swojego

³⁹⁶ Zob. E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury*, PWN, Warszawa 2006, s. 49 – 52.

³⁹⁷ Zob. S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Impuls, Kraków 2003, s. 35 – 36.

³⁹⁸ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 200.

³⁹⁹ Zob. E. Węgrzyn – Jonek, *Rozważania o wychowaniu...*, dz. cyt. s. 10.

narodu. Zostaje włączony do danego typu myślenia oraz określonej cywilizacji jak również zostaje włączony do ogólnoludzkiej kultury zarówno przeszłej jak i współczesnej⁴⁰⁰. Kulturowy wzrost człowieka jest szansą pogłębioną, szczęśliwą oraz dobrą egzystencję, która opiera się na przemyślanym systemie wartości kulturowych⁴⁰¹.

Rozwój w warstwie kulturowej polega na scalaniu w osobowość twórczą człowieka wrodzonych elementów nabytych, takich jak: indywidualne cechy, cechy charakteru, w spójne celowe działania, które są z dobrowolnie przyjętymi wartościami i ideałami. Niektórzy badacze integrację w tej sferze określają, jako osobowość twórcza chcąc podkreślić aspekt twórczości, która stanowi wyznacznik rozwoju w tej warstwie. Poprzez to bardzo wyraźni widać wpływ samorozwoju człowieka rozumianego jako dobrowolnie podejmowany wysiłek zmierzający do kształtowania życia, stosunku do siebie i innych, stosunku do otaczającego świata, rzeczywistości i społeczeństwa warunkach życia codziennego⁴⁰².

1.2.5. Rozwój warstwy duchowej

W początkach dorosłości kształtuje się warstwa duchowa, to w niej kształtuje się syn eta światopoglądowa⁴⁰³. „Do głosu dochodzi tu pełnia rozwiniętej duchowości ludzkiej, dzięki czemu rozumność staje się mądrością w szukaniu prawdy i dobra, zdolności do wartościowania stwarza miłość najwyższego ideału Prawdy, Dobra i Piękna; równocześnie wolność wybierania dobrej drogi kształtuje plan życiowy z pełną odpowiedzialnością za swe postępowanie i za innych ludzi, porywy zaś i intuicje twórcze wyłaniają syntezę światopoglądową, a nastawienie otwarte na głębię metafizyczną doprowadza wreszcie do ujęcia źródeł bytu, czyli Absolutu i do dania osobistej odpowiedzi na te stwierdzenia w postaci przekonań religijno – moralnych, rozwiązanych teistycznie lub przez negocjację – ateistycznie”⁴⁰⁴. Każdy człowieka bez względu na to jaki ma światopogląd, jaką religię⁴⁰⁵.

Szczególne znaczenie w rozwoju warstwy duchowej mają wszystkie wypadki

⁴⁰⁰ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 200.

⁴⁰¹ Zob. P. Michowicz, A. Zajac (red.), *Integralny rozwój osoby. Księga pamiątkowa in honorem ojców Romana Banasika OFMConv i Bolesława Raczka OFMConv*, Bratni Zew Wydawnictwo Franciszkanów, Kraków 2015, s. 32.

⁴⁰² Zob. E. Węgrzyn – Jonek, *Rozważania o wychowaniu...*, dz. cyt. s. 10.

⁴⁰³ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 200.

⁴⁰⁴ Cyt. za. Tamże, s. 200.

⁴⁰⁵ Zob. E. Węgrzyn – Jonek, *Rozważania o wychowaniu...*, dz. cyt. s. 10.

losowe tak szczęśliwe jak i nieszczęśliwe dla życia człowieka. Szczególną rolę odgrywają wypadki nadzwyczajne takie jak ocalenie z katastrofy, cudowne uzdrowienie czy śmierć najbliższych, budzą one bowiem duchową refleksję wyjątkowością człowieka i świata, nad bezradnością i ułomnością ludzką. W konsekwencji powodują a nawrócenie człowieka do Boga oraz kształtują w człowieku głęboką moralność, religijność oraz pogląd na otaczający świat⁴⁰⁶. Dlatego też pominięcie w wychowaniu człowieka wszystkiego tego co wnosi religia i wiara, doprowadziłoby do tego, że nie wychowanie nie obejmowałoby całego człowieka. Odnosiły być się jedynie do człowieka zredukowanego o warstwę duchową⁴⁰⁷.

Rozwój duchowy człowieka jest więc procesem długotrwały i bardzo złożonym. Procesem coraz to pełniejszego otwierania się na najwyższego Ojca – Boga. Proces ten jest twórczą współpracą jak nawiązuje się z łaską uświęcającą, dokonującą się pod natchnieniem Ducha Świętego. Rozwój duchowy staje się więc istotą duchowego życia człowieka. Rozwój duchowy jest szczególnie ważny w wieku wczesnoszkolny, gdy następuje bardziej regularna katechizacja poprzez między innym przystąpienie dziecka do i Komunii Świętej. Dziecko w tym czai zaczyna poznawać Boga jako Ojca i Ducha wszechmocnego, wszechobecnego i miłosiernego. Katecheza odbywająca się w szkole powinna być przez rodziców uzupełniana katechezą domową oraz katechezą w parafii⁴⁰⁸

Efektem rozwoju warstwy duchowej jest struktura światopoglądowa jako wizja świata, dzięki której człowiek jest zdolny dostrzec i odnaleźć siebie jako jeden z elementów większej całości. Całość ta rozumiana jest jako źródło ludzkich kompetencji oraz kompetencji świata w rzeczywistości, która wymyka się spod ludzkiego rozumienia⁴⁰⁹. Dzięki temu osoba dojrzała duchowo jest zdolna do odkrywania świat nadprzyrodzonego i wchodzi w nadnaturalną rzeczywistość Boską⁴¹⁰.

Po dokonanej analizie każdej z powyższych warstw rozwoju człowieka można stwierdzić, że jednostka jako jedność rozwija się i działa we wszystkich warstwach życia jednocześnie. Wyróżnione przez Stefana Kunowskiego w warstwicowej teorii rozwoju człowieka cztery współistniejące ze sobą warstwy prowadzi wychowanka przez świat

⁴⁰⁶ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 200.

⁴⁰⁷ Zob. S. M. Loyola Opiela, *Wychowanie integralne...*, dz. cyt., s. 133.

⁴⁰⁸ Zob. M. Buk – Cegielka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 60 – 61.

⁴⁰⁹ Zob. E. Węgrzyn – Jonek, *Rozważania o wychowaniu...*, dz. cyt. s. 10.

⁴¹⁰ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 200.

naturalnego wzrostu, poprzez społeczne przekazywanie wartości kulturowych aż do duchowego kształtowania się w człowieku życia moralno – duchowego. W swojej teorii Stefan Kunowski ukazuje jak każda z warstw w odpowiedniej dla siebie kolejności i czasie rozwija się, jak rozwija się ilościowo by móc później dojrzewać jakościowo⁴¹¹.

Poczynione tu spostrzeżenia zwracają uwagę na potrzebę integralnego wychowywania i kształcenia dziecka zdolnego. Integralne kształcenie byłoby zaplanowane, a przebiegałoby w sposób koherentny, a więc tak, by w rozwoju dziecka nie było dysfunkcji i dysharmonii, by w każdej płaszczyźnie swojego jestestwa rozwijało się równomiernie. By tak się stało, pedagog musi mieć świadomość tego, że także młody człowiek rozwija się w pięciu warstwach. W warstwie fizycznej, na wczesnym etapie szkolnego życia, dziecko doskonali sprawności psycho-motoryczne, zmienia się pod względem wzrostu i wagi ciała, a jego układ kostno-szkieletowy i system nerwowy również dynamicznie się zmieniają. W warstwie psychicznej dziecko osiąga poczucie podmiotowości i zdobywa takie kompetencje kognitywne jak obserwowanie i spostrzeganie. Oczywiście dynamicznie rozwija się jego kompetencja językowa i komunikacyjna. W społecznej warstwie rozwoju dziecko odkrywa w sobie potrzebę obcowania z innymi ludźmi, zauważalne są u niego procesy akomodacji społecznej i podporządkowania się. Dziecko uczy się rezygnować ze swoich egocentrycznych zachowań. W warstwie kulturowej młody człowiek rozwija się poprzez autoekspresję, jednak wszelka aktywność twórcza służy temu, by nauczył się organizować swoje doświadczenie poznawcze poprzez różne formy wyrazu: schematyczną, realistyczną, symboliczną, konstruktywistyczną. W warstwie duchowej dziecko otwiera się na kontakt z Absolutem, do którego odnosi swoje życiowe doświadczenia.

2. Dynamizmy rozwoju i wychowania ucznia zdolnego w wieku wczesnoszkolnym

Jedną z ważniejszych i teoretycznie uzasadnionych koncepcji wychowania była koncepcja Stefana Kunowskiego, który wychowanie pojmował jako rozwój biosu, etosu, agosu oraz losu jako czynnika kształtującego człowieka. Kierują one rozwojem naturalnym człowieka jak również kształtują jego postawy wobec nieznanego, przyszłego życia.

⁴¹¹ Zob. E. Węgrzyn – Jonek, *Rozważania o wychowaniu...*, dz. cyt. s. 7.

Owe dynamizmy ostatecznie mają wpływ na życiowe plany człowieka⁴¹². Mówiąc konkretniej w wspomnianej teorii wychowania mówimy o społecznym działaniu wychowawczym, które podejmuje próby kierowania rozwojem naturalnym wychowanka, który zbliża wychowawczo wychowanka do ideału nowej osoby oraz kształtuje postawy wobec nieznanego dotąd, przyszłego życia wychowanka⁴¹³.

Wszystkie cztery dynamizmy jako czynniki zewnętrzne działają na siebie równocześnie, stąd też rozpoczęty proces wychowawczy rozwoju ucznia zdolnego tworzy się w postaci wypadkowej ścierania się sił określonego biosu, etosu oraz agosu. Zawsze dzieje się to jednak w zakresie jakiejś losowej sytuacji jak i jej zmienności. W konsekwencji wynik procesu wychowawczego jednostki składa się z dwóch zasadniczych nurtów. Pierwszy z nich jest wynikiem działania sił agosu na głębinowy nurt życiowy jaki znajduje się w człowieku. Stanowi on nabyte przez jednostkę postawy światopoglądowe, moralne, religijne, społeczne, a więc wszystko to co potrzebne jest do dobrego wychowania jednostki, co ułatwia życie społeczne oraz wszystko to co pomaga w twórczej realizacji ideałów. Drugi nurt natomiast stanowi wynik oddziaływania etosu na życiowy pęd biosu człowieka. Nurt ten ukazuje elementu zwierzęcości oraz barbarzyństwa a więc jest wyrazem pierwotnej natury człowieka. Ukrywa się wszędzie tam gdzie daleko od prawa i kultury dochodzi do głosu tworząc tak zwaną podkulturę. W okresie dorastania pojawia się znaczna przewaga drugiego nurtu, nurtu popędów i instynktów. Jest to spowodowane charakterystyczną w tym okresie działalnością gruczołów płciowych oraz popędu seksualnego. W związku z tym dochodzi do starcia i konfrontacji nurtu instynktowego z nurtem kulturalnym. Zderzenie dwóch nurtów w człowieku kształtuje jego dalsze plany życiowe⁴¹⁴.

Zdaniem Stefana Kunowskiego proces rozwoju i wychowanie osoby ludzkiej jest nie tylko konieczny ale powinien on nieprzerwanie podążać stale do przodu. Teza ta wynika z faktu, że proces ten wyznaczany jest przez naturę, a więc przez bios pokolenia ludzi młodych. Kluczowe w tym procesie jest to, iż nie wiele możemy powiedzieć o ostatecznym celu jaki człowiek może osiągnąć i zdarzeniach losu, które mogą pojawić się

⁴¹² Zob. A. Sarnat – Ciastko, *Koncepcja dynamizmów rozwojowych Stefana Kunowskiego w optyce edukacyjnej analizy transakcyjnej*, (w:) Pedagogika. Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza 2011, s. 225 – 228.

⁴¹³ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 172.

⁴¹⁴ Zob. Tamże, s. 178 – 179.

w jego życiu. Autor zaznacza, że dzięki działaniu siły agosu jak również etosu istnieje możliwość przygotowania się osoby na działania losu, które zwykle mają charakter niespodziewany. Umożliwiają również człowiekowi samodzielne i świadome zareagowanie na nie⁴¹⁵.

2.1. Siła biosu

Jedną z podstawowych sił, które działają w wychowaniu jest siła biosu a więc pęd życiowy do psychologicznego i naturalnego rozwoju organizmu ucznia zdolnego. W oparciu o odziedziczoną po rodzicach i przodkach budowę ciała, system nerwowy i hormonalny siła biosu jest wyrażana poprzez rozmach życiowy. Rozmach ten może przybierać różną moc. Od momentu przyjścia na świat może być bardzo intensywny i silny, żywotny, plastyczny oraz odporny na wszelkie czynniki stresowe. Może również być słaby i nikły a w konsekwencji o niskiej odporności. Siła biosu w organizmie człowieka składa się więc z dziedzicznego wyposażenia, które wyraża się poprzez prawidłowe działanie enzymów, rozdzielnie lub nie chromosomów oraz przez zetknięte przeciwciała we krwi⁴¹⁶. Siła biosu wyraża się jednak nie tylko w odziedziczonych zadatkach fizycznych, ale również w dziedziczeniu predyspozycji psychicznych ucznia zdolnego⁴¹⁷. W dziedziczeniu psychicznych najczęściej spotykamy dziedziczenie zdolności, talentów, ale także zwyrodnień moralny i różnego rodzaju upośledzeń. Z biosem więc powiązane są wszystkie stany organizmu zarówno somatyczne jak i psychiczne w obszarze reakcji normalnych oraz ich zaburzeń jak również utrzymywania przez jednostkę równowagi zdrowia fizjologicznego i psychicznego⁴¹⁸.

Bios stanowi fundamentalną siłę napędową oraz dynamiczną całego wychowawczego procesu. Dzieje się tak dlatego, że występuje on jako naturalny psycho – organiczny rozwój każdej jednostki, który odbywa się niezależnie od naszej woli. Siła biosu wynikająca z namiętności i popędów, z instynktu rozrodczego oraz samozachowawczego zawsze pozostaje ślepa i żywiołowa, wymaga pokierowania jej do określonych i właściwych dla jednostki celów⁴¹⁹.

⁴¹⁵ Zob. A. Sarnat – Ciastko, *Koncepcja dynamizmów rozwojowych ...*, dz. cyt., s. 230.

⁴¹⁶ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 172.

⁴¹⁷ Zob. A. Sarnat – Ciastko, *Koncepcja dynamizmów rozwojowych ...*, dz. cyt., s. 225.

⁴¹⁸ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 172.

⁴¹⁹ Zob. Tamże, s.172.

2.2. Siła etosu

Od początku siła popędu życiowego jest uzależniona od opieki i pomocy wychowawczej a więc od działania społecznego wychowawców czyli rodziców i nauczycieli wobec ucznia zdolnego. Działanie to unormowane jest przez obyczaje i zwyczaje życia danego społeczeństwa. Siła etosu jako jedne z potężnych nurtów stara się pokierować biosem jednostki i podporządkować ją normom zwyczajowym, moralnym oraz estetycznym, które obowiązują w środowisku, np. krępowanie stóp dziewczynki na tak zwane lilijki złote dawniej w Chinach. Moc siły etosu oparta jest o poziom moralności grup takich jak rodzinna, zawodowa, szkolna czy też naród i państwo⁴²⁰. Poziom ten jest bardzo różny lecz w obecnych czasach można mierzyć go za pomocą metody socjometrii. Metoda ta polega na podejmowaniu wyborów pozytywnych bądź też negatywnych a więc odrzuceniu, a czasem jednych oraz drugich, spośród członków określonej grupy, w oparciu o ściśle określone jedno lub kilka kryteriów. Kryteria te są sformułowane w postaci pytań. Za pomocą socjometrii możemy poznać struktury wzajemnych powiązań oraz pozycję społeczną⁴²¹.

Etos oddziałuje na bios głównie poprzez stwarzanie wychowawczych sytuacji w społecznych środowiskach, w których są przyjęte określone wzorce postępowania, które oddziałują na ucznia zdolnego oraz odgrywanie ról w zgodzie ze społecznymi metodami. w wychowawczych sytuacjach wytwarza się bowiem poczucie pewnej powinności, odpowiedzialności, obowiązku w postępowaniu, które jest związane zawsze z solidarnością grupową. w sytuacjach społecznych natomiast dzięki grupowym stosunkom oraz stosunkom międzygrupowym dochodzi do ukształtowania się etosu pracy oraz zabawy, zależności i samorządu, stosunków jakie występują między ludźmi oraz stosunków między płciami, kształtuje się etos sztuki, nauki i kultury. Dzięki działaniu etosu w różnych dziedzinach życia w wychowaniu dochodzi do dziedziczenia kulturalnego i społecznego, które jest ważniejsze dla człowieka od dziedziczenia czysto biologicznego⁴²². Dziedziczenie społeczne polega na nabywaniu przez ucznia zdolnego na drodze nauki za pomocą pisma, mowy, druku, obrazów, radia, telewizji różnorodnego wykształcenia, które składa się z wiedzy, postawy moralnej, religijnej i estetycznej, wszelkie sposoby

⁴²⁰ Zob. Tamże, s. 173.

⁴²¹ Zob. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, IMPULS, Kraków 2006, s. 173 – 175.

⁴²² Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 173.

ubierania, odżywiania oraz zachowania i postępowania. Poprzez to dzięki sile etosu uczeń zdolny przyswaja sobie cały dorobek kultury, dochodzi także do jego wejścia we wspólnotę oraz przystosowanie się społeczne. Uczeń zdolny staje się więc pełnoprawnym członkiem społeczeństwa. Podstawowym warunkiem zajęcia takiego stanu rzeczy jest zdrowie biosu a więc brak jakichkolwiek zaburzeń oraz nienormalności takiej jak na przykład niedorozwój umysłowy⁴²³.

Siła etosu jako społeczne działanie dojrzałych pokoleń na młodych ludzi tworzy tak zwane łożysko dla rozwoju naturalnego ludzi młodych, którzy mają przystosować się do obowiązującego porządku społecznego współżycia, w sposób szczególnie jednak do poziomu moralnego oraz obyczajowości co nazywamy socjalizacją⁴²⁴. Socjalizacja to proces uspołecznienia jednostki a więc dostosowania się do kultury zbiorowej⁴²⁵.

2.3. Siła agosu

Zdrowy zarówno biologicznie jak i psychicznie każdy uczeń a w szczególności uczeń zdolny może ulec różnego rodzaju wychowawczemu wykołajeniu. Dzieje się tak na skutek wejścia w demoralizujące środowisko, które deprawuje dziecko molarnie, często pod naciskiem tak zwanej kultury masowej. Wobec takiego zagrożenia w rozwoju ucznia zdolnego nie może zabraknąć działania wychowawczego o charakterze korygującym, które będzie kierowało na ideały szlachetne i godne naśladowania. Taką siłę, która wyprowadza ucznia zdolnego ze stanu przeciętności i natury do wyższej kultury, zbliżając go tym samym do ideału oraz doskonalić w jego wszechstronnym rozwoju nazywamy agosem (z gr. ago czyli prowadzę)⁴²⁶. Prowadzenie wychowanka wzwyż nazwane jest w pedagogice psychagogią zaś wychowawcy, którzy prowadzą wychowanka powinni być ludźmi posiadającymi dobre wychowanie⁴²⁷. Agos postrzegany jest jako planowy wychowawczy proces⁴²⁸. Tak więc siła agosu jest oddziaływaniem wychowawcy jako autorytetu na wychowanka, po to aby wychowanek mógł się zbliżyć do ideału⁴²⁹. Termin autorytet jest pochodnym od łacińskiego słowa *auctoritas* i oznacza „wzór, przykład,

⁴²³ Zob. S. Skowron, *Dziedziczność*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1962, s. 324 – 325.

⁴²⁴ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 174.

⁴²⁵ Zob. A. Potocki (red.), *Społeczne aspekty przeobrażeń organizacyjnych*, Difin, Warszawa 2007, s. 98 – 99.

⁴²⁶ Zob. S. Kunowski, *Podstawy pedagogiki otwartej*, dz. cyt., s. 172.

⁴²⁷ Zob. Tamże, s. 174 – 175.

⁴²⁸ Zob. A. Sarnat – Ciastko, *Koncepcja dynamizmów rozwojowych ...*, dz. cyt., s. 225.

⁴²⁹ Zob. M. Buk – Cegiłka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 92.

postawę pełną godności, powagę, znaczenie, poważanie, wpływ, a także nieustrasżoność, poręczenie, uwierzytelnienie, wiarygodność⁴³⁰. Mieczysław Łobocki w swojej pracy wyróżnia kilka rodzajów autorytetu:

1. Autorytet epistemiczny – nazwany inaczej autorytetem wiedzącego, intelektualnym czy autorytetem znawstwa. Mianem tego autorytetu określa się osobę posiadającą rozległą wiedzę z danej dziedziny kultury, nauki, filozofii czy religii. Koniecznym warunkiem, jaki musi być spełniony, aby osoba została uznana za autorytet epistemiczny jest przekonanie, iż podmiot jest kompetentny w obszarze wiedzy, którą posiada.
2. Autorytet deontyczny – zwany inaczej przełożonym. Dotyczy on osób, które sprawują jakąś władzę, a więc osób mającym prawo wydawania poleceń i rozkazów innym.
3. Autorytet moralny – nazywany inaczej osobistym bądź wychowawczym. Ten rodzaj autorytetu przysługuje osobą za ich cechy charakteru, podejmowaną działalność o charakterze charytatywnym oraz za działania na rzecz osób pokrzywdzonych i potrzebujących.
4. Autorytet wyzwalający – nazywany również wewnętrznym lub nieformalnym. Dotyczy osób które inspirują i w sposób konstruktywny wpływają na postępowanie innych osób wśród, których cieszy się uznaniem.
5. Autorytet ujarzmiający – zwany zewnętrznym lub formalnym. Mianem tego autorytetu określa się osoby posiadające chęć podporządkowania sobie osób będących jego podopiecznym poprzez wywieranie presji zewnętrznej. Dotyczy on wychowawców, nauczycieli i rodziców⁴³¹.

W wieku wczesnoszkolnym dla ucznia zdolnego najbardziej znaczącym autorytetem jest nauczyciel, jako osoba dająca przykład i oparcie swoim. Współcześnie w wychowaniu rola autorytetu jest niedoceniona. Prowadzi to do kształtowania się w świadomości dzieci przekonania o tym, że wartości i normy moralne mają charakter względny. Brak autorytetu w wychowaniu jest więc rzeczą niemożliwą, powoływanie się na autorytet osób czy instytucji w wychowaniu dostarcza dzieciom wzorców godnych do naśladowania.

⁴³⁰ Cyt. za., M. Łobocki, *Wychowanie moralne...*, dz. cyt., s. 105.

⁴³¹ Zob. Tamże, M. Łobocki, s. 110 – 115.

Dzięki temu nie skazuje się dzieci na podejmowanie trudu odkrywania prawd, które zostały już dawno odkryte jak również nie pozostawia się ich zadanych na własny los⁴³².

Siłę agosu można dzisiaj wymierzyć przy pomocy określonych skal, które określają wychowawcze działanie. Ze względu na swą wielkość może pomóc wychowankowi wznieść się ponad popędy biosu oraz ponad przeciętność grupowego etosu. Dzieje się tak dzięki samoopanowaniu przez wychowanka siebie oraz poprzez jego kulturę duchową. Agos wychowawców, którzy prowadzą wychowanka, unoszą go wyżej a poprzez to uszlachetniając w procesie personalizacji rozwijają go osobowo jako osobowość dojrzałą⁴³³

2.4. Siła losu

Wychowawcze doskonalenie rozwijającego się ucznia zdolnego wiąże się przede wszystkim z ukształtowaniem jego prawidłowej postawy wobec jego życia w przyszłości. Takie przygotowani we współczesnej cywilizacji jest zadanie bardzo trudnym, wymagającym ogromnego wysiłku. Do przyszłe życie, do którego wychowawca poprzez proces wychowania ma przygotować ucznia zdolnego wprowadza ostatni czwarty składnik wychowania, który traktowany jest jako siła nieobliczalna i tajemnicza – siła losu. Los mimo iż jest siłą, której nie można przewidzieć zdecydowanie poprzez swoje bolesne ciosy lub miłe i przyjemne działania wpływa na życie, rozwój oraz wychowanie nie tylko ludzi młodych ale każdego człowieka⁴³⁴.

Los jako Absolut może być postrzegany na wiele sposobów: 1) fatalistyczne czyli tak zwany nieubłagany los, który jest człowiekowi przeznaczony i wobec którego jest on bezradny, 2) deterministycznie jako los zależny od porządku przyczynowego świata oraz od praw które rządzą otaczającą nas rzeczywistością. Dzięki temu człowiek może wpływać na swój los będąc posłuszny prawą natury. 3) indeterministycznie los pojmowany jest jako czysty przypadek, a nie konieczność. Człowiek skazany na wolność jest zmuszony do stałego wybierania sposobu działania, musi tworzyć wartości i kształtować los. Przez chrześcijan natomiast los nie jest postrzegany jako absolut ponieważ to w Bogu nie w losie człowiek żyje, porusza się i jest. Los człowieka jest więc w ręku samego Boga, który jest

⁴³² Zob. Tamże, s. 117 – 118.

⁴³³ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 175.

⁴³⁴ Zob. Tamże, s. 175.

kochający, dobry i wszechmocny. Chrześcijanie wierzą, że światem rządzi Wola i Opatrzność Boża a nie przypadek⁴³⁵.

Los jako zdarzenia kształtujące życie człowieka decydują o jego powodzeniu lub niepowodzeniu w swoim przyszłym życiu. w związku z tym los nie jest stabilny, lecz zmienia się, może być nieoczekiwany. Stąd też Stanowisko chrześcijan wobec losu jest bardziej aktywistyczne i wyraża się w głównie w formie modlitwy, w której zawarta jest prośba o odwrócenie złego. Może występować także w formie naukowego poznania we wszystkich istniejących działaniach życia, natury wychowania oraz historii istniejącego ładu, praw, ustanowionego porządku, jak również mądrości i chwały Bożej, a więc tego wszystkiego co nazywane jest Logosem. W związku z tym w każdej pedagogice losu centralne znaczenie ma spotkanie, które stoi na równi z kształceniem, nauczaniem oraz wychowaniem. Spotkanie jako zdarzenie losowe dotyczy spotkania z prawdziwym człowiekiem, który pokaże cel życia i pociągnie za sobą wychowanka⁴³⁶.

Współczesna pedagogika stara się w jak najgłębszy sposób ukazać działanie losu w procesie wychowania oraz wtajemniczyć wychowanka w los jaki czeka każdego człowieka w roli zarówno mężczyzny jak i kobiety. Poprzez wychowanie pragnie przygotować wychowanka do spotkania z losem zarówno szczęśliwym jak i nieszczęśliwym. Przygotować do spotkania z Ty, który trzyma w ręku los każdego człowieka⁴³⁷.

3. Charakterystyka funkcji wychowawczych w integralnym rozwoju i wychowaniu ucznia zdolnego w wieku wczesnoszkolnym

Zdaniem S. Kunowskiego wychowanie to nie tylko spontaniczny wzrost oraz rozwój biosu, nie tylko wpływ sytuacji etosu czy warunków instytucji. Lecz wychowanie odbywa się także jako świadome urabianie wychowanka przez wychowawcę a więc trzecią siłę agosu. Wszelkie działania wychowawcze obejmują z jednej strony tylko osobę wychowanka, zaś z drugiej całą populację. Działania te polegają na zaspokajaniu

⁴³⁵ Zob. Tamże, s. 176.

⁴³⁶ Zob. Tamże, s. 177.

⁴³⁷ Zob. Tamże, s. 178.

w poszczególnych warstwach⁴³⁸.

3.1. Funkcja sanare

Funkcja sanare wiąże się z rozwojem warstwy fizycznej oraz psychicznej. Funkcję tą S. Kunowski przedstawia, jako; „opiekę wychowawców nad biosem wychowanka, a więc nad życiem i zdrowiem”⁴³⁹. Funkcja ta dotyczy podsycaenia żywotności i energii wychowanka oraz na potęgowaniu zdrowia, chęci do życia i jego tężyzny witalnej. Tak więc z jednej strony funkcja ta polega na opiece i pielęgnacji fizycznej wychowanka oraz dbałości o jego higienę, zaś z drugiej na profilaktyce, a więc zapobieganiu wszelkim niebezpieczeństwom groźnym dla zdrowia oraz życia wychowanka⁴⁴⁰.

Funkcja sanare zawiera w sobie również działania reedukacyjne. Ich zadaniem jest uporządkowanie biosu jednostki poprzez regulację popędów wybujałych oraz obudzenie potrzeb wyższych niż potrzeby psychogenne i wiscyrogenne. Z funkcją sanare są związane według autora zadania, które dotyczą rozwoju psychicznego życia jednostki⁴⁴¹. Chodzi o to: „by zapobiegać skrzywieniom indywidualności w kierunku narcyzmu (zakochania się w sobie), egocentryzmu, chorobliwego autyzmu (myślenia schizofrenicznego, oderwanego od rzeczywistości i zależnego od stanów uczuciowych)”⁴⁴².

Realizacja funkcji sanare to w głównej mierze czynność wychowawcza, zwana dozorowaniem. Podczas tej czynności nauczyciel:

- dba o prawidłowy rozwój organizmu wychowanka;
- czuwa nad jego życiem i bezpieczeństwem wychowanka;
- czuwa nad zachowaniem porządku oraz przyjętych zasad;
- dba o porządek moralny;
- prowadzi działania prewencyjne oraz profilaktyczne⁴⁴³.

Realizacja te funkcji przyczynia się do prawidłowego rozwoju fizycznej warstwy wychowanka. Rozwój ten w wieku wczesnoszkolnym charakteryzuje się wzrostem wysokości oraz masy ciała, dojrzewaniem wewnętrznych układów, aparatu mowy,

⁴³⁸ Zob. Tamże, s. 247 – 248.

⁴³⁹ Cyt. za. Tamże.

⁴⁴⁰ Zob. Tamże, 249.

⁴⁴¹ Zob. Tamże.

⁴⁴² Cyt. za. Tamże

⁴⁴³ Zob. Tamże, 249 – 250.

doskonaleniu analizatorów, zwiększeniu ruchliwości⁴⁴⁴.

3.2. Funkcja edocere

Zadaniem funkcji edocere według S. Kunowskiego jest: „wszechstronne wychowanie umysłowe, które przez nauczanie, informowanie, oświecenie i poznanie naukowe ma przyczynić się do samodzielnego i mądrego szukania prawdy o całym świecie, o człowieku, o źródłach bytu i o Bogu zgodnie ze światłem Logosu, przenikającym całą rzeczywistość”⁴⁴⁵. Według tej funkcji człowiek z jednej strony posiada prawo do prawdy i wiedzy, zaś z drugiej do samodzielnego szukania prawdy⁴⁴⁶.

Realizacja funkcji edocere polega na:

- organizowaniu wszelkich ćwiczeń, które rozwijają myślenie wychowanka czyli formalne nauczanie;
- dostarczaniu wychowankowi pojęć i wiadomości czyli materialne nauczanie;
- integrowaniu poznawczych funkcji z dążeniami i uczuciowymi czyli nauczanie wychowujące.

Wychowawcza działalność w funkcji edocere zwana inaczej aktywnością dziecka czy też nauczaniem wychowującym doprowadza do ukształtowania kolejnej struktury zwanej indywidualnością, która występuje w sferze psychicznej⁴⁴⁷.

Funkcja edocere zapewnia wychowankowi prężny i zdrowy rozwój psychiczny pod względem uczuciowym, intelektualnym oraz wolitywnym⁴⁴⁸.

3.3. Funkcja educere

Zdaniem S. Kunowskiego educere etymologicznie oznacza „wyciągać z czegoś i wyzwolić”⁴⁴⁹. Funkcja ta „dotyczy wyprowadzania wychowanka ze stanu naturalnego do wyższego stanu moralnego i w związku z tym polega na wyzwoleniu jednostki wychowywanej z ciasnoty, egoizmu przez zmianę nastawienia w kierunku altruizmu”⁴⁵⁰. Zadania wynikające z tej funkcji łączą się więc z procesem socjalizacji jednostki wychowywanej, aby mogła ona swoje postępowanie upodobnić do obowiązujących

⁴⁴⁴ Zob. Tamże.

⁴⁴⁵ Cyt. za. Tamże, s. 250.

⁴⁴⁶ Zob. Tamże.

⁴⁴⁷ Zob. M. Buk – Cegiłka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 133.

⁴⁴⁸ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki...*, dz. cyt., s. 103.

⁴⁴⁹ Cyt. za. Tamże, s. 250.

⁴⁵⁰ Cyt. za. Tamże.

wzorów w danej społeczności oraz pełnić odpowiednie zadania i funkcje w tym społeczeństwie. Tak więc funkcji tak polega na „udzieleniu pomocy wychowankowi w zakresie dobrego przystosowania się do zadań życia społecznego nie tylko pod względem moralnym, ale także życiowym i praktycznym (...)”⁴⁵¹.

Głównym celem funkcji educere jest więc przystosowanie jednostki wychowywanej do życia w danym społeczeństwie. Poprzez realizację tę funkcji formowana i wspierana jest strona uczuć, przekonań. Dążeń, nastrojów oraz woli wychowanka. Zadaniem wychowawcy w tej funkcji jest więc przygotowanie psychiczne, społeczne oraz moralne wychowanka do życia społecznego. Główną działalnością wychowawcy w czasie realizacji funkcji educere nie jest dozоровanie ani nauczanie lecz kształtowanie⁴⁵².

3.4. Funkcja educare

Według S. Kunowskiego w funkcji educare odnajdują wyraz siły agosu, a określa ją jako „opieka nad duchowością wychowanka i skierowanie jej do ideału”⁴⁵³. Zadaniem tej funkcji jest kierowanie rozwojem wychowanka w taki sposób, aby dążył on ku górze, w kierunku wyższych ideałów. To uwrażliwianie wychowanka na przeżycia kulturowych wartości, co ułatwia sublimację oraz proces uszlachetnienia i uwznioślenia wychowanka na ścieżce pedagogiki ideału: narodowego wyrażającego się poprzez miłość do Ojczyzny, ideału religijnego czy społecznego. w tym procesie ogromną rolę odgrywają różne wzory ludzi wielkich, narodowych bohaterów, odkrywców, świętych czy artystów⁴⁵⁴.

Funkcja educare polega więc na prowadzeniu rozwoju wychowanka w stronę określonego ideału nowego człowieka. W funkcji tej zadaniem nauczyciela jest stałe wspieranie samodzielnego działania wychowanka. Wychowawca przyjmuje więc rolę psychologa a nie nauczyciela. Pełni rolę przewodnika, doradcy, kierownika oraz krytyka, pomagając wychowankowi na drodze ku ideałom wyższym⁴⁵⁵.

⁴⁵¹ Cyt. za., amże.

⁴⁵² Zob. M. Buk – Cegielka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 135.

⁴⁵³ Cyt. za. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 248.

⁴⁵⁴ Zob. M. Buk – Cegielka, *Integralny rozwój ni wychowanie...*, dz. cyt., s. 34.

⁴⁵⁵ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 251.

3.5. Funkcja initiare

Realizacja tej funkcji zdaniem S. Kunowskiego polega „na wtajemniczeniu wychowanków w sprawy losu doczesnego i wiecznego człowieka”⁴⁵⁶. Główne zadanie wychowawcy wyraża się więc w wtajemniczeniu swoich wychowanków w sprawy losu. Obejmuje to zarówno wszelkie wypadki losowe, które mogą zaistnieć w doczesnym życiu człowieka, jak również spraw dotyczących życia wiecznego. Działalność wychowawcza w tej funkcji ujmowana jest przez S. Kunowskiego jako spotkanie, które z jednej strony dotyczy spotkań losowych, których człowieka nie jest w stanie przewidzieć i się do nich przygotować, zaś z drugiej odnosi się do zaplanowanych spotkań. Spotkania rozpoczynają się już w czasie nauczania i wychowania, ich narastanie uwidacznia się w kształceniu, regułą natomiast stają się w sferze duchowej, w które kształtują nabiera światopogląd człowieka⁴⁵⁷.

Funkcja initiare zbliża w sposób mistyczny wychowanka do Chrystusa w czasie i Komunii Świętej, natomiast poprzez uczestnictwo w liturgii wychowuje go do chrześcijańskiego spotkania doczesnego losu z życiem wiecznym⁴⁵⁸.

Działania wychowawcze w tej funkcji initiare nie polegają na wyuczeniu u wychowanka jak ma zachować się w konkretnych sytuacjach, które mogą zaistnieć w przyszłym życiu. Polegają one na ukształtowaniu w wychowanku prawidłowej postawy wobec życia przyszłego. Jest to trudne zadanie, ponieważ we współczesnym świecie bardzo szybko następują zmiany a ich przewidywalność jest jeszcze trudniejsza⁴⁵⁹.

Odnosząc się do zaprezentowanych powyżej analiz, można uznać, że teoria zakłada integralny rozwój w oparciu o kształtowanie się poszczególnych struktur rozwojowych. Koncepcja ta spełnia określone zadania przede wszystkim w odniesieniu do poszczególnych sfer rozwojowych. Okazuje się bowiem, że w sferze rozwoju fizycznego ucznia wpływa na doskonalenie jego świadomości własnego ciała, umiejętności podtrzymywania i trzymania się. Prowadzi to następnie do ogólnej poprawy napięcia mięśni oraz kontroli granic ciała, co także umożliwi uczniowi doznawanie nowych form ruchów, a także utrzymania właściwej postawy ciała i racjonalnego wydatkowania

⁴⁵⁶ Cyt. za. Tamże, s. 251.

⁴⁵⁷ Zob. Tamże, s. 248.

⁴⁵⁸ Zob. Tamże, s. 251.

⁴⁵⁹ Zob. Tamże, s. 175 – 178.

energii⁴⁶⁰. Poprzez koncepcję rozwoju integralnego uczeń zdolny doskonali swój rozwój poznawczy głównie w zakresie doznań zmysłowych oraz koordynacji pracy zmysłów, takich jak: wzrokowo – ruchowej i słuchowo – ruchowej.

W ramach zapewnienia takiemu uczniowi integralnego rozwoju możliwe jest także wykształcenie w nim umiejętności rozwiązywania różnych problemów, poprzez nabycie umiejętności planowania, klasyfikowania i twórczego myślenia⁴⁶¹. Na podstawie zaprezentowanych w drugim rozdziale teorii można także uznać, iż uczeń zdolny w procesie integralnego rozwoju i wychowania nabywa potrzebne do prawidłowego i samodzielnego funkcjonowania umiejętności społeczne, a dokładnie są to umiejętności komunikacyjne, integracji, a także umiejętności radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych przy jednoczesnym wyrażaniu własnych sądów i opinii. Uczeń zdolny poprzez integralny rozwój potrafi radzić sobie w różnego rodzaju sytuacjach trudnych, które wymagają od niego cierpliwości, samodyscypliny⁴⁶². Prowadzi to także do wzbogacania jego sfery rozwoju duchowego przede wszystkim w zakresie doświadczania własnego człowieczeństwa, budowania właściwych relacji ze światem, rozwijania poczucia samoświadomości, doświadczania sensowności podejmowanych działań i naśladowania pozytywnych wzorców oraz wartościowania własnego postępowania.

Podsumowując, trzeba stwierdzić, że włączenie integralnej koncepcji w procesie rozwoju i wychowania ucznia zdolnego w znaczący sposób poszerza jego możliwości edukacyjne, wpływa na rozwój jego integralnej osobowości.

Z powyższych dociekań wynika, że na dynamikę i swoisty *telos* w rozwoju dziecka składają się następujące czynniki, czy też: siły w nim drzemające: bios, etos, agos, los. O ile bios przejawia się w dążeniu do pełni psycho-fizycznego rozwoju, o tyle etos byłby dążeniem do rozwoju psychicznego i umysłowego. Agos to czynnik szczególnie związany z wychowaniem i kształceniem, bowiem mowa tu o sile oddziaływania ludzi – na przykład pedagogów, jakich młody człowiek spotyka w swoim środowisku. Los z kolei oznacza żywioł zmienności nieprzewidywalności – jest to czynnik, który w sposób szczególny oddziałuje na dynamikę rozwoju dziecka. Co istotne, rodzice i pedagodzy winni

⁴⁶⁰ M. Urban, *Żonglowanie jako metoda wspierania rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych*, „Klanza w Czasie Wolnym” 2005 nr 1, s. 5-6.

⁴⁶¹ K. Maj, A. Resler-Maj, *Twój sukces jest moim sukcesem!*, „Psychologia w szkole” 2008 nr 1, s. 100.

⁴⁶² Tamże, s.101.

w procesie wychowawczym opiekować się każdą z wymienionych sfer dziecięcego rozwoju.

ROZDZIAŁ III

EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA W INTEGRALNYM ROZWOJU i WYCHOWANIU UCZNIĄ ZDOLNEGO

Szkoła jako placówka oświatowa zajmuje się w głównej mierze wychowaniem oraz kształceniem dzieci i młodzieży jak równie osób dorosłych, odpowiedni do przyjętych w społeczeństwie zadań, celów, programów oraz koncepcji oświatowo – wychowawczych. Za funkcjonowanie oraz organizację szkoły odpowiedzialny jest dyrektor oraz rada pedagogiczna stosując się do rozporządzeń Ministerstwa Edukacji Narodowej⁴⁶³. Od dawna poświęcamy wiele uwagi zagadnieniu kształcenia uczniów zdolnych. Wiele jest czynników, które w dużej mierze przyczyniają się do prawidłowego rozwoju zdolności u uczniów. Wiele też jest przyczyn, dla których zainteresowanie tym zagadnieniem wzrasta. Kształcenie uczniów zdolnych stało się podstawowym problemem każdej szkoły⁴⁶⁴. Szkoła powinna stwarzać uczniom odpowiednie warunki kształcenia i wychowania już od pierwszych chwil w placówce. Zarówno środowisko przedszkolne, jak i szkolne może sprzyjać lub hamować rozwój zdolności u dziecka⁴⁶⁵.

Edukacja wczesnoszkolna pełni szczególną rolę w zakresie rozwoju zdolności u dzieci, które dopiero rozpoczynają szkolną drogę. Okres ten jest postrzegany jako fundament odkrywania zdolności u uczniów⁴⁶⁶. Dlatego też na początkowym etapie edukacji należy zadbać o: kształtowanie u uczniów dyspozycji poznawczych oraz zdolności twórczych, motywacji do uczenia się, rozwijanie umiejętności komunikowania się z innymi oraz współzycia, rozwijanie wiary w siebie⁴⁶⁷. Edukacja na etapie wczesnoszkolnym powinna umożliwić uczniom wyrażanie i rozwijanie w sposób podmiotowy swojej indywidualności. W sposób, który będzie wspierał linię naturalnego

⁴⁶³ Zob. M. Buk – Cegielka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 75 – 76.

⁴⁶⁴ Zob. T. Lewowicka, *Kształcenie Uczniów zdolnych...*, dz. cyt., s. 5.

⁴⁶⁵ Zob. M. Falkiewicz – Szult, *Przedszkole a wszechstronny rozwój dzieci zdolnych*, „Wychowanie na co dzień” 2007, nr 3, s. 3.

⁴⁶⁶ Zob. U. Ostrowska, *Dziecięce pytania filozoficzne-na drodze do rozwoju zdolności i uzdolnień na pierwszym etapie edukacji*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Teoria-badania-innowacyjne rozwiązania pedagogiczne...*, s.9.

⁴⁶⁷ Zob. J. Bałachowicz, *Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości?* „Roczniki Pedagogiczne”, Lublin 2017, z.1, s. 18.

oraz linię społecznego rozwoju⁴⁶⁸. Człowiek podmiotowy bowiem staje się człowiekiem wolnym i odpowiedzialnym⁴⁶⁹

Dbając o integralny rozwój i wychowanie każdego ucznia a w szczególności sposób uczniów zdolnych szkoła pełni kilka podstawowych funkcji:

- funkcję dydaktyczną (kształcącą): przekazuje uczniom wiedzę z różnorodnych dziedzin nauki, sztuki, techniki oraz literatury;
- funkcję wychowawczą: kształtuje w uczniach zdolnych właściwe postawy wobec ludzi, rzeczy, wartości oraz norm;
- funkcję opiekuńczą: zaspokaja potrzeby uczniów zdolnych, które są niezbędne dla ich prawidłowego rozwoju zarówno fizycznego jak i psychospołecznego;
- funkcję kulturotwórczą: poznawanie, tworzenie i upowszechnianie przez uczniów zdolnych kultury jak również rozwijaniu kultury osobistej.

W niektórych środowiskach przypisuje się szkole także funkcję głównego koordynatora oraz inicjatora działalności wychowawczej jak odbywa się w pozaszkolnych środowisku, w którym żyją uczniowie zdolni uczęszczający do tej szkoły⁴⁷⁰. Wszystkie wymienione funkcje realizowane są przez szkołę nie w izolacji lecz poprzez wzajemne uzupełnianie się. Tylko wtedy odnajdują swoje urzeczywistnienie⁴⁷¹.

Szkoła na każdym etapie edukacji powinna wspierać zdolności uczniów dbając o ich integralny rozwój i wychowanie. Aby w pełni dbać o rozwój zdolności uczniów szkoła ma:

- wspierać ich naturalny rozwój;
- zaspokajać potrzeby wynikające z przejawianych zdolności;
- szanować ich zainteresowania oraz stwarzać okazje do ich wykorzystywania w codziennej praktyce szkolnej;
- podsycać i wykorzystywać naturalną ciekawość uczniów otaczających ich światem;
- identyfikować i wykorzystywać mocnych stron uczniów zdolnych;

⁴⁶⁸ Zob. J. Bałachowicz, *Edukacja początkowa wobec potrzeb indywidualnego rozwoju dziecka*, w: *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja-uzdolnienia-refleksja nauczyciela*, (red.) E. Skrzetuska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, s. 18 – 19.

⁴⁶⁹ Zob. J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych: między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, WSP TWP, Warszawa 2009, s. 21.

⁴⁷⁰ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2006, s. 318.

⁴⁷¹ Zob. M. Łobocki, *ABC wychowania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999, s. 51.

- różnicować zadania zgodnie z zainteresowaniami uczniów zdolnych⁴⁷².

Istotną rolę w integralnym rozwoju i wychowaniu uczniów zdolnych w placówce szkolnej pełni nauczyciel. Powinien posiadać on pewne zasoby wiedzy psychologicznej, która pomoże mu w rozpoznaniu cech ucznia zdolnego, wiedzy dydaktyczną wyrażającą się w znajomości metod i form pracy z uczniem zdolnym, a także umiejętności organizacyjno – metodyczne. Nauczyciel postrzega uczniów w klasie na wiele sposobów, jak również wiele czynników decyduje także o jego stosunku do uczniów, m.in.: płeć, pochodzenie, ubiór. Takie postępowanie niesie negatywne skutki dla rozwoju zdolności uczniów. Wszelkie zmiany w tej kwestii zależą od nauczyciela, który nie będzie bał się nowości, będzie w ciekawy i pasjonujący sposób wprowadzał uczniów w tajniki wiedzy, jaką sam posiada⁴⁷³. Nauczyciel tak jak szkoła powinien wychodzić z założenia, że każdy uczeń uczęszczający do szkoły przejawia pewne zdolności, dlatego proces kształcenia należy organizowany w sposób uwzględniający możliwości psychofizyczne oraz potrzeby poznawcze każdego z uczniów⁴⁷⁴.

Celem każdej szkoły jest więc bardzo szeroko pojęte wychowanie i nauczanie, tak aby cały okres edukacji stanowił dla każdego z uczniów źródło kluczowych kompetencji⁴⁷⁵.

1. Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej w świetle teorii integralnego rozwoju i wychowania

Od dawna poświęcamy wiele uwagi zagadnieniu kształcenia ucznia zdolnego. Wiele jest czynników, które w dużej mierze przyczyniają się do prawidłowego rozwoju zdolności u uczniów. Wiele też jest przyczyn, dla których zainteresowanie tym zagadnieniem wzrasta. Kształcenie ucznia zdolnego stało się podstawowym problemem każdej szkoły⁴⁷⁶. Szkoła powinna stwarzać uczniowi odpowiednie warunki kształcenia i wychowania już od pierwszych chwil w szkole. Zarówno środowisko przedszkolne, jak i szkolne może

⁴⁷²Zob. Z. Kołacz – Kordzińska, *Praca z uczniem zdolnym. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, Wydawnictwo Verlag Dashofer Sp. z o. o. s. 12 – 13.

⁴⁷³P. Łuczak, *Twórcza aktywność dziecka*, „Wychowawca”, Kraków 2006, nr 1, s. 11.

⁴⁷⁴Zob. B. Oelszlaeger, *Uczenie się i indywidualny rozwój dzieci we wczesnej edukacji, czyli planować, uczyć (się) i oceniać razem z dziećmi*, w: *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka*, red. T. Gیزی, I. Pałgan, WSNŚiT, Radom 2012, s. 111 – 142.

⁴⁷⁵Zob. M. Wieczorek, *Praca z dzieckiem zdolnym w świetle praktyki nauczycielskiej*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 6, s. 40.

⁴⁷⁶Zob. T. Lewowicka, *Kształcenie Uczniów zdolnych...*, dz. cyt., s. 5.

sprzyjać lub hamować rozwój zdolności u ucznia. Warunkiem właściwej organizacji procesu kształcenia ucznia zdolnego jest podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej⁴⁷⁷.

W aktualnej podstawie programowej przeznaczonej dla edukacji wczesnoszkolnej odnajdujemy zapis „Szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględnia indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia. Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia”⁴⁷⁸. Tak więc szkoła ma dbać o prawidłowy rozwój ucznia w każdym z obszarów jego rozwoju. Fakt ten wynika również z zadań szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej określonych w podstawie programowej. Już na samym początku zostaje wymienione zadanie, określone jako „Wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujących jego rozwój we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym”⁴⁷⁹. Istotny jest więc całościowy rozwój każdego ucznia a w szczególności ucznia zdolnego. Nauczyciel nie jest w stanie sam sprostać wszystkim wymaganiom jakie pojawiają się na drodze integralnego rozwoju i wychowania uczniów. Dlatego tak ważna jest współpraca z innymi podmiotami, na co wskazuje podstawa programowa. Współpraca w pierwszej kolejności z rodzicami, ze środowiskiem lokalnym, instytucjami oraz różnymi organizacjami, które zostały uznane przez rodziców jako źródło znaczących wartości dla całościowego rozwoju dziecka⁴⁸⁰.

Podstawa programowa uwzględnia także aspekt zdrowotny u uczniów w szkole podstawowej. Zgodnie z podstawą „Zadaniem szkoły jest kształtowanie postaw prozdrowotnych uczniów w tym wdrożenie ich do zachowań higienicznych, bezpiecznych

⁴⁷⁷Zob. M. Falkiewicz – Szult, *Przedszkole a wszechstronny rozwój dzieci zdolnych*, „Wychowanie na co dzień” 2007, nr 3, s. 3.

⁴⁷⁸Cyt. za. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.*, (Dz. U. z 2017 r. Nr 0, poz. 356, z późn. zm.).

⁴⁷⁹Zob. Tamże.

⁴⁸⁰Zob. Tamże.

dla zdrowia własnego i innych osób a ponadto ugruntowanie wiedzy z zakresu prawidłowego odżywiania się, korzyści płynących z aktywności fizycznej, a także stosowania profilaktyki⁴⁸¹. Na podstawie tego zapisu można wnioskować, że szkoła dba o wszechstronny rozwój dziecka, poprzez rozwój fizyczny, psychiczny, społeczny, kulturowy a po zdrowotny. Zadania szkoły wynikające z rozwoju społecznego ucznia zostały określone następująco: „Duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych takich jak komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami”⁴⁸².

Integralny rozwój i wychowanie ucznia nie odbywa się jedynie w kręgu szkolnym, istotna dla jego prawidłowego rozwoju jest stała i intensywna współpraca z rodzicami. To rodzina jest pierwszym środowiskiem w którym dziecko wzrasta i uczy się dlatego odgrywa w jego życiu ważną rolę. To rodzice podejmują decyzje dotyczące rozwoju ucznia, dlatego wszelki sprawy powinny być z nimi omawiane. Również w podstawie programowej przeznaczonej dla edukacji wczesnoszkolnej został uwzględniony ten fakt, „systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju”⁴⁸³.

2. Zadania organizacyjne szkoły wobec ucznia zdolnego na pierwszym etapie edukacji

Współcześnie szkoła w swojej pracy nastawiona jest na uczniów przeciętnych, do ich poziomu dostosowywane są wszelki treści kształcenia, oczekiwania nauczycieli oraz tempo pracy. Dlatego uczniowie zdolni często nudzą się na zajęciach gdyż wymagania nauczyciel są dla ich możliwości zbyt niskie. w środowisku szkolny pojawiają się różne sytuacje w których uczniowie zdolni wymagają pomocy i wsparcia⁴⁸⁴. Szkoła realizując funkcję wspierania i rozwijania zdolności oraz możliwości uczniów musi sprostać następującym zadaniom:

⁴⁸¹ Cyt. za. Tamże.

⁴⁸² Cyt. za. Tamże.

⁴⁸³ Cyt. za. Tamże.

⁴⁸⁴ Zob. A. Chaber – Dądała, *Dzieci zdolne wymagają troski*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 9, s. 26.

- dostrzegać potrzeby uczniów;
- zapewnić uczniom realizację ich zdolności;
- realizować idee indywidualizacji w kształceniu;
- w sposób adekwatny do możliwości uczniów motywować ich do nauki;
- zadbać o profesjonalną i trafno diagnozę zdolności u uczniów;
- dbać o rozwój kompetencji nauczycieli w pracy z uczniami zdolnymi;
- stwarzać warunki do rozwoju zarówno zdolności intelektualnych jak również emocjonalnych, twórczych i społecznych czyli dbać o integralny rozwój uczniów zdolnych⁴⁸⁵.

Szkoła powinna zatem być miejscem, które umożliwia uczniom rozwój ich zdolności w warunkach adekwatnych dla ucznia⁴⁸⁶

Jednym z istotnych zadań szkoły wspierających rozwój zdolności u uczniów jest tworzenie przez szkołę właściwych programów nauczania, które są przeznaczone wyłącznie dla tych uczniów. Programy takie powinny uwzględniać potrzeby emocjonalne, poznawcze oraz społeczne uczniów. Wśród sposobów modyfikowania programów nauczania przeznaczonych dla uczniów zdolnych możemy wskazać:

- akcelerację czyli szybsze opanowanie przez ucznia materiału poprzez skrócenie czasu przeznaczonego na naukę, wcześniejsze rozpoczęcie przez ucznia nauki czy promocja do klasy wyższej;
- wzbogacanie przez które rozumie się rozszerzanie, różnicowanie i pogłębianie materiału;
- strukturalizację czyli różnicowanie przez nauczyciela poziomu trudności wykładanego materiału;
- wprowadzanie nowości, umieszczenie w programie nowych treści, których nie odnajdziemy w programach standardowych.

Opracowywanie programów przeznaczonych dla uczniów zdolnych powinno być dokonywane przez właściwie przygotowanych do tego celu nauczycieli, a szkoła powinna zapewnić indywidualizację nauczania takim uczniom⁴⁸⁷.

Indywidualny nauczania to jedna z podstawowych forma wsparcia jaką szkoła może

⁴⁸⁵Zob. B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie...*, dz. cyt., s. 167 – 168.

⁴⁸⁶ Zob. A. Popławska, *Inhibitory i stymulatory rozwijania zdolności i uzdolnień dzieci-perspektywa i dydaktyka*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym*, (red.) A. Badora, E. Szlachta, Polihymnia, Lublin 2022, s. 27.

⁴⁸⁷Zob. Tamże, s. 168 – 169.

zapewnić uczniom zdolnym. Praca indywidualna z uczniem zdolnym obejmuje nie tylko indywidualizację procesu dydaktycznego w szkole, ale także zajęcia pozaszkolne⁴⁸⁸. Uczniowie, którzy realizują indywidualny tok nauczania kształcą mogą kształcić się w obszarze jednego bądź kilku, a nawet wszystkich zajęć edukacyjnych, które są obowiązkowe i przewidziane w planie nauczania przeznaczonego dla określonej klasy w szkole. Indywidualny program jest opracowywany przez nauczyciela realizowany przez uczniów samodzielnie pod jego kierunkiem. Istnieje możliwość przyjęcia przez nauczyciela indywidualnego planu, który został opracowany poza szkołą. Program taki powinien stanowić odpowiedź na potrzeby przejawiane przez uczniów zdolnych i uwzględniać ich zainteresowania oraz możliwości edukacyjne. Podstawowym celem programu jest wspieranie zdolności uczniów poprzez umożliwienie zdobywania pogłębionej i poszerzonej wiedzy z obszarów, w których uczniowie przejawiają szczególne zdolności⁴⁸⁹.

Opracowanie indywidualnego programu nauki dla uczniów zdolnych, wymaga uwzględnienia następujących celów:

- stymulowanie aktywności twórczej oraz poznawczej uczniów zdolnych;
- rozwijanie u uczniów umiejętności porządkowania, poszukiwania, wykorzystywania informacji z różnorodnych źródeł;
- rozwijanie predyspozycji i zdolności uczniów oraz rozbudzanie zainteresowań przy pomocy odpowiednich metod pracy;
- krystalizowanie i kierunkowanie zdolności uczniów;
- rozwijanie kompetencji samodzielnego pogłębiania przez uczniów wiedzy, samodzielnego uczenia się oraz przyjmowania odpowiedzialności za swój rozwój;
- stosowanie metod twórczego rozwiązywania zaistniałych problemów;
- kształcenie w uczniach myślenia logicznego, dywergencyjnego, twórczego oraz krytycznego;
- kształcenie w uczniach umiejętności formułowania pytań i ocen o charakterze twórczym i dociekliwym⁴⁹⁰.

Oprócz indywidualnego programu nauki wyróżniamy także indywidualny tok nauki. Uczniowie zdolni realizujący indywidualny tok nauki może uczestniczyć w wybranych

⁴⁸⁸Zob. A. Chaber – Dądała, *Dzieci zdolne...*, dz. cyt., s. 28.

⁴⁸⁹Zob. I. Fechner – Sędzicka, *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej*, s. 70 – 71.

⁴⁹⁰Zob. Tamże, s. 71.

zajęciach edukacyjnych do określonej klasy lub może uczęszczać na zajęcia do klasy wyższej w szkole do której uczęszcza lub innej. Może także realizować program w częściach w swoim zakresie⁴⁹¹.

Obowiązująca podstawa programowa uniemożliwia nauczycielom swobodnego organizowania zajęć lekcyjnych. w konsekwencji lekcje organizowane są tak aby wszyscy uczniowie uczyli się tego samego, na takim samym poziomie. Takie zajęcia stają się nieatrakcyjne dla uczniów zdolnych, którzy szybciej wykonują zadania, wykazując znudzenie. Warto skupić się więc na zajęciach, których nie obejmuje podstawa programowa, a które dają ogromne szanse na rozwój zdolności u uczniów. Zajęcia pozalekcyjne to kolejna forma wsparcia oferowana przez szkoły uczniom zdolnym, poza wykwalifikowanymi nauczycielami czy indywidualnym podejściu.⁴⁹² Zajęci takie pomagają uczniom zdolnym rozwijać swoje zdolności oraz umiejętności, jak również odnaleźć odpowiedź na nurtujące ich problemy. W ramach zajęć pozalekcyjnych organizowane są tak zwane koła zainteresowań z różnych przedmiotów, w czasie, których uczniowie zdolni zdobywają wiedzę w większym zakresie niż jest to możliwe na zajęciach szkolnych. Podstawowym celem takich zajęć jest rozbudzanie w uczniach zdolnych umiejętności myślenia twórczego oraz działania w sposób oryginalny⁴⁹³. Organizowane w szkole koła zainteresowań powinny:

- odpowiadać na rzeczywiste potrzeby przejawiane przez uczniów zdolnych;
- wykorzystywać metody aktywizujące oraz problemowe, jak np. metoda projektów;
- być poprzedzone diagnozą;
- rozpoczynać się od przeprowadzenia dyskusji z uczniami na temat ich oczekiwań wobec organizowanych zajęć, mając na uwadze, że nie zawsze uda się sprostać wszystkim oczekiwaniom, w takiej sytuacji należy wytłumaczyć uczniom, co nie jest możliwe i dlaczego;
- wykorzystywać w miarę możliwości nowoczesne technologie, takie jak: Internet;
- dawać uczniom szanse na poznawanie osób ciekawych oraz nawiązywania kontaktu ze światem nauki i kultury;
- umożliwiać uczniom dokonywanie eksperymentów oraz obserwacji w warunkach

⁴⁹¹Zob. Tamże.

⁴⁹²Zob. K. Zajdek, *Co słyhać u zdolnych?*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9 – 10, s. 59.

⁴⁹³Zob. A. Chaber – Dądała, *Dzieci zdolne wymagają troski...*, dz. cyt., s. 29.

naturalnych;

- zachęcać uczniów do ciągłego zadawania pytań problemowych;
- motywować uczniów do pracy i osiągania sukcesów;
- ewaluowane na koniec roku, aby dowiedzieć się, co należy zmienić, co było nie tak, a co się podobało, co było nudne dla uczniów⁴⁹⁴.

Szkoła dbająca o rozwój zdolności u uczniów umożliwi im udział w różnorodnych konkursach oraz olimpiadach. Dzięki nim uczniowie nabywają umiejętności publicznych wystąpień oraz odnoszenia zarówno sukcesów jak i porażek. Udział uczniów zdolnych w konkursach i olimpiadach daje nauczycielom możliwość diagnozy i promowania propozycji, które najbardziej odpowiadają uczniom zdolnym i powiązane są z sukcesem wychowawczym⁴⁹⁵. Nauczyciel pracujący z uczniami zdolnymi przygotowującymi się do konkursu bądź olimpiady musi pamiętać o:

- emocjach uczniów i ich samopoczuciu, czy motywacja uczniów do wzięcia udziału ma charakter zewnętrzny czy wewnętrzny;
- właściwym przygotowaniu uczniów o charakterze organizacyjnym, każdy konkurs ma swoje określone zasady i zasady, dobrze jest gdy uczniowie poznają je wcześniej;
- nieprzemęczaniu uczniów, nie należy wystawiać uczniów do wszystkich organizowanych konkursów, należy wybrać jedną, którą najbardziej odpowiada zainteresowaniom uczniów, dopiero później planować kolejną przedsięwzięcia;
- stresie, u każdego z uczniów pojawia się on prędzej czy później, jest to naturalny objaw, dlatego należy odpowiednio przygotować do tego uczniów;
- odpowiednim organizowaniu oraz planowaniu czasu, uczniowie powinni mieć poczucie, że jest obdarzane odpowiednią uwagą, a czas przeznaczony na przygotowanie nie jest stracony i przyniesie pozytywne efekty;
- satysfakcji i radości odczuwanej na skutek poznawania nowych rzeczy oraz nabywaniu umiejętności, udział w konkursie czy olimpiadzie nie jest tylko ogromnym stresem jaki rodzi się w uczniach, ma to być czas dobrej zabawy i radości, z poznawania nowości⁴⁹⁶.

Niektórzy uczniowie czują się dobrze na konkursach i olimpiadach, inni lubią rywalizować,

⁴⁹⁴Zob. Z. Kołacz – Kordzińska, *Praca z uczniem zdolnym...*, dz. cyt., s. 24 – 25.

⁴⁹⁵Zob. J. Freeman, *Losy zdolnych. Co się zdarza, kiedy zdolne dzieci dorastają*, w: *Zdolni w szkole...*, (red.) W. Limont, J. Cieślakowska, D. Jastrzębska, dz. cyt., s. 12.

⁴⁹⁶Zob. Z. Kołacz – Kordzińska, *Praca z uczniem zdolnym...*, dz. cyt., s. 25 – 26.

jeszcze inni mają potrzebę osiągnięcia sukcesów lub po prostu interesują się tym. Najważniejsze jest to, aby uczniowie zdolni sami wykazywali chęci udziału w konkursach i olimpiadach, by odczuwali satysfakcję z sukcesów, potrafili radzi sobie z porażkami i dobrze się bawili. Uczniowie zdolni często mają trudności z odczuwaniem radości z uczenia się, przez presję otoczenia mogą mieć jedynie poczucie obowiązku odnoszenia sukcesów. Nauczyciel przygotowując uczniów zdolnych do konkursu jest zobowiązany nie tylko do przygotowania naukowe, ale także emocjonalnego oraz wychowawczego⁴⁹⁷.

Uczniowie chcący zaprezentować swoje zdolności i umiejętności na szerszym forum oprócz konkursów i olimpiad mogą także robić to na łamach szkolnej gazetki czy imprezach okolicznościowych organizowanych w szkole, taki jak: Dzień Patrona, Dni Europejskie. Gazetka szkolna jest pewną formą wsparcia, w której szerokie zdolności uczniów są zrozumiałe i doceniane przez innych. Każdą wydaną gazetkę możemy traktować jako nowy projekt, który uczy odpowiedzialności, współpracy, terminowości oraz kształtuje zachowania społeczne⁴⁹⁸. Dzięki temu rozwijają swoje zainteresowania i zdolności o charakterze organizatorski, społecznych, artystycznym oraz wiele innych. Ogromne znaczenie dla rozwoju zdolności uczniów ma propagowanie ich osiągnięć w szkole na apelach, uroczystościach szkolnych czy wywieszanie dyplomów na tablicy ogłoszeniowej w szkole⁴⁹⁹.

Wsparcie szkoły w rozwoju zdolności u uczniów koncentruje się na kilku istotnych elementach:

- koncentracja na uczniach i ich potrzebach;
- zapewnienie uczniom bezpieczeństwa oraz środowiska motywującego ich do nauki;
- koncentracja na zainteresowaniach uczniów;
- stosowanie różnorodnych metod i form pracy;
- zachęcanie do stawiania pytań o charakterze otwartym;
- podkreślanie myślenia kreatywnego i niezależnego;
- rozbudzanie w uczniach chęci do formułowania celów odnoszących się do ich edukacji;

⁴⁹⁷Zob. Tamże, s. 27.

⁴⁹⁸Zob. I. Deptuła, *Gazetka szkolna jako metoda rozwijająca motywację i zainteresowania uczniów*, w: *Zdolni w szkole...*, (red.) W. Limont, J. Cieślikowska, D. Jastrzębska, dz. cyt., s. 72.

⁴⁹⁹Zob. A. Chaber – Dądała, *Dzieci zdolne wymagają troski*, dz. cyt., s. 30.

- podkreślanie, że praca domowa służy rozwijaniu wiedzy⁵⁰⁰.

Współcześnie coraz częściej podkreśla się indywidualne różnice jakie występują między uczniami w klasie szkolnej, tym samym skupiając uwagę na uczniach zdolnych. Uczniowie zdolni wymagają specjalnej pomocy i wsparcia w procesie kształcenia. To od grona pedagogicznego zależy czy w szkole są organizowane dodatkowe formy oddziaływań dla uczniów zdolnych. Czy mają oni odpowiednie warunki do rozwoju swoich zdolności. Uczniowie zdolni motywowani i kierowani przez odpowiedniego nauczyciela, który dostarcza im wsparcia, mogą zarówno odkryć zdolności jakie w nich tkwią, jak i nauczyć się z nich korzystać. We wszystkich formach wsparcia oferowanych uczniom zdolnym konieczna jest właściwa atmosfera pracy, aby uczniowie wykazujący zadatki szczególnych zdolności mogli je rozwijać⁵⁰¹.

3. Metodyka edukacji wczesnoszkolnej wspomagającej integralny rozwój i wychowanie ucznia zdolnego

Istnieje wiele różnych metod pracy z uczniami zdolnymi stosowanych w edukacji wczesnoszkolnej⁵⁰². Przez metodę pracy rozumiemy „dynamiczny proces formowania się człowieka, polegający na ciągłym wyborze treści kształcenia oraz sposobów działania nauczyciela i uczniów, tudzież na takim doborze warunków uczenia się, aby wychowanek przeżywał kształcenie, jako jego własny proces, sprawiający jemu samemu satysfakcję, a zarazem, aby jak najchętniej przystępował do jego realizacji i kontynuacji (...) Wartość metody nauczania zależy przede wszystkim od tego, czy i w jakim stopniu wywołuje aktywność, samodzielność i zaangażowanie samych uczniów”⁵⁰³. Metody pracy mogą odnosić się do samego ucznia zdolnego czyli sposobu w jaki nauczyciel prowadzi pracę z uczniem zdolnym lub sposobu organizowania edukacyjnego procesu od strony samego nauczyciela⁵⁰⁴. Uczniów w procesie nauczania należy traktować w sposób podmiotowy i dbać o to, aby jego udział w zajęciach był aktywny. Metody pracy o charakterze

⁵⁰⁰Zob. B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie...*, dz. cyt., s. 176.

⁵⁰¹Zob. A. Chaber – Dądała, *Dzieci zdolne wymagają troski*, dz. cyt., s. 30

⁵⁰²Zob. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne?...dz. cyt.*, s. 22.

⁵⁰³Cyt. za., W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2004, s. 243.

⁵⁰⁴Zob. Tamże.

aktywizującym pobudzają uczniów do działania, aktywności, która wpływa na rozwój ich umiejętności i wiedzy. Każde zajęcia prowadzone z uczniami dolnymi powinny pozwolić im na przeżywanie, pokonywanie trudności, czerpanie radości oraz osiągnięcie sukcesów⁵⁰⁵.

Nauczyciel pracujący z uczniami zdolnymi wybierając metodę pracy powinien kierować się indywidualnymi potrzebami i możliwościami uczniów zdolnych⁵⁰⁶. Uczniowie zdolni to nie dorośli to cały czas dzieci, które posiadają szczególnego rodzaju zdolności z którymi nie wie co ma zrobić, w którym kierunku podążać. Uczniowie zdolni potrzebują wsparcia ze strony nauczyciela, który ma zorganizować pracę w taki sposób i przy pomocy takich metod, aby jego zdolności się stale rozwijały w każdej ze sfer⁵⁰⁷.

Wśród najczęściej stosowanych przez nauczycieli metod pracy z uczniami zdolnymi w edukacji wczesnoszkolnej możemy wyróżnić:

- **Metody słowne** – są najczęściej stosowanymi metodami pracy. Wśród metod słownych wyróżniam: opowiadanie, wyjaśnienie, opis, dyskusja, pogadanka⁵⁰⁸. Z tych metod nie można zrezygnować, ponieważ każde z metod pracy parta jest na słowie. Dlatego też metody te są bardzo potrzebne⁵⁰⁹.
- **Metody oglądowe** – są to metody oparte w głównej mierze na obserwacji. Dzięki obserwacji i postrzeganiu uczniowie poznają zewnętrzny świat. Do grupy metod oglądowej zaliczamy pokaz oraz pomiar. Pokaz czyli demonstrowanie uczniom przez nauczyciela naturalnych przedmiotów oraz ich modeli. Pomiar pozwala na określenie ilościowej strony obiektów, które są badane⁵¹⁰.
- **Metody praktycznego działania** – metody te cechują się znaczną przewagą aktywności praktyczno-technicznej, poprzez co zmienia się otoczenie lub stwarza nowe jego formy. Gdy słowo i obraz okaże się być za mało interesujący dla ucznia musimy włączyć do procesu edukacyjnego działanie praktyczne ucznia. To samodzielność działania przynosi uczniom najwięcej radości i zaciekawienia⁵¹¹.
- **Uczenie się przez odrywanie** – metoda ta umożliwia uczniom zdolnym samodzielne doświadczanie oraz doświadczanie zjawisk, rzeczy, które są dla nich

⁵⁰⁵Zob. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne*, dz. cyt., s. 22.

⁵⁰⁶Zob. Z. Kołacz – Kordzińska, *Praca z uczniem zdolnym...*, dz. cyt., s. 29.

⁵⁰⁷ Zob. Tamże, s.22.

⁵⁰⁸Zob. Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Graf Punkt, Warszawa 2000, s. 138.

⁵⁰⁹ Zob. A. Borowicz, *Czy moje dziecko jest zdolne?*, dz. cyt., s. 23.

⁵¹⁰Zob. Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, dz. cyt., s. 139.

⁵¹¹ Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, s. 203-204.

nieznane. Uczniowie odkrywając samodzielnie jakąś nieznaną dotąd prawdę potrzebują pomocy nauczyciela, którego zadanie jest przygotowanie Terenu, w którym uczniowie działają⁵¹².

- **Analiza przypadku** – w metodzie tej nauczyciel wspólnie z uczniami podejmuje analizę określonego zdarzenia lub przypadku. Zdarzenie może dotyczyć sytuacji, która miała miejsce w grupie lub też dotyczyć jakiegoś wymyślonego przez nauczyciela przypadku. w czasie omawiania z uczniami nauczyciel stawia pytania: Co mogło być przyczyną danego zdarzenia? Oraz Co możemy w takiej sytuacji zrobić? Dzięki nim pozwalam uczniom zdolnym zrozumieć, iż istnieje wiele różnych rozwiązań jednego problemu. Zarazem uczymy ich myślenia, działania oraz oceny występowania danych zachowań oraz poszukiwania rozwiązań jak również poprawy trudnej sytuacji⁵¹³.
- **Metoda sytuacyjna** – metoda ta zapewnia uczniom zdolnym zdobywanie wiedzy przy pomocy samodzielnego rozwiązywania problemów, które ukryte są w sytuacjach przystosowanych do celów dydaktycznych. Polega ona na przedstawieniu uczniom bardziej bądź mniej złożoną sytuację, posiadającą więcej lub mniej informacji. Sytuacja ta wymaga od ucznia rozwiązania problemu, który jest w niej zawarty. Zastosowanie tej metody w pracy z uczniami dolnymi wymaga od nauczyciela przygotowania opisu określonej sytuacji jak również stworzenie odpowiednich warunków do rozwiązania. Opis ten musi być skonstruowany w taki sposób, aby rozbudzał w uczniach potrzebę ustosunkowania się do problemu jaki został w nim zawarty. Zajęcia prowadzone metodą sytuacyjną przebiegają najczęściej według następujących etapów: 1) Rozmowa wstępna, która zawiera informacje dotyczące celu zajęć, ogólnego tematu jak również komentarz odnoszący się do przedstawionego opisu. 2) Prezentacja opisu w formie pisemnej, słownej, filmu, audycji radiowej, rysunku oraz przedstawienie głównego problemu. 3) Analiza przedstawionej sytuacji w zespołach. 4) Wyjaśnienie oraz ocenianie sytuacji, formułowanie rozwiązań⁵¹⁴.
- **Gry dydaktyczne** – występuje w wielu różnych postaciach taki jak: quizy, rebusy,

⁵¹²Zob. A. Borowicz, *Czy moje dziecko jest zdolne*, dz. cyt., s. 23.

⁵¹³Zob. Tamże, s. 25.

⁵¹⁴Zob. F. Bereźnicki, *Dydaktyka. Wybrane zagadnienia*, ZAPOL, szczecin 2007, s. 88 – 89.

krzyżówki, gry planszowe, symulacje zdarzeń. Rozwijają wyobraźnię, umiejętności adaptacyjne oraz komunikatywność u uczniów. Idealnie sprawdzają się na zajęcia, które są podsumowaniem poznanego już przez uczniów materiału. Gry dydaktyczne dają uczniom możliwość sprawdzenia swoich umiejętności, prawidłowego rozumienia pojęć, łączenia wydarzeń i faktów w związku o charakterze przyczynowo – skutkowym oraz logicznego wnioskowania⁵¹⁵.

- **Metoda projektu** – w tej metodzie centralną część stanowią ośrodki pracy oraz nauki czyli projekty. Istota projektu w tej metodzie polega na współpracy nauczyciela z uczniami zdolnymi, rodzicami oraz osobami wspomagającymi. Dzięki temu uczniowie przy ich pomocy mogą wspólnie zaplanować, wykonać oraz zaprezentować przedsięwzięcia, które są przez nich przygotowywane w konkretnym czasie. Wśród cech, które charakteryzują projekt wyróżnić można: nacisk położony na aktywność uczniów, zbliżenie do życia uczniów tego, czego akurat się uczy poprzez ujmowanie materiału w sposób problemowy. Wyróżniamy dwa rodzaje projektów: 1) Projekt badawczy – jego celem jest zebranie jak najwięcej informacji na dany temat i zaprezentowanie ich na forum całej grupy. 2) Projekt działania lokalnego – czyli podjęcie się przez uczniów pewnego przedsięwzięcia na rzecz lokalnego środowiska i zaprezentowanie go grupie⁵¹⁶. Metoda projektu przebiega w następujących etapach: wybór tematu; przygotowanie instrukcji dotyczącej projektu; wykonanie projektu; zaprezentowanie projektu; dokonanie oceny wykonanego projektu ze wskazaniem dobrych oraz słabych stron. Pracując metodą projektu z uczniami zdolnymi kształtujemy w nich umiejętność twórczego myślenia, czytania, pisania, słuchania, samodzielności, odpowiedzialności, współpracy, planowania pracy, pojmowania decyzji, rozwiązywania problemów oraz umiejętność oceny i prezentacji⁵¹⁷. Metoda ta sprzyja rozwijaniu osobistych zainteresowań oraz kształceniu u uczniów umiejętności samooceny⁵¹⁸

⁵¹⁵Zob. M. Jąder, *Efektywne i aktywne metody pracy z dziećmi*, dz. cyt., s. 56.

⁵¹⁶Zob. Tamże, s. 23 – 24.

⁵¹⁷Zob. A. Borowicz, *Czy moje dziecko jest zdolne?*, dz. cyt., s. 30 – 31.

⁵¹⁸ Zob. B. Majewicz, *Wybrane metody aktywizujące w edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Teoria-badania-innowacyjne rozwiązania pedagogiczne*, dz.cyt., s. 164.

- **Metoda projektowania okazji edukacyjnej** – metoda ta wspomaga kształtowanie u uczniów postaw społeczno – moralnych. Aby osiągnąć założony cel pracując tą metodą należy skoncentrować się na trzech zasadniczych kierunkach: ku sobie – poznanie wszystkiego co mogę zrobić i co powinienem zrobić, co wiem o sobie samym aby zmienić się; ku ludziom – poznanie przez ucznia najbliższego otoczenia; ku światu – dostrzeżenie zmian zachodzących w świecie. Osiągnięcie zamierzonych efektów w tej metodzie jest możliwe dzięki następującym elementom:
 - przedmiot odkrycia dziecka: w pierwszej kolejności ustalamy, co będzie celem naszej okazji, a następnie tworzymy adekwatną do niego sytuację edukacyjną;
 - punkt wyjścia: jego celem jest zaciekawienie uczniów, skupienie ich uwagi na tym, co będzie miało miejsce w okazji edukacyjnej, jest to moment pobudzania uczniów do zadawania pytań:
 - zadania: w tej części uczniowie mają możliwość wyboru jakiejś sytuacji i włączenie jej do swoich pomysłów;
 - warunki materialne: aby osiągnąć postawiony cel musimy zadbać o właściwe zaplecze, musimy wiedzieć gdzie, kiedy chcemy przeprowadzić okazję edukacyjną oraz jakie materiały będą nam potrzebne;
 - element wymagający wyeksponowania: po skończonej pracy przez uczniów nauczyciel udziela im pomocy w porządkowaniu zdobytej wiedzy i doświadczenia oraz pomaga w syntezie tej wiedzy z już posiadaną⁵¹⁹.
- **Metoda synektyki** – pracując tą metodą musimy postępować według kilku następujących zasad:
 - zespołowość w pracy;
 - osvajanie uczniów z dziwnością oraz udziwnieniem wszystkiego co wydaje się im znane, zwykle, proste oraz normalne;
 - dopuszczanie emocji do głosu;
 - poszukiwanie analogii.

Praca metodą synektyki przebiega według następujących etapów:

1. Zbliżenie oraz poznanie problemu;

⁵¹⁹Zob. Tamże, s. 31 – 33.

2. Przeformułowanie problemu czyli odrzucenie wszystkiego tego co już wiemy na temat danego problemu, budowanie analogii z odmiennych dziedzin aktywności. Dzięki temu tworzone są pytania, które pozornie wydają się nie mieć nic wspólnego z danym problemem, ale prowadzą do nietypowego rozwiązania. Przeformułowanie problemu może występować w dwóch formach: osvajania dziwności (gdy problem jest niezrozumiały dla uczniów) oraz przekształcanie czegoś zwyczajnego w coś niezwykłego⁵²⁰.

- **Metoda pytań** – celem tej metody jest przeprowadzenie analizy problemu w sposób dogłębny. Zadaniem uczniów jest zadawanie jak największej ilości pytań dotyczących problemu, dzięki nim pojawia się nowy, nieznany dotąd pogląd na sytuację. Pracę tą metodą możemy rozpocząć od ćwiczeń przy pomocy pewnej ilustracji, celem jest rozwijanie myślenie samodzielnego u uczniów⁵²¹.
- **Metody mapy mentalnych** – to obrazowe zaprezentowanie omawianego tematu przy pomocy obrazów, symboli, rysunków, haseł oraz zwrotów. Pomaga ona w uporządkowaniu wiadomości jak również zrozumieniu zależności oraz związków pomiędzy zjawiskami, przedmiotami i wydarzeniami. Metoda ta sprawdza się wprowadzaniu uczniów w nowy materiał⁵²².
- **Metoda aktywnego opisu** – zaangażowanie uczniów zdolnych w działanie rozwija ich aktywność myślenia. w pracy metodą aktywnego opisu można wykorzystać: opis wyjaśniający polegający na przedstawieniu procesu powstawania danego zjawiska lub przedmiotu za pomocą rysunku oraz opis uzasadniający czyli wspólne wyjaśnienia danego zjawiska przez uczniów i nauczyciela przy pomocy modelu, rysunku, obrazu⁵²³.
- **Metoda ośrodków zainteresowań** – metoda ta przebiega według następujących etapów:
 - wybór tematu i wstępne działania z nim związane;
 - wprowadzenie uczniom elementu zaciekawienia;
 - praca uczniów przy stolikach zgodnie z ich zainteresowaniami, przygotowanie

⁵²⁰Zob. M. Jąder, *Krok w kierunku kreatywności. Zabawy i ćwiczenia*, Impuls, Kraków 2007, s. 65.

⁵²¹Zob. M. Jąder, *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, dz. cyt., s. 55.

⁵²²Zob. A. Borowicz, *Czy moje dziecko jest zdolne?*, dz. cyt., s. 39 – 40.

⁵²³Zob. Tamże, s. 39.

przez uczniów materiałów dotyczących tematu;

- zespołu prezentują przygotowane ilustracje dotyczące tematu i zawieszają je we wskazanym miejscu, tworząc mapę mentalną;

- uczniowie opisują efekty swojej pracy;

- nauczyciel podsumowuje zajęcia, przedstawiając w formie mapy mentalne wszystkie materiały zgromadzone przez uczniów⁵²⁴.

- **Metoda metaplanu** – polega na plastyczny (np. plakat) zapisie prowadzonej przez uczniów dyskusji na dany temat. Plakat jest tworzony według określonego planu zawierającego następujące pytania: jak jest?, dlaczego nie jest tak, jak powinno być?, jak powinno być?, wnioski⁵²⁵.

- **Metoda dramy** – jako metoda nauczania stała się podstawą edukacji twórczej, wyposaża uczniów nie tylko w wiedzę efektywną ale także ułatwia im przeżywanie treści programowych poprzez doświadczeni i przeżywanie. Zaletą tej metody jest łączenie intuicyjnego oraz emocjonalnego sposobu uczenia się z intelektualnym. Drama jest metoda, która opiera się na ekspresji naturalnej uczniów oraz ich umiejętności wcielania się w role. Ułatwia to uczniom ukazanie swoich uczuć oraz przeżycia przez nich pewnej fikcyjnej sytuacji. Możliwość kreowania przez uczniów pewnych ról pozwala im doświadczyć i poznać samych siebie, dzięki czemu przełamują własne ograniczenia oraz poznają swoje możliwości⁵²⁶.

Jedną z interesujących metod wyzwalających rozwój zdolności u uczniów jest metoda treningu psychologicznego składa się ona z pewnego zestawu ćwiczeń, które dotyczących dyspozycji psychicznych uczniów, w szczególności dyspozycji szczególnych czyli zdolności. Metodę treningu psychologicznego w pracy z uczniami zdolnymi możemy zastosować na dwóch różnych poziomach:

1. Poziom ogólny, gdzie wyróżniamy:

- trening zawierający elementy terapeutyczne: celem treningu jest stwarzanie uczniom

⁵²⁴Zob. W. Okoń, *Szkoły eksperymentalne w świecie*, WSiP, Warszawa 1977, s. 71.

⁵²⁵Zob. A. Borowicz, *Czy moje dziecko jest zdolne?*, dz. cyt., s. 39.

⁵²⁶E. Szymik, *Drama jako metoda wyzwalająca kreatywność u dzieci i młodzieży*, w: *World journal of theoretical and applied sciences*, (red.) O. Gogolin, E. Szymik, Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, Gliwice 2015, s. 58.

warunków do uruchomienia psychicznych potencjalnych możliwości oraz zdolności, które uległy stłumieniu na skutek negatywnych doświadczeń w rodzinie, szkole. Poprzez eliminowanie negatywnych nastawień uczniów wobec ludzi i świata, podwyższanie poczucia wartości oraz umacniania wiary we własne możliwości. W tym przypadku trening ma charakter terapeutyczny wobec wszystkich czynników, które blokują rozwój zdolności u uczniów

- trening, który rozwija ogólne zdolności uczniów: celem treningu jest stwarzanie uczniom zdolnym warunków do pełniejszego rozwijania zdolności i możliwości psychicznych. Trening ma w tym przypadku charakter rozwojowy czyli pobudzanie uczniów do twórczego uczestnictwa w rzeczywistości oraz ciągłego doskonalenia posiadanych zdolności.

Praca na tym poziomie polega przede wszystkim na poznawaniu przez uczniów własnych potrzeb, zainteresowań, zdolności, możliwości oraz rozszerzaniu swoich mocnych stron, na których można oprzeć rozwój oraz poznawaniu słabych stron, które należy zmienić. Odbywa się to poprzez pobudzanie uczniów do spontaniczności oraz otwartości w swoim zachowaniu, poprzez rozwijanie w uczniach umiejętności podejmowania ryzyka, zwieszanie w uczniach odporności na nowe sytuacje. Przez zwiększanie samodzielności, odpowiedzialności oraz kształtowanie w uczniach umiejętności podejmowania decyzji i dokonywania wyborów.

2. Poziom szczegółowy, czyli trening specjalnych zdolności uczniów

W tym obszarze zawierają się treningi, które stwarzają warunki do rozwoju zdolności artystycznych (muzycznych, plastycznych, literackich) poprzez:

- ćwiczenia wyzwalamy ekspresję uczniów: emocjonalną, werbalną czy ruchową;
- ćwiczenia rozwijające w uczniach twórczą wyobraźnię, poszukiwanie niekonwencjonalnych, nieznanych dotąd środków wyrażania emocji.

Trening specjalnych zdolności uczniów daje możliwość ukierunkowania aktywności uczniów na kierunek zgodny z ich ze specjalnymi zdolnościami⁵²⁷.

Trening psychologiczny jako metoda pracy z uczniami zdolnymi przyczynia się w głównej mierze do poszerzenia możliwości uczniów oraz eliminowania wszelkich

⁵²⁷Zob. M. Smółka, *Wykorzystanie metody treningu psychologicznego w pracy z uczniem zdolnym*, w: *Praca z uczniem zdolnym. Materiały z Sesji Postępu Pedagogicznego*, dz. cyt., s. 51 – 53.

ograniczeń. Minusem tej metody jest trudność w wprowadzeniu jej do praktyki szkolnej. Trening prowadzony jest zawsze przez wyszkolonych w tej dziedzinie specjalistów, a praca odbywa się w małych grupach liczących nie więcej niż 15 osób. Trening psychologiczny jest metodą dającą wszystkim nauczycielom szansę doskonalenia swoich możliwości⁵²⁸.

W analizach dotyczących metod nauczania uczniów zdolnych rozpatruje się również projekt tworzenia dla nich odrębnych szkół i klas. Oddzielenie i umieszczenie w oddzielnych klasach bądź szkołach najzdolniejszych uczniów i najlepszych nauczycieli, wyposażenie placówek w najnowsze środki dydaktyczne staje się podstawą kształcenia uczniów zdolnych. Koncepcja ta zyskała uznanie wielu zwolenników. Jednak posiada ona również złą stronę. Niekorzystne może okazać się oddzielenie od rówieśników uczniów zdolnych, co może mieć negatywny wpływ na ich rozwój emocjonalny i społeczny⁵²⁹.

W czasie lekcji może zdarzyć się, że zastosowane metody nauczania nie są zadowalające dla uczniów i powodują ich znudzenie. Zwłaszcza gdy uczniowie zdolni muszą wykonywać te same czynności w tym samym tempie co reszta klasy, jak również na tym samym poziomie. Jednym z alternatywnych rozwiązań jest nauczanie zróżnicowane, które polega na podzieleniu uczniów według zdolności jakie przejawiają oraz zróżnicowaniu trudności zadań. Dzięki tej metodzie uczniowie zdolni otrzymują zadania, które stanowią dla nich wyzwanie, są twórcze, otwarte, wieloczynnościowe oraz wymagające samodzielności⁵³⁰.

Wskazane powyżej metody pracy z uczniami zdolnymi są ze sobą powiązane i spełniają określone funkcje dydaktyczne:

- zaznajamiają z nieznanym dotąd materiałem;
- zapewniają utrwalenie poznanej wiedzy;
- ułatwiają ocenę i kontrolę stopnia opanowanej przez uczniów wiedzy.

Nauczyciel przygotowując się do pracy z uczniami zdolnymi, musi wybierać takie metody nauczania, które będą adekwatne do postawionego celu, który chce osiągnąć⁵³¹. Nauczyciele twórczy sięgają głównie po nowoczesne metody nauczania, które pozwalają uczniom zdolnym rozwiązywać problemy oraz współdecydować o tym, jak i czego się uczyć już

⁵²⁸Zob. Tamże, s. 53.

⁵²⁹Zob. H. Winnicka, o *dzieciach zdolnych*, „Problemy Opiekunów – Wychowawcze”, 1997, nr 1, s. 15.

⁵³⁰Zob. Tamże, s. 97.

⁵³¹Zob. Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, dz. cyt., s. 139.

w klasach I – III. Muszą organizując zajęcia zwracać uwagę na specyfikę każdego ucznia⁵³².

Wszystkie wyżej wymienione metody nauczania stosowane przez nauczycieli stanowią ważny czynnik w rozwoju zdolności u ucznia w wieku wczesnoszkolnym. Powinny być one dobierane przez nauczycieli w sposób staranny oraz kompetentny, z uwzględnieniem możliwości ucznia i rodzaju jego zdolności. To bardzo ważne, gdyż niewłaściwy dobór metod nauczania może hamować rozwój zdolności u uczniów. Wykorzystanie odpowiednich metod nauczania prowadzi do twórczych rozwiązań pojawiających się problemów oraz zadań⁵³³.

4. Rola podmiotów wczesnoszkolnej edukacji w integralnym rozwoju i wychowaniu ucznia zdolnego

Każdy uczeń zdolny jest kimś szczególnym. Można u nich zauważyć wiele różnorodnych umiejętności, które należy odpowiednio pielęgnować i ukierunkować. Dbać o to powinien nie tylko uczeń zdolny, ale także nauczyciele i rodzice⁵³⁴. Aby posiadane przez ucznia zdolności rozwijały się właściwie, należy stworzyć mu właściwe warunki wychowania oraz nauczania. Uczeń zdolny wymaga także specjalnej pomocy i opieki w kształceniu⁵³⁵. Nauczyciel pracujący z uczniem zdolnym powinien w sposób twórczy realizować założone cele, wprowadzać innowacje pedagogiczne, które dają możliwość poznania i doświadczenia czegoś nowego, jak również rozwijać inicjatywy samego ucznia zdolnego⁵³⁶.

Rodzice, którzy chcą pomóc dziecku w prawidłowym rozwoju jego zdolności muszą skupić całą swoją uwagę na potrzebach dziecka. Postępowanie takie wymaga od rodziców cierpliwości, czasami bywa także bardzo uciążliwe, lecz w konsekwencji przynosi zadowalające efekty. To, czego rodzice wymagają od dziecka zdolnego staje się czynnikiem, który decyduje o tym w jaki sposób wykorzysta ono swoje zdolności. Rodzice

⁵³²Zob. T. Kosyra – Cieślak, *Praca z uczniem zdolnym...*, dz. cyt., s. 99.

⁵³³Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 209.

⁵³⁴Zob. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne...*, dz. cyt., s. 48.

⁵³⁵Zob. Tamże.

⁵³⁶Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 223 -224.

stanowią ważny wzór dla swojego dziecka a szczególnie dla ucznia zdolnego⁵³⁷. Rodzice mają największą możliwość otworzenia dziecku drogi, po której razem z dzieckiem będą kroczyć oraz udzielać mu wsparcia w rozwoju jego zdolności⁵³⁸.

Każdy z podmiotów wspierających ucznia zdolnego, zarówno nauczyciele jak i rodzice muszą posiadać nie tylko wiedzę z zakresu posiadanych przez ucznia zdolności, ale przede wszystkim powinni potrafić stymulować poznawczą ciekawość ucznia jak również jego fascynację konkretną dziedziną⁵³⁹.

4.1. Zadania ucznia zdolnego

Uczniów zdolnych dzieli na dwie zasadnicze grupy, uczniów, którzy aby rozwijać swoje zdolności potrzebują środowiska szkolnego. Uczniowie tacy szkole realizują swoje zdolności i odnoszą różne sukcesy w olimpiadach czy konkursach, do których przygotowują się z pomocą nauczyciela. Druga grupa uczniów to uczniowie, którzy swoje zdolności rozwijają i pogłębiają poza szkołą, na zajęciach dodatkowych. Są to uczniowie zdolni pod względem artystycznym: plastyka, muzyka, technika. Obie te grupy uczniów zdolnych potrzebują innego wsparcia zarówno ze strony placówki szkolnej, jak również pomocy płynącej ze współpracy nauczyciela z rodzicami takich uczniów⁵⁴⁰.

Uczeń zdolny bardzo szybko nudzi się wykonywaniem czynności, które nie sprawiają mu żadnych trudności, a wręcz są dla niego proste. w takich sytuacjach uczniowie, aby uniknąć nudy proszą nauczyciela o nowe zadania, dzięki którym będą poszukiwać specyficznych rozwiązań czy też sami będą wymyślały nowe zdania. Uczeń zdolny bardzo doniośle protestuje przeciwko zaistniałej niesprawiedliwości wobec siebie i swoich zdolności. Wielu z nich już od najwcześniejszych lat posiada poczucie świadomości społecznej, co świadczy o tym, że już od samego początku u dziecka rozwijają się poszczególne sfery rozwoju⁵⁴¹.

Uczeń zdolny w wieku wczesnoszkolnym dąży do osiągnięcia sukcesów oraz do bycia zauważanym przez innych. Na drodze dążenia do sukcesów spełnia on wiele różnorodnych zadań, taki jak:

⁵³⁷Zob. B. Lipnicka, *Kształtowanie zdolności talentu...*, dz. cyt., s. 6.

⁵³⁸Zob. Tamże, s. 6 – 7.

⁵³⁹Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 224.

⁵⁴⁰Zob. Z. Kołacz – Kordzińska, *Praca z uczniem zdolnym...*, dz. cyt., s. 19.

⁵⁴¹Zob. B. Lipnicka, *Kształtowanie zdolności...*, dz. cyt., s. 17 – 18.

- stale komunikuje, jaki działania oraz jaki rodzaj działalności jest mu w danym momencie potrzebny;
- pracuje w swoim tempie, potrzebuje czasu na przemyślenia dotyczące wiadomości, których się dowiedział. Podawania zbyt dużej ilości informacji takim uczniowi może spowodować jego zamknięcie się na wszelkie działania;
- pracuje samodzielnie, wie na swój sposób co i jak ma robić, dorośli mogą zaproponować mu jedynie swoją pomoc, nie wyręcza go;
- wykazuje zainteresowanie różnorodnymi sprawami;
- próbuje naśladować osoby dorosłe;
- komunikuje w którym momencie jest gotowy, aby przyjąć kolejną część materiału;
- stara się zapamiętywać poznawane rzeczy w sposób dokładny i szybki;
- komunikuje potrzebę pobudzania do pracy wszystkich jego zmysłów, a tym samym wszystkich jego sfer rozwoju;
- wykazuje potrzebę urozmaicenia sposobów przekazywania mu wiadomości i informacji⁵⁴².

Zadaniem ucznia zdolnego jest stałe komunikowanie potrzeby rozmowy z osobą dorosłą. Podczas rozmowy dorosły powinien pytać jakie emocje odczuwa i jakie emocje mogą odczuwać inni ludzie, uczestnicząc w jakichś wydarzeniach. Należy mówić do ucznia, aby drogi porozumiewania były zawsze otwarte. Zachęcając go do wyrażania uczuć pokazujemy, że jesteśmy wrażliwi na sygnały, jakie wysyła do nas. Dzięki temu wpajamy mu przekonanie, że należy mówić o uczuciach, które wpływają na nasze działanie. Jeżeli nie bierzemy ich pod uwagę, nie wiemy jaki wpływ wywierają na to, co mówimy i myślimy. Uczniowie zdolni posiadające w większym stopniu rozwiniętą inteligencję niż rówieśnicy, posiadają więcej pomysłów jak rozwiązywać problemy społeczne czy współpracować z innymi. Należy pamiętać o tym, że umiejętność współzycia społecznego jest determinowana przez relacje z rówieśnikami, dlatego nie powinniśmy porównywać dzieci i faworyzować ich. Poczucie własnej wartości jest ważne dla każdego dziecka, a w szczególności dla ucznia zdolnego⁵⁴³.

⁵⁴²Zob. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne...*, dz. cyt., s. 18 – 19.

⁵⁴³Zob. B. Lipnicka, *Kształtowanie zdolności i talentu dziecka...*, dz. cyt., s. 112 – 114.

Uczeń zdolny w wieku wczesnoszkolnym dba nie tylko o swój własny rozwój i rozwoju swoich zdolności, ale nieustannie pragnie poznawać oczekiwania innych osób wobec niego samego jak i otaczającego świata. Uczeń taki dąży do podejmowania wspólnej zabawy z rówieśnikami, pragnie zgodnego życia z nimi, zwłaszcza, że w wieku przypadkach uczeń zdolny jest wyobcowany z grupy, dochodzi do tak zwanej izolacji społecznej. Pragnie kontaktu emocjonalnego z drugim człowiekiem, nie tylko nauczycielem z którym pracuje⁵⁴⁴. Dostrzegając pewne odrębności w uczniach zdolnych wielu badaczy próbuje określić jak wygląda przystosowanie indywidualne i społeczne takich dzieci. Niektóre prace przedstawiają pogląd pesymistyczny uważając, iż zarówno zdolni uczniowie jak i młodzież są ogólnie źle przystosowani, a nawet skłaniają się do stwierdzenia nieprzystosowania społecznego u tych osób. Uczeń zdolny w stosunku do swoich rówieśników posiada więcej przeżyć mających charakter lękowy. Przewyższają również swoich rówieśników pod względem lęków nieuzasadnionych⁵⁴⁵.

Jednym z głównych zadań przejawianych przez ucznia zdolnego w edukacji wczesnoszkolnej jest podejmowanie przez niego nowych działań. Odpowiednio kierowany dąży do określonego celu, a jego zachowanie i sposób postępowania przybiera rozmaite, często oryginalne formy⁵⁴⁶. Bardzo ważne jest zwrócenie uwagi na rodzaj osiągnięć ucznia i ich poziom w odniesieniu do cech osobowości, jakie posiada⁵⁴⁷. Dzięki temu osobowość ucznia zdolnego staje się lepiej zorganizowana, a także przyczynia się to do tego, iż uczeń ten osiąga kolejny etap w rozwoju osobowości. Należy zwrócić szczególną uwagę na konieczność zapewnienia pomocy wychowawczej w okresie kształtowania się osobowości dziecka, aby nie doprowadzić do silnych zaburzeń (nerwicy)⁵⁴⁸.

4.2. Rola nauczyciela wczesnoszkolnej edukacji

Edukacja uczniów posiadających pewien zasób zdolności wymaga w głównej mierze odpowiednio przygotowanych do tego celu nauczycieli. To od nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi wymaga się specjalnych umiejętności i odpowiedniej wiedzy związanych z rozpoznawaniem potrzeb przejawianych przez tych uczniów jak

⁵⁴⁴Zob. E. Bielicki, M. Ciosek, *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna wyzwaniem dla nauczycieli i wychowawców nowego wieku*, Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 9 – 11.

⁵⁴⁵Zob. I. Borzym, *Uczniowie zdolni...*, dz. cyt., s. 96 – 97.

⁵⁴⁶Zob. Tamże, s. 94.

⁵⁴⁷Zob. A. E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych...*, dz. cyt., s. 30.

⁵⁴⁸Zob. Tamże, s. 92 – 100.

również wiedzy dotyczącej konstruowania programów rozwijających i wspierających posiadane przez ucznia zdolności. Wiedza i umiejętności, jakie posiada nauczyciel pracujących z uczniami zdolnymi wymaga specjalnego przygotowania, doświadczenia oraz kompetencji⁵⁴⁹. Nauczyciel podejmujący pracę z uczniami na pierwszym etapie edukacji staje przed istotnym zadaniem o naturze zarówno pedagogicznej jak i psychologicznej, a mianowicie poznanie każdego z uczniów. Poznanie osobowości ucznia, posiadanych przez niego umiejętności oraz wykazywanych trudności i braków⁵⁵⁰. To nauczyciel tworząc edukacyjną przestrzeń decyduje o tym jakie zasady panują w szkole. W codziennej pracy ukazuje uczniom wartości, tworzy pewne wzory zachowań oraz wzory wartościowania otaczającego ucznia świata⁵⁵¹

Uczniowie zdolni wymagają ze strony nauczyciela specjalnej opieki i troski oraz pomocy. Wśród nauczycieli panuje jednak przekonanie, że uczniowie zdolni w każdej sytuacji poradzą sobie bez pomocy. Takie przeświadczenie prowadzi do zahamowania oraz nieodpowiedniego ukierunkowania rozwoju posiadanych przez ucznia zdolności. Zdarza się także, że zła organizacji procesu kształcenia uczniów zdolnych wywala w nich negatywny stosunek do szkoły a co za tym idzie osiąganie niższych niż ich możliwości wyników⁵⁵². Aby zapobiec temu nauczyciel podejmujący pracę z uczniami zdolnym powinien nie tylko posiadać szeroką wiedzę, wysokie kompetencje, ale również osobowość, doświadczenie oraz swego rodzaju mistrzostwo w zawodzie nauczyciela⁵⁵³. Mistrz „to ktoś, kto osiąga najwyższy stopień wiedzy i umiejętności w danej dziedzinie, osoba wyjątkowa, wyróżniająca się, ciesząca się niekwestionowanym autorytetem i będąca wzorem do naśladowania”⁵⁵⁴. Mistrz jako nauczyciel uczniów zdolnych powinien stawiać sobie i innym wysokie wymagania, budzić w swoim otoczeniu podziw oraz chęć

⁵⁴⁹Zob. B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno – pedagogiczne*, Żak, Warszawa 2012, s. 180.

⁵⁵⁰Zob. I. Kruczyński, *Moje doświadczenia z pracy z uczniem zdolnym w nauczaniu początkowym*, w: *Praca z uczniem zdolnym. Materiały z Sesji Postępu Pedagogicznego*, Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego, Gdańsk 1987, s. 55.

⁵⁵¹Zob. J. Andrzejewska, *Sytuacje edukacyjne w szkole zogniskowane na uczeniu się wychowanka*, „Roczniki Pedagogiczne”, Lublin 2019, z. 2, s. 82 – 83.

⁵⁵²Zob. J. Sosnowska, *Szanse i zagrożenia dla rozwoju uczniów zdolnych*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9 – 10, s. 63.

⁵⁵³Zob. I. Fechner – Sędzicka, *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej. Jak praktycznie i systemowo zorganizować edukację uczniów zdolnych na poziomie szkoły podstawowej?*, ORE, Warszawa 2013, s. 73.

⁵⁵⁴Cyt. za, tamże.

naśladowania⁵⁵⁵.

Nauczyciel uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej to także mentor, czyli mądry doradca, wychowawca, który towarzyszy wychowankowi w rozwoju swoim doświadczeniem. Relacja mentor – uczeń jest oparta na partnerskich stosunkach i jest ukierunkowana głównie na rozwijanie i odkrywanie potencjału drugiej osoby. Mentor inspiruje uczniów, stymuluje ich, prowadzi drogą samoświadomości, samopoznania oraz samorealizacji. Rola nauczyciela polega na mobilizowaniu do samodzielności, doradzaniu, poszerzaniu i otwieraniu horyzontów, dodawaniu odwagi. Jednocześnie nauczyciel taki uczy się od swoich uczniów nowego spojrzenia, zdobywa nową wiedzę, która zawarta jest w pytaniach uczniów zdolnych i poszukiwanych na nich odpowiedzi⁵⁵⁶.

Nauczyciel jako mistrz i mentor jest osobą która jest mądra, dojrzała, wyjątkowa, posiadająca wysoką wrażliwość moralną, nieustannie rozwijająca swoje możliwości, wykazująca pełną otwartość na nowe poglądy, idee, wyzwania. Nauczyciel taki jest człowiekiem twórczym, potrafiącym zachęcić uczniów zdolnych do różnorodnych, niezwykłych działań. Jednocześnie jest osobą lubianą oraz cenioną, posiadającą wyraźny system wartości, który wpaja swoim uczniom. Nauczyciel, jako mistrz i mentor patrzy na uczniów jako na całość, wspierając ich integralny rozwój i wychowanie poprzez wprowadzanie w otaczający świat, motywowanie do samodzielnych odkryć i poszukiwań. Jest osobą, która stawia wysokie wymagania nie tylko przed uczniami zdolnymi, ale przede wszystkim przed sobą⁵⁵⁷. Mistrz potrafi dostrzec w uczniach niepowtarzalny talent oraz wspiera ich rozwój w zgodzie z indywidualnym wewnętrznym modelem⁵⁵⁸.

Jedną z istotnych cech nauczyciela pracującego z uczniami zdolnymi jest twórczość. Nie możliwe jest wyzwolenie w uczniach twórczości i motywowanie ich do twórczego działania oraz twórczej postawy bez twórczej pracy samego nauczyciela. Posiadając umiejętność wyzwalania w uczniach twórczości oraz twórczej postawy nauczyciel postępuje zgodnie z trzema zasadami:

1. Ośmielanie do twórczości – zadaniem nauczyciela jest wyzwolenie w uczniach poczucia, że samodzielnie potrafią coś interesującego stworzyć lub wymyśleć.

⁵⁵⁵Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 231.

⁵⁵⁶Zob. Tamże, s. 233.

⁵⁵⁷Zob. I. Fechner – Sędzicka, *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej*, dz. cyt., s. 73 – 74.

⁵⁵⁸Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 231.

Koniecznym warunkiem jest obudzenie w uczniach wiary we własne siły poprzez stałe motywowanie ich do ciągłej pracy.

2. Pomoc uczniom w rozpoznaniu twórczych zdolności – zadaniem nauczyciela jest tutaj stałe zachęcanie swoich uczniów do poszukiwania własnych mocnych stron.
3. Wspieranie twórczości w uczniach – jest ono możliwe tych poprzez rozwijanie zdolności posiadanych przez ucznia na zasadzie wyrażania zgody na eksperymenty oraz działania. Dzięki temu uczniowie będą wykazywać otwartość na nowe możliwości jak również będą wykazywać zadowolenie z osiągniętych sukcesów.

Nauczyciela twórczego rozpoznać można po:

- zaangażowaniu pracę - praca traktowana jest przez niego jako źródło pełnej satysfakcji;
- otwartości na nowe możliwości – stale wykazuje ciekawe pomysły w pracy uczniem zdolnym, unika sztywnego trzymania się obowiązujących reguł;
- dobrym przygotowaniu do zajęć – poszukuję czegoś "innego", czegoś co wzbudzi w uczniach zdolnych zaskoczenie;
- szczerości wobec swoich uczniów;
- umiejętności przyznania się do pomyłki – zawsze otwarcie mówi o swoich potknięciach i błędach, nie udaje, że zna się na wszystkim;
- posiadaniu własnego sukcesu – osiąga sukcesy, które stanowią dla niego źródło zadowolenia;
- umiejętności zarażania swoją pasją;
- umiejętność pobudzania innych do motywacji.

Twórcza postawa nauczyciela jest koniecznym warunkiem do tego, aby u uczniów zaistniała twórczość. Jednocześnie nie możliwy jest twórczy nauczyciel i twórczy uczeń bez twórczej szkoły. Wszystkie te elementy się dopełniają⁵⁵⁹.

Uczniowie zdolni na etapie edukacji wczesnoszkolnej wymagają od nauczyciela specjalnej pomocy oraz opieki w kształceniu posiadanego potencjału. Wszelkie zaniedbania jakie są wynikiem panującego wśród nauczycieli przekonania, że uczniowie zdolni w każdej sytuacji dadzą sobie radę prowadzą do zahamowania oraz niewłaściwego

⁵⁵⁹Zob. J. Samogorzewska, *Twórczy nauczyciel = twórczy uczeń?*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 3, s. 35 – 37.

ukierunkowania ich rozwoju. Niewłaściwe planowanie procesu nauczania uczniów zdolnych może doprowadzić w nich do niechęci wobec szkoły oraz nieadekwatnych często dużo niższych niż rzeczywiste możliwości wyników⁵⁶⁰. Nauczyciel nie tylko wspomaga rozwój ucznia zdolnego, ale kształtuje jego zdolności. Istnieją jednak pewne zagrożenia dla integralnego rozwoju i wychowania uczniów zdolnych. Wynikające one z niewłaściwej organizacji pracy z uczniem zdolnym przez nauczyciela. Istotnym błędem jest ukierunkowanie pracy nauczyciela wyłącznie na jedną ze sfer rozwoju. W wielu przypadkach nauczyciele skupiają większość swojej uwagi na sferze intelektualnej uczniów, co powoduje dysharmonie między sferą umysłową a społeczną. Konsekwencją są zaburzenia rozwoju emocjonalnego, co prowadzi do niedostosowania oraz trudnościami w nawiązywaniu przez uczniów kontaktów interpersonalnych. Nauczyciel, aby uniknąć negatywnych konsekwencji dla rozwoju swoich uczniów powinien wykazywać postawę otwartości, mobilizacji do podnoszenia kompetencji, wspierać swoich uczniów w twórczym poszukiwaniu rozwiązań, właściwie planować pracę dydaktyczną⁵⁶¹. Planowanie pracy z uczniem zdolnym jest koniecznym warunkiem służącym postępowi w rozwoju zdolności. Właściwy plan pracy dydaktycznej nauczyciela powinien:

- posiadać logiczną konstrukcję: powinna go cechować kompetentność, spójność wewnętrzną oraz racjonalność;
- posiadać określone walory: jego cechy to operatywność, terminowość, elastyczność, skuteczność, wykonalność;
- być logiczny czyli określać perspektywy, cele oraz strategie.

Każdy plan pracy musi zawierać również pomysły samych uczniów zdolnych, a również być tworzony poprzez współpracę z tymi uczniami oraz z ich rodzicami. Zadaniem nauczyciel planującego pracę z uczniami zdolnymi jest zdobycie wiedzy na temat działań, jakie chcą uczniowie podejmować, jakim sposobem chcą pracować, jakie tematy ich ciekawią i jakie chcą pogłębiać. Poznanie potrzeb uczniów zdolnych ułatwia planowanie pracy a tym samym ich zaspokojenie⁵⁶². Dzięki właściwej organizacji pracy z uczniem zdolnym nauczyciel nie tylko sprzyja rozwojowi swoich uczniów, ale również sam

⁵⁶⁰Zob. K. Zajdel, *Co słycać u zdolnych?*, „Edukacja i Dialog 2001, nr 9 – 10, s. 63.

⁵⁶¹Zob. M. Boraczyńska, I. Dzierzgowska, L. Pasich, K. Łysak, B. Sadzińska, *Uczeń zdolny – metody pracy*, RAABE, Warszawa 2012, s. 103.

⁵⁶²Zob. I. Fechner – Sędzicka, *Model pracy z uczniem zdolnym...*, dz. cyt., s. 53 – 54.

odczuwa satysfakcję prowadząc uczniów do samokształcenia oraz rozwoju kompetencji i umiejętności⁵⁶³.

Nauczyciel pracujący z uczniami zdolnym warto, aby zwrócił uwagę na:

- kształtowanie oraz rozwijanie poznawczej motywacji uczniów jak również potrzebę ich osiągnięcia;
- opanowanie koniecznych metod oraz technik, które stymulują aktywność uczniów;
- bycie twórczym i otwartym na zmiany;
- podkreślanie uczniom kierunku ich rozwoju, stałe mówienie do czego mają zmierzać;
- bycie elastycznym, kreatywnym, refleksyjnym oraz optymistycznym;
- precyzyjne określanie celów;
- dostrzeganie drobnych w szczególności pozytywnych zmian w uczniach i właściwe je nagradzanie;
- wiarę w postęp uczniów oraz dostrzeganie posiadanego przez nich potencjału;
- kształtowanie umiejętności wspierania swoich uczniów;
- współpracę z rodzicami w kierowaniu rozwojem uczniów zdolnych;
- fakt, że w procesie dydaktycznym to uczeń jest odkrywcą i należy stwarzać mu ku temu warunki;
- kształtowanie w uczniach umiejętności przyjmowania zwrotnych informacji oraz radzenia sobie z wszelkimi niepowodzeniami;
- dbanie o integralny rozwój i wychowanie uczniów;
- nie przecenianie logicznego myślenia na rzecz myślenia intuicyjnego;
- stawianie uczniom pytań zaskakujących i pobudzających do myślenia;
- stosowanie zasady zespołowości w swojej pracy z uczniami zdolnymi;
- stawianie pytań wymagających przewidywania oraz łączenia pewnych zjawisk⁵⁶⁴.

Uczniowie zdolni wymagają od pracującego z nim nauczyciela specjalnej opieki i troski jak również większego zaangażowania z jego strony w pracę. To nauczyciel jako autorytet podpowiada, prowadzi jak również ukierunkowuje rozwój swoich uczniów. Dostrzega i rozumie potrzeby uczniów wynikające ze specyfiki ich zdolności wspierając

⁵⁶³Zob. M. Boraczyńska, I. Dzierżgowska, L. Pasich, K. Łysak, B. Sadzińska, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 103.

⁵⁶⁴Zob. Tamże.

jednocześnie samodzielność swoich uczniów i ich niezależność w dążeniu do sukcesu⁵⁶⁵. Dlatego podejmowana przez niego praca powinna być nie tylko wielowymiarowa ale także uwzględniająca wszystkie obszary zdolności uczniów⁵⁶⁶.

Istotne znaczenie w pracy z uczniami zdolnym jak jest podejmowana przez nauczyciela ma współpraca oraz szacunek. Na podstawie tego można wyodrębnić kilka zasad jakim powinien kierować się nauczyciel pracujący z uczniami przejawiającymi pewne specyficzne zdolności. Należą do nich:

- cenić myślenie uczniów;
- nie narzucać uczniom sztywnych schematów postępowania oraz myślenia;
- nagradzać i chwalić uczniów za oryginalne pomysły;
- dbać o twórczą atmosferę w klasie;
- stwarzać okazję do twórczego myślenia;
- unikać apatii i nudy;
- udostępniać uczniom wszelkich potrzebnych środków do realizacji własnych pomysłów;
- tworzyć w czasie pracy nie tylko okresy aktywności, ale także spokoju;
- motywować i popierać chęci do zdobywania wiedzy w wielu różnych dziedzinach;
- motywować uczniów do pełnej realizacji wszelkich pomysłów;
- kształtować wiarę w możliwości;
- pobudzać i umacniać aktywność uczniów;
- promować wszystkie nawet te najmniejsze osiągnięcia uczniów zdolnych⁵⁶⁷.

Wśród podstawowych zasad pracy z uczniami zdolnymi jakimi powinien kierować się nauczyciel możemy wymienić także:

- pozostawienie uczniom czasu na rozmyślanie nad danym problemem, który ma rozwiązać;
- dostarczanie uczniom materiałów rozwijających ich wyobraźnię;
- rozbudzanie w uczniach zachęty do utrwalania własnych pomysłów;
- nieingerowanie w pracę ucznia jeżeli on sam nie prosi o pomoc;
- uwzględnianie indywidualne predyspozycje oraz cechy osobowości uczniów, tworzenie

⁵⁶⁵Zob. D. Maj, *Praca z uczniem zdolnym*, w: *Geografia we współczesnym systemie kształcenia*, red. R. Wiśniewski, W. Gierańczyk, Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego, Warszawa 2008, s. 29.

⁵⁶⁶Zob. T. Kosyra – Cieślak, *Praca z uczniem zdolnym na lekcjach języka polskiego i zajęciach pozalekcyjnych*, ORE, Warszawa 2013, s. 88.

⁵⁶⁷Zob. D. Maj, *Praca z uczniem zdolnym...*, dz. cyt., s. 29 – 30.

adekwatnych sytuacji dydaktycznych;

- stymulowanie uczniów do samodzielnej nauki;
- różnicowanie tempa pracy uczniów oraz sposobów uczenia się;
- stałe pogłębianie zakresu treści jakie uczniowie przyswajają⁵⁶⁸.

Jedną z najistotniejszych zasad jaką kieruje się nauczyciel pracujący z uczniami zdolnymi jest interesowanie się rodzinną sytuacją uczniów w tym także sytuacją materialną⁵⁶⁹.

W dokumentach określających standardy oraz rekomendacje odnoszące się do nauczycieli, którzy pracują z uczniami zdolnymi odnajdujemy zapis, że aby dostarczyć uczniom posiadających pewien rodzaj zdolności właściwych bodźców sprzyjających rozwojowi tych zdolności, nauczyciel, powinien posiadać:

1. Wartości oraz wiedzę, która dotyczy najnowocześniejszych teorii, które wyjaśniają naturę inteligencji posiadanej przez uczniów zdolnych, obejmując także wiedzę dotyczącą zdolności twórczych.
2. Rozumienie, wiedzę oraz umiejętności związane ze społecznymi, poznawczymi i emocjonalnymi charakterystykami, potencjalnymi problemami dotyczącymi zdolnych uczniów oraz ich potrzeb.
3. Wiedzę oraz możliwości korzystania w swojej pracy z zaawansowanych technologii.
4. Możliwość rozwijania programów nauczania o charakterze zróżnicowanych, które będą adekwatne wobec specjalnych wymagań w zakresie emocjonalnych oraz poznawczych potrzeb uczniów zdolnych oraz ich zainteresowań.
5. Możliwość tworzenia i organizowania środowiska sprzyjającego w którym będzie u uczniów zdolnych wzrastała potrzeba osiągnięć oraz wyzwania i w którym będą czuć się bezpieczni w wyrażaniu oraz odkrywaniu swojego potencjału.

Kompetencje te w połączeniu cech jakimi powinni charakteryzować się nauczyciele pracujący z uczniami zdolnymi dają możliwość stworzenia sprzyjających warunków dla rozwoju zdolności uczniów⁵⁷⁰.

Nauczyciel pracujący z uczniem zdolnym powinien cechować się przede wszystkim szczególną pasją, aby zarażać swoich uczniów do kształtowania takiej samej postawy. Jest

⁵⁶⁸Zob. T. Kosyra – Cieślak, *Praca z uczniem zdolnym...*, dz. cyt., s. 88 – 89.

⁵⁶⁹Zob. D. Maj, *Praca z uczniem zdolnym...*, dz. cyt., s. 30 – 31.

⁵⁷⁰Zob. B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie...*, dz. cyt., s. 194.

to dla nauczyciel praca wymagająca ogromnego wysiłku, systematyczności, ciągłego doskonalenia, podnoszenia kwalifikacji oraz konsekwencji w swoim postępowaniu. Nie tylko nauczyciel motywuje uczniów zdolnych do podnoszenia swoich kompetencji, ale także uczniowie mobilizują nauczyciela do ciągłego dokształcania się, poszukiwania odpowiedzi na trudne do rozwiązania pytania. Tak więc dobry nauczyciel posiadający odpowiednią wiedzę i kompetencje cieszy się z faktu, że pracuje z uczniami zdolnymi⁵⁷¹. Praca ta natomiast w dużej mierze jest zależna od indywidualnej postawy nauczyciela co przekłada się na jakość podejmowanych przez niego działań⁵⁷².

Podsumowując powyższe analizy, możemy stwierdzić, że nauczycielom, którzy pracują z uczniami zdolnymi stawia się wysokie wymagania. Dotyczą one bardzo wysokiej biegłości w zakresie merytoryczno – metodycznym, specyficznych walorów osobowościowych, protwórczych oraz proinnowacyjnych postaw, jak również dążenia do samorealizacji. W pracy praktycznej nauczyciel posiadający takie kompetencje jest nauczycielem idealnym, którego można nazwać mianem mistrza i mentora⁵⁷³.

4.3. Rola rodziców ucznia zdolnego

W integralnym rozwoju i wychowaniu uczniów zdolnych zasadniczą rolę odgrywa rodzina. Rodzina jest pierwszym środowiskiem życia dziecka, w którym wzrasta. Rodzice ponoszą wszelką odpowiedzialność przed zdolnym dzieckiem i biorą udział w rozwoju jego motywacji. Rodzice, których oczekiwania wobec zdolnych dzieci są duże oraz którzy wspierają ich dążenia do sukcesu, kształtują motywację osiągnięć u swoich dzieci. Rodzice chcąc motywować siły dziecka, pomagając mu w rozwoju powinni okazywać mu autentyczny entuzjazm, być wrażliwi na wszelkie jego potrzeby, zachęcać do fantazjowania i rozwiązywania różnych zadań, okazywać dziecku zrozumienie i wsparcie⁵⁷⁴. Zadanie S. Kunowskiego „Dziecko ludzkie potrzebuje stałej opieki, pielęgnacji, troski, serdeczności, pouczeń i nauki, kształcenia i wychowania w daleko większym stopniu”⁵⁷⁵. Integralny rozwój prowadzi uczniów do pełni człowieczeństwa

⁵⁷¹Zob. Tamże, s. 31.

⁵⁷² Zob. J. Flanz, *Praca nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z uczniem zdolnym*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym...* dz. cyt., s. 118.

⁵⁷³Zob. B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie...*, dz. cyt., s. 189.

⁵⁷⁴Zob. B. Lipnicka, *Kształtowanie zdolności...*, dz. cyt., s. 63.

⁵⁷⁵Cyt. za., S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 164 – 165.

i jest możliwy tylko dzięki wychowaniu o które od narodzin troszczą się rodzice⁵⁷⁶. Bez tej pomocy wychowawczej ze strony rodziców dziecko nie jest w stanie w pełni rozwinąć swojego potencjału zarówno w sferze fizycznej, psychicznej, społecznej jak i duchowej. Niesie tej pomocy stanowi istotę wychowania człowieka⁵⁷⁷.

Rodzice chcą wspierać swoje zdolne dzieci w integralnym rozwoju i wychowaniu mogą pomóc im poprzez:

- traktowanie dzieci z szacunkiem;
- dać dzieciom swobodę w poznawaniu świata;
- traktować stawiane przez dzieci pytania i ich pomoczyły poważnie i respektować je;
- szanować prywatność swoich dzieci;
- akceptować zachowania ekstrawaganckie;
- doceniać i podkreślać wszystko co niezwykle i kontrowersyjne;
- pomagać uczyć się na swoich błędach;
- zachęcać dzieci do wyrażania własnych uczuć i myśli;
- uczyć dzieci patrzeć i widzieć naprawdę;
- kształtować w dzieciach zaufanie do własnych zamysłów;
- zachęcać dzieci do kształtowania swoich zdolności⁵⁷⁸.

Rodzice chcący pomóc swoim dzieciom muszą pomagać samym sobą. Punktem wyjścia w pomaganiu samemu sobie jest przede wszystkim uświadomienie sobie wpływu dwukierunkowego, przyczyny i skutku, jak również uświadomienie sobie, że rodzice posiadają takie same cechy jak ich dzieci. Nie można osiągnąć sukcesu wychowawczego z nierealistyczną wiarą w swoje umiejętności i możliwości. Nie oznacza to, że rodzice dzieci zdolnych mają unikać wszystkich czynności, które mogą zakończyć się niepowodzeniem lecz mierzyć jak najdalej na tylko na ile pozwala nam zdrowy rozsądek. i uczuć takiego postępowania swoich dzieci⁵⁷⁹. Dzieci przychodzą na świat wszechstronnie zdolne, posiadając pełnie możliwości dalszego rozwoju. Zadanie rodziców jest zapewnienie im odpowiednich warunków maksymalnego rozwoju we wszystkich kierunkach⁵⁸⁰.

⁵⁷⁶Zob. M. Buk – Cegiełka, *Integralny rozwój i wychowanie...*, dz. cyt., s. 19.

⁵⁷⁷Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 165 – 166.

⁵⁷⁸Zob. B. Lipnica, *Kształtowanie zdolności...*, dz. cyt., s. 63 – 64.

⁵⁷⁹Zob. D. Lewis, *Jak wychować zdolne dziecko*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1988, s. 187 – 188.

⁵⁸⁰Zob. Tamże, s. 9.

Oddziaływania rodziny na rozwój dzieci zdolnych, głównie ich rozwój osobowości oraz na ujawnianie zdolności i ich rozwój, przejawia się w pozytywnych i negatywnych cechach funkcjonowania środowiska rodzinnego. To w jakości kontaktów rodziców z dziećmi zdolnymi, zarówno o charakterze interpersonalnym jak i emocjonalnym oraz w typie postawy wykazywane przez rodziców kształtują się mechanizmy, które zaspokajają potrzeby zdolnych uczniów⁵⁸¹. Uczniowie zdolni potrzebują miłości i troski ze strony rodziców. W młodszych latach jest całkowicie od nich zależne. Relacje, jakie panują między rodzicami a dzieckiem zdolnym mają decydujący wpływ na rozwój jego charakteru. Jednak rodzice nie mogą przez to rozumieć, że powinni w każdej sytuacji ulegać dziecku. Dziecko, które nie ma jasno wyznaczonych granic i od którego wymaga się wyznaczenia samemu swoich granic postępowania staje się lękliwe i niepewne. Istnieje wiele czynników, które zarówno wpływają pozytywnie jak i negatywnie na relacje między rodzicami a uczniami zdolnymi. Jednym z czynników utrudniającym tą relację jest tak zwana walka o władzę. Wiąże się ona zarówno z aspiracjami samego ucznia jak i jego rodziców. Walka ta przyjmuje formę o charakterze rywalizacyjnym i prowadzi w efekcie do zaniżenia osiągnięć uczniów zdolnych. Osiągnięcia dzieci zdolnych stają się bardzo często źródłem niepowodzeń rodziców i przyjmowane są przez nich jako własne nabierając narcystycznego charakteru. Taka postawa rodziców powoduje utrudnienie samoidentyfikacji uczniów i stanowi niekiedy źródło rozczarowań rodziców⁵⁸².

Kolejnym czynnikiem negatywnie wpływającym na relacje rodziców z uczniami zdolnymi są nadmierne oczekiwania. Prowadzą one do koncentracji przez rodziców tylko na jednym zagadnieniu a w konsekwencji pomijaniu wszystkich pozostałych sfer rozwoju oraz zainteresowań dziecka wynikających z jego wieku. Może zdarzyć się także, że zdolności u uczniów nie zostaną przez rodziców dobrze rozpoznane, odnośnie do ich poziomu i rodzaju. Wtedy nadmierne wymagania stawiane przez rodziców są źródłem konfliktów i problemów o charakterze emocjonalnym w funkcjonowaniu społecznym uczniów⁵⁸³.

Zdarza się, że zdolni uczniowie mają uprzywilejowany status w rodzinie ze względu na swoje zdolności. Staje się to przyczyną konfliktów między w rodzinie, walka

⁵⁸¹Zob. B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju...*, dz. cyt., s. 395.

⁵⁸²Zob. E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, dz. cyt., s. 84 – 85.

⁵⁸³Zob. Tamże, s. 85.

o dominację oraz względy rodziców. Rodzice nie powinni przykładać większej wagi do zdolności oraz osiągnięć, ale podkreślać wartości u wszystkich dzieci, ze względu na ich wkład emocjonalny jaki wnoszą do rodziny. Jeśli występują jakieś problemy w funkcjonowaniu rodzin uczniów zdolnych to są one efektem braku wiedzy rodziców na temat uczniów zdolnych lub braku wsparcia w traktowaniu takich uczniów. Mogą być także konsekwencją trudności przeżytych przez rodziców w dzieciństwie jako osoby uznane za zdolne. Problemy te przenoszone są na życie rodzinne czyli dzieci i współmałżonków⁵⁸⁴.

Stosunek rodziców do dziecka będzie bardziej pozytywny wówczas, gdy zauważając w swoim dziecku nieprzeciętne zdolności nie wykorzystując faktu, że ich dziecko potrafi bez większych trudności dostosować się do ich oczekiwań. Postrzegając je jako istotę otwartą na świat, mającą predyspozycję do osiągnięcia sukcesów⁵⁸⁵. To czego oczekują rodzice od uczniów zdolnych stanowi główny czynnik, który decyduje o tym jak tacy uczniowie wykorzystują swoje zdolności. Rodzice są wzorem dla swoich dzieci, jeśli interesują się ich postęпами w nauce, jak również tym w jaki sposób spędzają czas wolny to mobilizują dzieci do poszerzania swoich zdolności i zainteresowań. Rodzicom i uczniom zdolnym potrzebna jest swoboda w myśleniu, wytrwałość w działaniu oraz odpowiednia do wieku uczniów samodzielność w rozwoju. Rodzice wychowujący zdolne dzieci muszą kierować się dwoma zasadami:

1. Dzieci zdolne są przede wszystkim dziećmi i mają takie same podstawowe potrzeby jak wszystkie inne dzieci. Należy ich traktować jako dzieci a nie „małych dorosłych”. Oprócz fizycznych, należy zaspokoić u dzieci zdolnych potrzebę akceptacji, bezpieczeństwa i miłości.
2. Nic na siłę. Jak wszystkie dzieci, zdolne dzieci będą odrzucać presję wywieraną przez rodziców, trzeba starać się, aby zdolności dzieci były dla nich przeżycie bogatym i przyjemnym. Trzeba zachęcać dzieci do tego, co chcą osiągać, pozwalając im bawić się i odpoczywać⁵⁸⁶.

To od rodziców i ich gotowości odkrywania otaczającego świata przed swoimi dziećmi, od zachęcania ich do podejmowania wyzwań, stawiania przed dziećmi celów

⁵⁸⁴Zob. Tamże, s. 85 – 87.

⁵⁸⁵Zob. D. Lewis, *Jak wychować zdolne dziecko?...*, dz. cyt., s. 98 – 99.

⁵⁸⁶Zob. B. Lipnicka, *Kształtowanie zdolności...*, dz. cyt., s. 64.

i oczekiwań stymulujących ich rozwój zależy rozwój zdolności⁵⁸⁷. Dzieci zdolne potrzebują opiekuńczości ze strony rodziców w rozwoju i właściwym wykorzystywaniu swoich zainteresowań. Zadaniem rodziców jest wprowadzanie w życie dzieci zdolnych równowagi oraz udzielanie im pomocy w momentach w których czują się one mniej pewne, potrzebując dodatkowej uwagi. Istotną rzeczą jest zapewnienie dzieciom zdolnym własnego „kąta” do czytania, pisania, tworzenia oraz pogłębiania swoich zainteresowań. Konsekwentnie do tego rodzice powinni szanować prywatność swoich dzieci, ucząc ich w ten sposób szacunku do innych osób. Dzieci zdolne lubią być same, snuć plany, pogłębiać wiedzę czy marzyć. Dzieciom zdolnym trzeba dać także prawo do prób oraz błędów. Należy udzielać dzieciom wskazówek i efektów własnej pracy. Daje to szczęście dzieciom, a kiedy dzieci są szczęśliwe, czują się bezpieczne i wykorzystują wszystkie pojawiające się szanse. Mają dobre samopoczucie, skłaniające ich do poszukiwań nowości i podejmowaniu prób⁵⁸⁸.

Rodzice dzieci zdolnych powinni wykształcić w sobie umiejętność czynne słuchania swoich dzieci, które lubią być wysłuchane. Umiejętnością słuchania tego co dzieci mają nam do powiedzenia kształtujemy uczucie przychylności, łączności oraz miłości w relacji z dziećmi zdolnymi. Rodzice powinni umożliwić dzieciom zdolnym swobodnie iść w kierunku swoich zainteresowań. Nie można wywierać na dzieciach presji, jeśli dzieci zdolne są czymś zainteresowane same ustalą sobie odpowiednie tempo i wyznaczą cel działania, który stanie się dla nich przyjemnością⁵⁸⁹. Presja wywierana przez rodziców na dzieciach zdolnych może wpływać na ich rozwój destrukcyjnie⁵⁹⁰. Taki stosunek do dzieci zdolnych umożliwi im wykształcenie zaradności życiowej⁵⁹¹. Nie zapominając przy tym po stosowaniu pewnej dyscypliny, która stosowana właściwie i nieodbierająca dzieciom całkowitej swobody nie jest zła⁵⁹². Dzieci zdolne powinny mieć pewne ograniczenia nakładane przez rodziców, którzy strzegło ich przestrzegania. Ograniczenia te wynikają ze względów bezpieczeństwa oraz chęcią nauczania dzieci umiejętności odróżniania dobra od zła. Nakazy i zakazy stawiane przez rodziców uczą dzieci jak żyć.

⁵⁸⁷Zob. B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie...*, dz. cyt., s. 396.

⁵⁸⁸Zob. B. Lipnica, *Kształtowanie zdolności...*, dz. cyt., s. 65 – 71.

⁵⁸⁹Zob. Tamże, 69 – 70.

⁵⁹⁰Zob. J. Sosnowska, *Szanse i zagrożenia dla rozwoju uczniów zdolnych...*, dz. cyt., s. 64.

⁵⁹¹Zob. Tamże, s. 69.

⁵⁹²Zob. D. Lewis, *Jak wychować zdolne dziecko?*, dz. cyt., s. 13.

Dzieci potrzebują pewnych zasad nadających strukturę ich życia⁵⁹³.

Rodzice często mają trudności z rozpoznaniem zdolności u swoich dzieci. Jest to wynikiem braku informacji na ten temat. Dlatego ich stosunek do przejawianego przez dzieci potencjału może przybierać różne formy. W oparciu o stosunek rodziców do zdolności ich dzieci wyróżniono cztery kategorie rodziców:

- 1) Rodzice, którzy są skłonni do niezauważania wczesnych uzdolnień dziecka. Nie wiedzą co należy robić z takim dzieckiem. Powoduje to, że dziecko zaczyna ukrywać swoje zdolności.
- 2) Rodzice, którzy negują zdolności dziecka, a jego talent traktują jako dziwactwo. Sami prowadzą do „ukrycia” zdolności dziecka.
- 3) Rodzice, którzy eksploatują uzdolnienia dziecka. W zdolnościach dziecka widzą jedynie możliwość zaimplementowania swojego statusu społecznego i prestiżu.
- 4) Rodzice w pełni kochający i akceptujący samo dziecko, bez jego talentu. Wówczas zdolność dziecka przyjmowana jest przez rodziców jako dar i potencjalna możliwość⁵⁹⁴.

Relacje jakie panują między rodzicami a dzieckiem zdolnym zależne są od wielu czynników. Dorośli są przytłoczeni trudnościami codziennego życia, brakiem wsparcia, problemami w pracy, kłopotami ze zdrowiem czy relacjami z innymi osobami. To na nich spoczywa obowiązek podejmowania decyzji oraz świadomość, że nie potrafią sobie poradzić z wyzwaniami, jakie przed nim się pojawiają. Wszystko to odbija się na relacjach z dzieckiem zdolnym. Dodatkowo relacje te są zakłócone przez wyższy poziom odczuwania i większą percepcję u zdolnych dzieci⁵⁹⁵.

Dzieci zdolne uczą się zachowań od tych których kochają. To uczucia takie jak miłość i zaufanie, budują fundament, który wspiera całą przyszłość dzieci zdolnych i ich relacji z innymi. Dzieci otoczone miłością ze strony rodziców mogą czerpać ze świata wszystko to czego potrzebują do pełnego rozwoju swoich zdolności, dbają o prawidłowy rozwój wszystkich sfer⁵⁹⁶. Dzieci takie cenią sobie motywację stymulującą płynącą

⁵⁹³Zob. B. Lipnicka, *Kształtowanie zdolności...*, dz. cyt., s. 72.

⁵⁹⁴Zob. O. Boczarowa, *Rola i zadania rodziców dzieci zdolnych*, w: *Praca z uczniem zdolnym...*, dz. cyt., s. 56 – 69.

⁵⁹⁵Zob. Tamże.

⁵⁹⁶Zob. B. Lipnicka, *Kształtowanie zdolności...*, dz. cyt., s. 72.

ze strony ich rodziców, która opiera się na wymaganiach w kierunku rozwoju zdolności⁵⁹⁷.

O rozwoju zdolności u uczniów decyduje w dużej mierze współpraca rodziców tych uczniów z nauczycielem. Niektóre zdolności ujawniają się w późniejszych latach natomiast istnieją zdolności, które można zauważyć już w pierwszych latach. Wielu badaczy twierdzi, że pierwsze lata życia są najważniejsze dla rozwoju zdolności. Rodzice nie muszą być geniuszami w każdej dziedzinie. Jeśli uczniowie zdolni spotkają osobę, która będzie im pomagać i prowadzić, a rodzice udzielać wsparcia zdolności mogą się rozwijać i doprowadzić uczniów do sukcesów w danej dziedzinie⁵⁹⁸. Zarówno rodzice jak i nauczyciel muszą pamiętać, że w czasie wychowania uczniów zdolnych współpraca przekształca się w samowychowanie. W trakcie procesu wychowawczego należy zmieniać proporcje między wychowawczą działalnością a samodzielnością uczniów⁵⁹⁹. Według S. Kunowskiego „w wychowaniu musi się stale rozszerzać sfera samodzielności, ale nie tej zwyrodniałej w samowoli i w zachciankach, lecz zorientowanej w tym samym kierunku doskonalenia rozwojowego, progresji, nadanego przez wychowawców ich siłą agosu”⁶⁰⁰.

Środowisko rodzinne może zarówno sprzyjać, jak i hamować rozwój zdolności u uczniów. Ambicje rodziców wobec zdolności dziecka mogą posiadać destrukcyjny wpływ na jego rozwój. Rodzice powinni zachęcać swoje dzieci do udziału w zajęciach dodatkowych i nie izolować ich od rówieśników często uznawanych za „głupszych”. Takie działania rodziców nie są możliwe bez współpracy z nauczycielem, od którego rodzice mogą uzyskać informacje między innymi na temat organizowanych zajęć dodatkowych, kółek zainteresowań czy różnorodnych konkursów⁶⁰¹. Rodzice muszą wspierać działania podejmowane przez nauczyciela. Mają prawo wiedzieć w jaki sposób postrzegane są ich dzieci oraz jakie robią postępy w nauce. Decydujące znaczenie dla prawidłowego rozwoju zdolności uczniów mają odpowiednia atmosfera i życzliwość w kontaktach nauczyciela z rodzicami. Często jednak nie sposób uniknąć wszelkich nieporozumień i napięć, które pojawiają się między nauczycielem a rodzicami. Wielu nauczycieli postrzega rodziców jako osoby, które:

- uważają, iż ich dzieci są zdolne, jedynie na skutek własnych obserwacji,

⁵⁹⁷Zob. B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie...*, dz. cyt., s. 402.

⁵⁹⁸Zob. B. Lipnica, *Kształtowanie zdolności...*, dz. cyt., s. 105 – 107.

⁵⁹⁹Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 258.

⁶⁰⁰Cyt. za., tamże.

⁶⁰¹Zob. J. Sosnowska, *Szanse i zagrożenia dla rozwoju uczniów zdolnych*, dz. cyt., s. 62.

- mają nierealne oczekiwania wobec pedagogów w pracy z uczniami zdolnym,
- sądzą, że tylko programy dodatkowe realizowane poza zajęciami szkolnymi są w stanie zapewnić prawidłowy integralny rozwój i wychowanie uczniów zdolnych,
- mają pretensje do nauczycieli wtedy, gdy uczniowie nie rozwijają posiadanego potencjału oraz ich rozwój w którejś ze sfer jest opóźniony⁶⁰².

Nauczyciel powinien w takich sytuacjach zadbać o dostarczenie rodzicom wszystkich informacji dotyczących ich dzieci. Duże znaczenie dla prawidłowej współpracy nauczyciela z rodzicami uczniów zdolnych na rzecz ich integralnego rozwoju i wychowania w edukacji wczesnoszkolnej mogą mieć:

- pozyskiwanie przez nauczyciela dodatkowych informacji o uczniach od rodziców poprzez częstsze rozmowy z nimi;
- dni otwarte szkoły, w trakcie których rodzice mogą zobaczyć, że uczniowie są motywowani do pracy przez różne czynniki pochodzące z wielu różnorodnych źródeł;
- angażowanie rodziców uczniów zdolnych w proces początkowej identyfikacji;
- przyjmowanie przez nauczyciela pomocy oferowanej przez rodziców i angażowanie ich w pracę z uczniami zdolnymi⁶⁰³.

Nauczyciel, który ma swojej klasie uczniów zdolnych powinien dowiedzieć się co interesuje uczniów w sposób szczególny, jakie posiadają zdolności, jakie są ich mocne strony i które chcą rozwijać. w przypadku szczególnych zdolności przejawianych przez uczniów i rozwijanych poza placówką szkolną, zadaniem nauczyciela jest pozyskanie informacji na temat tego, czego dotyczy ta sytuacja, tzn. jak często uczniowie opuszczają lekcje, ile godzin poświęcają na treningi, na jakie dodatkowe zajęcia uczęszczają. Zadaniem nauczyciela jest także opracowanie planu działania oraz współpracy, w który zawiera: indywidualne ramy realizacji szkolnego obowiązku, oczekiwania wobec uczniów szczególnie zdolnych oraz zapewnienie stałej współpracy rodziców uczniów z nauczyciele. w przypadku zdolności rozwijanych przez uczniów w szkole należy określić z uczniami i rodzicami, jakie wsparcia oraz dodatkową ofertę może zaoferować takim uczniom szkoła,

⁶⁰²Zob. J. Bates, S. Munday, *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, dz. cyt., s. 59 – 60.

⁶⁰³Zob. Tamże, s. 59 – 61.

by w pełni rozwijali swoje zdolności⁶⁰⁴.

Rodzice uczniów zdolnych muszą pamiętać o tym, aby nie traktować swoich dzieci jako instrumentu służącego do realizowania osobistych oczekiwań wobec niego, jak również nie wywierać na dziecku nadmiernej presji i oczekiwań wobec jego zdolności i sukcesów, które powinno osiągać. To wszystko może hamować rozwój uczniów i zniechęcać ich do pogłębiania swojej wiedzy. Ważną rolę odgrywa nauczyciel, który powinien pomóc rodzicom lepiej zrozumieć rozwój zdolności u ich dzieci oraz ich psychikę. Prawidłowa współpraca nauczyciela z rodzicami odgrywa znaczącą rolę w integralnym rozwoju i wychowaniu uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej⁶⁰⁵. Szkoła i instytucje oświatowe jej towarzyszące powinny stanowić swego rodzaju drogowskaz dla rodziców zdolnych dzieci⁶⁰⁶.

4.4. Zadania specjalistów szkolnych i pozaszkolnych

Oprócz omawianych powyżej działań podejmowanych przez nauczycieli i rodziców wobec uczniów zdolnych, istotne znaczenie mają zadania podejmowane przez specjalistów szkolnych oraz pozaszkolnych. Zasady dotyczące udzielania pomocy uczniom zdolnym, w tym pomocy psychologiczno- pedagogicznej zostały dokładnie określone na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532)⁶⁰⁷. Zgodnie z art. 3 tego rozporządzenia zwraca się uwagę, że „pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności [...] ze szczególnych uzdolnień”⁶⁰⁸. Tak rozumiana pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest zatem uczniom szczególnie uzdolnionych zawsze w trakcie bieżącej pracy z takim uczniem w formie prawidłowo zaplanowanych i przeprowadzanych zajęć

⁶⁰⁴Zob. Z. Kołacz – Kordzińska, *Praca z uczniem zdolnym...*, dz. cyt., s. 19 – 20.

⁶⁰⁵Zob. A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych...*, dz. cyt., s. 86 – 88.

⁶⁰⁶Zob. W. Grelowska, *Tradycje rodzinne w procesie rozwijania uzdolnień dzieci w młodszym wieku szkolnym*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym...*, dz. cyt., s. 103.

⁶⁰⁷Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532).

⁶⁰⁸Tamże.

rozwijających jego zdolności, które prowadzone są albo przez nauczycieli albo przez specjalistów posiadających odpowiednie do tego kwalifikacje. Zaznacza się, że liczba uczestników takich zajęć nie może być większa niż 8 uczniów, a godzina zajęć mających na celu rozwijanie uzdolnień dziecka musi trwać do 45 minut. Ponadto w omawianym rozporządzeniu podkreśla się istotną rolę nauczycieli i wychowawców w przeprowadzanej identyfikacji indywidualnych potrzeb rozwojowych oraz uzdolnień uczniów. Na podstawie art. 19 uznaje się, że „Nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści w przedszkolu, szkole i placówce rozpoznają odpowiednio indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz indywidualne możliwości psychofizyczne uczniów, w tym ich zainteresowania i uzdolnienia”⁶⁰⁹.

Nauczyciele, wychowawcy oraz specjaliści wobec uczniów zdolnych zobowiązani są do prowadzenia odpowiednich działań, do których zalicza się:

1. obserwację pedagogiczną, w trakcie bieżącej pracy z uczniami, mającą na celu rozpoznanie u uczniów:
 - a) trudności w uczeniu się, w tym – w przypadku uczniów klas I–III szkoły podstawowej – ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się, lub
 - b) szczególnych uzdolnień⁶¹⁰.

W momencie stwierdzenia, że dany uczeń wymaga objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, konieczne jest udzielenie mu wsparcia ze strony nauczyciela, wychowawcy, innych specjalistów. W sytuacji, kiedy wychowawca klasy albo dyrektor szkoły stwierdza taką właśnie potrzebę, to jego zdaniem jest poinformowanie innych nauczycieli, wychowawców albo specjalistów o zaistniałej potrzebie objęcia takiego ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Konieczne jest wówczas dokładne planowanie, koordynowanie takiej udzielanej pomocy, przy jednoczesnej oceny jej efektywności. Zadanie to wykonywane jest przez dyrektora szkoły zespołu składającego się z nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych oraz specjalistów, prowadzących zajęcia z uczniem, ponieważ wychowawca klasy lub dyrektor placówki planując udzielanie uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej, współpracują z rodzicami ucznia lub pełnoletnim uczniem oraz w zależności od potrzeb z innymi nauczycielami, wychowawcami grup

⁶⁰⁹Tamże.

⁶¹⁰Tamże.

wychowawczych i specjalistami, prowadzącymi zajęcia z uczniem, poradnią lub innymi osobami⁶¹¹.

Podejmowana praca pedagoga i psychologa wobec ucznia zdolnego musi mieć charakter naprawczy oraz rozwojowy. W praktyce polega to na planowaniu działania oraz tworzeniu odpowiednich programów, w których uwzględnia się poradnictwo, opiekę zarówno nad uczniem zdolnym, a także jego środowiskiem szkolnym i rodzinnym⁶¹². Istotne jest również to, aby tego rodzaju programy zawierały koncepcję opieki i kształcenie uczniów zdolnych w szkole oraz podczas jego indywidualnej edukacji. Na tej podstawie należy zaznaczyć, że rozwojowe podejście do pracy, pomocy i opieki nad uczniem zdolnym obejmuje skuteczną współpracę z rodzicami, co w praktyce powinno zawierać takie wyszczególnione elementy, jak:

- program opieki oparty na afektywnych i poznawczych potrzebach uczniów,
- psychologa i pedagoga szkolnego o gruntownym wykształceniu ogólnym i szerokiej wiedzy z zakresu zdolności⁶¹³.

W zaprezentowanym powyżej modelu wskazuje się również na konieczność przeprowadzania indywidualnych konsultacji z uczniem, a także z jego rodzicami oraz nauczycielami. Kolejnym również ważnym komponentem jest uwzględnienie w pracy pedagogów, psychologów wyników najnowszych badań oraz praktycznych opracowań właśnie z zakresie skutecznej opieki nad uczniem zdolnym. Jednocześnie istotne znaczenie ma dokonywana ścisła współpraca psychologa, pedagoga z rodziną. Wynika to bowiem z tego, że rodzina jest podstawowym, a czasami również krytycznym komponentem. Który decyduje o rozwoju zdolności ucznia, a także odpowiada za jego sukcesy lub też ich brak w edukacji. Dlatego też na przestrzeni lat doszło do wypracowania odpowiednich programów terapeutycznych, które związane są z zapewnieniem uczniowi zdolnemu holistyczną opiekę psychologiczną, która musi obejmować również jego rodzinę⁶¹⁴.

Działania te są ważne również ze względu, iż unikalność dzieci zdolnych w zakresie

⁶¹¹(Dz.U. 2013, poz. 532).

⁶¹²Tamże.

⁶¹³Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).

⁶¹⁴Dz.U. 2017, poz. 356.

ich przyspieszonego rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, społecznego, może być często stresujące dla rodziny. Z badań przeprowadzonych na ten temat wskazuje, że w momencie uznania dziecka za zdolne mogą następnie pojawić się problemy w relacjach rodzic- dziecko, dziecko zdolne- rodzeństwo. Ponadto uznanie swojego dziecka jako zdolnego może powodować w jego rodzinie istotne zmiany w organizacji życia rodzinnego, a jednocześnie wpływa szkodliwie również dla pozostałych członków takiej rodziny⁶¹⁵. W takich rodzinach może także dochodzić do zaniedbań w stosunku do rodzeństwa ucznia zdolnego. Dlatego konieczne stało się opracowanie odpowiednich i specjalnych programów mających na celu wspieranie oraz zapewnienie pomocy rodzicom dzieci zdolnych. W ramach zapewnienia takiego wsparcie coraz częściej organizowane są grupy wsparcia właśnie dla rodzin, w których podejmuje się próby wspólnego rozwiązywania problemów ujawniających się w kontekście rozwoju dziecka. Niewątpliwie jednym z najważniejszych elementów takiej pomocy uczniom zdolnym jest systematyczna i odpowiednia współpraca pomiędzy szkołą, specjalistami, a rodzicami.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się cztery typy zależności pomiędzy szkołą a rodzicami:

- współpraca,
- konflikt,
- ingerencja,
- akceptacja naturalnego rozwoju dzieci⁶¹⁶.

Typ pierwszy takiej relacji definiowany jest jako współpraca. Opiera się on przede wszystkim na przekonanie rodziców i szkoły, że muszą być oni aktywni w systematycznym i efektywnym kształceniu uczniów zdolnych. Tak rozumiana współpraca rozwija się zatem w oparciu o wzajemne dzielenie się potrzebnymi i istotnymi informacjami oraz wspieranie w systematycznym rozwijaniu zdolności zdiagnozowanych u dziecka. Typ drugi relacji nazywany jest typem konfliktowym. Związany jest z aktywną postawą rodziców, przy jednoczesnej pasywnej postawie szkoły⁶¹⁷. Zwraca się bowiem uwagę, że rodzice uważają, że dla ich zdolnych dzieci konieczne jest przygotowanie specjalnych programów

⁶¹⁵Dz.U. 2013, poz. 532.

⁶¹⁶J. Nowak, *Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji. Lubelski Rocznik Pedagogiczny 2015, nr2*, s. 65.

⁶¹⁷Tamże, s. 65.

rozwijających owe uzdolnienia. Natomiast szkoły twierdzą, że program, który jest przez nich podejmowany w miarę wystarczający sposób stymuluje rozwój zdolności uczniów. Wówczas dochodzi do konfliktu, gdyż szkoły nie uznają za konieczność wspierania uczniów zdolnych, a z kolei rodzice nie wykazują działania do wspierania aktywności szkoły. Dodatkowo dochodzi wówczas do wzajemnych oskarżeń, sprzecznych działań podejmowanych przez rodziców i nauczycieli, co następnie wpływa na brak jakichkolwiek programów, aby móc wspierać nauczanie i rozwój uczniów zdolnych⁶¹⁸.

Trzeci rodzaj zachowania rodziców wobec swojego zdolnego dziecka ze szkołą jest odczuwanie braku wsparcia, zaangażowania szkoły, co w rezultacie prowadzi do wycofywania się z bezpośredniego kontaktu z nauczycielami swojego dziecka. w związku z tym typ ten w literaturze przedmiotu określany jest jako wtrącenie się, co jednocześnie opiera się na występującym konflikcie. Wówczas szkoła aktywnie próbuje dostarczyć uczniowi specjalnych programów, co jednak odbywa się przy sprzeciwie rodziców, którzy nie wyrażają zgody na to argumentując, że ich troską jest głównie to, aby ich zdolne dziecko rozwijało się swobodnie. Ponadto rodzice ci są zadaniami, że wdrażane w szkole programy wobec ich dziecka zdolnego mogą w znaczący zakłócić jego rozwój w poszczególnych sferach. Ostatni czwarty typ relacji określany jest jako naturalny rozwój. Typ ten opiera się przede wszystkim o wzajemne porozumienie pomiędzy szkołą a rodzicami, co także dotyczy pasywnej postawy szkoły w kontekście rozwoju poszczególnych zdolności dziecka⁶¹⁹. Wówczas obie strony są zdania, że jeśli dziecko posiada talent to rozwinię się on bez specjalnych, dodatkowych programów.

Podsumowując powyższe analizy, można uznać, iż obowiązująca podstawa programowa dla I etapu edukacyjnego powinna stwarzać szanse wychowania ku wartościom w kontekście integralnego rozwoju dziecka, w tym ucznia zdolnego w młodszym wieku szkolnym. Jednocześnie konieczne jest w ramach realizacji tej koncepcji podejmowanie odpowiednich działań przez szkołę, specjalistów, a także rodziców. Podmioty te powinny systematycznie współpracować ze sobą, gdyż każdy z nich posiada inne, ważne informacje na temat rozwoju dziecka, które przyczyniają się następnie do rozwijania jego zdolności.

⁶¹⁸W. Limont, *Staż na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, Psychologia wychowawcza, Toruń 2013, nr 3, s. 131.

⁶¹⁹Tamże, s. 133.

ROZDZIAŁ IV

PODSTAWY METODOLOGICZNE WŁASNYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Podjmując czynności badawcze zadaniem badacza jest ustalenie znaczenia terminów takich jak: metodologia, metodologia badań pedagogicznych oraz badanie naukowe. Metodologia rozumiana jest na wiele sposobów, określa się ją jako: technologię, ideologię, metodykę oraz metateorię. Jako technologia oznacza sposób prowadzenia badań, których celem jest rozwiązanie jakiegoś problemu. Metodologia określana jako metodyka jest sposobem w jaki badacz posługuje się metodami. Rozumiana jako ideologia powiązana jest z wartościującymi aspektami, natomiast jako metateoria buduje najwyżej położony poziom abstrakcji, który dotyczy metod, konstrukcji założeń teoretycznych oraz krytycznej analizy⁶²⁰.

Wyróżnia się metodologię szczegółową oraz metodologię ogólną. Metodologia szczegółowa dotyczy metod badawczego postępowania w zakresie poszczególnych dyscyplin naukowych. Dotyczy więc dyrektyw badawczych, które odnoszą się do formułowania, uzasadniania i sprawdzania twierdzeń, jak również formułowania hipotez oraz teorii⁶²¹. W metodologii nauk empirycznych wyróżniamy kilka poziomów. Metodologia ogólna przedstawia sposób rozwiązania danego problemu na co najmniej trzech płaszczyznach:

1. Poziom pierwszy określany jest jako merytoryczne postawienie zagadnienia czyli sposób w jaki stawiane są problemy oraz hipotezy, jak również drogi weryfikacji owych hipotez oraz cel. Poziom ten stanowi bowiem uszczegółowienie koncepcji poznania, sprecyzowany cel badawczy oraz określenie realności ich rozwiązania.
2. Poziom drugi dotyczy wyboru koncepcji poznania czyli pewnej strategii problemu, którym się zajmujemy. Wybór strategii jest uzależniony od problemu jaki badacz postawił jak również od dotychczasowej wiedzy badacza na dany temat.

⁶²⁰Zob. W. Dutkiewicz, *Praca magisterska z pedagogiki. Przewodnik metodyczny*, Strzelec, Kielce 1994, s. 8 – 9.

⁶²¹Zob. W. Goriszowski, *Badania pedagogiczne w zarysie*, PWN, Warszawa 2003, s. 9.

3. Ostatni trzeci poziom to planowanie badań, zobowiązuje on badacza do przewidzenia szans na uzyskanie wyniku bez wnioskowania o jego rodzaju⁶²². Kolejnym ważnym terminem w tym rozdziale jest metodologia badań pedagogicznych. Zdaniem M. Łobockiego „metodologia badań pedagogicznych jest nauką o zasadach i sposobach postępowania badawczego zalecanych i stosowanych w pedagogice. Przez zasady, czyli reguły lub normy takiego postępowania, rozumie się pewne najogólniejsze dyrektywy (zalecenia), mające na celu ułatwienie w miarę skutecznego przeprowadzenia badań. Natomiast sposobami postępowania badawczego nazywa się mniej lub bardziej skonkretyzowane procedury (strategie) gromadzenia i opracowania interesujących badacza wyników (materiału badawczego). Sposoby te noszą zazwyczaj nazwę metod lub technik badawczych”⁶²³.

Wszelka metodologia jest potrzebna badaczowi we właściwej realizacji badań naukowych, przez które rozumiemy „ogół czynności w obrębie pracy naukowej; od powzięcia i ustalenia problemu aż do opracowania materiałów naukowych włącznie, jednakże bez czynności pisania pracy, poprawienia jej i oceniania”⁶²⁴.

Inną definicję badania naukowego ukazuje W. Maszke pisząc, iż „badanie naukowe, tak jak każda inna zorganizowana działalność, jest zawsze zespołem następujących po sobie czynności, zmierzających do zrealizowania założonych celów stanowiących rezultat badań”⁶²⁵. Zdaniem W. Zaczyńskiego badanie naukowe jest procesem wieloetapowym wewnątrznie rozmaitych działań. Celem tych działań jest zagwarantowanie badaczowi obiektywne, wyczerpujące jak również dokładne poznanie danego wycinka rzeczywistości społecznej, przyrodniczej bądź kulturowej⁶²⁶.

W niniejszym rozdziale zostanie przedstawiony cel i przedmiot podjętych badań empirycznych, problem i hipotezy badawcze. Zostaną zaprezentowane zmienne zależne i niezależne oraz ich wskaźniki, jak również metody, techniki i narzędzia badawcze wykorzystane w przeprowadzonych badaniach. Przedstawiona zostanie także charakterystyka środowiska i badanej grupy oraz opis organizacji i przebiegu badań.

⁶²²Zob. W. Dutkiewicz, *Praca magisterska...*, dz. cyt., s. 10.

⁶²³M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2008, s. 13 – 14.

⁶²⁴W. Dutkiewicz, *Praca magisterska...*, dz. cyt. s. 11.

⁶²⁵A. W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, WSP, Rzeszów 2003, s. 49.

⁶²⁶Zob. W. Zaczyński, *Badania pedagogiczne – empiryczne*, (w:) *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 38.

1. Przedmiot i cel badań

Przeprowadzenie badania w prawidłowy sposób wymaga określenia przedmiotu badań. Istnieje wiele definicji tego pojęcia. Jedną z nich przedstawia T. Pilch według którego przedmiotem badań jest „zadanie, które staje przed badaczem w momencie uświadomienia sobie konieczności przeprowadzenia badań empirycznych”⁶²⁷. Według S. Nowaka przedmiot badań to „obiekty czy zjawiska, w których odpowiedź na postawione pytania chcemy formułować, jako twierdzenia. Przedmiot badań spełnia właściwą funkcję poznawczą. Rozpatrując działalność dydaktyczną z różnych stron, odkrywa bądź tylko ustala fakty bezpośrednio i pośrednio z nią związane, systematyzuje i uogólnia fakty, ustala jakościowe i ilościowe zależności między nimi”⁶²⁸.

Inną definicję tego pojęcia przedstawia Z. Skorny uważając, że przedmiot badań to „określony zbiór zjawisk, przedmiotów bądź osób. Psychologiczne i pedagogiczne badania dotyczą wybranej kategorii jednostek określonej mianem populacji”⁶²⁹. Za przedmiot badań uznaje się więc pewien obszar, który poddaliśmy badaniu w celu uzyskania informacji i odpowiedzi na ich temat.

Przedmiotem niniejszych badań empirycznych jest wczesnoszkolna edukacja ucznia zdolnego w świetle koncepcji integralnego rozwoju i wychowania w opinii i ocenie nauczycieli szkół publicznych oraz niepublicznych województwa podkarpackiego.

Właściwe postępowanie badawcze powinno także posiadać dokładnie sprecyzowany cel i przedmiot badań. Każde podejmowane badanie powinno mieć cel, do którego badacz dąży. Według W. Zaczyńskiego cel badań to „określenie tego, do czego zmierza badacz, co pragnie osiągnąć w swoim działaniu”⁶³⁰. Istotne jest to, aby cel był konkretny, jasny oraz realny do osiągnięcia. Według T. Pilcha cel badań to: „rozpoznanie bądź lepsze poznanie interesującego nas zagadnienia”⁶³¹. Każde badanie, które badacz podejmuje ma służyć i dążyć do realizacji postawionego przez badacza celu. Celem prowadzonych badań empirycznych jest dążenie do wzbogacenia wiedzy o osobach, rzeczach, a także różnorodnych zjawiskach.

Przez cel badań rozumie się także rodzaj efektu, który zamierzamy uzyskać

⁶²⁷Tamże.

⁶²⁸S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985, s. 67.

⁶²⁹Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, WSiP Warszawa 1984, s. 107.

⁶³⁰W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1976, s. 44.

⁶³¹T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa 1995, s. 56.

w wyniku prowadzonego badania jak również rodzaj czynników z którymi efekty te będą powiązane. Według J. Sucha zasadniczym celem poznania naukowego jest „zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji”⁶³².

W pracach empirycznych wyróżnić możemy następujące kategorie celów: poznawczy – wiąże się z wyjaśnieniem, opisem oraz przewidywaniem pedagogicznych zjawisk; teoretyczny – wiąże się z podejmowaniem teoretycznych zadań, które mogą dążyć do opracowania teoretycznych lub empirycznych założeń modelu dydaktyczno-wychowawczych zajęć, który będzie weryfikowany w badawczej pracy; praktyczny – wiąże się z realizacją zadań w praktyce np. opracowaniem pedagogicznych dyrektyw⁶³³.

W niniejszych badaniach empirycznych również przyjęto trzy cele: poznawczy, teoretyczny i praktyczny.

Celem poznawczym własnych badań empirycznych jest rozpoznanie specyfiki wczesnoszkolnej edukacji ucznia zdolnego w świetle koncepcji integralnego rozwoju i wychowania.

Celem teoretycznym jest sformułowanie teoretycznych podstaw specyfiki wczesnoszkolnej edukacji ucznia zdolnego w świetle koncepcji integralnego rozwoju i wychowania

Celem praktycznym jest opracowanie aplikacji praktycznych, doskonalących wczesnoszkolną edukację ucznia zdolnego.

2. Problemy i hipotezy badawcze

Punktem wyjścia w procesie badawczym jest sformułowanie pewnego pytania czy też bardziej lub mniej uporządkowanego zbioru pytań. Pojawiają się one w świadomości badacza czasem bezrefleksyjnie czasem natomiast uprzytamnia on sobie dlaczego na te a nie na inne pytania chce uzyskać odpowiedź w prowadzonym badaniu. Problemy badawcze są zatem podstawowymi składnikami wszelkich badań naukowych, które definiowane są przez J. Pietera jako „pytania, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych. Wysuwając je zadajemy pytanie „przyrodzie” i „otoczeniu”, a nie

⁶³²T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Żak, Warszawa 2001, s. 23.

⁶³³Zob. J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, WSP im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993, s. 128.

osobie drugiej. Staramy się znaleźć odpowiedzi na postawione przez nas pytanie poprzez własny wysiłek, nie zaś przez oczekiwanie gotowej odpowiedzi od innego człowieka”⁶³⁴. Według M. Łobockiego problemy badawcze są to „pytania, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych”⁶³⁵. Inaczej problemy badawcze definiuje J. Sztumski według którego „problemem badawczym nazywamy to, co jest przedmiotem wysiłków badawczych, czyli po prostu to, co orientuje nasze przedsięwzięcia poznawcze”⁶³⁶.

Problemy badawcze są to więc pytania określające cel naszego badań, które chcemy wykonać a w toku badawczego postępowania pogłębić i uzupełnić posiadaną już wiedzę. Problem badawczy umożliwia dokładne poznanie tego, co badamy i do czego w naszych badaniach dążymy. W swojej pracy T. Pilch wyróżnił czynniki, których spełnienie jest konieczne po to, aby problem badawczy został poprawnie sformułowany: „sformułowane problemy muszą wyczerpać zakres naszej wiedzy, zawarty w temacie badań. Tak więc problemy w sposób znacznie bardziej precyzyjny określają zakres naszych możliwości, tym samym określają teren badawczych poszukiwań. Drugim warunkiem poprawności sformułowanych przez nas problemów jest konieczność zawarcia w nich wszystkich generalnych zależności między zmiennymi. Dzięki temu dość ściśle będziemy mieć wyznaczony zakres badanych zjawisk. Trzecim warunkiem poprawności problemu badawczego jest jego rozstrzygalność oraz wartość praktyczna”⁶³⁷.

W tym kontekście, główny problem niniejszych badań zawiera się w pytaniu: Jak w opinii i ocenie nauczycieli szkół publicznych i niepublicznych przedstawia się organizacja, przebieg i efektywność pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej w świetle integralnego rozwoju i wychowania?

Problem główny generuje trzy zasadnicze kategorie problemów szczegółowych w zakresie organizacji procesu edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego, przebiegu tego procesu oraz jego efektywności.

W związku z tym, problemy szczegółowe badań empirycznych przedstawiają się następująco:

⁶³⁴J. Pieter, *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1967, s. 67.

⁶³⁵M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1984, s. 56.

⁶³⁶J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, PWN, Warszawa 1984, s. 28.

⁶³⁷T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 24 - 25.

- w zakresie organizacyjnym:

1. Jakie kwalifikacje i kompetencje posiadają nauczyciele pracujący z uczniami zdolnymi we wczesnoszkolnej edukacji?
2. Jakie kategorie zdolności występują u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej?
3. W jaki sposób prowadzona jest diagnostyka zdolności uczniów we wczesnoszkolnej edukacji?
4. Jak ankietowani nauczyciele oceniają podstawę programową edukacji wczesnoszkolnej w zakresie pracy z uczniem zdolnym w aspekcie jego integralnego rozwoju i wychowania?
5. Jakie programy nauczania są stosowane przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej?
6. Jakie specyficzne formy organizacyjne są realizowane w pracy z uczniem zdolnym we wczesnoszkolnej edukacji?
7. Jak się przedstawia organizacja współpracy z rodzicami ucznia zdolnego we wczesnoszkolnej edukacji i ze specjalistycznymi instytucjami?

- w zakresie przebiegu edukacji:

8. Jak przebiega proces kształcenia ucznia zdolnego we wczesnoszkolnej edukacji (cele i treści, zasada indywidualizacji, metody formy i środki)?
9. Jak przebiega proces wychowania i opieki ucznia zdolnego we wczesnoszkolnej edukacji (cele i wartości wiodące, metody, formy, środki wychowania i opieki)?
10. Jak jest realizowana funkcja *sanare, edocere, educere, educare i initiare* w procesie integralnego wychowania ucznia zdolnego w edukacji wczesnoszkolnej?

- w zakresie efektywności:

11. Jaki jest poziom osiągnięć uczniów zdolnych w odniesieniu do podstawy programowej wczesnoszkolnej edukacji?
12. Jaki jest stopień rozwoju zdolności uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej?
13. Jaki jest stopień integralnego rozwoju uczniów zdolnych wczesnoszkolnej edukacji?

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

— sformatowano

14. Jak jest realizowana praca w konkretnych przypadkach uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej i jakie są jej efekty (badania jakościowe)?

Wyżej wymienione pytania zostały sformułowane w oparciu o literaturę oraz własne doświadczenia. Szczególne znaczenie tych pytań zawiera się w tym, że są one „kluczem” do rozwiązania problemu głównego, który został postawiony.

Przystępując do przeprowadzenia badań należy również sformułować zestaw hipotez, czyli przypuszczeń, które będą jak najbardziej prawdopodobne. Są one konieczne do przeprowadzenia procesu badawczego w sposób wiarygodny. Zadaniem A. Maszke „hipoteza powinna być przypuszczeniem wysoce prawdopodobnym, mającym uzasadnienie w literaturze przedmiotu, dotychczasowym dorobku naukowym, bądź działalności praktycznej”⁶³⁸.

W ujęciu Z. Skornego hipoteza natomiast jest „przypuszczalną, przewidywalną odpowiedzią na pytanie zawarte w problemie badań”⁶³⁹. Inną definicję tego pojęcia przedstawia J. Pieter twierdząc, że hipoteza to „naukowe przypuszczenie, co do istnienia lub nieobecności danej rzeczy lub zjawiska w określonym miejscu lub czasie oraz co do związku i zależności danych zjawisk od innych”⁶⁴⁰. Tak więc hipotezami nazywamy świadome stwierdzenia, które wymagają odrzucenia lub ich potwierdzenia.

Według T. Pilch „hipotezę nazywa się wszelkie twierdzenia częściowo tylko uzasadnione, przeto także wszelki domysł, za pomocą którego tłumaczymy dane faktyczne, a więc także i domysł w postaci uogólnienia osiągniętego na podstawie danych wyjściowych. Hipoteza musi określać zależności między zmiennymi. Powinna być na tyle precyzyjna, aby ściśle ograniczyć zasięg swojego znaczenia. Hipoteza wreszcie powinna być zbudowana na podstawie uznanej wiedzy naukowej”⁶⁴¹. Hipoteza jest to więc „zakładanie stosunków powszechnych oraz koniecznych tam, gdzie dane zmysłowe dostarczają bezpośredniej podstawy jedynie do zarejestrowania tego, że pewne zjawiska następowały po sobie w dotychczasowym doświadczeniu. Hipotezą jest przyjmowanie jakiś prawidłowości głębszych, bardziej istotnych w celu wyjaśnienia prawidłowości

– sformatowano

– sformatowano

– sformatowano

– sformatowano

– sformatowano

– sformatowano

– sformatowano

⁶³⁸A. W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, WSiP, Rzeszów 2003, s. 9.

⁶³⁹Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki...*, dz. cyt., s. 72.

⁶⁴⁰J. Pieter, *Zarys metodologii pracy naukowej*, PWN, Warszawa 1967, s. 62.

⁶⁴¹T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 67- 68.

ujmowanych w doświadczeniu”⁶⁴².

Spotykamy się także z terminem zamiennym czyli „hipoteza robocza”, która jest niezbędnym elementem każdego naukowego badania niezależnie jaki wycinek rzeczywistości obejmujemy swoim badaniem. Zdaniem W. Zaczyńskiego „hipoteza robocza jest założeniem przypuszczalnych zależności, jakie zachodzą między wybranymi zmiennymi”⁶⁴³.

Hipoteza stanowi pierwszy i konieczny element badania naukowego jakiegokolwiek fragmentu rzeczywistości. Badanie naukowe jak już wyżej zostało wspomniane realizowane jest w celu wytłumaczenia źródła pojawienia się nowych, niezaobserwowanych dotychczas zdarzeń. Po to by znane powszechnie fakty określić w sposób jednoznaczny poprzez wskazanie ich całkowitego oraz pełnego uwarunkowania. Nie jest to możliwe dzięki poznaniu zmysłowemu dlatego też warunkiem koniecznym jest dokonanie interpretacji ludzkiego umysłu, który poprzez formułowanie hipotez jest zdolny przeniknąć do istoty danego zjawiska. Dlatego więc hipoteza stanowi domysł, przypuszczenie, świadomie przyjęte przez badacza przypuszczenie, które uznane za prawdopodobne umożliwi mu zdobycie odpowiedzi na pytanie: dlaczego dane zjawisko posiada wymiary zaobserwowane bądź może je przyjmować?. Formułowanie hipotez znaczy więc tyle, co opisywanie przyczynowych i prawdopodobnych powiązań określonych zjawisk. Hipotezy muszą być wynikiem faktów, które stanowią jednostkowe zdarzenia zaobserwowane przez badacza w realnym przebiegu, bądź są uogólnieniami występującymi jako twierdzenia systemu nauki w celu tłumaczenia dostatecznie znanych faktów⁶⁴⁴.

Ze względu na dotychczasowy dorobek naukowy i własne doświadczenie praktyczne przyjęto model badań weryfikacyjnych i sformułowano hipotezy w zakresie badań ilościowych, natomiast w stosunku do elementu jakościowego badań nie zastosowano hipotezy. W części podsumowującej badania, w której dokonana będzie weryfikacja hipotez, zostanie przeprowadzona analiza porównawcza wyników badań ilościowych i jakościowych. Główna teza badań jakościowych jest zgodna z hipotezą

⁶⁴²W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995, s. 57.

⁶⁴³Tamże, s. 26.

⁶⁴⁴Zob. W. Goriszowski, *Badania pedagogiczne w zarysie. Skrypt dla studentów pedagogiki*, WSP TWP, Warszawa 2005, s. 33.

główną badań ilościowych.

W niniejszych badaniach ilościowych przyjęto następującą hipotezę główną:

Zakłada się, że w zgodnej opinii i ocenie nauczycieli szkół publicznych i niepublicznych organizacja, przebieg i efektywność pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej w wysokim stopniu sprzyja jego integralnemu rozwojowi i wychowaniu oraz rozwojowi jego uzdolnień.

W stosunku do wyszczególnionych kategorii problemów szczegółowych sformułowano następujące hipotezy szczegółowe, przy czym w ocenie stosując skalę od 1 do 5, gdzie 1 oznacza bardzo niski poziom a 5 bardzo wysoki.

W zakresie organizacji:

1. Zakłada się, że znaczna większość nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi posiada wykształcenie wyższe oraz dodatkowe kwalifikacje.
2. Zakłada się, że najczęściej wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej występują takie zdolności jak: artystyczne, matematyczne oraz sportowe.
3. Zakłada się, że najczęściej stosowanymi przez nauczycieli sposobami diagnozowania uczniów zdolnych są: obserwacja, wyniki sprawdzianów, udział w konkursach, nominacja nauczycieli i specjalistów.
4. Zakłada się, że podstawa programowa sprzyja rozwojowi i wychowaniu uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej.
5. Zakłada się, że nauczyciele w pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej wykorzystują w głównej mierze programy wydawnicze, programy opracowane przez ośrodek metodyczny oraz autorskie programy.
6. Zakłada się, że nauczyciele w pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej realizują formy organizacyjne takie jak koła zainteresowań, praca indywidualna, specjalistyczne zajęcia.
7. Zakłada się, że współpraca nauczycieli z rodzicami opiera się na stałym kontakcie oraz pomocy rodziców w realizacji zadań domowych. Natomiast współpraca ze specjalistycznymi instytucjami dotyczy stałej współpracy z pedagogiem oraz korzystanie z porad specjalistów.

W zakresie przebiegu edukacji:

8. Zakłada się, że nauczyciele w procesie kształcenia ucznia zdolnego

za zasadniczy cel stawiają rozwój zdolności ucznia przy pomocy adekwatnie dobranych metod, form i środków dydaktycznych.

9. Zakłada się, że nauczyciele w procesie wychowania i opieki ucznia zdolnego wykorzystują specjalistyczne metody, formy, środki oraz odpowiednio dobierają cele i treści.
10. Zakłada się, że realizacja funkcji sanare, edocere, educere, educare i initiare przebiega na wysokim poziomie z wykorzystaniem odpowiednich środków.

W zakresie efektywności:

11. Zakłada się, że uczniowie prezentują wysoki poziom osiągnięć w edukacji wczesnoszkolnej.
12. Zakłada się, że stopień rozwoju zdolności uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej jest wysoki.
13. Zakłada się, że stopień integralnego rozwoju uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej jest wysoki.

3. Zmienne i wskaźniki

Zmienne oraz wskaźniki mają ścisły związek z problematyką badań. Wyjaśnienie a następnie określenie zmiennej zależnej oraz niezależnej uściśla problem badawczy. Zmienną nazywa się dowolną właściwość, czynnik, cechę, która przybiera różne wartości w danym zbiorze. Wyłanianie zmiennych polega na wyodrębnianiu tych właściwości, które określają dany przedmiot⁶⁴⁵.

Wśród definicji zmiennej możemy wyróżnić definicję T. Pilcha, który zmienne definiuje jako: „to co daje się zaobserwować w każdym zdarzeniu lub zjawisku - to kilka podstawowych cech konstytutywnych dla danego zdarzenia”⁶⁴⁶. Inną definicję zmiennej przedstawia J. Brzeziński, który twierdzi, że „Jeżeli o danej właściwości możemy powiedzieć, że przyjmuje różne wartości, to jest ona zmienna”⁶⁴⁷. Natomiast S. Nowak zmienną przedstawia jako: „zmienna określa jedynie, pod jakim względem interesują nas analizowane przedmioty i zjawiska, specyfikując ich możliwe właściwości, stany lub zdarzenia, którym podlegają, a ponadto jakie typy relacji będziemy uwzględniać między przedmiotami rozpatrywanymi pod

⁶⁴⁵Zob. F. Bereźnicki, *Prace magisterskie z pedagogiki*, Szczecin 2000, s. 40.

⁶⁴⁶T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa 2001, s. 50.

⁶⁴⁷J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1984, s. 22.

danym względem”⁶⁴⁸. M. Łobocki przedstawia, że „(...)zmienne stanowią uszczegółowienie badanych zjawisk ze względu na podstawowe ich cechy”⁶⁴⁹. Bądź też „Zmienne w badaniach naukowych, w tym także pedagogicznych, są próbą uszczegółowienia głównego ich przedmiotu, czyli problemów badawczych, jakie zamierza się rozwiązać i hipotez roboczych, jakie pragnie się potwierdzić lub odrzucić. Są nimi zazwyczaj podstawowe cechy, symptomy, przejawy charakterystyczne dla badanego faktu, zjawiska czy procesy albo też różnego rodzaju czynniki będące ich przyczyną lub skutkiem. Każda ze zmiennych przyjmuje różne wartości, które umownie można nazwać podzmiennymi. Stanowią one bliższą charakterystykę przyjętej zmiennej jako głównego lub jednego z głównych zainteresowań badacza”⁶⁵⁰.

Wśród najbardziej użytecznych a zarazem popularnych klasyfikacji zmiennych występuje ich podział na zmienną zależną oraz zmienną niezależną. Zmienna zależna zdaniem M. Łobockiego, „to rzeczywiste lub domniemane skutki uwzględnionych w badaniach zmiennych niezależnych, czyli spodziewane przez badacza wyniki zastosowanych oddziaływań pedagogicznych”⁶⁵¹. Inną definicję zmiennej zależnej prezentuje w swojej pracy W. Okoń, który przez zmienną zależną rozumie taką zmienną „której zmiany są skutkiem oddziaływania jednej lub więcej jakichś zmiennych (niezależnych lub pośredniczących)”⁶⁵². J. Brzeziński pisze, że „zmienna, która jest przedmiotem naszego badania, której związku z innymi zmiennymi chcemy określić (wyjaśnić), nosi nazwę zmiennej zależnej”⁶⁵³. Zmienna zależna określana jest również przez Z. Skornego jako „(...) zjawisko podlegające wpływom innych zjawisk”⁶⁵⁴.

Zmienna niezależna natomiast to według W. Okonia zmienna, której zmiany nie zależą od zespołu innych zmiennych występujących w badanym zbiorze, np. wiek ucznia, jako zmienna niezależna warunkuje jego osiągnięcia, ale on sam od niej nie zależy⁶⁵⁵. Natomiast M. Łobocki określają je następująco: „zmiennymi niezależnymi nazywa się m. in. różne i ściśle określone sposoby działalności dydaktycznej lub wychowawczej albo jednej i drugiej. Są nimi szczególnie te oddziaływania pedagogiczne, dzięki którym oczekuje się określonych zmian w rozwoju

⁶⁴⁸S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985, s. 152.

⁶⁴⁹M. Łobocki, *Metody i techniki...*, dz. cyt., s. 32.

⁶⁵⁰M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 1999, s. 139.

⁶⁵¹Tamże., s. 133.

⁶⁵²W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992, s. 244.

⁶⁵³J. Brzeziński, *Elementy metodologii...*, dz. cyt., s. 24.

⁶⁵⁴Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, WSiP, Warszawa 1984, s. 50.

⁶⁵⁵Zob. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2004, s. 465.

umysłowym, społecznym, moralnym lub fizycznym dzieci i młodzieży⁶⁵⁶. Spotykamy również inną definicję zmiennych niezależnych przedstawioną przez W. Goriszowskiego „zmiennymi niezależnymi nazywamy czynniki i warunki wychowania lub nauczania oraz określone działania typu wychowawczego lub dydaktycznego”⁶⁵⁷.

Do właściwego opisu zmiennych potrzebne są określone wartości opisowe zwane wskaźnikami. Ustalenie wskaźników staje się rzeczą niezbędną. Odgrywają one istotną rolę w badaniu empirycznym. Bez nich wszystkie badania w pedagogice a w szczególności badania ilościowe skazane zostałyby na ogólnikowość oraz powierzchowność, a poprzez to na nienadążanie za wszelkimi metodologicznymi wymaganiami, które są stawiane danego rodzaju badaniom⁶⁵⁸.

T. Pilch opisuje wskaźniki jako: „pewną cechę, zdarzenie lub zjawisko, na podstawie którego wnioskujemy z pewnością, bądź z określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje”⁶⁵⁹. w nieco odmienny sposób określił wskaźniki S. Nowak ukazując, że „wskaźnik to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością bądź z określonym prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, że zachodzi zjawisko, jakie nas interesuje”⁶⁶⁰.

Ustalenie określonych wskaźników jest więc rzeczą niezbędną i istotną w szczególności w odniesieniu do zmiennych, które w badaniu przybierają postać hipotetycznych konstruktów. Wówczas przeprowadzone przez badacza badanie zyskuje na swej rzetelności oraz trafności. Daje możliwość także poznania empirycznego sensu zmiennych, które zostały uwzględnione w badaniu. Nieznajomość wskaźników danej zmiennej prowadzi badacza do różnorodnych nieporozumień. Dlatego też każde badanie wymaga od badacza odwoływania się do wskaźników, które dają mu możliwość dokonania bliższej charakterystyki określonych przez niego zmiennych⁶⁶¹.

⁶⁵⁶M. Łobocki, *Metody i techniki...*, dz. cyt., s. 33.

⁶⁵⁷W. Goriszowski, *Badania pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 40.

⁶⁵⁸Zob. M. Łobocki, *Metody i techniki...*, dz. cyt., s. 34.

⁶⁵⁹T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa 1995, s. 53.

⁶⁶⁰S. Nowak, *Metodologia...*, dz. cyt., s. 78.

⁶⁶¹Zob. M. Łobocki, *Metody i techniki...*, dz. cyt., s. 34 – 35.

W niniejszych badaniach zostały wskazane następujące zmienne i wskaźniki:

<u>ZMIENNE NIEZALEŻNE</u>	
<u>ZMIENNE</u>	<u>WSKAŹNIKI</u>
SZKOŁA PODSTAWOWA	Rodzaj szkoły: - publiczna; - niepubliczna Podstawa prawna: <i>Ustawa z dn. 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe</i> (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949 z póź. zm.)
PODSTAWA PROGRAMOWA WCZESNOSZKOLNEJ EDUKACJI	- <i>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.</i> , (Dz. U. z 2017 r. poz. 356 z póź. zm.)
PODSTAWA PRAWNA DOTYCZĄCA EDUKACJI UCZNIÓW ZDOLNYCH	- <i>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki</i> (Dz. U. z 2002 r. Nr 3, poz. 28). - <i>Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach</i> (Dz. U. z 2017 r. poz. 1591)

INTEGRALNY ROZWÓJ I WYCHOWANIE	Koncepcja S. Kunowskiego: - teoria warstwowa - dynamizmy i funkcje rozwoju i wychowania
<u>ZMIENNE ZALEŻNA</u>	
ZMIENNE	WSKAŹNIKI
ORGANIZACJA <u>EDUKACJI</u> <u>WCZESNOSZKOLNEJ UCZNI</u> <u>ZDOLNEGO</u>	- kompetencje nauczycieli; - <u>diagnostyka uczniów zdolnych</u> (kategorie zdolności uczniów); - program nauczania (autorskie, wydawnicze, ośrodków metodycznych); - współpraca z rodzicami uczniów zdolnych; - formy wsparcia oferowane uczniom zdolnym;
PRZEBIEG <u>EDUKACJI</u> <u>WCZESNOSZKOLNEJ UCZNI</u> <u>ZDOLNEGO</u>	- cele i treści kształcenia; - metody pracy z uczniem zdolnym; - formy pracy z uczniem zdolnym; - środki dydaktyczne; - środki wychowania i opieki.
EFEKTYWNOŚĆ <u>EDUKACJI</u> <u>WCZESNOSZKOLNEJ UCZNI</u> <u>ZDOLNEGO</u>	- osiągnięcia szkolne uczniów zdolnych; - stopień rozwoju zdolności; - <u>stopień integralnego rozwoju.</u>

4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Realizacja zarysowanej problematyki badawczej i weryfikacja przyjętych hipotez wymaga ustalenia odpowiednich metod, narzędzi i środków badawczych.

Przez metodę badawczą należy rozumieć zbiór różnorodnych zabiegów oraz działań, które pomogą badaczowi rozwiązać problemy, jakie postawił w swoich badaniach. Przyjmując określoną metodę, badacz ustala odpowiednie techniki i narzędzia badawcze. Pojęcie metod, technik i narzędzi badawczych ujmowane jest w literaturze

w różnym sposób.

Metoda badawcza zadanie T. Pilcha to „zespół teoretycznych uzasadnionych zabiegów konkurencyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”⁶⁶². Inną definicję metody badawczej przedstawia J. Sztumski „Przez metodę bowiem rozumie się na ogół system założeń i reguł pozwalających na uporządkowanie praktycznej lub teoretycznej działalności, aby można było osiągnąć cel, do którego się świadomie zmierza”⁶⁶³.

W definicji przytoczonej przez W. Okonia metoda badawcza to „systematycznie stosowany sposób postępowania prowadzący do założonego wyniku. Na dany sposób postępowania składają się czynności myślowe i praktyczne, odpowiednio dobrane i realizowane w ustalonej kolejności”⁶⁶⁴. Według M. Łobockiego „metody są z reguły pewnym ogólnym systemem reguł, dotyczących organizowania określonej działalności badawczej tj. szeregu operacji poznawczych, praktycznych, kolejności ich stosowania, jak również specjalnych środków i działań skierowanych z góry na założony cel badawczy”⁶⁶⁵.

Do przeprowadzenia badań opisanych w niniejszej pracy jako adekwatne do problematyki zostaną użyte następujące metody ilościowe oraz jakościowe:

- Metoda analityczno–syntetyczna – metoda ta umożliwi eksplorację wszystkich elementów naukowej wiedzy, ich porównanie oraz sformułowanie ogólnych twierdzeń w oparciu o twierdzenia cząstkowe. Metoda ta została zastosowana w całości niniejszej pracy. W części pierwsze posłużyła do analizy oraz syntezy podstaw teoretycznych. W drugiej części poświęconej badaniom empirycznym została zastosowana do ich analizy oraz sformułowania wniosków.
- Metoda sondażu diagnostycznego - zdaniem T. Pilcha i T. Wujek metoda ta jest „sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opinii i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie zlokalizowanych – posiadających znaczenie

⁶⁶²T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa 2011, s. 67.

⁶⁶³J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, wyd. II, Wydawnictwo Śląsk, Warszawa 1984, s. 46.

⁶⁶⁴W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2007, s. 174.

⁶⁶⁵M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 115.

wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą, w której badane zjawisko występuje”⁶⁶⁶. Metoda sondażu diagnostycznego znalazła swoje zastosowanie w badaniach empirycznych, w ich przeprowadzeniu oraz analizie uzyskanych wyników ilościowych w zakresie integralnego rozwoju i wychowania ucznia zdolnego.

- Metody statystyczne - zastosowane do analizy wyników ilościowych badań empirycznych i ustalenia korelacji.

Istotne jest określenie korelacji występujących pomiędzy sformułowanymi zmiennymi. Główny wynik korelacji nazywany jest współczynnikiem korelacji (albo „r”). Mieści się w przedziale od -1.0 do +1.0. Im bardziej r zbliżone jest do +1 albo -1, tym mocniej dwie zmienne są ze sobą związane. Interpretacja współczynnika Pearsona:

- $r > 0$ korelacja dodatnia – gdy wartość X rośnie to Y również wzrasta
- $r = 0$ brak korelacji – wzrost X nie powoduje zawsze podobnej zmiany Y
- $r < 0$ korelacja ujemna – gdy X rośnie to Y maleje

Siła korelacji dla $|r|$:

- 0-0.2 – bardzo słaba zależność
 - 0.2-0.4 – słaba zależność
 - 0.4-0.6 – umiarkowana zależność
 - 0.6-0.8 – silna zależność
 - 0.8-1 – bardzo silna zależność
- Metoda hermeneutyczna – „stosowanie interpretacji hermeneutycznej jako naukowej metody wymaga od badacza świadomości istnienia pewnych jej właściwości wyznaczających zasady postępowania. Wywodzą się one z kanonów hermeneutyki egzystencjalnej, na których opiera się metodologia psychologii rozumiejącej⁶⁶⁷”. Hermeneutyka rozumiana jest jako „proces, czynność, poprzez którą człowiek wyraża swój stosunek wobec świata, nadając mu nowy lub odkrywając już wcześniej ustalony sens⁶⁶⁸”. Metoda hermeneutyczna została zastosowana do badań jakościowych w zakresie swobodnej wypowiedzi nauczycieli

⁶⁶⁶ T. Pilch, T. Wujek, *Metody i techniki badań w pedagogice*, s. 64.

⁶⁶⁷ A. Mróz, „Analiza hermeneutyczna narracji autobiograficznej w badaniach neoutycznego poziomu rozwoju człowieka, w: „Rocznik Lubuski” 2015, 1/41.

⁶⁶⁸ J. Stelmach, „Co to jest hermeneutyka?”, Ossolineum, Kraków 1989, s. 40.

wczesnoszkolnej edukacji.

Dzięki zastosowaniu zarówno metod ilościowych jak i jakościowych w zakresie opisanych badań empiryczny uzyskano triangulację metod, która występuje, gdy „porównuje się dane zebrane za pomocą różnych metod, na przykład ankiety i wywiadu otwartego”⁶⁶⁹.

W ramach każdej z metod badawczych w niniejszych badaniach zostały zastosowane określone techniki badawcze. Technika badawcza zdaniem Z. Skornego to „zespół czynności wykonywanych przy posługiwaniu się daną metodą i jest ona konkretnym zastosowaniem danej metody. Technikę traktuje się, więc jako składnik metody”⁶⁷⁰. Za technikę badawczą T. Pilch uważa „określoną czynność służącą do uzyskania pożądaných danych. Jest pojedynczą procedurą polegającą na wykonaniu określonej czynności badawczej”⁶⁷¹. Jeszcze inaczej technikę badawczą definiuje W. Goriszowski „technika badań to czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów. Właśnie ze względu na dokładność i ścisłość instrukcji określających poprawność czynności potrzebnych do zebrania materiału badawczego mówimy o technice badawczej, jakby podkreślając jej charakter praktycznego aparatu badawczego”⁶⁷².

W ramach metody sondażu diagnostycznego w badaniach ilościowych została zastosowana technika ankiety. Technika ankiety jest „dobrym sposobem poznania tego, co ludzie myślą, jak oceniają i wreszcie jak postępują lub jak zamierzają działać”⁶⁷³. Jest także „(...) metodą zdobywania informacji przez pytanie wybranych osób za pośrednictwem drukowanej listy pytań, zwanej kwestionariuszem”⁶⁷⁴. Technika ankiety zostaną objęci nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej.

W ramach strategii jakościowej nauczyciele będą poproszeni o swobodną wypowiedź na temat: „Moja pedagogiczna koncepcja pracy z uczniami zdolnymi

⁶⁶⁹ W. Dróżka, *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo – jakościowe*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. palka, GWP, Gdańsk 2010, s. 125.

⁶⁷⁰ Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, WSiP, Warszawa 1984, s. 94.

⁶⁷¹ T. Pilch, *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1971, s. 79.

⁶⁷² W. Goriszowski, *Badania pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 70.

⁶⁷³ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela...*, dz. cyt., s. 166.

⁶⁷⁴ T. Pilch, *Zasady badań...*, dz. cyt., s. 153.

we wczesnoszkolnej edukacji”.

Do właściwego przeprowadzenia badań opisanych w pracy zostały użyte określone narzędzia badawcze. Narzędziem badawczym jest „(...) przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań. O ile technika badawcza oznacza czynność, np. obserwowanie, prowadzenie wywiadu, o tyle narzędzie badawcze to instrument służący do technicznego gromadzenia danych z badań. W tym rozumieniu narzędziem badawczym będzie kwestionariusz wywiadu, magnetofon, arkusz obserwacji, a nawet ołówek (...)”⁶⁷⁵.

W ramach metody sondażu diagnostycznego, w technice ankiety, został wykorzystany jako narzędzie badawcze kwestionariusz ankiet definiowanym jako „arkusz papieru z wydrukowaną listą pytań, którym towarzyszy mniej lub bardziej zamknięty zbiór odpowiedzi, spośród których osoby badane wybierają te, które uznają za właściwe”⁶⁷⁶.

Zdaniem S. Nowaka: „(...) zarówno metody, jak i techniki badań, to sposoby postępowania naukowego, mające na celu rozwiązanie uprzednio sformułowanego problemu. Różnice między nimi polegają na tym, że metody są raczej ogólnie zalecanymi sposobami rozwiązywania nurtujących badacza problemów. Techniki natomiast odnoszą się do bardziej uszczegółowionych sposobów postępowania badawczego i faktycznie stosowanych w danej nauce”⁶⁷⁷.

Do przeprowadzenia badań empirycznych jako narzędzie badawcze został użyty autorski kwestionariusz ankiety składający się z 41 pytań, w tym metryczkowych i merytorycznych. Pytania zawarte w kwestionariuszu są na ogół zamknięte z możliwością jednokrotnego lub wielokrotnego wyboru. Jedno, ostatnie, pytanie zostało skierowane do osób chętnych i miało charakter otwarty. Na jego podstawie przeprowadzono analizę jakościową.

5. Charakterystyka terenu i badanej grupy

W badaniach empiryczny istotną rzeczą jest ustalenie terenu badań oraz określenie grupy, na której zostaną przeprowadzone badania. Tereń badań nazywany jest „typologią wszystkich zagadnień oraz wskaźników, jakie powinny być zbadane, odszukanie ich na właściwym terenie, u właściwych grup społecznych bądź w układach oraz zjawiskach

⁶⁷⁵T. Pilch, T. Wujek, *Metody i techniki...*, dz. cyt., s. 57.

⁶⁷⁶A. W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 167.

⁶⁷⁷M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2002, s. 71 – 77.

społecznych jak również kolejno wytypowanie rejonu, zespołów zjawisk, instytucji, jako przedmiotów naszego zainteresowania”⁶⁷⁸. Tak więc autorka po dokonaniu analizy literatury dotyczącej głównego zagadnienia oraz po określeniu podstaw metodologicznych dokonała wyboru terenu oraz badanej grupy.

Badania zostały przeprowadzone na terenie województwa podkarpackiego. Województwo to położone jest na południowo-wschodnim skraju Puszczy Sandomierskiej. Szczególnym bogactwem województwa jest piękne górzyste i nieskażone środowisko naturalne⁶⁷⁹.

Badania zostały przeprowadzone w grupie nauczycieli wczesnoszkolnej edukacji, którzy pracują w szkołach podstawowych województwa podkarpackiego w ramach szkół publicznych i niepublicznych, znajdujących się na wsi i w mieście.

Zatem analiza wyników badań zostanie ujęta głównie w trzech kategoriach: ogółu ankietowanych, nauczycieli szkół publicznych i nauczycieli szkół niepublicznych. Poprzez powyższy podział ukazano opinię i ocenę nauczycieli ze środowiska szkół publicznych i niepublicznych, podlegającym nieco innym regulacjom prawnym niż w szkołach publicznych (Dz. U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572, z późniejszymi zmianami). W Polsce szkoły niepubliczne stanowią mały odsetek ogółu szkół, co również odzwierciedla się w grupie uczestniczącej w niniejszych badaniach.

Ogół uczestników niniejszych badań z podziałem na nauczycieli pracujących w szkołach publicznych i niepublicznych przedstawia tabel 1.

Tabela 1. Liczba ankietowanych nauczycieli z uwzględnieniem rodzaju szkoły

Lp	Rodzaj szkoły	Nauczyciele	
		L	[%] L= 58
1	Publiczna	148	71,84
2	Niepubliczna	58	28,16
3	Razem	206	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Na podstawie danych zawartych w powyższej tabeli, trzeba stwierdzić, że ogół grupy badanych nauczycieli, którzy wypełnili kompletnie i poprawnie ankiety liczył 206

⁶⁷⁸T. Pilch, *Zasady badań...*, dz. cyt., s. 45.

⁶⁷⁹Zob. J. Ambrozowicz, *Ziemia Leżajska*, Agencja Wydawnicza JOTA, Rzeszów 1997, s. 5 – 11.

osób, w tym 148 z grupy nauczycieli szkół publicznych czyli 71,84% i 58 z grupy nauczycieli szkół niepublicznych czyli 28,16%.

Poniżej dokonano charakterystyki badanej populacji w zakresie stopnia awansu zawodowego ankietowanych nauczycieli, środowiska pracy (wieś – miasto) i organu prowadzącego szkołę,

Badani nauczyciele mają zróżnicowany stopień awansu zawodowego, który wiąże się ze stażem pracy, nabytym doświadczeniem oraz kompetencjami. Stopień awansu zawodowego ankietowanych nauczycieli obejmuje cztery kategorie: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany oraz nauczyciel dyplomowany. Dane w tym zakresie przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli

Lp	Stopnie nauczycielskie	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 148	L	[%] L= 58	L	[%] L= 206
1	Nauczyciel stażysta	13	8,78	6	10,34	19	9,23
2	Nauczyciel kontraktowy	33	22,30	10	17,25	43	20,87
3	Nauczyciel mianowany	39	26,35	22	37,93	61	29,61
4	Nauczyciel dyplomowany	63	42,57	20	34,48	83	40,29
5	Honorowy profesor oświaty	0	0,00	0	0,00	0	0,00
6	Razem	148	100,00	58	100,00	206	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Zaprezentowane dane w powyższej tabeli wskazują, że najwięcej ogółu badanych nauczycieli stanowili nauczyciele dyplomowani – 40,29 %, nauczycieli ze szkół publicznych i nauczycieli ze szkół niepublicznych oraz nauczyciele mianowani – 29,61% ogółu nauczycieli, następnie nauczyciele kontraktowi – 20,87% ogółu nauczycieli oraz nauczyciele stażysty – 9,23% ogółu ankietowanych nauczycieli.

Lokalizację szkół badanych nauczycieli przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Środowisko szkoły ankietowanych nauczycieli

Lp	Środowisko	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 148	L	[%] L= 58	L	[%] L= 206
1	Wiejskie	74	50,00	8	13,79	82	39,81
2	Miejskie	74	50,00	50	86,21	124	60,19
3	Razem	148	100,00	58	100,00	206	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Dane zaprezentowane w tabeli 3 wskazują, że 39,81% nauczycieli objętych badaniem wykonuje swoją pracę na wsi, w tym 50,00% nauczycieli z grupy szkół publicznych i 13,79% nauczycieli z grupy szkół niepublicznych. Natomiast większość badanych nauczycieli pracuje w szkołach miejskich – 60,19%, w tym zdecydowanie więcej z grupy nauczycieli ze szkół niepublicznych – 86,21% pracuje w mieście. Natomiast z grupy nauczycieli szkół publicznych 50,00% wykonuje swoją pracę w mieście.

Dane dotyczące organu prowadzącego szkoły, w których pracują ankietowani nauczyciele przedstawia tabela 4. Trzeba zaznaczyć, że organ prowadzący ponosi odpowiedzialność za organizację i finansowanie placówek edukacyjnych w zakresie realizowania dydaktycznej i wychowawczej misji.

Tabela 4. Organ prowadzący szkoły ankietowanych nauczycieli

Lp	Organ prowadzący szkołę	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 148	L	[%] L= 58	L	[%] L= 206
1	Gmina (wiejska lub miejska)	140	94,59	2	3,45	142	68,93
2	Osoba prawna (stowarzyszenie, fundacja, jednostka kościelna)	5	3,38	35	60,34	40	19,42
3	Osoba fizyczna	3	2,03	21	36,21	24	11,65
4	Inny	0	0,00	0	0,00	0	0,00
5	Razem	148	100,00	58	100,00	206	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Z przedstawionych w powyższej tabeli danych wynika, że większość nauczycieli biorących udział w badaniu pracuje w szkołach prowadzonych przez gminę – 68,93% ogółu nauczycieli, natomiast pozostali nauczyciele pracują w szkołach niepublicznych, w tym 19,42% nauczycieli w szkołach prowadzonych przez osoby prawne, a 11,65% przez osoby fizyczne. Analiza danych wskazuje, że niektóre szkoły niepubliczne ankietowanych nauczycieli funkcjonują jako publiczne.

Trzeba zaznaczyć, że z ogółu ankietowanych nauczycieli 11 osób wzięło udział w badaniach jakościowych. Byli to nauczyciele ze szkół publicznych i niepublicznych. Charakterystykę tej grupy nauczycieli przedstawiono w podrozdziale 4-tym rozdziału VII, w którym dokonano analizy badań jakościowych.

6. Organizacja i przebieg badań

Badania zostały przeprowadzone jesienią 2021 roku wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej pracujących w szkołach znajdujących się na terenie województwa podkarpackiego. Ze względu na panującą pandemię COVID-19 badania w znacznej części zostały przeprowadzone drogą elektroniczną. Nieliczne szkoły wyraziły zgodę na osobiste przeprowadzenie badań. Pierwszy etap badań opierał się na rozesłaniu ankiet drogą elektroniczną do sekretariatów szkół znajdujących się na terenie województwa podkarpackiego. Kwestionariusz ankiety drogą elektroniczną wypełniło 184 nauczycieli, natomiast wersję papierową wypełniło 22 nauczycieli. Po zebraniu uzupełnianych ankiet zarówno elektronicznych jak i papierowych przystąpiono do ich analizy. Następnie ankiety zostały skrupulatnie przejrzane. Ostatni etap badań objął analizę wyników i przedstawienie ich w tabeli oraz opisu. Następnie przedstawiono podsumowanie wyników badań wraz z weryfikacją hipotez i dokonano analiz końcowych.

ROZDZIAŁ V

ORGANIZACJA PROCESU EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ UCZNIĄ ZDOLNEGO W ŚWIETLE TEORII INTEGRALNEGO ROZWOJU i WYCHOWANIA

Uczenie się uczniów zdolnych jest niezwykle ważnym procesem w szkole, winno, więc odnaleźć główne miejsce w procesie ewaluacji każdej szkoły. Uczenie się w znacznej mierze zależy od właściwej organizacji procesu edukacyjnego uczniów zdolnych. Proces ten powinien być prowadzony z uwzględnieniem całego dorobku wiedzy dotyczącej uczenia się uczniów zdolnych. Jednym z ważniejszych zadań każdej szkoły powinno być zorganizowanie procesu edukacji w taki sposób, aby zachęcić uczniów zdolnych do pogłębiania swoich zdolności i poszerzania wiedzy⁶⁸⁰.

Właściwa organizacja procesu edukacyjnego uczniów zdolnych na etapie wczesnoszkolnym powinna uwzględniać następujące kwestie:

- kwalifikacje uzyskane przez nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym;
- stopień kompetencji nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi;
- procent uczniów zdolnych w danej klasie;
- rodzaje zdolności przejawianych przez uczniów;
- właściwa identyfikacja uczniów zdolnych;
- stosowane metody diagnostyczne;
- podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej
- programy nauczania;
- współpraca z rodzicami;
- współpraca ze specjalistami.

Oceniając pracę szkoły analiza zachodzących w niej procesów edukacyjnych stanowi istotną kwestię. Uzasadnione jest, stwierdzenie, iż dobrze zorganizowany proces

⁶⁸⁰? Zob. D. Sterna, J. Strzemieczny, *Organizacja procesu edukacji dla wspierania uczenia się*, https://www.npseo.pl/data/various/files/sterna_strzemieczny.pdf. [dostęp: 19 lipca 2021r].

wczesnoszkolnej edukacji uczniów zdolnych jest gwarancją ich sukcesów⁶⁸¹.

1. Kwalifikacje i kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Praca z uczniem zdolnym jest trudna ambitna, dlatego nauczyciel podejmujący się takiej pracy powinien posiadać odpowiednie wykształcenie, które przygotuje do stawiania sobie odpowiednich celów, dążąc poprzez ich realizację do motywowania i pogłębiania zdolności u swoich uczniów.

Poniżej została umieszczona tabela prezentująca wykształcenie nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi zarówno w szkołach publicznych jak i niepublicznych. Merytoryczne i metodyczne przygotowanie nauczycieli do zawodu jest bowiem jednym z zasadniczych warunków skuteczności w realizowaniu zadań dydaktycznych szkoły. Wyniki badania przedstawia poniższa tabela.

Tabela 5. Wykształcenie badanych nauczycieli

Lp	Wyszczególnienie	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 148	L	[%] L= 58	L	[%] L= 206
1	Wyższe magisterskie	127	85,81	47	81,04	174	84,46
2	Wyższe licencjackie	21	14,19	10	17,24	31	15,05
3	Średnie	0	0,00	1	1,72	1	0,49
4	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
5	Razem	148	100,00	58	100,00	206	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analiza wyników zawartych w powyższej tabeli wskazuje, że zdecydowana większość nauczycieli udział w badaniu posiada wykształcenie wyższe magisterskie, tak wskazało 84,46% nauczycieli, w tym 85,81% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 81,04% nauczycieli w grupie szkół niepublicznych. Pośród ankietowanych nauczycieli 15,05% to nauczyciele posiadający wykształcenie wyższe licencjackie. Wśród badanych nauczycieli uczących w szkołach jeden posiada wykształcenie średnie.

Wyniki badań wskazują, że zarówno w szkołach publicznych jak i niepublicznych większość nauczycieli posiada wykształcenie wyższe. Wyniki są zbliżone.

Rzeczywistość zmienia się w szybkim tempie tak jak system edukacji, który stawia wobec nauczycieli coraz to większe wymagania, ale także daje szansę na lepszy rozwój.

⁶⁸¹Tamże.

Nauczyciele pracując z uczniami zdolnymi muszą mieć na uwadze fakt, iż każdy taki uczeń to odrębna osoba, która posiada swoje indywidualne potrzeby. Nauczyciele, jako ich mentorzy muszą dążyć do zaspokojenia owych potrzeb u swoich uczniów. Pomocne stają się w danej sytuacji wszelkie dodatkowe oferowane przez rynek szkolenia, kursy czy studia. W tabeli poniżej przedstawiono, jakie dodatkowe kwalifikacje pozyskują nauczyciele w badanych szkołach, chcą zwiększyć efektywność pracy z uczniami zdolnymi. Kwalifikacje rozumiane są, jako zestaw wiedzy oraz umiejętności, które wymagane są do realizowania przez osobę składowych zadań zawodowych⁶⁸².

W poniższej tabeli uwzględniono nie tylko rodzaj form doskonalenia zawodowego, ale także status prawny placówki oświatowej w jakiej pracują nauczyciele. Zestawienie tych dwóch czynników może, bowiem rzucić wiele światła na problem umotywowania nauczycieli różnych szkół w zakresie podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych. Wyniki przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 6. Dodatkowe kwalifikacje badanych nauczycieli

Lp	Kwalifikacje	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 433	L	[%] L= 185	L	[%] L= 618
1	Studia podyplomowe	70	16,17	34	18,38	104	16,83
2	Warsztaty	108	24,94	37	20,00	145	23,46
3	Szkolenia	126	29,10	45	24,32	171	27,67
4	Kursy kwalifikacyjne	66	15,24	37	20,00	103	16,67
5	Certyfikowane kursy	57	13,16	30	16,22	87	14,08
6	Nie uzyskałem/am	6	1,39	2	1,08	8	1,29
7	Razem	433	100,00	185	100,00	618	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Z analizy wskazań zawartych w tabeli można stwierdzić, że najczęściej nauczyciele dodatkowe kwalifikacje uzyskują poprzez udział w szkoleniach, tak wskazało 53,42% ogółu nauczycieli, w tym 29,10% w grupie nauczycieli pracujących w szkołach publicznych i 24,32% w grupie nauczycieli pracujących w szkołach niepublicznych. Wśród badanych nauczycieli 44,94% ogółu bierze udział w warsztatach dla podniesienia swoich kwalifikacji, w tym 24,94% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 20,00% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Nauczyciele dla podniesienia swoich kwalifikacji

⁶⁸²S. Chelpa, *Kwalifikacje kadr kierowniczych przedsiębiorstw przemysłowych. Kierunki i dynamika zmian*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. O. Langego we Wrocławiu, Wrocław 2003, s. 76.

podejmują również studia podyplomowe – 34,55% ogółu nauczycieli, uczestniczą również w kursach kwalifikacyjnych – 35,24% nauczycieli oraz biorą udział w certyfikowanych kursach – 29,38% nauczycieli, mały odsetek, jedynie 2,47% badanych nauczycieli nie podwyższa swoich kwalifikacji.

Wyniki wskazują, że więcej nauczycieli ze szkół publicznych niż ze szkół niepublicznych posiada dodatkowe kwalifikacje.

W odniesieniu do dodatkowych kwalifikacji, jakie pozyskują ankietowani nauczyciele, badaniu została także poddana ocena stopnia swoich kompetencji do pracy z uczniami zdolnymi. Tabela 7 przedstawia, jak badani nauczyciele oceniają stopień swoich kompetencji. Przekonanie samych pedagogów, co do własnej wiedzy, metodycznej sprawności i taktu pedagogicznego warunkuje, bowiem skuteczność ich działań dydaktycznych, a także fortunność ich wychowawczego oddziaływania na uczniów.

Tabela 7. Stopień kompetencji do pracy z uczniem zdolnym w opinii badanych nauczycieli

Lp	Stopień kompetencji	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 148	L	[%] L= 58	L	[%] L= 206
1	Bardzo wysoki	14	9,46	2	3,45	16	7,77
2	Wysoki	84	56,75	31	53,45	115	55,83
3	Przeciętny	47	31,76	20	34,48	67	32,52
4	Niski	3	2,03	5	8,62	8	3,88
5	Bardzo niski	0	0,00	0	0,00	0	0,00
6	Razem	148	100,00	58	100,00	206	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analiza wyników zamieszczonych w powyższej tabeli wskazuje, że badana grupa nauczycieli uważa swój stopień kompetencji do pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej, jako wysoki, tak sądzi 55,83% ogółu nauczycieli w tym 56,75% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 53,45% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Niespełna 10% badanej społeczności uważa, że ich stopień kompetencji do pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej jest bardzo wysoki – 7,77% nauczycieli. Aż 32,52% ogółu nauczycieli uważa, że ich stopień kompetencji do pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej jest przeciętny. Wśród badanej grupy nauczycieli są osoby, które swój stopień kompetencji do pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej określają jako niski, tak wskazało 3,88% nauczycieli.

Wyniki wskazują, że nauczycieli szkół publicznych posiadają wyższy stopień kompetencji do pracy z uczniem zdolnym od nauczycieli szkół niepublicznych.

Podsumowując analizę kwalifikacji i kompetencji nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi można stwierdzić, że nauczyciele stale podnoszą swoje kwalifikacje poprzez różnorodne dostępne na rynku współczesnym oferty kursów, szkoleń, warsztatów. Niewielka część nauczycieli w czasie swojej pracy podejmuje dodatkowe studia podyplomowe. W wynikach przeprowadzonych badań widać, iż uczestnictwo nauczycieli w różnorodnych formach doskonalenia ma przełożenie na poziom ich kompetencji, określany przez nich, jako wysoki. Należy jednak pamiętać, że nie zawsze zdobywane kwalifikacje mają przełożenie na kompetencje, jakie posiadają nauczyciele.

Ogół grupy badawczej rozdzielono ze względu na rodzaj szkół pracujących tam ankietowanych nauczycieli tj. nauczycieli pracujących w szkołach publicznych, jest to pierwsza grupa – podstawowa i nauczyciele pracujący w szkołach niepublicznych i jest to grupa druga - porównawcza. Cała grupa nauczycieli liczy 100% nauczycieli, w tym 71,84%, to nauczyciele pracujący w szkołach publicznych i 28,16%, to nauczyciele pracujący w szkołach niepublicznych. 60% badanych nauczycieli to pracownicy szkół miejskich i 40% to nauczyciele szkół wiejskich. Badani nauczyciele szkół niepublicznych to ponad 85% pracujący w miastach.

Przeważająca część nauczycieli, bo 2/3 pracuje w szkołach prowadzonych przez gminę. Organem prowadzącym szkoły niepubliczne najczęściej są osoby prawne, stowarzyszenia, fundacja lub jednostka kościelna. Zdarza się również częściej, że szkoły niepubliczne niż szkoły publiczne prowadzone są przez osoby fizyczne.

Ponad 80% nauczycieli biorących udział w badaniu ma wykształcenie wyższe magisterskie posiadający tytuł magistra. Co dziesiąty nauczyciel ma wykształcenie wyższe licencjackie, posiadający licencjat. W szkołach również uczą nauczyciele posiadający tytuł doktora jest ich ok 2%.

Nauczyciele dyplomowani stanowią 2/5 badanej grupy, a co trzeci to nauczyciel mianowany, nauczycieli kontraktowych było 1/5, a co dziesiąty nauczyciel to stażysta. W grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych więcej było nauczycieli mianowanych niż dyplomowanych.

Nauczyciele najczęściej dodatkowe kwalifikacje uzyskują poprzez udział w szkoleniach, 20% badanych nauczycieli dla podniesienia swoich kwalifikacji bierze również udział w warsztatach, uczęszczają na studia podyplomowe, uczestniczą w kursach kwalifikacyjnych, co dziesiąty chodzi na certyfikowane kursy.

Ponad połowa nauczycieli uważa swój stopień kompetencji do pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej, jako wysoki, a 1/3 sądzi, że jest przeciętny. Tylko niespełna 7,77% badanej społeczności uważa, że ich stopień kompetencji do pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej jest bardzo wysoki, ale również jest mały odsetek nauczycieli, który uważa, że ich stopień kompetencji do pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej kształtuje się na poziomie niskim. Wynika z tego, że nauczyciele oceniają swoje kompetencje wysoko lub przeciętnie, co ma przełożenie na ich pracę z uczniami zdolnymi.

2. Kategorie zdolności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej

Zdolności są traktowane, jako bardzo indywidualne różnice, stanowiące różny sposób funkcjonowania poszczególnych osób, które charakteryzują się takim samym zasobem wiedzy⁶⁸³. Wybitne zdolności uczniów są dziedziną interesującą i jednocześnie trudną do określenia, jak i do zdefiniowania⁶⁸⁴. Zdolności u uczniów rozwijają się głównie poprzez oddziaływanie dwóch grup czynników. Pierwsza z nich to czynniki społeczne, zaś druga to czynniki biologiczne. Zdaniem niektórych badaczy konsekwencją takiego podejścia stało się wyodrębnienie bardzo specyficznych zdolności, czyli zdolności wrodzonych. Zdolności wrodzone nazywane są także zdolnościami naturalnymi, czyli wynikającymi z samej natury człowieka⁶⁸⁵.

Uczniowie zdolni wyróżnią się między sobą pewnymi predyspozycjami w określonej dziedzinie, w związku z tym zdolności u każdego z nich mogą rozwijać się w większym bądź mniejszym stopniu. Kluczowe staje się w tym przypadku indywidualne podejście do każdego ucznia oraz tworzenie sytuacji dydaktyczno – wychowawczej, która uwzględniać będzie posiadane przez nich zdolnościami. Dzięki temu będzie on w jak największym stopniu rozwijał swoje predyspozycje oraz osiągał sukcesy⁶⁸⁶. Wielu badaczy

⁶⁸³Zob. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne?...* dz. cyt., s. 5.

⁶⁸⁴Zob. A. E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych...*, dz. cyt., s. 22.

⁶⁸⁵Zob. I. Borzym, *Uczniowie zdolni...*, dz. cyt., s. 19.

⁶⁸⁶Zob. I. Fencher – Sędzicka, *Model pracy z uczniem zdolnym...*, dz. cyt., s. 13.

uważa, że w miarę upływu lat zdolności ulegają zróżnicowaniu, co w konsekwencji powoduje pojawienie się coraz to nowszych i wyspecjalizowanych grup zdolności⁶⁸⁷. Należy pamiętać, że każdy uczeń wyróżnia się bardzo swoistym profilem zdolności, na które duży wpływ mają wyróżniające się u niego rodzaje inteligencji⁶⁸⁸.

W przeprowadzonych badaniach został użyty następujący podział zdolności:

- zdolności lingwistyczne,
- zdolności artystyczne;
- zdolności techniczne,
- zdolności matematyczne,
- zdolności sportowe,
- zdolności twórcze.

Tabela 8 prezentuje procent uczniów zdolnych zidentyfikowany przez nauczycieli, jako zdolny. Nauczyciele określający potencjał swoich uczniów zostali skategoryzowani według prawnego statusu szkoły, w jakiej pełnią swoją misję. Miejsce i warunki pracy nauczyciela mogą bowiem znacząco wpływać na jego afirmatywną bądź krytyczną postawę wobec ocenianego ucznia.

Tabela 8. Uczniowie zdolni w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych nauczycieli

Lp	Procent uczniów zdolnych w jakiegokolwiek dziedzinie	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 148	L	[%] L= 58	L	[%] L= 206
1	0 – 10%	35	23,65	6	10,34	41	19,90
2	11 – 20%	59	39,86	25	43,10	84	40,78
3	21 – 30%	26	17,57	13	22,42	39	18,93
4	31 – 40%	18	12,16	7	12,07	25	12,14
5	41 – 50%	5	3,38	7	12,07	12	5,82
6	51% i więcej	5	3,38	0	0,00	5	2,43
7	Razem	148	100,00	58	100,00	206	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analiza wyników zawartych w tabeli 8 wskazuje, że na etapie edukacji wczesnoszkolnej zdaniem badanych nauczycieli uczniów zdolnych w jakiegokolwiek dziedzinie jest w przedziale od 11 do 20%, tak sądzi 40,78% nauczycieli, w tym 39,86%

⁶⁸⁷Zob. I. Borzym, *Uczniowie zdolni...*, dz. cyt., s. 20.

⁶⁸⁸Zob. I. Fencher – Sędzicka, *Model pracy z uczniem zdolnym...*, dz. cyt., s. 12.

w grupie nauczycieli szkół publicznych i 43,10% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Co piąty nauczyciel uważa, że w klasie szkolnej na etapie edukacji wczesnoszkolnej zdolnych uczniów jest do 10%, ale też co piąty nauczyciel sądzi, że zdolnych uczniów w klasie w jakiegokolwiek dziedzinie jest od 21 do 30%. Co dziesiąty nauczyciel wskazuje, że zdolnych uczniów w klasie jest do 40%. Mały odsetek badanej grupy nauczycieli przyznaje, bo 5,82% nauczycieli że zdolnych uczniów w klasie szkolnej na etapie edukacji wczesnoszkolnej może być do 50%, a 5 nauczycieli 2,43% sądzi, że jest ich nawet więcej niż 50%. Analiza wyników nasuwa spostrzeżenie, że w szkołach niepublicznych nauczyciele częściej rozpoznają w klasach wczesnoszkolnych uczniów zdolnych w jakiegokolwiek dziedzinie niż nauczyciele w szkołach publicznych. Ponadto zdaniem I. Fechner- Sędzickiej ponad 50% uczniów zdolnych w swoich szkołach nie jest w stanie w pełni wykorzystać własnego potencjału, co dotyczy głównie szkół publicznych, w których to nauczyciele nie skupiają się na indywidualnej pracy z każdym takim uczniem⁶⁸⁹.

Wyniki wskazują, że więcej uczniów zdolnych uczęszcza do szkół publicznych niż do szkół niepublicznych.

W dotychczasowych badaniach naukowych zwraca się uwagę, że znaczna większość działań dydaktycznych i wychowawczych nastawionych jest właśnie na uczniów o przeciętnych możliwościach. Jednakże wniosek, jaki nasuwa się z tej praktyki brzmi, że uczniowie zdolni funkcjonują poniżej swoich możliwości. Zaznacza się jednocześnie, że uczeń przeciętny w szkole podstawowej staje się punktem odniesienia, co następnie wpływa na znaczną większość podejmowanych działań dydaktycznych przez nauczycieli. Przyczynia się to również do selekcji uczniów zdolnych i nie zdolnych. W rezultacie szkoła kształci uczniów, ale hamuje rozwój i zainteresowania przede wszystkim uczniów zdolnych⁶⁹⁰. Zwraca się przy tym uwagę, że w polskim systemie edukacyjnym nie ma wyznaczonego systemu skupiającego się właśnie na uczniach zdolnych. Ponadto badania przeprowadzone w tym zakresie wskazują, że takie kształcenie nie wykorzystuje znacznej większości możliwości i potencjału uczniów zdolnych, co następnie przekłada się na ich

⁶⁸⁹I. Fechner-Sędzicka, *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej. Jak praktycznie i systemowo zorganizować edukację uczniów zdolnych na poziomie szkoły podstawowej?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 67.

⁶⁹⁰Tamże, s. 68.

naukę, karierę zawodową oraz ogólne funkcjonowanie.

Współczynnik korelacji dla tych odpowiedzi wyniósł $r=0,86$ tzn. jest dość wysoki, co oznacza, że w obu rodzajach szkół procent uczniów zdolnych w jakiegokolwiek dziedzinie jest na podobnym poziomie.

Analizując zdolności, które najczęściej występujące u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej należy na początku omówić termin „zdolności”. Ogólnie termin ten rozumiany jest, jako określona cecha człowieka, a dokładnie jego właściwość intelektualna. W literaturze psychologicznej podaje się, że zdolność to cecha pojedyncza, która oznacza przede wszystkim możliwość, potencjał do możliwy do uzyskiwania w różnych dziedzinach aktywności człowieka. Zdolność, zatem wyznacza osiągnięcia osoby możliwe do zdobycia. Jest to jednocześnie podstawa do rozwoju zainteresowań⁶⁹¹. Właśnie z tego względu w badaniach skonkretyzowano zdolności, jakie u swoich uczniów dostrzegają nauczyciele. Skoro zdolności są cechą osobniczą, należałoby zweryfikować to, czy nauczyciele dostrzegają całe spektrum talentów i predyspozycji u uczniów, stanowiących zwykle niemałą populację w danej szkole.

Tabela 9. Zdolności najczęściej występujące u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych nauczycieli

Lp	Rodzaj zdolności	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 493	L	[%] L= 199	L	[%] L= 692
1	Zdolności lingwistyczne (płynne i bogate wypowiedzi, recytacja wierszy, umiejętność płynnego czytania, bogata wyobraźnia)	60	12,17	18	9,05	78	11,27
2	Zdolności artystyczne (plastyczne, muzyczne, itp.)	133	26,98	54	27,14	187	27,02
3	Zdolności techniczne (sprawne wykonywanie zadań technicznych, elektronicznych, kombinacyjnych)	20	4,06	7	3,52	27	3,90
4	Zdolności matematyczne (umiejętność szybkiego przeliczania w pamięci oraz wykonywania złożonych	110	22,31	43	21,61	153	22,11

⁶⁹¹A.E. Sękowski, *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 173.

	zadań)						
5	Zdolności w zakresie języków obcych (szybkie przyswajanie słów z języka obcego, umiejętność swobodnej wypowiedzi w języku obcym)	37	7,50	26	13,05	63	9,10
6	Zdolności sportowe (szczególna sprawność fizyczna w wykonywaniu ćwiczeń indywidualnych i w grach zespołowych)	105	21,30	47	23,62	152	21,98
7	Zdolności twórcze (kreatywność w jednej lub kilku dziedzinach, tworzenie nowych i oryginalnych rozwiązań)	28	5,68	4	2,01	32	4,62
8	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
9	Razem	493	100,00	199	100,00	692	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analiza wyników zawartych w powyższej tabeli dotyczącej najczęściej występujących rodzajów zdolności u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej nasuwa wnioski, że najczęściej u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej występują zdolności artystyczne (plastyczne, muzyczne, taneczne) - 27,02% ogółu nauczycieli, rozkład odpowiedzi w obu grupach nauczycieli był porównywalny. Następnie nauczyciele dostrzegają u dzieci zdolności matematyczne, związane z umiejętnością szybkiego przeliczania w pamięci oraz wykonywania złożonych zadań oraz zdolności sportowe związane ze szczególną sprawnością fizyczną w wykonywaniu ćwiczeń indywidualnych i w grach zespołowych, tak wskazało 22,11% nauczycieli, tutaj również zauważa się podobieństwo w wynikach liczbowych odpowiedzi obu grup nauczycieli. Co dziesiąty nauczyciel wyłapuje u dzieci zdolności lingwistyczne charakteryzujące się płynnymi i bogatymi wypowiedziami, dzieci wspaniale recytują wiersze, potrafią płynnie czytać, mają bogatą wyobraźnię, tak wskazuje 11,27% nauczycieli w tym 12,17% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 9,05% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Nauczyciele ze szkół niepublicznych częściej niż nauczyciele ze szkół publicznych dopatrują się w dzieciach zdolności w zakresie języków obcych odznaczające się szybkim przyswajaniem słów z języka obcego oraz wykazują umiejętność swobodnej wypowiedzi w języku obcym, tak wskazuje 13,05% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych i 7,50% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych.

Wyniki wskazują, że większa różnorodność zdolności wśród uczniów występuje w szkołach publicznych a nie w szkołach niepublicznych.

Najbardziej nauczyciele obu szkół zauważają u dzieci zdolności twórcze odznaczające się kreatywnością w jednej lub kilku dziedzinach, tworzenie nowych i oryginalnych rozwiązań, takie zdolności wskazało niespełna 5% badanej grupy nauczycieli w tym 5,68% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 2,01% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Również rzadko nauczyciele wyławiają u dzieci w klasach wczesnoszkolnych zdolności techniczne, gdzie dzieci powinny sprawnie wykonywać zadania techniczne, elektroniczne, kombinacyjne.

Na podstawie powyższych uzyskanych wyników można uznać, iż efektywna praca z uczniem zdolnym wymaga przede wszystkim wiedzy na temat istoty ich zdolności. Z badań przeprowadzonych przez B. Dyrda również wynika, że „opinie i przekonania nauczycieli związane z postrzeganiem sylwetki ucznia zdolnego mają istotny wpływ na stosunek do owych uczniów oraz zaangażowanie w proces dydaktyczno – wychowawczy, a także przekładają się na sądy formułowane wobec tych uczniów”⁶⁹². Ma to swoje odzwierciedlenie również w innych badaniach, w których wskazuje się, że zdolności, jakimi w swojej pracy posługuje się nauczyciel, w sposób bezpośredni przekładają się na identyfikację ucznia zdolnego oraz na efektywne zaspokojenie jego potrzeb na poziomie szkoły⁶⁹³. Stwierdza się przy tym, iż błędne rozumienie istoty zdolności może następnie spowodować brak odpowiedniej identyfikacji jednostek zdolnych, co prowadzi również do obniżenia efektywności pracy nauczyciela. w związku z tym nauczyciel rozpoznając w swojej klasie zdolnego ucznia powinien odnieść się do trzech grup zdolności, takich jak: zdolności poznawcze i kierunkowe, zdolności twórcze oraz osobowościowe⁶⁹⁴. Ponadto zdaniem B. Dyrdy uczniowie zdolni nie marnują czasu wolnego i poświęcają go również na pogłębianie wiedzy⁶⁹⁵. W swych badaniach autorka również zaobserwowała, że tacy uczniowie potrafią umiejętnie wykorzystać swój czas wolny, a jednocześnie nie narzekają na jego nadmiar. Z drugiej strony uczniowie zdolni już

⁶⁹²B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Wyd. Żak, Katowice 2012, s. 326.

⁶⁹³T.R. Moon, C.M. Brighton, *Primary teachers' conceptions of giftedness*. „*Journal for the Education of the Gifted*”, 2008, s. 31

⁶⁹⁴W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2010, s. 90.

⁶⁹⁵B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów...*, dz. cyt., s. 326.

na etapie edukacji wczesnoszkolnej bardzo często odrzucani są przez rówieśników⁶⁹⁶.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,95$ jest wysoki, co oznacza, że w obu rodzajach szkół, uczniów z różnymi zdolnościami jest na podobnym poziomie.

3. Diagnostyka uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej

Dokonywana indywidualna diagnoza możliwości uczniów stanowi podstawowy i bardzo ważny element podejmowanego procesu edukacyjnego. Zaznacza się, bowiem, że prawidłowo przeprowadzona daje całościowy obraz wychowanka. Należy jednak zaznaczyć, że diagnoza uczniów zdolnych w wieku wczesnoszkolnym może stanowić dla nauczycieli pewne wyzwanie. Konieczne jest, bowiem całościowe zidentyfikowanie uzdolnień ucznia, co odbywa się w celu zaprojektowania indywidualnych działań, które zmierzają do ich dalszego rozwoju⁶⁹⁷. Istotne jest, zatem to, w jaki sposób nauczyciele starają się rozpoznać indywidualne uzdolnienia uczniów. Można, bowiem zaryzykować stwierdzenie, że im szerszy zakres środków w zakresie diagnozowania mocnych stron ucznia, tym większe jest prawdopodobieństwo dostrzeżenia talentu, który - jak zostało stwierdzone w poprzednich ustępach niniejszej pracy - stanowi cechę osobniczą. Ten właśnie problem ukazano w poniższej tabeli.

Tabela 10. Sposoby identyfikacji uczniów zdolnych we wczesnoszkolnej edukacji w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Sposoby identyfikacji zdolności u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 402	L	[%] L= 153	L	[%] L= 555
1	Nominacja nauczyciela wczesnoszkolnej edukacji	139	34,58	50	32,68	189	34,05
2	Nominacja innych nauczycieli	106	26,36	47	30,72	153	27,57

⁶⁹⁶K.M. Kosiak, *Grupa rówieśnicza wobec uczniów zdolnych i twórczych*. [w:] Łaszczyk J., Jabłonowska M. (red.) *Wokół problematyki zdolności*. Tom 1. Wyd. UR, Warszawa 2011, s. 158.

⁶⁹⁷A. Kamińska, A. Kowalczyk, *Kompetencje diagnostyczne nauczycieli uczniów zdolnych w młodszy wieku szkolnym – doniesienie z badań*, Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli, Kraków 2014, nr 3, s. 131.

3	Nominacja poradni psychologiczno-pedagogicznej	46	11,44	26	16,99	72	12,97
4	Nominacja specjalistów (pedagog szkolny, psycholog, trener sportowy)	59	14,68	19	12,42	78	14,06
5	Nominacja rodziców	33	8,21	6	3,92	39	7,03
6	Nominacja rówieśników	19	4,73	5	3,27	24	4,32
7	Inna	0	0,00	0	0,00	0	0,00
8	Razem	402	100,00	153	100,00	555	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Z analizy powyższych danych wynika, że najczęściej podmiotem pomocnym w dokonywaniu wstępnej identyfikacji zdolności u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej jest nominacja nauczyciela wczesnoszkolnej edukacji, tak wskazuje 34,05% ogółu nauczycieli w tym 34,58% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 32,68% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Równie wysoko cenią sobie nauczyciele jako podmiot pomocny w identyfikacji zdolności uczniów nominację innych nauczycieli, z takim stwierdzeniem zgadza się 27,57% ogółu nauczycieli, w tym 26,36% w grupie nauczycieli szkół publicznych 30,72% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Dla wielu nauczycieli w kwestii wstępnej identyfikacji ucznia zdolnego pomocna jest nominacja specjalistów takich jak: pedagog szkolny, psycholog, trener sportowy, tak uważa 14,06% nauczycieli w tym 14,68% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 14,42% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Co dziesiąty nauczyciel bierze pod uwagę identyfikując ucznia zdolnego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, tak wskazuje 12,97% nauczycieli w tym 11,44% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 16,99% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Nieliczni, bo niespełna 10% nauczycieli przy wstępnej identyfikacji zdolności u ucznia bierze pod uwagę opinię rodziców lub opinię innych uczniów (rówieśników).

Wyniki wskazują, że w szkołach publicznych nauczyciele wykorzystują więcej metod służących do identyfikacji uczniów zdolnych niż nauczyciele pracujący w szkołach niepublicznych.

W badaniach przeprowadzonych przez W. Limont również wskazuje się, że w dokładnym procesie rozpoznawania ucznia zdolnego powinni uczestniczyć nauczyciele, specjaliści z danej dziedziny, rodzice, ale i również uczniowie i inne osoby, które mają z takim uczniem systematyczny kontakt⁶⁹⁸. Jednocześnie zwraca się uwagę na to, że to nominacje rodziców dostarczają wielu bardzo ważnych i wartościowych informacji na temat dziecka. Nominacje te, bowiem dokonywane są na podstawie obserwacji oraz podejmowanych systematycznych rozmów z dzieckiem na temat jego zainteresowań, pasji, zaangażowania w zadania, a także tempa zapamiętywania informacji, uczenia się, a następnie wdrażania w codzienne funkcjonowanie⁶⁹⁹. Z kolei podejmowane nominacje nauczycielskie oraz nominacje specjalistów z konkretnych dziedzin powinny dotyczyć uzdolnień specjalnych czy też zdiagnozowanych zdolności ogólnych. W. Limont zwraca jednocześnie uwagę, że informacje uzyskiwane od takich osób nie stanowią zwartego systemu, a są jedynie wsparciem dla działań podejmowanych przez nauczyciela. Konieczne jest, bowiem uzyskanie wyników za pomocą badań przeprowadzonych przez poradnię psychologiczno- pedagogiczną, a także nawiązywać współpracę z innymi specjalistami, jeśli zachodzi taka konieczność. Zdaniem Paintera jednocześnie to nominacje przyznawane przez nauczyciela stanowią bardzo rzetelną metodę diagnozowania zdolności ucznia. Wynika to głównie z tego, że nauczyciele posiadają doświadczenie oraz umiejętności z dziedzin, w której taka nominacja o zdolności jest przyznawana⁷⁰⁰. Nauczyciel następnie w swojej pracy potrafi odnieść się na takiej nominacji oraz dostrzega, ocenia nie tylko same osiągnięcia, ale i również potencjał ucznia.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,96$ jest wysoki zarówno dla szkoły publicznej jak i dla szkoły niepublicznej. Wskazuje to na dużą zależność pomiędzy współpracą nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ze specjalistycznymi podmiotami w procesie identyfikacji uczniów zdolnych. Oznacza to, że nauczyciele powinni w jak największym stopniu korzystać z pomocy innych podmiotów, aby właściwie zidentyfikować zdolności u swoich uczniów. Pozostaje zatem pytanie, jakie metody diagnostyczne znają i stosują sami nauczyciele. Na co dzień bowiem muszą oni sami dokonywać przynajmniej wstępnej

⁶⁹⁸W. Limont, *Zdolność jako asynchronia rozwojowa* [w:] Jabłońska M. (red.) *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*. Wyd. Universitas Rediviva, Warszawa 2013, s. 89.

⁶⁹⁹Tamże, s. 90

⁷⁰⁰F. Painter, *Kim są wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*, WSiP, Warszawa 1993, s. 45.

diagnozy, pobieżnego choćby rozpoznania mocnych stron ucznia. Odnośnie do tej kwestii metody preferowane przez nauczycieli przedstawiono w tabeli.

Tabela 11. Metody diagnostyczne w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Metody diagnostyczne	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 415	L	[%] L= 168	L	[%] L= 583
1	Obserwacja	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2	Wyniki nauczania	137	33,01	51	30,36	188	32,25
3	Metody autoekspresyjne	112	26,99	48	28,57	160	27,44
4	Testy inteligencji	28	6,75	16	9,52	44	7,55
5	Udział w konkursach i zawodach	19	4,58	26	15,48	45	7,72
6	Test Wechslera	82	19,76	11	6,55	93	15,95
7	Stanfordzka Skala Inteligencji Bineta	10	2,41	7	4,17	17	2,92
8	DMI A. Marczał	6	1,45	5	2,98	11	1,89
9	Międzynarodowa Wykonaniowa skala Leitera	0	0,00	3	1,77	3	0,51
10	Ogólny test kwalifikacyjny	5	1,20	1	0,60	6	1,03
11	Skalę Matrycy progresywnej J.C. Ravena	14	3,37	0	0,00	14	2,40
12	Nie jest prowadzona diagnostyka zdolności uczniów	2	0,48	0	0,00	2	0,34
13	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
14	Razem	415	100,00	168	100,00	583	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że nauczyciele obu szkół przy identyfikacji zdolności u uczniów sugerują się najczęściej wynikami nauczania, taką odpowiedź zaznaczyło 32,25% ogółu nauczycieli w tym 33,01% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 30,36% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Ważnymi dla nich metodami do identyfikacji zdolności u uczniów są również metody autoekspresyjne, tak

wskazało 27,44% ogółu nauczycieli w tym 26,99% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 28,57% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Częściej dla nauczycieli ze szkół publicznych niż dla nauczycieli ze szkół niepublicznych istotny jest Test Wechslera jako metoda pomocna przy identyfikacji zdolności u uczniów, tak wskazało 19,76% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 6,55% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Co dziesiąty nauczyciel korzysta z takich metod jak udział dziecka w konkursach i zawodach oraz z testów inteligencji. Niespełna 3% badanych nauczycieli przy identyfikacji zdolności uczniów powołuje się na takie metody diagnostyczne jak: Stanfordzka Skala Inteligencji Bineta, Skalę Matrycy progresywnej J.C. Ravena, DMI A. Marczak, Ogólny test kwalifikacyjny i Międzynarodowa Wykonaniowa skala Leitera.

Nauczyciele pracujący w szkołach publicznych wykorzystują więcej różnorodnych metod diagnostycznych niż nauczyciele szkół niepublicznych.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się szereg narzędzi przeznaczonych do diagnozowania zdolności uzdolnień uczniów. Zdaniem Gajdzica odwoływanie się do takich różnych narzędzi jest bardzo ważne, gdyż to diagnoza stanowi podstawę do zweryfikowania tego czy uczeń jest zdolny lub czy posiada pewien potencjał zdolności⁷⁰¹. Zgodnie z badaniami przeprowadzonymi przez Pilecką to obserwacja ucznia oraz wykorzystywanie testów osiągnięć stanowią najpopularniejsze metody, dzięki którym dokonuje się dokładnego rozpoznania specjalnych talentów i uzdolnień ucznia⁷⁰². Dodatkowo znaczna większość nauczycieli w ramach diagnozowania uzdolnień ucznia wykorzystuje wywiad z nim oraz z jego rodzicami. Należy również zaznaczyć, że w celu właściwego i dokładnego określenia zdolności uczniów nauczyciele w ramach edukacji wczesnoszkolnej stosują różnorodne sposoby diagnozowania, angażując w niej rodziców, uczniów oraz też innych nauczycieli⁷⁰³. Taki wieloaspektowy obraz ucznia umożliwia nauczycielowi w dokładny sposób określić jego predyspozycje. Z badań tych jednocześnie wynika, że nie wszyscy nauczyciele znają inne bardziej zaawansowane i specjalistyczne techniki diagnozy uczniów zdolnych, które mogłby pogłębić ich wiedzę właśnie o uczniowskich zdolnościach, a tym samym uczynić ją bardziej precyzyjną i szczegółową,

⁷⁰¹A. Gajdzica, *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych- między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*, AM, Cieszyn-Toruń 2013, s. 137.

⁷⁰²G. Pilecka, L. Rudkowska, K. Wrona, K. Barańska-Dębiec, *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*. Wyd. Naukowe Akademii Pedagogiczne, Kraków 2005, s. 352.

⁷⁰³Tamże, s. 352

co sprzyjałoby ich rozwojowi.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,88$ to znaczy jest wysoki. Oznacza to dużą zależność pomiędzy znajomością przez nauczycieli różnorodnych metod diagnostycznych a właściwą identyfikacją uczniów zdolnych. Im większa wiedza na temat metod diagnostycznych tym bardziej skuteczna i trafna identyfikacja zdolności u uczniów.

4. Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej w aspekcie integralnego rozwoju i wychowania

Podstawa programowania wychowania wczesnoszkolnego zwraca uwagę na to, że kształcenie na etapie edukacji wczesnoszkolnej stanowi podstawowy fundament wykształcenia. Podstawowym zadaniem szkoły jest łagodne i stopniowe wprowadzenie ucznia w świat wiedzy, a także przygotowanie do wykonywania wyszczególnionych obowiązków, co także ma prowadzić do wdrażania go do samorozwoju. Szkoła, zatem musi zapewnić bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając przy tym indywidualne możliwości oraz potrzeby edukacyjne ucznia. Podstawowym celem kształcenia na etapie edukacji wczesnoszkolnej jest, zatem dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia.

Trzeba wszelako mieć na względzie fakt, że działania nauczyciela w zakresie wspierania holistycznego rozwoju dziecka określa prawo oświatowe, przede wszystkim: podstawa programowa. Ponieważ jednak mowa tu o poszczególnych talentach, indywidualnych uzdolnieniach i osobniczych zainteresowaniach, należałoby zastanowić się, jak to odgórnie stanowione prawo wpływa na swobodę działań nauczyciela, na co dzień zobligowanego do indywidualizowania pracy z dziećmi. Problem ten ukazano w poniższej tabeli.

Tabela 12. Stopień przydatności podstawy programowej w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Stopień	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 148	L	[%] L= 58	L	[%] L= 206
1	Bardzo wysoki	5	3,38	2	3,45	7	3,40
2	Wysoki	57	38,51	31	53,45	88	42,72
3	Przeciętny	63	42,57	19	32,76	82	39,80

4	Niski	20	13,51	5	8,62	25	12,14
5	Bardzo niski	3	2,03	1	1,72	4	1,94
6	Razem	148	100,00	58	100,00	206	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Z analizy powyżej zawartych w tabeli danych wynika, że w dużej mierze badani nauczyciele ze szkół publicznych i niepublicznych uważają, że podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej służy rozwojowi zdolności u uczniów w wysokim stopniu, takich wyników wskazań odnotowano u 42,72% ogółu nauczycieli. Niewielką różnicę w ilości wskazań zgodnych ze zdaniem, że stopień przydatności podstawy programowej do rozwoju zdolności u uczniów jest jednak przeciętny, tak wskazało 39,80% ogółu nauczycieli, w tym 42,57% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 32,76% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Co dziesiąty nauczyciel sądzi, że podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej służy rozwojowi zdolności u uczniów w niskim stopniu, tak wskazało 12,14% nauczycieli, 13,51% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 8,62% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Tylko 3% nauczycieli uważa, że stopień przydatności podstawy programowej do rozwoju zdolności u uczniów jest bardzo wysoki, a ok 2% nauczycieli uważa, że podstawa programowa służy rozwojowi ucznia w stopniu bardzo niskim.

Badania wykazały, że wyższy stopień przydatności podstawy programowej jest w szkołach publicznych niż w szkołach niepublicznych.

W Polsce uczniowie zdolności mają możliwość rozpoczęcia indywidualnego roku nauczania. Odbywa się to na podstawie Rozporządzenia z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki⁷⁰⁴. Jednocześnie nauczyciele w szkołach mogą planować rozszerzenie oraz wzbogacanie wiedzy uczniów zdolnych na podstawie szkoleń oraz pomocy koordynatorów. Zgodnie z obowiązującą podstawą nauczania uczniowie zdolni mają możliwość indywidualizowania swoich potrzeb w ramach obowiązującego systemu szkolnictwa. w praktyce odbywa się to głównie w postaci rozwiązań wykorzystujących możliwości uczestnictwa w bardziej zaawansowanych

⁷⁰⁴Rozporządzenia z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz. U. z 2002 r. Nr 3, poz. 28).

zajęciach na wyższych poziomach w grupach o zróżnicowanym poziomie zdolności oraz w kształceniu zindywidualizowanym lub zindywidualizowanym programie nauczania w grupach o zróżnicowanym poziomie zdolności. Jednakże z badań przeprowadzonych przez B. Dyrda w obecnym systemie edukacyjnym nauczyciele nie mają możliwości podejmowania wszystkich wyżej wyznaczonych działań związanych z nauką ucznia zdolnego⁷⁰⁵. Spowodowane jest to głównie występującymi ograniczeniami i barierami, które upatruje się bardzo często jednak w samym nauczycieli oraz jego niechęci do inicjowania działań.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,91$ to znaczy, że nauczyciele pracujący w szkołach publicznych jak i nauczyciele pracujący w szkołach niepublicznych określają dużą przydatność podstawy programowej w ich pracy z uczniem zdolnym. Wyniki badań ukazuje tabela 13.

Tabela 13. Stopień przydatności podstawy programowej do integralnego rozwoju i wychowania ucznia zdolnego w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Stopień	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 148	L	[%] L= 58	L	[%] L= 206
1	Bardzo wysoki	8	5,41	2	3,45	10	4,85
2	Wysoki	55	37,16	25	43,10	80	38,84
3	Przeciętny	61	41,22	23	39,66	84	40,78
4	Niski	20	13,51	8	13,79	28	13,59
5	Bardzo niski	4	2,70	0	0,00	4	1,94
6	Razem	148	100,00	58	100,00	206	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analizując dane zawarte w tabeli 13 wnioskujemy, że 40% badanej społeczności nauczycieli prezentuje pogląd, że stopień przydatności podstawy programowej do integralnego rozwoju i wychowania ucznia zdolnego jest przeciętny, tak uważa 40,78% ogółu nauczycieli, w tym 41,22% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 39,66% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Jednak co trzeci nauczyciel wskazuje, że podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej służy integralnemu rozwojowi

⁷⁰⁵B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych...*, dz. cyt., s. 398

i wychowaniu ucznia zdolnego w stopniu wysokim, takich wskazań odnotowano 38,84% w tym 37,16% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 43,10% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Zdaniem co siódmego nauczyciela – 13,59% nauczycieli poziom przydatności podstawy programowej do integralnego rozwoju i wychowania ucznia zdolnego jest niski. W opinii ok. 2% nauczycieli ze szkół publicznych poziom podstawy programowej do integralnego rozwoju i wychowania ucznia zdolnego jest nawet bardzo niski. Tylko niewielki odsetek badanych nauczycieli, bo ok. 5% przyznaje, że podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej służy integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia zdolnego w stopniu bardzo wysokim.

Więcej nauczycieli ze szkół publicznych niż nauczycieli szkół niepublicznych wskazuje wysoki poziom przydatności podstawy programowej do integralnego rozwoju i wychowania ucznia zdolnego.

Odnosząc się do powyższych uzyskanych i analizowanych odpowiedzi można zaobserwować, że polski system edukacji nie nakłada na uczniów obowiązków czynności selekcyjnych, które prowadziłyby do skutecznego i szybszego wykrywania uczniów zdolnych. Dlatego też bardzo często takie rozpoznanie zdolności odbywa się w sposób nieoficjalny czy to w szkole na lekcjach czy też w domu przez rodziców⁷⁰⁶. Mimo tego w badaniach Cieślukowskiej znaczna większość nauczycieli uważa, że konieczne jest systematyczne promowanie uczniów, a następnie przeprowadzać z nimi określone działania wychowawcze, dydaktyczne, edukacyjne⁷⁰⁷. Nauczyciele ci zwracają jednocześnie uwagę, że w ramach takich podejmowanych działań konieczne jest wykorzystywanie odpowiednich programów autorskich wspierających ucznia zdolnego.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,99$ jest bardzo wysoki. Oznacza to, że znajomość podstawy programowej jest ważna dla prawidłowego integralnego rozwoju i wychowania uczniów zdolnych. Nauczyciel, który zna podstawę programową może przyczynić się w dużym stopniu do prawidłowego integralnego rozwoju i wychowania uczniów zdolnych.

⁷⁰⁶B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych* ..., dz. cyt., s. 398.

⁷⁰⁷J. Cieślukowska, *Miejsce nauczyciela w systemie edukacji uczniów zdolnych – na podstawie koncepcji i praktycznych rozwiązań Josepha Renzulliego* [w:] Limont W., Cieślukowska J., Dreszer J. (red.) *Zdolności, talent, twórczość* t.1. Wyd. WUMK, Toruń 2008, s. 98.

5. Programy nauczania uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej

W dotychczasowych analizach była mowa o tym, w jakiej mierze prawo oświatowe inspiruje, a w jakiej ogranicza nauczycieli. Rozważano też problem samooceny nauczyciela, jako specjalisty w zakresie dydaktyki i wychowania. Poczynione ustalenia można zweryfikować i rozwinąć, biorąc pod uwagę to, jakie programy stosują pedagodzy. Problem ten może rzucić wiele światła na ich potrzebę swobody i zaufanie do własnych umiejętności. Problem ten przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 14. Programy wykorzystywane przez nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Rodzaj programów w edukacji wczesnoszkolnej	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 209	L	[%] L= 92	L	[%] L= 301
1	Autorski program edukacji wczesnoszkolnej	22	10,52	28	30,43	50	16,62
2	Program wydawniczy (np. Oto ja, Uczymy się z Bratkiem, Moje ćwiczenia, Gra w kolory, Szkoła na miarę, itp.)	118	56,46	36	39,13	154	51,16
3	Program opracowywany przez Ośrodek Metodyczny	54	25,84	24	26,09	78	25,91
4	Programy ORE	15	7,18	4	4,35	19	6,31
5	Inny	0	0,00	0	0,00	0	0,00
6	Razem	209	100,00	92	100,00	301	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analiza uzyskanych wyników umieszczonych w tabeli ukazuje, że nauczyciele szkół publicznych w edukacji wczesnoszkolnej najczęściej posługują się program wydawniczy (np. Oto ja, Uczymy się z Bratkiem, Moje ćwiczenia, Gra w kolory, Szkoła na miarę, itp.), tak wskazało 51,16% ogółu nauczycieli w tym 56,46% w grupie nauczycieli szkół publicznych, następnie posługują się programem opracowywany przez Ośrodek Metodyczny, tak skazało 25,91 ogółu nauczycieli w tym 25,84% w grupie nauczycieli szkół publicznych, kolejno nauczyciele wspierają się autorskim programem edukacji wczesnoszkolnej, tak uważa 16,62% ogółu nauczycieli w tym 10,52% w grupie nauczycieli szkół publicznych. Natomiast nauczyciele ze szkół niepublicznych na pierwszym miejscu

w edukacji wczesnoszkolnej również stawiają na program wydawniczy (np. Oto ja, Uczymy się z Bratkiem, Moje ćwiczenia, Gra w kolory, Szkoła na miarę, itp.), tak wskazało 3 nauczycieli ze szkół niepublicznych 39,13%, kolejno częściej posługują się autorskim programem edukacji wczesnoszkolnej – w tej grupie odnotowano wskazań 30,43% oraz korzystają z programu opracowywanego przez Ośrodek Metodyczny – nauczycieli 26,09%. Niewielki odsetek badanych osób, ok. 6% w edukacji wczesnoszkolnej posługuje się programem ORE, tak wskazało 6,31% ogółu nauczycieli, w tym w grupie nauczycieli szkół publicznych 7,18% i w grupie nauczycieli szkół niepublicznych 4,35%.

Badania wskazują, że więcej programów wykorzystują nauczycieli szkół publicznych niż nauczycieli szkół niepublicznych.

Na podstawie badań przeprowadzonych przez Cybis w ramach rozwoju ucznia zdolnego w polskich szkołach realizowane są różne programy, między innymi „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”, „Łódzki Regionalny Program Wspierania Młodzieży Szczególnie Uzdolnionej”, „Zdolni z Pomorza”, „Mazowieckie Centra Talentu i Kariery”, „Poławiacze pereł”, „Mazowieckie Talenty”, „Diament”, „Warszawski System Wspierania Uzdolnionych WARSISAWA”, „Dolnośląski System Wspierania Uzdolnień „Zdolny Ślązak”, „Program Feniks”⁷⁰⁸. Ponadto stosuje się rozwiązania edukacyjne uszeregowane w poszczególnych grupach. Należą do nich: indywidualne podejście do nauczania, indywidualne programy kształcenia, umożliwiające uczniom zdolnym uczestniczenie na lekcje o różnym poziomie, działania na podstawie określonych kryteriów (oceny ze szkoły podstawowej, testy psychologiczne, sprawdziany z matematyki i języków obcych), które realizują specjalny skrócony program nauczania oraz szkoły specjalizujące się w dziedzinach sztuk pięknych lub dyscyplinach sportu, jak również eksperymentalne i innowacyjne nauczanie w szkołach ogólnodostępnych, koła zainteresowań, tj. zajęcia pozalekcyjne prowadzone dla wszystkich zainteresowanych uczniów. Ponadto oferowane są programy przeznaczone dla rodziców dzieci zdolnych i ich nauczycieli, które oferują specjalną pomoc nauczycielom pracującym z uzdolnionymi, jak również szereg różnych stypendiów dla uzdolnionych dzieci i młodzieży, które osiągają najlepsze wyniki

⁷⁰⁸N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecuch, *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Wyd. Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Warszawa 2012, s. 57.

lub wykazują się wybitnymi osiągnięciami w różnych dziedzinach⁷⁰⁹.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,74$ jest dość wysoki. Oznacza to, że wybór programu nauczania przez nauczycieli ma duże znaczenie dla edukacji uczniów zdolnych. Zależność pomiędzy programem a edukacja uczniów zdolnych określić można, jako wysoką.

Twórcze nastawienie nauczyciela do własnej pracy dydaktycznej, jego inicjatywność i chęć wdrażania innowacji, jest wypadkową samooceny, wiary w uczniów i zaangażowania w misję realizowaną przez szkołę. Pozostaje pytanie, w jakim stopniu te cechy przejawiają pedagodzy zatrudnieni w publicznych i niepublicznych placówkach - w każdym z tych typów szkoły pracownicy dydaktyczni mogą wykazywać się różnym stopniem zaangażowania, co z kolei może mieć przełożenie na mniej lub bardziej śmiałe sposoby modyfikowania ustalonych programów. Problem ten ukazano w tabeli.

Tabela 15. Sposoby modyfikacji realizowanych przez nauczycieli programów w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Sposoby modyfikacji programów	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 375	L	[%] L= 130	L	[%] L= 505
1	Wprowadza elementy autorskiego programu	44	11,73	31	23,85	75	14,85
2	Korzysta z dodatkowych materiałów dydaktycznych dostępnych w Internecie lub w literaturze przedmiotu	132	35,20	37	28,46	169	33,47
3	Wprowadza elementy programu ORE przeznaczonego dla uczniów zdolnych	54	14,40	17	13,08	71	14,06
4	Wprowadza dodatkowe zadania przeznaczone dla uczniów zdolnych	90	24,00	22	16,92	112	22,18
5	Opracowuje własne scenariusze zajęć dla uczniów zdolnych	53	14,13	22	16,92	75	14,85

⁷⁰⁹N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecuch, *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi...*, dz. cyt., s. 9.

6	Nie wprowadza zmian w programie edukacyjnym	2	0,54	1	0,77	3	0,59
7	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
8	Razem	375	100,00	130	100,00	505	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Z analizy danych zawartych w tabeli wynika, że najczęściej nauczyciele modyfikują realizowany program, aby optymalnie służył on rozwojowi zdolności u uczniów poprzez wykorzystywanie dodatkowych materiałów dydaktycznych dostępnych w Internecie lub w literaturze przedmiotu, tak wskazuje 33,47% ogółu nauczycieli w tym w grupie nauczycieli szkół publicznych-35,20% i w grupie nauczycieli szkół niepublicznych-28,46%.

Kolejną popularną metodą modyfikacji programu, aby dostosować go do całkowitej optymalizacji pod potrzeby ucznia przez nauczycieli ze szkół publicznych jest wprowadzanie dodatkowych zadań przeznaczonych tylko dla uczniów zdolnych, tak wskazało 22,18% ogółu nauczycieli w tym w grupie nauczycieli szkół publicznych-24,00% i 16,92% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Wprowadzanie elementów autorskich programów zadeklarowało 14,85% ogółu nauczycieli w tym 11,73% w grupie nauczycieli szkół publicznych, 23, 85% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych.

Nauczyciele szkół publicznych zainteresowani są także modyfikacją realizowanego programu polegającego na wprowadzaniu elementów programu ORE przeznaczonego dla uczniów zdolnych, taką odpowiedź zaznaczyło 14,13% nauczycieli w grupie nauczycieli ze szkół publicznych, natomiast nauczyciele ze szkół niepublicznych wolą modyfikować realizowany program poprzez opracowywanie własnych scenariuszy zajęć dla uczniów zdolnych oraz wprowadzanie dodatkowych zadań przeznaczonych dla uczniów zdolnych, tak wskazało 16,92% nauczycieli w grupie nauczycieli szkół publicznych.

Tylko nieliczni nauczyciele, bo niespełna 1% nie wprowadza żadnych zmian w realizowanym programie edukacyjnym.

Badania wskazują, że nauczycieli szkół publicznych wykorzystują więcej sposobów modyfikacji niż nauczyciele szkół niepublicznych.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,80$ jest wysoki. Znaczy to, że istnieje duża zależność pomiędzy modyfikacja realizowanych przez nauczycieli programów

a optymalnym rozwojem uczniów zdolnych. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej powinni więc dokonywać modyfikacji realizowanych programów aby w jak największym stopniu służyły one rozwojowi uczniów zdolnych.

6. Formy organizacyjne w pracy z uczniem zdolnym

W dalszej części rozważań należałoby zwrócić uwagę na to, jakie perspektywy pracy z uczniem zdolnym dostrzegają nauczyciele. To zagadnienie przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 16. Formy pracy z uczniem zdolnym w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Formy pracy z uczniem zdolnym	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 268	L	[%] L= 116	L	[%] L= 384
1	Indywidualna praca z uczniem zdolnym poza zajęciami lekcyjnymi opłacana przez szkołę	49	18,28	28	24,14	77	20,05
2	Możliwość uczestnictwa ucznia w kołach zainteresowań organizowanych przez szkołę	100	37,31	40	34,48	140	36,46
3	Specjalistyczne zajęcia dla uczniów zdolnych zorganizowane przez szkołę (zajęcia twórcze, kreatywnego myślenia)	85	31,72	27	23,28	112	29,17
4	Wycieczki naukowe organizowane i opłacane przez szkołę	21	7,84	18	15,52	39	10,16
5	Brak specjalnych form pracy z uczniem zdolnym	13	4,85	3	2,58	16	4,16
6	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
7	Razem	268	100,00	116	100,00	384	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Z analizy danych wynika, że zdaniem 36,46% ogółu badanych nauczycieli w szkołach, w których pracują jest możliwość uczestnictwa ucznia w kołach zainteresowań, w tym 37,31% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 34,48% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych.

Z danych liczbowych wynika, że szkoły publiczne w wyższym stopniu niż szkoły niepubliczne organizują dla swoich uczniów specjalistyczne zajęcia dla uczniów zdolnych (zajęcia twórcze, kreatywnego myślenia), tak wskazało 31,72% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 23,28% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Natomiast szkoły niepubliczne kładą większy nacisk na indywidualną pracę nauczyciela z uczniem zdolnym poza zajęciami lekcyjnymi, gdyż tak wskazało 18,23% nauczycieli w grupie nauczycieli szkół publicznych i 24,14% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Nauczyciele sygnalizują też, że w ich szkołach organizowane i opłacane przez szkołę są wycieczki naukowe, tak potwierdziło 10,16% nauczycieli. Ok. 4% nauczycieli zdradza, że w szkołach w których pracują brakuje specjalnych form pracy z uczniem zdolnym, tak przyznało 4,85% w grupie nauczyciele ze szkół publicznych i 2,58% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych.

Wyniki wskazują, iż więcej form pracy z uczniem zdolnym wykorzystują nauczycieli szkół publicznych niż nauczyciele szkół niepublicznych.

W badaniach przeprowadzonych na temat metod wspomagania ucznia zdolnego wdrażanych w polskich szkołach wyróżnia się przede wszystkim metodę: problemową, kształcąca wyszukiwanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł, metodę kształcąca zastosowanie nabytej wiedzy w praktyce, metodą rozwijania zainteresowań, metodę kształcąca umiejętność porozumiewania się w różnych sytuacjach; metodę kształcąca umiejętność prezentowania własnych poglądów⁷¹⁰. z kolei do najczęściej stosowanych form wspomagania uczniów zdolnych w szkołach podstawowych zalicza się: stopniowe zwiększanie wymagań, udział w konkursach i olimpiadach, indywidualizacja nauczania poprzez realizację zadań o charakterze interdyscyplinarnym, pomoc w przygotowaniu się do konkursów przedmiotowych i interdyscyplinarnych, zachęcanie ucznia do samodzielnego uczestnictwa w wydarzeniach pozaszkolnych, takich jak: warsztaty, obozy, kółka zainteresowań oraz zachęcanie do pracy grupowej poprzez oferowanie uczestnictwa w kołach zainteresowań, udział w warsztatach, wykładach, seminariach, konkursach szkolnych, konkursach pozaszkolnych, rozgrywkach przedmiotowych, pokazach, przeglądach, prezentacjach, zawodach, turniejach, meczach,

⁷¹⁰I. Czaja-Chubyda, *Dylematy i kierunki rozwoju zdolności uczniów w przestrzeni współczesnych zmian cywilizacyjnych*, [w:] Bednarska-Gryniiewicz E. Belašová L. (red.) *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*. Wyd. Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej. Kraków 2013, s. 167.

wycieczkach edukacyjnych czy też opracowywanie przez nauczycieli programów rozwijania zdolności kierunkowych - matematycznych, literackich, artystycznych, społecznych i innych⁷¹¹.

Ponadto z badań przeprowadzonych przez B. Dyrda dodatkowo wynika, że niewielka liczba nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym wykorzystuje mentoring, który wyzwala potencjał zdolności młodych osób. Nauczyciele, bowiem nie uznają takiej metody, jako ciekawej i skutecznej w pracy z uczniem zdolnym⁷¹².

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,89$ jest wysoki, oznacza to, że dobór odpowiednich form pracy jest znaczący dla rozwoju i wychowania uczniów zdolnych. Dlatego też szkoła, jako placówka oświatowa służąca i dbająca o prawidłowy rozwoju i wychowanie uczniów powinna skrupulatnie dopierać formy pracy z uczniem zdolnym, aby służy w jak największym stopniu jego rozwojowi i wychowaniu.

7. Współpraca z rodzicami

Z poczynionych rozważań wynika, że środowisko, w jakim pełni swoje obowiązki nauczyciel, ma znaczny wpływ na to, w jakim stopniu pedagog ten wykazuje się inicjatywnością w swojej codziennej misji dydaktyczno-wychowawczej. Stwierdzono też, że zaangażowanie wpływa na mniejszy lub większy zakres gotowości nauczyciela do modyfikowania programu, który miałby stanowić odpowiedź na indywidualne potrzeby poznawcze ucznia. Trzeba wszelako mieć na względzie fakt, że proces rozpoznawania mocnych stron dziecka odbywa się także w jego środowisku domowym. Stąd pytanie, w jaki sposób odbywa się współpraca nauczycieli różnych szkół z rodzicami w zakresie rozwijania uczniowskich talentów - problem ten ujęto w tabeli.

Tabela 17. Współpraca nauczyciela z rodzicami w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Rodzaj współpracy nauczyciela z rodzicami ucznia zdolnego	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 420	L	[%] L= 179	L	[%] L= 599
1	Stały kontakt w zakresie monitorowania zdolności ucznia (rozmowy,	74	17,62	22	12,29	96	16,03

⁷¹¹Tamże, s. 168.

⁷¹²T. Dąbrowska, L. Dyndor, M. Foryś, K. Sprawka, E. Wachowicz, *Model pracy z uczniem zdolnym w gimnazjum*. Wyd. ORE. Warszawa 2013, s. 99.

	spotkania)						
2	Współpraca w ustaleniach programu nauczania ucznia zdolnego	30	7,14	15	8,38	45	7,51
3	Pomoc w organizacji zajęć lekcyjnych (np. w zakresie środków dydaktycznych)	41	9,76	14	7,82	55	9,18
4	Pomoc rodziców w realizacji zadań domowych, rozwijających zdolności ucznia	64	15,24	21	11,73	85	14,19
5	Udział rodziców w zajęciach otwartych	65	15,48	40	22,35	105	17,53
6	Udział rodziców w zajęciach warsztatowych	48	11,43	37	20,67	85	14,19
7	Współpraca w przygotowaniach do konkursów i zawodów ucznia zdolnego	69	16,43	23	12,85	92	15,36
8	Wspólne rozwiązywanie pojawiających się problemów	28	6,67	7	3,91	35	5,84
9	Brak współpracy z rodzicami	1	0,23	0	0,00	1	0,17
10	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
11	Razem	420	100,00	179	100,00	599	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analiza danych umieszczonych w tabeli wskazuje na szereg różnic nauczyciela we współpracy z rodzicami ucznia zdolnego. Nauczycielom ze szkół publicznych w pierwszej kolejności zależy na stałym kontakcie nauczyciela z rodzicem w zakresie monitorowania zdolności ucznia polegającym na rozmowach, spotkaniach, tak wskazało 16,03% ogółu nauczycieli w tym 17,62% w grupie nauczycieli szkół publicznych, następnie uznają oni współpracę z uczniem w celu przygotowania ucznia do konkursów i zawodów, tak wskazało 15,36% ogółu nauczycieli w tym 16,43% w grupie nauczycieli szkół publicznych. Kolejno nauczyciele preferują udział rodziców w zajęciach otwartych oraz zachęcenie, prośba o pomoc rodziców w realizacji zadań domowych, rozwijających

zdolności ucznia tak wykazało 17,53% ogółu nauczycieli w tym 15,48% w grupie nauczycieli szkół publicznych. Mniej preferowanymi formami współpracy nauczycieli szkół publicznych jest udział rodziców w zajęciach warsztatowych, tak wskazuje 14,19% ogółu nauczycieli w tym 11,43% w grupie nauczycieli szkół publicznych, Rzadziej też biorą pod uwagę pomoc rodziców w organizacji zajęć lekcyjnych (np. w zakresie środków dydaktycznych), tak oznajmiło 9,18% ogółu nauczycieli w tym 9,76% w grupie nauczycieli szkół publicznych. Niskie wskazania świadczą o tym, że nie mają chęci współpracować w ustaleniach programu nauczania ucznia zdolnego, lub wspólnie z rodzicami rozwiązywać pojawiające się problemy, tak wskazało 7,51% ogółu nauczycieli w tym 7,14% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych.

Natomiast nauczyciele szkół niepublicznych również zainteresowani są współpracą nauczyciela z rodzicem, wysokie wyniki wskazują, że w pierwszej kolejności liczy się dla nich udział rodziców w zajęciach otwartych, w ten sposób angażują rodziców w wspieranie i motywowanie dziecka do bardziej wyťažonej pracy, tak wskazało 22,35% nauczycieli w grupie szkół niepublicznych. Nauczyciele zdają się na rodziców, zapraszając ich na zajęcia warsztatowe, tak wskazuje 20,67% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Cenią sobie współpracę nauczyciel - rodzic w przygotowaniach do konkursów i zawodów ucznia zdolnego oraz chcą posiadać stały kontakt w zakresie monitorowania zdolności ucznia poprzez rozmowy i spotkania z rodzicami, tak wskazuje 12,85% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Nauczyciele ze szkół niepublicznych w niższym stopniu stawiają na zachęcanie rodziców w realizacji zadań domowych, rozwijających zdolności ucznia, tak przyznaje 11,73% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. w niskim stopniu są zainteresowani współpracą z rodzicami w ustaleniach programu nauczania ucznia zdolnego, oraz nie oczekują pomocy w organizacji zajęć lekcyjnych (np. w zakresie środków dydaktycznych), tak wskazało 8,38% nauczycieli w grupie szkół niepublicznych. w niewielkim stopniu oczekują też pomocy ze strony rodziców aby wspólnie rozwiązywać pojawiające się problemy, tak komunikuje 3,91% nauczycieli w grupie szkół niepublicznych.

Badania wskazują, że nauczyciele szkół publicznych wykorzystują częściej niż nauczyciele szkół niepublicznych różnorodne formy współpracy z rodzicami.

Również i w badaniach Sternberga zwraca się uwagę, że rola czynnika środowiska

rodzinnego, szkolnego, ale i także pozaszkolnego jest bardzo ważna we wspieraniu rozwoju oraz potencjału uczniów zdolnych⁷¹³. Instytucje oraz podmioty, z którymi szkoły współpracują, pełnią, bowiem funkcję stymulacyjną, edukacyjną oraz wychowawczą. Współpraca z daną wybraną placówką może zostać nawiązana czy to na poziomie całej szkoły czy też przez samego nauczyciela, który wychodzi właśnie z inicjatywą nawiązania takiej współpracy. Wyniki badań dowodzą, że nauczyciele w pracy z uczniem zdolnym współpracują zarówno z pedagogiem, psychologiem, rodzicami, a dodatkowo usiłują korzystać z pomocy innych osób, które także podejmują pracę z uczniami zdolnymi. W badaniach wspomnianego Sternberga zwraca się także uwagę na to, że nauczyciele bardzo często podejmują rozmowy z rodzicami uczniów zdolnych⁷¹⁴.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,73$ jest dość wysoki to wskazuje na wysoko rozwiniętą współpracę pomiędzy nauczycielami a rodzicami uczniów zdolnych. Dobrze rozwinięta współpraca i przyjazna atmosfera pomiędzy nauczycielem a rodzicami ucznia zdolnego ma znaczenie dla rozwoju zdolności u uczniów. Ponieważ środowiska domowe i szkolne powinny się wspierać i w sposób niemal synergiczny oddziaływać na dziecko, konieczne jest określenie tego, w jaki sposób - w zależności od środowiska właśnie i typu placówki - przedstawia się współpraca nauczycieli i rodziców. Środowisko może, bowiem ukształtować zapatrywania rodziców na wagę edukacji, a charakter prawny placówki i związane z tym uposażenie nauczyciela może znacząco wpływać na poziom jego motywacji do efektywnej pracy. Problem ten ukazuje poniższa tabela.

Tabela 18. Stopień współpracy nauczyciela z rodzicami w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Poziom współpracy nauczycieli z rodzicami	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 148	L	[%] L= 58	L	[%] L= 206
1	Bardzo wysoki	3	2,03	5	8,62	8	3,88
2	Wysoki	79	53,38	24	41,38	103	50,00
3	Przeciętny	56	37,84	24	41,38	80	38,83
4	Niski	9	6,08	3	5,17	12	5,83

⁷¹³R.J. Sternberg, *WICS as a Model of Giftedness*. „High Ability Studies” 2003, nr. 14(2), s. 77.

⁷¹⁴R.J. Sternberg, *WICS as a Model...*, dz. cyt., s. 77.

— sformatowano: Czcionka: 10 pkt, Angielski (Stany Zjednoczone)

— sformatowano: Czcionka: 10 pkt, Angielski (Stany Zjednoczone)

5	Bardzo niski	1	0,67	2	3,45	3	1,46
6	Razem	148	100,00	58	100,00	206	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Poddając analizie uzyskane podczas badań odpowiedzi dotyczące poziomu współpracy nauczycieli z rodzicami na rzecz rozwoju zdolności u uczniów zauważa się, że połowa badanej społeczności pedagogów ocenia poziom współpracy nauczycieli z rodzicami jako wysoki, tak wskazało 50% ogółu nauczycieli w tym 53,38% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 41,38% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Dość duża grupa nauczycieli, bo niemal 40% ogółu ocenia współpracę nauczycieli z rodzicami jako przeciętną, tak przyznaje 37,84% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i pedagogów 41,38% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Niewielkie różnice w danych liczbowych odzwierciedlających opinie badanej grupy nauczycieli wskazują, że w szkołach niepublicznych poziom współpracy nauczycieli z rodzicami uczniów jest nieco wyższy niż poziom współpracy nauczycieli z rodzicami w szkołach publicznych.

Analiza wyników wskazuje, że wyższy stopień współpracy z rodzicami wykazują nauczyciele szkół publicznych niż nauczyciele szkół niepublicznych.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,97$ jest bardzo wysoki. Współczynnik utrzymujący się na tak wysokim poziomie wskazuje na wysoko rozwiniętą współpracę pomiędzy nauczycielem a rodzicami uczniów zdolnych na rzecz rozwoju uczniów. Oznacza to, że wyższy poziom współpracy w większym stopniu przyczynia się do rozwoju uczniów zdolnych. Istotne jest, zatem to, czy nauczyciele mają realne wsparcie specjalistów w zakresie diagnozowania i rozwijania uczniowskich talentów. Na tę właśnie kwestię wiele światła rzuca poniższa tabela.

Tabela 19. Współpraca nauczyciela ze specjalistami w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Współpraca nauczyciela ze specjalistami w ramach pracy z uczniem zdolnym	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 429	L	[%] L= 232	L	[%] L= 661
1	Pedagog szkolny	122	28,44	51	21,98	173	26,17
2	Psycholog	85	19,81	51	21,98	136	20,57
3	Trener sportowy	44	10,26	23	9,91	67	10,14

4	Instruktor z pozaszkolnych instytucji artystycznych	23	5,36	4	1,72	27	4,08
5	Specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznej	26	6,06	2	0,86	28	4,24
6	Logopeda	73	17,02	47	20,26	120	18,15
7	Duchowny	27	6,29	26	11,21	53	8,02
8	Doradca zawodowy	3	0,70	3	1,29	6	0,91
9	Terapeuta	17	3,96	23	9,93	40	6,06
10	Brak współpracy ze specjalistami	9	2,10	2	0,86	11	1,66
11	Inny, jaki?	0	0,00	0	0,00	0	0,00
12	Razem	429	100,00	232	100,00	661	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Z analizy powyżej zawartych danych wynika, że najczęściej nauczyciele w ramach pracy z uczniem zdolnym współpracują z pedagogiem szkolnym, taką odpowiedź zaznaczyło 26,17% ogółu nauczycieli w tym 28,44% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 21,98% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Dydaktycy dla osiągnięcia lepszych efektów w dotarciu do ucznia często też współpracują z psychologami, z ich pomocy korzysta 20,57% ogółu biorących udział w badaniu w nauczycieli. Co piąty nauczyciel w ramach pracy z uczniem zdolnym dla polepszenia swoich efektów nauczania, bierze pod uwagę opinię logopedy 18,15% ogółu nauczycieli w tym 17,02% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 20,26% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Czasami korzystają z uwag trenerów sportowych 10,14%. Najmniej zainteresowani są nauczyciele w ramach pracy z uczniem zdolnym zapatrywaniem na ten temat ze strony doradców zawodowych 0,91%, instruktorów z pozaszkolnych instytucji artystycznych 4,08%, specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej 4,24%, terapeutów 6,06%, duchownych 8,02%. Około 2% nauczycieli w ramach pracy z uczniem zdolnym ogólnie nie współpracuje ze specjalistami, tak przyznaje 1,66% ogółu nauczycieli, w tym 2,10% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 0,86% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych.

Wyniki wskazują, iż większa współpraca pomiędzy nauczyciele a specjalistami występuje w szkołach publicznych niż w szkołach niepublicznych.

Różnice w odpowiedziach wskazują, że nauczyciele ze szkół publicznych w wyższym stopniu cenią sobie opinię trenerów sportowych niż nauczyciele ze szkół niepublicznych, gdzie oni w wyższym stopniu cenią sobie opinię terapeutów.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,89$ jest wysoki. Korelacja na tak wysokim poziomie wskazuje, że współpraca nauczycieli ze specjalistami ma duże znaczenie w pracy z uczniem zdolnym. Nauczyciele dzięki tej współpracy mogą czerpać z doświadczenia specjalistów i ich wskazówek w pracy z uczniem zdolnym. Tym bardziej istotną kwestią jest to, na ile szkoła staje się hermetycznym środowiskiem, a na ile stwarza ona płaszczyznę, na której w sposób różnorodny mogliby współpracować nauczyciele i inni specjaliści, zdolni ocenić dziecko pod innym kątem niż tylko sukces szkolny i postępy wychowawcze. Problem ten przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 20. Współpraca nauczyciela ze specjalistami w ramach pracy z uczniem zdolnym w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Forma współpracy nauczycieli ze specjalistami	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 286	L	[%] L= 125	L	[%] L= 411
1	Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna	87	30,42	36	28,80	123	29,93
2	Stały kontakt ze specjalistami (monitoring i konsultacje)	59	20,63	39	31,20	98	23,84
3	Wspólna realizacja konkretnych zadań służących rozwojowi zdolności u uczniów	55	19,23	21	16,80	76	18,49
4	Korzystanie z okazjonalnych porad	63	22,03	18	14,40	81	19,71
5	Współpraca w organizacji zajęć pozaszkolnych	22	7,69	11	8,80	33	8,03
6	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
7	Razem	286	100,00	125	100,00	411	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analizując dane zawarte w tabeli stwierdzić można, że współpraca nauczyciela ze specjalistami w ramach pracy z uczniem zdolnym najczęściej wyraża się jako diagnoza psychologiczno-pedagogiczna, tak wskazuje 29,93% ogółu nauczycieli – 30,42% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 28,80% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Nauczyciele również od strony specjalistów liczą na ich nieustanny monitoring i konsultacje, tak wskazuje 23,84% ogółu nauczycieli w tym 20,63% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 31,20% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. w ramach pracy z uczniem zdolnym wychowawcy okazjonalnie korzystają z porad specjalistów, tak sygnalizuje 19,71% ogółu nauczycieli w tym 22,03% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 14,40% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Niespełna 20% nauczycieli wyraża pogląd, że najważniejsza jest wspólna realizacja konkretnych zadań służących rozwojowi zdolności u uczniów. Niespełna 10% nauczycieli zwraca również uwagę na współpracę z organizacjami zajęć pozaszkolnych.

Analizując powyższe dane można stwierdzić, że nauczycieli szkół publicznych z większą częstotliwością wykorzystuje różnorodne formy współpracy ze specjalistami niż nauczyciele szkół niepublicznych.

Różnice w odpowiedziach obu grup nauczycieli nasuwają myśl, że nauczyciele szkół publicznych w wyższym stopniu cenią sobie współpracę ze specjalistami polegającą na diagnozie psychologiczno-pedagogicznej oraz częściej korzystają z okazjonalnych porad ze specjalistami niż nauczyciele szkół niepublicznych, gdzie ci w wyższym stopniu cenią sobie stały kontakt ze specjalistami oraz dążą do wspólnej ze specjalistami realizacji konkretnych zadań służących rozwojowi zdolności u uczniów.

W badaniach przeprowadzonych przez M. Foryś w momencie diagnozowania zdolności uczniów konieczne jest podejmowanie różnego rodzaju testów psychologicznych, które podejmowane są w ramach współpracy nauczyciela z odpowiednimi specjalistami⁷¹⁵. Zwraca się przy tym uwagę, że taka dokonywana diagnostyka w poradni pozwala dokładnie określić możliwości rozwojowe i potencjał dziecka. Umożliwia to również rodzicom skuteczne ubieganie się o zgodę dyrekcji szkoły na indywidualny tok albo program nauczania ich dziecka wykazującego ponadto przeciętne

⁷¹⁵M. Foryś, *Pojęcia, definicje i koncepcje dotyczące ucznia zdolnego*. w: *Rozpoznać, wspierać, rozwijać. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna i szkoła a uczeń zdolny*, (red.) M. Czarnocka, M. Foryś, K. Truś, ORE. Warszawa 2018, s. 78.

zdolności edukacyjne. Istotne jest przy tym to, aby wydawana opinia poradni psychologiczno- pedagogicznej zawierała dokładne zalecenia rozwijania takiego potencjału poznawczego dziecka, jego mocnych stron, sugerowanych rodzajów stymulacji oraz też innych stosowanych form pomocy psychologiczno- pedagogicznej. Jest to jednocześnie istotne z punktu widzenia planowania pracy w szkole z uczniem zdolnym. Ważny aspektem jest, zatem nawiązanie odpowiedniej współpracy nauczycielami ze specjalistami poradni, czyli psychologami i pedagogami, gdyż dzięki temu możliwe jest rozwijanie jego zdolności, a także podejmowanie odpowiednich działań, które mają na celu zapewnienie mu jak najpełniejszego rozwoju⁷¹⁶.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,73$ jest dość wysoki. Wysoki współczynnik korelacji oznacza, że współpraca nauczyciela z rodzicami uczniów zdolnych ma znaczenie dla rozwoju jego zdolności. Im większa współpraca tym lepszy rozwój zdolności u uczniów. Nie mniej istotny jest wszakże poziom współpracy nauczycieli ze specjalistami, na co zwrócono uwagę w poniższej tabeli.

Tabela 21. Poziom współpracy nauczyciela ze specjalistami w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Poziom współpracy ze specjalistami	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 148	L	[%] L= 58	L	[%] L= 206
1	Bardzo wysoki	5	3,38	3	5,17	8	3,88
2	Wysoki	74	50,00	33	56,90	107	51,94
3	Przeciętny	54	36,49	18	31,03	72	34,95
4	Niski	9	6,08	2	3,45	11	5,34
5	Bardzo niski	6	4,05	2	3,45	8	3,88
6	Razem	148	100,00	58	100,00	206	99,99

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Z analizy danych zawartych w tabeli wynika, że ponad połowa badanych nauczycieli sądzi, że ich poziom we współpracy ze specjalistami na rzecz rozwoju zdolności u uczniów jest wysoki, tak uważa 51,94% ogółu nauczycieli, w tym 50% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 56,90% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Ponad 1/3 nauczycieli sądzi, że poziom współpracy ze specjalistami jest

⁷¹⁶Tamże, s. 78.

przeciętny, tak wskazuje 34,95% ogółu nauczycieli, w tym 36,49% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 31,03% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych.

Niski odsetek badanych nauczycieli, bo 3,88% wskazuje, że ich poziom współpracy ze specjalistami jest bardzo niski. Można powiedzieć, że co dziewiąty nauczyciel ocenia swój poziom współpracy ze specjalistami na poziomie niskim.

Również bardzo mały odsetek badanych nauczycieli, bo 3,88% określa swój poziom współpracy ze specjalistami na poziomie bardzo wysokim.

Tabela wskazuje, że więcej nauczycieli szkół publicznych wykazuje wysoki poziom współpracy ze specjalistami niż nauczyciele szkół niepublicznych.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,98$ bardzo wysoki, oznacza to, że wysoki poziom współpracy ze specjalistami w znacznym stopniu przekłada się na rozwój zdolności u uczniów. Wskazuje to na dużą zależność pomiędzy współpracą ze specjalistami a rozwojem zdolności u uczniów. Im większy stopień współpracy tym lepszy rozwój zdolności u uczniów.

Podsumowując analizę wyników badań dotyczących organizacji procesu edukacji ucznia zdolnego należy podkreślić znaczącą rolę nauczyciela, jak ukazała się w przeprowadzonych badaniach. Bowiem nauczyciel jest jednym z najważniejszych podmiotów w edukacji, który może najbardziej wspierać ucznia zdolnego w rozwoju jego potencjału. Musi jednak pamiętać o stałym poszerzaniu swoich kompetencji poprzez udział różnych formach doskonalenia skierowanych głównie na ucznia zdolnego i rozwój jego zdolności. Istotne staje się również znajomość specjalistycznych metod diagnostycznych, które dają większe i dokładniejsze szanse na wykrycie zdolności u ucznia. W uzyskanych wynikach nauczyciele opierają się na standardowych metoda diagnostycznych, które są w wielu przypadkach niewystarczające. To zjawisko może skutkować wykrywanie podstawowych zdolności, takich jak matematyczne, językowe czy artystyczne, które pojawiały się najczęściej w wypowiedziach nauczycieli. A tym samym pomijanie zdolności specyficznych takich jak np. zdolności przywódcze.

Organizując proces edukacji ucznia zdolnego nauczyciel ma niezmiernie ważne zadanie doboru właściwego programu nauczania, który będzie uwzględniał całościowy rozwój ucznia zdolnego. W przeprowadzonych badaniach nauczyciele opierają się głównie na programach wydawniczych. Sporadycznie zdarza się, że korzystają z autorskich

programów. Dlatego tak ważne jest zachęcanie nauczycieli do tworzenia programów dostosowanych do potrzeb uczniów zdolnych, programów specjalnych dostosowanych do wszelkich sfer jego rozwoju i funkcjonowania.

Rodzice i nauczyciele powinni towarzyszyć stale uczniom zdolnym w ich rozwoju. Widząc zainteresowania dzieci powinni starać się wyjść naprzeciw indywidualnym potrzebom ucznia, zarówno w sposób oficjalny jak i nieformalny. Istotną kwestią jest także stała i systematyczna współpraca nauczyciela – rodzica i szkoły, jako instytucji. Bywa jednak, że przekaz informacji pomiędzy tym pomiotami jest niewystarczający, zaburza to prawidłowy rozwój ucznia.

ROZDZIAŁ VI

PRZEBIEG PROCESU EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ UCZNIA ZDOLNEGO W ŚWIETLE INTEGRALNEGO ROZWOJU i WYCHOWANIA

Po dokonaniu właściwej organizacji procesu edukacji należy zadbać o odpowiedni jego przebieg. Nauczyciele realizujący proces edukacji ucznia zdolnego muszą pamiętać o właściwym doborze metod, form oraz środków dydaktycznych, adekwatnych do przejawianych przez ucznia potrzeb. Właściwe rozpoznanie owych potrzeb daje możliwość postawienia przez nauczycieli odpowiednich celów kształcenia oraz doboru właściwych treści. W trakcie przebiegu procesu edukacji nauczyciele muszą pamiętać o niezwykle istotnej funkcji wychowawczej, jaką pełnią wobec ucznia zdolnego. Bowiem właściwy przebieg procesu edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego zależy również od stosowanych przez nauczycieli środków wychowania i opieki.

Poniżej zostały ukazane wyniki badań dotyczących przebiegu procesu edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego. Wnikliwa ich analiza pozwala na ukazanie specyfiki realizacji procesu edukacji przez nauczycieli.

1. Proces kształcenia ucznia zdolnego

Szkoła, jako placówka oświatowa zajmuje się w głównej mierze wychowaniem oraz kształceniem dzieci i młodzieży jak równie osób dorosłych, odpowiedni do przyjętych w społeczeństwie zadań, celów, programów oraz koncepcji oświatowo – wychowawczych. Za funkcjonowanie oraz organizację szkoły odpowiedzialny jest dyrektor oraz rada pedagogiczna stosując się do rozporządzeń Ministerstwa Edukacji Narodowej⁷¹⁷. Od dawna poświęcamy wiele uwagi zagadnieniu kształcenia uczniów zdolnych. Wiele jest czynników, które w dużej mierze przyczyniają się do prawidłowego rozwoju zdolności u uczniów. Wiele też jest przyczyn, dla których zainteresowanie tym zagadnieniem wzrasta. Kształcenie uczniów zdolnych stało się podstawowym problemem każdej szkoły⁷¹⁸. Szkoła powinna

⁷¹⁷ Zob. M. Buk – Cegielka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 75 – 76.

⁷¹⁸ Zob. T. Lewowicka, *Kształcenie Uczniów zdolnych...*, dz. cyt., s. 5.

stwarzać uczniom odpowiednie warunki kształcenia i wychowania już od pierwszych chwil w szkole. Zarówno środowisko przedszkolne, jak i szkolne może sprzyjać lub hamować rozwój zdolności u dziecka⁷¹⁹.

1.1. Cele i treści kształcenia ucznia zdolnego

W toku dotychczasowych wywodów stwierdzono, że zdolności dziecka to sprawa osobnicza. Nadto zauważono, że programy dydaktyczne i wychowawcze są modyfikowane przez nauczycieli, jeśli ci zamierzają istotnie rozwijać mocne strony ucznia. w punkcie wyjścia muszą to być jednak zdolności dostrzeżone. Nierzadko będą to predyspozycje wykraczające poza standardowe rozumienie misji nauczyciela, który przekazywać ma wiedzę i kształtować pożądane społecznie postawy. By dostrzec wszelkie możliwie uzdolnienia dziecka, należy postrzegać je zgodnie z normą personalistyczną - jako złożoną osobowość, której nie sposób ująć w schemat. Istotne jest, zatem to, jak różne predyspozycje i potencjały dostrzegają i rozwijają w dziecku nauczyciele. Problem ten ukazano w poniższej tabeli.

Tabela 22. Najważniejsze cele nauczyciela w pracy z uczniem zdolnym w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Cele nauczyciela w pracy z uczniem	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 637	L	[%] L= 58	L	[%] L= 880
1	Rozwijanie zdolności przejawianych przez ucznia	95	14,91	30	12,35	125	14,20
2	Integralny rozwój osobowy ucznia	79	12,40	32	13,17	111	12,61
3	Kształtowanie poczucia własnej wartości	69	10,83	30	12,35	99	11,25
4	Rozwijanie ciekawości poznawczej	80	12,56	24	9,88	104	11,82
5	Rozwijanie sprawności fizycznej ucznia	61	9,58	29	11,93	90	10,23

⁷¹⁹Zob. M. Falkiewicz – Szult, *Przedszkole a wszechstronny rozwój dzieci zdolnych*, „Wychowanie na co dzień” 2007, nr 3, s. 3.

6	Kształtowanie logicznego myślenia	74	11,62	30	12,35	104	11,82
7	Kształtowanie kreatywności ucznia	75	11,77	22	9,05	97	11,02
8	Rozwijanie umiejętności wypowiedzenia się na określony temat	30	4,71	10	4,12	40	4,55
9	Pomoc w kształtowaniu hierarchii wartości ucznia	15	2,35	16	6,58	31	3,52
10	Rozwój moralny ucznia	29	4,55	15	6,17	44	5,00
11	Kształtowanie otwartej postawy wobec świata	30	4,71	5	2,06	35	3,98
12	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
13	Razem	637	99,99	243	100,01	880	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analiza powyżej zawartych danych wskazuje, że zasadniczym celem nauczyciela w pracy z uczniem zdolnym jest rozwijanie zdolności przejawianych przez ucznia, tak uważa 14,20% ogółu nauczycieli, w tym 14,91% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 13,35% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Również wysoko cenią sobie nauczyciele integralny rozwój osobowy ucznia, tak wskazało 12,61% ogółu nauczycieli w tym 12,40% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 13,17% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Nauczyciele zwracają też szczególną uwagę na rozwijanie ciekawości poznawczej, kształtowanie logicznego myślenia, kształtowanie poczucia własnej wartości, kształtowanie kreatywności ucznia i rozwijanie sprawności fizycznej ucznia, tak wskazało ok 11% badanych nauczycieli. Za mniej znaczące cele nauczyciele w pracy z uczniem zdolnym respektują rozwój moralny ucznia 5,00%, rozwijanie umiejętności wypowiedzenia się na określony temat 4,55%, kształtowanie otwartej postawy wobec świata 3,98%, pomoc w kształtowaniu hierarchii wartości ucznia 3,98%, takich odpowiedzi odnotowano u ok 5% nauczycieli.

Analizując otrzymane dane zauważa się pewne różnice w nastawieniu nauczycieli szkół publicznych i niepublicznych do priorytetowych celów pracy z uczniem zdolnym. Nauczyciele szkół publicznych w wyższym stopniu niż nauczyciele szkół niepublicznych zwracają uwagę na kształtowanie kreatywności ucznia 11,77% do 9,05%, rozwijanie ciekawości poznawczej 12,56% do 9,88%, kształtowanie otwartej postawy wobec świata

4,71% do 2,06%, rozwijanie zdolności przejawianych przez ucznia 14,91% do 12,35%,

Natomiast nauczyciele szkół niepublicznych w wyższym stopniu niż nauczyciele szkół publicznych w pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej stawiają na pomoc w kształtowaniu hierarchii wartości ucznia 6,58% do 2,35%, rozwijanie sprawności fizycznej ucznia 11,93% do 9,58%, rozwój moralny ucznia 6,17% do 4,55%, kształtowanie poczucia własnej wartości 12,35% do 10,83%.

Natomiast takie cele jak rozwijanie umiejętności wypowiedzania się na określony temat, kształtowanie logicznego myślenia, integralny rozwój osobowy ucznia są przez obie grupy nauczycieli respektowane na podobnym poziomie.

Wyniki badań wskazują, że nauczyciele szkół publicznych stawiają sobie więcej celów w pracy z uczniem zdolnym niż nauczyciele szkół niepublicznych.

W badaniach przeprowadzonych w 2017 roku w jednej ze szkół podstawowych w Kędzierzynie-Koźla wśród 120 nauczycieli wskazano, że 50% z nich jest zdania, że ich rola w obszarze rozwoju zdolności uczniów jest duża, a tym samym starają się oni zapewnić swoim wychowankom stałych i różnorodnych możliwości rozwoju zdolności oraz zainteresowań⁷²⁰. Ponadto w badaniach zwrócono uwagę na to, że 45% nauczycieli jest zdania, że ich rola w rozwoju uczniów zdolnych jest bardzo duża, gdyż to właśnie oni wspierają dzieci w rozwijaniu własnych bardzo różnych zainteresowań. Odbywa się to poprzez podejmowanie z nimi rozmów i zachęcaniu do dalszych samodzielnych poszukiwań⁷²¹. Postały nie wielki procent badanych nauczycieli jest zdania, że ich rola w rozwoju zdolności uczniów jest raczej niewielka, gdyż uważają, że dzieci zdolne potrafią samodzielnie znaleźć informacje na interesujące go tematy.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,83$ jest wysoki, co oznacza, że nauczyciele stawiający sobie wyższe i bardziej ambitne cele osiągają wyższą jakość pracy z uczniem zdolnym. Występuje zależność pomiędzy celami stawianymi sobie przez nauczycieli a jakością ich pracy z uczniem zdolnym. Poniższa tabela ukazuje, w jaki sposób na płaszczyźnie dydaktycznych wysiłków nauczyciele rozwijają uczniowskie zdolności.

⁷²⁰M. Jaskulska, *Praca nauczyciela z uczniem zdolnym w szkole podstawowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2018, nr. 2, s. 20.

⁷²¹Tamże, s. 23.

Tabela 23. Treści nauczania realizowane przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Treści nauczania	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 407	L	[%] L= 169	L	[%] L= 576
1	Rozszerzony zakres bieżącego materiału nauczania	61	14,99	29	17,16	90	15,63
2	Indywidualizacja procesu nauczania (nieco inny materiał nauczania niż realizowany przez pozostałych uczniów)	56	13,76	20	11,83	76	13,19
3	Dodatkowe lektury	42	10,32	17	10,06	59	10,24
4	Dodatkowe zadania	125	30,71	48	28,40	173	30,03
5	Wykonywanie zadań o wyższym stopniu trudności	119	29,24	45	26,63	164	28,47
6	Realizacja programu nauczania bez dodatkowych treści	4	0,98	10	5,92	14	2,43
7	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
8	Razem	407	100,00	169	100,00	576	99,99

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analiza danych zawartych w tabeli wskazuje, że nauczyciele najczęściej zadają uczniom zdolnym dodatkowe zadania, tak najczęściej czyni 30,03% ogółu nauczycieli, w tym 30,71% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 28,40% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych, uczniowie również są zachęceni do wykonywania zadań o wyższym stopniu trudności, tak wskazuje 28,47 ogółu nauczycieli w tym 29,24% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 26,63% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych.

Pedagodzy w swojej pracy korzystają również z rozszerzonego zakresu bieżącego materiału nauczania - 15,63%, wprowadzają też nieco inny materiał nauczania niż realizowany przez pozostałych uczniów - 13,19%, nakazują dzieciom sięgać po dodatkowe lektury - 10,24%. Niewielki odsetek nauczycieli realizuje program nauczania bez dodatkowych treści 2,43%.

Badania wskazują, że więcej nauczycieli szkół publicznych stosuje różnorodne treści nauczania niż nauczyciele ze szkół niepublicznych.

W swych analizach E. Gutek zwraca uwagę, że podczas pracy z uczniem zdolnym ważne jest to, aby już od samego początku uczyć ich odpowiedzialności za własny dalszy rozwój. Konieczne jest także planowanie oraz odpowiednie organizowanie pracy⁷²². W swych badaniach W. Limont podaje, że planując pracę z uczniem zdolnym nauczyciele, specjaliści, rodzice muszą być świadomi tego, że potrafią on zdobywać wiedzę w szybszym tempie niż inni uczniowie, może również nauczyć się więcej, a także pracować na wyższym poziomie. Jednocześnie, aby było to możliwe konieczne jest odpowiednie dobranie właściwych metod, form pracy, które zawsze muszą być dostosowane do indywidualnych preferencji takiego ucznia⁷²³. Autor ten jednocześnie dodaje, że rozpoznawanie, a następnie rozwijanie zdolności uczniów stanowi gwarancję ścisłej współpracy w dokonywanych działaniach środowiska rodzinne, szkolnego oraz pozaszkolnego. Dodatkowo nauczyciel może podejmować działania rozwijające różnorodne uzdolnienia swoich uczniów zarówno w systemie klasowym oraz poza szkolnym⁷²⁴.

W tym przypadku współczynnik korelacji wyniósł $r=0,98$ - bardzo wysoki. Oznacza to, że treści przekazywane przez nauczycieli uczniom zdolnym w bardzo dużym stopniu oddziałują, na jakość jego pracy z tymi uczniami.

1.2. Metody, formy oraz środki dydaktyczne

Metody pracy mogą odnosić się do samych ucznia zdolnego, czyli sposobu w jaki nauczyciel prowadzi pracę z uczniem zdolnym lub sposobu organizowania edukacyjnego procesu od strony samego nauczyciela⁷²⁵. Uczniów w procesie nauczania należy traktować w sposób podmiotowy i dbać o to, aby jego udział w zajęciach był aktywny. Każde zajęcia prowadzone z uczniami dolnymi powinny pozwolić im na przeżywanie, pokonywanie

⁷²²G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 56.

⁷²³W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 78.

⁷²⁴Tamże, s. 78.

⁷²⁵Zob. Tamże.

trudności, czerpanie radości oraz osiągnięcie sukcesów⁷²⁶.

W codziennej praktyce szkolnej sposoby oddziaływania na dziecko i stymulowania jego rozwoju ograniczają jednak określone, regulaminowe formy aktywności. Nauczyciele i uczniowie spotykają się głównie w warunkach sali lekcyjnej. Poniższa tabela ukazuje to, jakie metody i środki dydaktyczne stosują pedagodzy, by rozwijać uczniowskie talenty:

Tabela 24. Metody pracy z uczniem zdolnym stosowane przez nauczycieli w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Metody w pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 426	L	[%] L= 189	L	[%] L= 615
1	Metody podające: opis, opowiadanie, pogadanka, wykład informacyjny, objaśnienie, praca ze źródłami	84	19,72	42	22,22	126	20,49
2	Metody problemowe: wykład problemowy, gry dydaktyczne, dyskusja dydaktyczna, metoda badawcza, burza mózgów, metoda sytuacyjna, metoda inscenizacji	97	22,77	44	23,28	141	22,93
3	Metody eksponujące: film, ekspozycja, sztuka teatralna, pokaz powiązany z przeżyciami, drama	81	19,01	34	17,99	115	18,70
4	Metody programowe (multimedialne) metody z użyciem komputera, maszyn dydaktycznych	62	14,55	24	12,70	86	13,98
5	Metody praktycznego działania: ćwiczenia, pomiar, ćwiczenia laboratoryjne	102	23,94	45	23,81	147	23,90
6	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
7	Razem	426	99,99	189	100,00	615	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Metody nauczania to kompleks powtarzalnych, systematycznych i przemyślanych działań, które są podejmowane we współpracy nauczyciela i ucznia, mają one w rezultacie

⁷²⁶Zob. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne*, dz. cyt., s. 22.

doprowadzić do osiągnięcia zamierzonego celu. z danych zawartych w tabeli wynika, że nauczyciele najbardziej preferują metody praktycznego działania: ćwiczenia, pomiar, ćwiczenia laboratoryjne, tak wskazało 23,90% ogółu nauczycieli, w tym 23,94% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 23,81% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Nauczyciele również często skierowują metodykę nauczania na metody problemowe: wykład problemowy, gry dydaktyczne, dyskusja dydaktyczna, metoda badawcza, burza mózgów, metoda sytuacyjna, metoda inscenizacji, tak potwierdza 22,93% ogółu nauczycieli w tym 22,77% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 23,28% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Dla wielu nauczycieli bardzo ważne i pomocne są metody podające: opis, opowiadanie, pogadanka, wykład informacyjny, objaśnienie, praca ze źródłami, za takimi metodami opowiada się nauczycieli 20,49% ogółu nauczycieli, w tym 19,72% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych 22,22% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Niespełna 20% nauczycieli posługuje się w swojej pracy metodami eksponującymi: film, ekspozycja, sztuka teatralna, pokaz powiązany z przeżyciami, drama 18,70% oraz uciekają się do metod programowych (multimedialne) metody z użyciem komputera, maszyn dydaktycznych 13,98%.

Największą różnicę w wyborze wykorzystywanych metod nauczania uczniów edukacji wczesnoszkolnej między nauczycielami obu szkół zauważa się w preferencji metody programowej (multimedialne) metody z użyciem komputera, maszyn dydaktycznych u nauczycieli szkół publicznych 14,55% do 12,70% i metody podające: opis, opowiadanie, pogadanka, wykład informacyjny, objaśnienie, praca ze źródłami u nauczycieli szkół niepublicznych 22,22% do 19,72%.

Tabela wskazuje, że większa różnorodność metod występuje wśród nauczycieli szkół publicznych niż nauczycielami szkół niepublicznych.

Na podstawie badań przeprowadzonych przez E. Giza wskazano, że nauczyciele w pracy z uczniami zdolnymi najczęściej sięgają po metody aktywizujące. Często także wdrażane są metody podające. Z kolei do mniej popularnych metod wdrażanych podczas pracy z uczniami zdolnymi na podstawie badań autorstwa E. Giza należą: badawcze i eksperymentalne 42% oraz zróżnicowanie prac klasowych i domowych, które uwzględniają możliwości i zdolności ucznia 39%. Jeszcze mniejszy procent badanych nauczycieli 33% przyznało, że w pracy z uczniem zdolnym realizuje pogłębiony materiał

oraz przekazuje treści z pokrewnych dziedzin nauczanego przedmiotu. Jedynie 1/4 badanych pozwala uczniom zdolnym wykazać się swoją wiedzą, przygotowaniem i zaangażowaniem poprzez prowadzenie fragmentów lekcji. Korzystanie z konsultacji wykorzystuje zaledwie 2% badanych. W pracy dydaktycznej nauczyciele wykorzystują także metody tradycyjne, takie jak dyskusja i prezentacja określonego tematu lekcji. Rzadziej w nauczaniu stosuje się prace badawcze i eksperymentalne, gdyż ich przeprowadzenie wiąże się z potrzebą poświęcenia większej ilości czasu w trakcie lekcji⁷²⁷.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,99$ jest bardzo wysoki. Wysoki poziom współczynnika korelacji w tym przypadku oznacza, że stosowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej metody pracy mają znaczenie, dla jakości jego pracy z uczniem zdolnym. Metody aktywizujące uczniów podnoszą, jakość tej pracy. Formy pracy powinny być dostosowane do różnorakich zdolności dziecka. Talentu nie należy, bowiem rozumieć w sposób wąski i uproszczony - jako wyróżnik dziecka w skali populacji klasowej, szkolnej itd. Talentem mogą być wszak umiejętności interpersonalne, zdolność do pracy w grupie itd. Istotny jest, zatem dobór formy pracy względem potrzeb i predyspozycji dziecka. Problem ten ukazano w tabeli.

Tabela 25. Formy pracy z uczniem zdolnym stosowane przez nauczycieli w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Formy pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 234	L	[%] L= 91	L	[%] L= 325
1	Indywidualne	100	42,74	39	42,86	139	42,77
2	Grupowe	102	43,59	36	39,56	138	42,46
3	Zbiorowe	32	13,68	16	17,58	48	14,77
4	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
5	Razem	234	100,01	91	100,00	325	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Z analizy powyżej zawartych danych wynika, że najczęściej aplikowaną przez nauczycieli formą pracy w z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej jest forma indywidualna i grupowa, z takich form korzysta ponad 40% nauczycieli. Wyniki wskazań

⁷²⁷E. Giza., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wyd. AŚ, Kielce 2006.

nasuwają wniosek, że nauczyciele rzadziej korzystają ze zbiorowych formy pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej, tak wskazało 14,77% nauczycieli, w tym 13,68% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 17,58% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych.

Wyniki wskazują, że więcej nauczycieli szkół publicznych stosuje indywidualne formy pracy z uczniem zdolnym niż nauczyciele szkół niepublicznych.

W badaniach autorstwa M. Jaskulskiej okazało się, że najwięcej nauczycieli dostosowuje poziom wykonywanych zadań do indywidualnych potrzeb podopiecznych - 77%. Zwrócono również uwagę na to, że 48% nauczycieli biorących udział w badaniu jest zdania, że dzieci zdolne pracują samodzielnie, gdyż same potrafią poradzić sobie bez większych problemów z przerabianym materiałem⁷²⁸. Autorka podkreśliła, że 32% badanych nauczycieli pozwala swoim zdolnym uczniom pełnić funkcję asystenta nauczyciela albo też w inny sposób angażować w organizację zajęć lekcyjnych. z kolei 8% nie różnicuje metod pracy z uczniem zdolnym gdyż uważa, że tacy uczniowie nie powinni być wyróżniani w klasie oraz w szkole.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,99$ jest bardzo wysoki. Podobnie jak w zagadnieniu dotyczącym metod pracy w tym przypadku współczynnik korelacji jest bardzo wysoki. Dlatego też można stwierdzić na tej podstawie zależność pomiędzy stosowanymi przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej formami pracy a jakości pracy z uczniem zdolnym.

Oprócz metod i form pracy istotne jest także to, jakimi środkami dydaktycznymi nauczyciele wspomagają się w codziennej pracy z uczniem zdolnym. Z neurodydaktycznego punktu widzenia istotne jest, bowiem to, czy w tej kwestii pedagodzy respektują choćby indywidualne style uczenia się dzieci, które preferują oglądanie materiałów dydaktycznych, albo uczenie się poprzez ruch i doświadczenie. Problem ten ukazano w poniższej tabeli.

⁷²⁸M.Jaskulska, *Praca nauczyciela z uczniem zdolnym w szkole podstawowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2018, nr. 2, s. 28

Tabela 26. Środki dydaktyczne najczęściej wykorzystywane przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Środki dydaktyczne	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 660	L	[%] L= 277	L	[%] L= 397
1	Filmy edukacyjne	101	15,30	51	18,41	152	16,22
2	Prezentacje multimedialne	104	15,76	53	19,13	157	16,76
3	Plansze edukacyjne	68	10,30	22	7,94	90	9,61
4	Zdjęcia	59	8,94	38	13,72	97	10,35
5	Obrazy	60	9,09	30	10,83	90	9,61
6	Przybory plastyczne	52	7,88	17	6,14	69	7,36
7	Gry edukacyjne	69	10,45	15	5,42	84	8,96
8	Testy edukacyjne	38	5,76	11	3,97	49	5,23
9	Karty pracy	109	16,52	40	14,44	149	15,90
10	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
11	Razem	660	100,00	277	100,00	937	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analiza danych nakreśla obraz, że środki dydaktyczne najczęściej wykorzystywane w pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej to Prezentacje multimedialne 16,76% ogółu nauczycieli w tym 15,76% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 19,13% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Filmy edukacyjne 16,22% ogółu nauczycieli w tym 15,30% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 18,41% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych, karty pracy 15,90% ogółu nauczycieli w tym 16,52% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 14,44% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Ok. 10% nauczycieli w pracy z uczniem posilkuje się zdjęciami 10,35%, planszami edukacyjnymi, różnymi obrazami 9,61%. Mniej popularne są gry edukacyjne 8,96%, przybory plastyczne 7,36%, testy edukacyjne 5,23%.

Największą różnicę w opowiadaniu się za środkami dydaktycznymi wykorzystywanymi w pracy nauczycieli badanych szkół zauważa się że nauczyciele szkół publicznych w wyższym stopniu preferują gry edukacyjne 10,45% do 5,42%, natomiast nauczyciele szkół niepublicznych częściej sięgają po takie środki dydaktyczne jak zdjęcia

13,72% do 8,94%.

Analiza wskazuje, że większa różnorodność środków dydaktycznych występuje wśród nauczycieli szkół publicznych niż szkół niepublicznych.

W swych badaniach V. A. Jaśkiewicz zaobserwowała, że nauczyciele najczęściej pracują z uczniami zdolnymi, przygotowują ich do olimpiad, konkursów- 27%, prowadzi koła zainteresowań- 25% oraz w sposób indywidualny organizuje dla nich zajęcia tak, aby program nauczania był odpowiednio dostosowany do różnych potrzeb uczniów zdolnych – 24%. Ponadto z analizy wynikało, że najwięcej takich nauczycieli dla swoich zdolnych uczniów organizuje takie zajęcia jak: zajęcia muzyczne, taneczne, sportowe, plastyczne i informatyczne⁷²⁹. Zainteresowaniem cieszą się również zajęcia: muzyczne, taneczne, sportowe, plastyczne, informatyczne, nauka języków obcych oraz kółka teatralne i matematyczne⁷³⁰.

Współczynnik korelacji dotyczący stosowanych środków dydaktycznych wyniósł $r=0,82$ jest wysoki. Oznacza to, że poziom oddziaływania stosowanych środków dydaktycznych przez nauczycieli, na jakość pracy z uczniem zdolnym jest wysoki.

2. Proces wychowania i opieki ucznia zdolnego

Każdy uczeń zdolny jest kimś szczególnym. Można u nich zauważyć wiele różnorodnych umiejętności, które należy odpowiednio pielęgnować i ukierunkować. Dbać o to powinien nie tylko uczeń zdolny, ale także nauczyciele i rodzice⁷³¹. Aby posiadane przez ucznia zdolności rozwijały się właściwie, należy stworzyć mu właściwe warunki wychowania oraz nauczania. Uczeń zdolny wymaga także specjalnej pomocy i opieki w kształceniu⁷³². Nauczyciel pracujący z uczniem zdolnym powinien w sposób twórczy realizować założone cele, wprowadzać innowacje pedagogiczne, które dają możliwość poznania i doświadczenia czegoś nowego, jak również rozwijać inicjatywy samego ucznia zdolnego⁷³³.

⁷²⁹V. A. Jaśkiewicz, *Strategie nauczyciela/i kształcących uczniów zdolnych. komunikat z badań*, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Komunikat z badań. Forum Oświatowe 2015, nr. 30(2), s. 288.

⁷³⁰Tamże, s. 290.

⁷³¹Zob. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne...*, dz. cyt., s. 48.

⁷³²Zob. Tamże.

⁷³³Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 223 -224.

Każdy z podmiotów wspierających ucznia zdolnego, zarówno nauczyciele jak i rodzice muszą posiadać nie tylko wiedzę z zakresu posiadanych przez ucznia zdolności, ale przede wszystkim powinni potrafić stymulować poznawczą ciekawość ucznia jak również jego fascynację konkretną dziedziną⁷³⁴.

2.1. Cele i wartości wiodące

Truizmem byłoby stwierdzenie, że talent wymaga pracy i dużej konsekwencji w jego rozwijaniu. Nawet, jeśli przez talent rozumieć tutaj zdolności poznawcze, także one wymagać będą określonych cech charakteru dziecka, by się mogły rozwijać. Poniższa tabela zwraca uwagę na to, jak w planie aksjologicznych odniesień przedstawia się praca nauczycieli z uczniem zdolnym.

Tabela 27. Wartości eksponowane przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Akcentowane wartości przez nauczycieli	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 1033	L	[%] L= 420	L	[%] L= 1453
1	Systematyczność	104	10,07	40	9,52	144	9,91
2	Pracowitość	79	7,65	31	7,38	110	7,57
3	Wytrwałość	77	7,45	30	7,14	107	7,36
4	Współpraca	72	6,97	22	5,24	94	6,47
5	Odpowiedzialność	65	6,29	23	5,48	88	6,06
6	Akceptacja siebie i innych	59	5,71	20	4,76	79	5,44
7	Dokładność	50	4,84	28	6,67	78	5,37
8	Poszukiwanie prawdy	47	4,55	28	6,67	75	5,16
9	Wrażliwość	53	5,13	17	4,05	70	4,82
10	Tolerancja	45	4,36	20	4,76	65	4,47
11	Sprawność fizyczna	44	4,26	18	4,29	62	4,27
12	Szacunek	44	4,26	18	4,29	62	4,27
13	Uczciwość	37	3,58	18	4,29	55	3,79

⁷³⁴Zob. W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt., s. 224.

14	Przyjaźń	39	3,78	13	3,1	52	3,58
15	Troska o ekologię	32	3,1	11	2,62	43	2,96
16	Odwaga	25	2,42	15	3,57	40	2,75
17	Współzawodnictwo	21	2,03	17	4,05	38	2,62
18	Samodyscyplina	32	3,1	6	1,42	38	2,62
19	Troska o rozwój duchowy (religijny)	22	2,13	12	2,86	34	2,34
20	Mądrość	22	2,12	9	2,14	31	2,13
21	Miłość bliźniego	18	1,74	11	2,62	29	2
22	Piękno	13	1,26	8	1,9	21	1,45
23	Szczęście	19	1,84	2	0,48	21	1,45
24	Solidarność	14	1,36	3	0,7	17	1,14
25	Inne	0	0	0	0	0	0
26	Razem	1 033	100	420	100	1 453	100

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

W tabeli umieszczono wyniki wskazań nauczycieli charakteryzujące wartości szczególnie eksponowane w procesie wychowania ucznia zdolnego w edukacji wczesnoszkolnej. Są one uszeregowane od najbardziej do najmniej preferowanych przez nauczycieli. Wartości podzielono na 3 grupy: wartości najbardziej preferowane, wartości średnio preferowane, wartości najmniej znaczące dla dwóch grup nauczycieli.

Analizując całą strukturę wartości należy stwierdzić, iż grupą wartości najbardziej preferowanych przez obie grupy badanych osób są: Systematyczność - 9,91%, pracowitość - 7,57%, wytrwałość - 7,36%, współpraca - 6,47%, odpowiedzialność - 6,06%, akceptacja siebie i innych - 5,44%, dokładność - 5,37%, poszukiwanie prawdy - 5,16%. Zauważa się w tej grupie wartości, że wartość współpraca jest wyżej preferowana przez nauczycieli szkół publicznych 6,97% do 5,24%, natomiast wartość dokładność jest wyżej preferowana przez nauczycieli szkół niepublicznych 6,67% do 4,84%.

Natomiast wartości średnio faworyzowane przez nauczycieli w procesie wychowania ucznia zdolnego w edukacji wczesnoszkolnej to wrażliwość 4,82%, tolerancja 4,47%, sprawność fizyczna, szacunek 4,27%, uczciwość 3,79%, przyjaźń 3,58%, troska o ekologię 2,96%, odwaga 2,75%. Można zauważyć, że nauczyciele szkół niepublicznych

w wyższym stopniu niż nauczyciele szkół publicznych preferują wartość poszukiwanie prawdy 6,67% do 4,55%. Natomiast nauczyciele szkół publicznych w wyższym stopniu cenią wartość samodyscyplina 3,1% do 1,42%.

Wśród wartości w najniższym stopniu oczekiwanych przez nauczycieli w procesie wychowania ucznia zdolnego w edukacji wczesnoszkolnej znajdują się: współzawodnictwo, samodyscyplina 2,62%, troska o rozwój duchowy (religijny) 2,34%, mądrość 2,13%, miłość bliźniego 2,00%, piękno, szczęście 1,45% i solidarność 1,14%. W tej grupie wartości zauważyć można, że nauczyciele ze szkół niepublicznych w wyższym stopniu cenią wartość współzawodnictwo niż nauczyciele ze szkół publicznych 4,05% do 2,03%, natomiast nauczyciele szkół publicznych w wyższym stopniu uznają wartość szczęście 1,84% do 0,48%.

Analizując tabele można dostrzec, iż większa różnorodność wartości występuje wśród nauczycieli szkół publicznych niż nauczycieli szkół niepublicznych.

W swoich analizach J. Laskowska wyróżnia konkretne cele stosowania klasyfikacji wartości w odniesieniu do uczniów zdolnych w szkole podstawowej. Po pierwszej ważne jest zachęcanie dzieci do podejmowania większej liczby wyborów samodzielnie i danie możliwości dokonywania wyborów wolnych. Po drugie konieczne jest zapewnienie takim uczniom pomocy w odkrywaniu i zauważaniu alternatyw w sytuacji wyboru oraz w rozważaniu alternatyw, ze szczególnym uwzględnieniem możliwych konsekwencji każdego z rozwiązań. W ramach rozwijania wartości u uczniów zdolnych konieczne jest także zachęcanie ich do zastanowienia się nad tym, co cenią, co szanują oraz jakie wybory oceniają pozytywnie, a przez to starają się do dalszego dokonywania takich działań. Zdaniem J. Laskowskiej istotne jest przy tym danie szansy wyrażania własnych wyborów i akceptowanie cudzych, co powinno odbywać się poprzez systematyczne zachęcanie uczniów zdolnych do postępowania zgodnie z podejmowanymi przez siebie decyzjami⁷³⁵.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,88$ to znaczy, że jest on wysoki. Współczynnik utrzymujący się na takim poziomie oznacza, że praca z uczniami zdolnymi oraz rozwój ich zdolności w wysokim stopniu jest zależny od wartości, które są eksponowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w tym procesie.

⁷³⁵J. Laskowska, *Rozwój aktywności twórczej dzieci w sferze języka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 11.

2.2. Metody i formy wychowania ucznia zdolnego

Z poczynionych rozważań wynika następująca kwestia: w jaki sposób nauczyciele wychowują dziecko zdolne, którego talent może wpływać na jego samoocenę, stosunek do innych itd. Problem ten ukazano w tabeli.

Tabela 28. Metody wychowania stosowane przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Metody wychowania	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 311	L	[%] L= 121	L	[%] L= 432
1	Metoda modelowania (wychowanie przez naśladowanie)	50	16,08	24	19,83	74	17,13
2	Metoda perswazji (pomoc uczniom w rozróżniania dobra i zła, uświadomienie uczniom różnych obowiązków i powinności, szczególnie w moralnej sferze)	68	21,86	29	23,97	97	22,45
3	Metoda nagradzania i karania (stosowanie wzmocnień pozytywnych i negatywnych w celu ukształtowania u uczniów określonej cechy, postawy)	67	21,54	47	38,84	114	26,39
4	Metoda zadaniowa (powierzenie uczniom konkretnych zadań, których wykonanie prowadzi do urzeczywistnienia pożądaných wartości)	72	23,16	13	10,74	85	19,68
5	Metoda organizowania działalności zespołowej (tworzenie zespołów, celem omówienia interesujących uczniów problemów oraz wykonania konkretnych zadań wychowawczych)	38	12,22	6	4,96	44	10,19

6	Metoda organizowania działalności samorządowej (umożliwianie uczniom współdziałania w decydowaniu o wspólnych sprawach dla ich dobra i dobra wspólnego)	16	5,14	2	1,65	18	4,16
7	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
8	Razem	311	100,00	121	99,99	432	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analiza danych zaprezentowanych w tabeli odnoszącej się do metod wychowania, jakie są stosowane przez nauczycieli w procesie edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego nakierowuje na wniosek, iż najbardziej preferowane metody wychowania to metoda nagradzania i karania (stosowanie wzmocnień pozytywnych i negatywnych w celu ukształtowania u uczniów określonej cechy, postawy), za tą metodą opowiada się 26,39% ogółu nauczycieli w tym 21,54% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 38,84% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Dydaktycy również wysoko sobie cenią metodę perswazji (pomoc uczniom w rozróżnianiu dobra i zła, uświadomienie uczniom różnych obowiązków i powinności, szczególnie w moralnej sferze), tą metodę aprobują 22,45% nauczycieli w tym 21,86% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 23,97% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Wysoko wśród badanych nauczycieli jest również ceniona metoda zadaniowa (powierzenie uczniom konkretnych zadań, których wykonanie prowadzi do urzeczywistnienia pożądanego wartości), tak wskazało 19,68% nauczycieli w tym 23,16% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 10,74% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych.

Mniejszą popularnością wśród nauczycieli cieszą się metody: metoda modelowania (wychowanie przez naśladowanie) 17,13%, metoda organizowania działalności zespołowej (tworzenie zespołów, celem omówienia interesujących uczniów problemów oraz wykonania konkretnych zadań wychowawczych) 10,19%, metoda organizowania działalności samorządowej (umożliwianie uczniom współdziałania w decydowaniu o wspólnych sprawach dla ich dobra i dobra wspólnego) 4,16%

Największą różnicę w wyborze metody pomiędzy nauczycielami obu rodzajów szkół zauważyć można przy wyborze metody zadaniowej (powierzenie uczniom

konkretnych zadań, których wykonanie prowadzi do urzeczywistnienia pożądaných wartości), wyniki wskazują, że zdecydowanie częściej jest ona wybierana przez nauczycieli z grupy szkół publicznych 23,16% do 10,74%. Natomiast nauczyciele z grupy szkół niepublicznych bardziej niż nauczyciele z grupy szkół publicznych skłaniają się ku metodzie nagradzania i karania (stosowanie wzmocnień pozytywnych i negatywnych w celu ukształtowania u uczniów określonej cechy, postawy) 28,84% do 21,54%.

Nauczyciele szkół publicznych wykazują większą różnorodność oraz częstotliwość stosowania metod pracy niż nauczyciele szkół niepublicznych.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,68$ jest umiarkowanie wysoki. Poziom współczynnika korelacji w tym przypadku nie jest zadowalający. W opinii badanych nauczycieli stosowane przez nich metody wychowawcze w małym stopniu oddziałują, na jakości pracy uczniów zdolnych. Widzimy tu średnią zależność pomiędzy stosowanymi metodami a jakością pracy uczniów zdolnych.

2.3. Środki wychowania i opieki nad uczniem zdolnym

Talenty i uzdolnienia wymagają podłoża, na którym mogłyby się rozwijać. Dzieci mające gorsze warunki bytowe, choćby skrywały nieprzeciętne zdolności, doświadczać będą trudności w ujawnianiu i rozwijaniu swoich mocnych stron. Istotne jest zatem to, jak w wymiarze materialnym nauczyciele są w stanie wspierać dzieci zdolne. Problem ten koreluje mocno ze statusem prawnym placówki oświatowej, gdyż ta - w zależności od statusu właśnie - z różnych źródeł czerpie zasoby finansowe niezbędne w realizowaniu własnej, także opiekuńczej misji. Problem ten przedstawiono w tabeli.

Tabela 29. Formy materialnej opieki stosowane przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Formy materialnej opieki nad uczniem	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 333	L	[%] L= 166	L	[%] L= 499
1	Opieka materialna (wsparcie uczniów zdolnych z rodzin ubogich)	66	19,82	33	19,88	99	19,84
2	Zakup książek, pomocy dydaktycznych	50	15,02	21	12,65	71	14,23

3	Zakup sprzętu sportowego	35	10,50	20	12,05	55	11,02
4	Zapewnienie wyżywienia w czasie zajęć dodatkowych	50	15,02	25	15,06	75	15,03
5	Zapewnienie opieki w sytuacjach kryzysowych	80	24,02	34	20,48	114	22,85
6	Wsparcie finansowe na zakup specjalistycznych sprzętów potrzebnych do rozwijania zdolności uczniów	52	15,62	33	19,88	85	17,03
7	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
8	Razem	333	100,00	166	100,00	499	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Z analizy danych zawartych w tabeli wynika, że najczęstszą formą opieki pod względem materialnym stosowaną przez szkoły zdaniem nauczycieli jest zapewnienie opieki w sytuacjach kryzysowych, tak przynajmniej 114 nauczycieli 22,85%, w tym 24,02% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 20,48% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Często szkoły opiekują się swoimi uczniami poprzez materialne wsparcie uczniów zdolnych z rodzin ubogich 19,84%, taka odpowiedź występuje u 19,82% nauczycieli w grupie szkół publicznych i 19,88% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Szkoły również dzielą się swoim budżetem kupując specjalistyczny sprzęt potrzebny do rozwijania zdolności uczniów 17,03%. Rzadziej szkoły wydają pieniądze na zapewnienie wyżywienia w czasie zajęć dodatkowych 15,03% oraz na zakup książek i pomocy dydaktycznych 14,23%. W tym okresie szkoły też rzadko zakupują sprzęt sportowy 11,02%. Analiza danych wskazuje, że szkoły publiczne częściej niż szkoły niepubliczne wspierają swoich uczniów poprzez zakup książek i pomocy dydaktycznych 15,02% do 12,65%, natomiast szkoły niepubliczne częściej niż szkoły publiczne wydają pieniądze na zakup sprzętu sportowego 12,05% do 10,50%.

Wyniki wskazują, że większa różnorodność form materialnej opieki występuje w szkołach publicznych niż w szkołach niepublicznych.

Na mocy ustawy o systemie oświaty (art. 90b), uczniowi przysługuje prawo do pomocy materialnej ze strony państwa lub właściwej jednostki samorządu terytorialnego m. in. na wspieranie edukacji uczniów zdolnych. Pomoc ta przysługuje do czasu zakończenia kształcenia, nie dłużej jednak niż do ukończenia 24. roku życia. Uczniowie

zdolni korzystają przede wszystkim z pomocy o charakterze motywacyjnym. Są to: stypendium za wyniki w nauce lub za osiągnięcia sportowe, stypendium Prezesa Rady Ministrów oraz stypendium ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Minister kultury i ochrony dziedzictwa narodowego przyznaje stypendia uczniom uzdolnionym artystycznie⁷³⁶.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,80$ jest wysoki. Wysoki współczynnik wskazuje na to, że właściwa opieka materialna zapewniona przez szkołę nad uczniami zdolnymi ma znaczenie dla prawidłowego rozwoju ich zdolności. Zależność pomiędzy stosowanymi formami opieki materialnej nad uczniami zdolnymi a rozwojem ich zdolności jest wysoka.

3. Realizacja funkcji wychowawczych w procesie integralnego wychowania ucznia zdolnego

Uczeń zdolny nie będzie rozwijał swoich talentów, jeśli nie będzie miał zapewnionego poczucia bezpieczeństwa. Poniższa tabela zwraca uwagę na to, w jaki sposób nauczyciele różnych szkół dążą do tego, by ta fundamentalna potrzeba była zaspokojona.

Tabela 30. Formy opiekuńczo-wychowawcze stosowane przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Formy opiekuńczo-wychowawcze	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 849	L	[%] L= 324	L	[%] L= 1173
1	Zapewnienie bezpieczeństwa fizycznego	80	9,42	28	8,64	108	9,21
2	Troska o bezpieczeństwo psychiczne	86	10,13	37	11,42	123	10,49
3	Higiena pracy	72	8,48	21	6,48	93	7,93
4	Powstrzymanie dążenia do celu za wszelką cenę	49	5,77	18	5,56	67	5,71

⁷³⁶Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2021 r. poz. 1915)

5	Troska o zachowanie porządku	47	5,54	19	5,86	66	5,63
6	Dbanie o przestrzeganie przyjętych zasad	82	9,66	30	9,26	112	9,55
7	Troska o porządek moralny	47	5,54	27	8,33	74	6,31
8	Zapobieganie narcyzmowi	34	4,00	17	5,25	51	4,35
9	Zapobieganie egocentryzmowi	42	4,95	22	6,79	64	5,46
10	Pomoc w przygotowaniach do konkursów oraz zawodów	59	6,95	11	3,40	70	5,97
11	Zapewnienie opieki pedagoga szkolnego	57	6,71	26	8,02	83	7,08
12	Zapewnienie opieki psychologicznej	45	5,30	26	8,02	71	6,05
13	Rozwiązywanie szczególnych problemów ucznia z pomocą pedagoga szkolnego	41	4,83	16	4,94	57	4,86
14	Rozwiązywanie szczególnych problemów ucznia z pomocą psychologa	23	2,71	13	4,01	36	3,07
15	Troska o prawidłowy, integralny rozwój ucznia	57	6,71	6	1,86	63	5,37
16	Odporność na stres	28	3,30	7	2,16	35	2,96
17	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
18	Razem	849	100,00	324	100,00	1 173	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analizując powyżej zawarte dane stwierdzić można, że nauczyciele w swojej pracy z dziećmi i młodzieżą osiągają pozytywne rezultaty wychowania i kształcenia ucznia posiłkując się różnymi formami opiekuńczo-wychowawczymi. Zapytano, więc nauczycieli, jakie najczęściej formy opiekuńczo-wychowawcze stosują w swojej pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej.

Wyniki odpowiedzi umieszczono w tabeli i posegregowano od głównie stosowanych do mniej intensywnie stosowanych przez nauczycieli. Okazuje się, że pedagodzy w pierwszej kolejności troszczą się o bezpieczeństwo psychiczne uczniów

10,49%, dbają o przestrzeganie przyjętych zasad 9,55%, zapewniają bezpieczeństwo fizyczne 9,21%, zwracają uwagę na higienę pracy 7,93%, zapewniają uczniom opiekę pedagoga szkolnego 7,08%, dbają o porządek moralny uczniów 6,31%.

Średnio popieranymi formami opiekuńczo-wychowawczymi stosowanymi przez nauczycieli jest zapewnienie opieki psychologicznej 6,05%, ze średnią siłą skupiają się na pomocy w przygotowaniu uczniów do konkursów oraz zawodów 5,97%, nie zwracają szczególnej uwagi, aby powstrzymać dzieci w dążeniu do celu za wszelką cenę 5,71%, powierzchownie nakazują dzieciom troszczyć się zachowaniem porządku 5,63%, w małym stopniu zapobiegają egocentryzmowi 5,46%, w sposób umiarkowany troszczą się o prawidłowy, integralny rozwój ucznia 5,37%.

Nauczyciele najrzadziej opowiadają się za rozwiązywaniem szczególnych problemów uczniów z pomocą pedagoga szkolnego 4,86%, mało zapobiegają narcyzmowi 4,35%, nie są zainteresowani rozwiązywaniem szczególnych problemów ucznia z pomocą psychologa 3,07% i niemal nie zwracają uwagi na odporność na stres u uczniów 2,96%.

Zauważyć tutaj można różnice w faworyzowaniu niektórych stosowanych form opiekuńczo-wychowawczych pomiędzy nauczycielami obu szkół. Nauczyciele z grupy szkół publicznych w wyższym stopniu troszczą się o prawidłowy, integralny rozwój ucznia 6,71% do 1,86%, z intensywniejszą siłą pomagają swoim uczniom w przygotowaniach do konkursów oraz zawodów 6,95% do 3,40%, bardziej zależy im na higienie pracy z uczniem 8,48% do 6,48% oraz zwracają nieco większą uwagę na to by uodpornić dzieci na stres 3,30% do 2,16% niż nauczyciele z grupy szkół niepublicznych.

Natomiast nauczyciele z grupy szkół niepublicznych z większą siłą troszczą się o porządek moralny uczniów 8,33% do 5,54%, bardziej dbają o zapewnienie opieki psychologicznej 8,02% do 5,30%, opieki pedagoga szkolnego 8,02% do 6,71%, w wyższym stopniu zależy im na zapobieganiu egocentryzmowi wśród uczniów 6,79% do 4,95%, oraz częściej sięgają po opinię psychologa przy rozwiązywaniu szczególnych problemów ucznia 4,01% do 2,71% niż nauczyciele z grupy szkół publicznych.

Analiza danych wskazuje porównywalne wyniki w szkołach publicznych i niepublicznych.

W. Limont w badaniach przeprowadzonych wśród nauczycieli poprosił ich, aby określili swoją rolę w rozwoju zdolności uczniów. Uzyskane wyniki, że 51% tych

nauczycieli była zdania, że ich rola w tym obszarze jest dużą, a 45% uważa, że ta rola jest bardzo duża. Nauczyciele ci, bowiem uznali, że ważne jest to, aby nauczyciel zapewniał zdolnym uczniom możliwości rozwoju swoich zainteresowań oraz zdolności. Jednocześnie konieczne jest systematyczne obserwowanie podejmowanie przez takich uczniów działań i dostosowania do nich indywidualnego programu nauczania⁷³⁷.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,63$ jest umiarkowanie wysoki. Umiarkowanie wysoki poziom współczynnika korelacji w tym przypadku nie jest zadowalający. Oznacza to, że stosowane przez nauczycieli formy opiekuńczo-wychowawcze nie sprzyjają w wysokim stopniu poprawie jakości ich pracy z uczniami zdolnymi. Należy zwrócić szczególną uwagę na poprawę stosowanych form, aby podniosła się, jakość pracy.

Uzdolnienia uczniów, jakie – z uwagi na specyfikę i misję szkoły – objawiają się głównie w sferze poznawczej. Istotne jest to jakie formy doskonalenia procesów kognitywnych zachodzących u dzieci wybierają nauczyciele. Problem ten przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 31. Formy rozwijające proces myślenia u uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Formy rozwijające proces myślenia	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 425	L	[%] L= 179	L	[%] L= 604
1	Specjalne ćwiczenia rozwijające proces myślenia	58	13,65	23	12,85	81	13,41
2	Dostarczanie nowych pojęć i wiadomości	96	22,59	38	21,23	134	22,19
3	Kształtowanie naukowego sposobu poznawania świata	58	13,65	38	21,23	96	15,89
4	Poszukiwanie prawdy o świecie i o sobie samym	61	14,35	35	19,55	96	15,89
5	Łączenie funkcji poznawczych z emocjami	56	13,18	24	13,41	80	13,25
6	Odkrywanie własnego Ja	35	8,24	9	5,03	44	7,28
7	Kreatywne myślenie	61	14,35	12	6,70	73	12,09

⁷³⁷W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Sopot 2010, s. 78.

8	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
9	Razem	425	100,01	179	100,00	604	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analiza powyższych danych wskazuje, że jedną z fundamentalnych form pracy w rozwijaniu procesu myślenia stosowana przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej jest dostarczanie nowych pojęć i wiadomości, tak zapewnia 22,19% nauczycieli, w tym 22,59% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 21,23% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Uczący również w dużej mierze w swej pracy wdrażają u dzieci poszukiwanie prawdy o świecie i o sobie samym 15,89% oraz kształtują naukowe sposoby poznawania świata 15,89%. Pomocnym przy rozwoju procesu myślenia u dzieci są również specjalne ćwiczenia rozwijające proces myślenia oraz łączenie funkcji poznawczych z emocjami tak wskazuje ok 13% nauczycieli. Niektórzy nauczyciele stawiają na ćwiczenia pobudzający kreatywne myślenie u dzieci 12,09%, oraz praktyki pomocne przy odkrywaniu własnego Ja u dzieci 7,28%.

Dynamika odpowiedzi wskazuje, że w grupie nauczycieli szkół publicznych w wyższym stopniu stosują ćwiczenia rozwijające kreatywne myślenie u dzieci 14,35% do 6,7%, odkrywające własne Ja dziecka 8,24% do 5,03% niż w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Natomiast pedagodzy w grupie szkół niepublicznych w wyższym stopniu preferują formę rozwijającą kształtowanie naukowego sposobu poznawania świata 21,23% do 13,65% oraz poszukiwanie prawdy o świecie i o sobie samym 19,55% do 14,35%.

Wyniki badań wskazują na porównywalną różnorodność stosowanych form w szkołach publicznych oraz niepublicznych.

Do form pracy, jakie podejmowane są przez nauczycieli wobec uczniów zdolnych zdaniem A. Kubik należy zaliczyć: dramy, inscenizacja, naśladowanie głosów przyrody, ludzi, mimika ciała, malowanie różnymi technikami, ekspresję słowną i przedstawianie scenek, drama, burza mózgów, ekspresja pisana (swobodne teksty), gry mimiczne, mapa pamięci. Na podstawie swoich badań autorka ta wskazała również, że nauczyciele w momencie pracy z uczniami zdolnymi decydują się na wdrażanie metod problemów, takich jak: gry dydaktyczne, burza mózgów, inscenizacja, metody podające: opowiadanie, pogadanka, wiersze, piosenki oraz metod aktywizujących, do których zalicza się: drama,

pokaz, wystawa, metody praktyczne. w wielu przypadkach nauczyciele decydują się również na wdrażanie metody graficznego zapisu: rybi szkielet, plakat, śnieżna kula, mapa skojarzeń oraz metody opowieści ruchowej, improwizacje ruchowe i teatralne, ćwiczenia muzyczno-rytmiczne, twórcza ekspresja w plastyce⁷³⁸.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,65$ jest umiarkowanie wysoki. Na podstawie współczynnika korelacji można stwierdzić, że stosowane przez nauczycieli formy rozwijające sposób myślenia uczniów zdolnym w nieznacznym stopniu oddziałują, na jakość pracy. Widzimy tu nieznaczną zależność pomiędzy stosowanymi formami a jakości pracy z uczniem zdolnym.

Uzdolnienia w przypadku wielu uczniów mogą stać się podłożem, na którym rozwiną się niepożądane społecznie postawy, takie jak choćby egotyzm, narcyzm etc. W związku z tym istotne jest, by nauczyciel, rozwijając osobnicze talenty uczniów – na przykład w sferze poznawczej, nie zaniedbywał wychowawczej strony swojej pracy. Poniższa tabela ukazuje sposoby stymulowania dzieci w aspekcie ich społeczno-moralnego rozwoju.

Tabela 32. Działania w zakresie rozwoju społeczno-moralnego ucznia zdolnego w edukacji wczesnoszkolnej wprowadzane przez nauczycieli w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Działania w zakresie rozwoju społeczno-moralnego ucznia	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 658	L	[%] L= 282	L	[%] L= 940
1	Walka z egoizmem	33	5,02	21	7,45	54	5,74
2	Integracja z rówieśnikami	98	14,89	34	12,06	132	14,04
3	Odpowiedzialność zadaniowa	79	12,01	30	10,64	109	11,60
4	Interakcje społeczne	71	10,79	28	9,93	99	10,53
5	Pełnienie odpowiednich funkcji w danej społeczności	52	7,90	25	8,87	77	8,19
6	Moralne przystosowanie do życia społecznego	39	5,93	23	8,16	62	6,60

⁷³⁸A.Kubik, *Aktywność twórcza uczniów w poglądach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – komunikat z badań*, Kultura – Przemiany – Edukacja, t. VII 2019, s. 131.

7	Kształtowanie postawy społecznej	90	13,68	35	12,41	125	13,30
8	Kształtowanie wartości moralnych	75	11,40	31	10,99	106	11,28
9	Kształtowanie poczucia przynależności narodowej	42	6,38	19	6,74	61	6,49
10	Znajomość symboli narodowych	31	4,70	17	6,03	48	5,10
11	Rozwijanie miłości do ojczyzny	38	5,78	13	4,60	51	5,43
12	Upodobanie do wzorów społecznego życia	10	1,52	6	2,12	16	1,70
13	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
14	Razem	658	100,00	282	100,00	940	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Rozwój społeczno – moralny odznacza się między innymi wypracowywaniem przez młodego człowieka pewnych wzorców, zachowań, które go prowadzą do odpowiedzialnego, dojrzałego współżycia w społeczeństwie. Są to długotrwałe działania skierowane na uczeniu się dostosowywania do zasad funkcjonowania grup społecznych, obyczajów i tradycji oraz poznawania sensu wspólnoty. Dlatego też działania wprowadzane przez nauczycieli w stosunku do uczniów klas wczesnoszkolnych wspomagają u nich przyswojenie różnych zachowań, aby naturalnie włączali się do życia grupy i uczestniczyli w jej funkcjonowaniu na równorzędnych prawach i obowiązkach.

Analiza wyników umieszczonych w tabeli wskazuje, że nauczyciele w swojej pracy z uczniem w edukacji wczesnoszkolnej w pierwszej kolejności podejmują działania skierowane na integrację z rówieśnikami 14,04%, kształtowanie postawy społecznej 13,30%, odpowiedzialność zadaniami 11,60%, kształtowanie wartości moralnych 11,28%.

Nieznacznie mniej znaczące są działania skierowane na interakcje społeczne 10,58%, pełnienie odpowiednich funkcji w danej społeczności 8,19%, moralne przystosowanie do życia społecznego 6,60%, kształtowanie poczucia przynależności narodowej 6,49%. W strukturze wymienionych działań podejmowanych w zakresie rozwoju społeczno-moralnego ucznia jest walka z egoizmem 5,74%, rozwijanie miłości do ojczyzny 5,43%, znajomość symboli narodowych 5,10%.

Analiza wyników wskazuje, że najrzadziej nauczyciele podejmują się działań wobec uczniów skierowanych na upodobanie do wzorów społecznego życia 1,70%.

Tabel pokazuje, że zarówno w szkołach publicznych jak i niepublicznych są podejmowane różnorodne działania społeczno-moralne.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,94$ jest wysoki oznacza to, że podejmowane przez nauczycieli działania społeczno-moralne są właściwe i służą ogólnemu rozwojowi uczniów zdolnych. Rozwój moralny uczniów, w świetle priorytetów szkoły ogłaszanych w ostatnich latach, sprowadza się do wychowywania dziecka do wartości. Działania podejmowane przez nauczycieli w tym zakresie przedstawia tabela.

Tabela 33. Działania podejmowane przez nauczycieli skierowane na ucznia zdolnego w edukacji wczesnoszkolnej ku wzniosłym ideałom ludzkiego życia w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Działania skierowane ku wzniosłym ideałom ludzkiego życia	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 457	L	[%] L= 160	L	[%] L= 617
1	Ukierunkowanie ku ideałom społecznym (np. sprawiedliwości społecznej, odpowiedzialności ekologicznej)	89	19,47	35	21,88	124	20,10
2	Ukierunkowanie ku ideałom patriotycznym (np. miłości Ojczyzny)	73	15,97	34	21,25	107	17,34
3	Ukierunkowanie ku ideałom religijnym (np. doskonałości moralnej, świętości)	49	10,72	21	13,13	70	11,35
4	Wskazywanie wzorów osobowych szlachetnego i wzniosłego życia (bohaterów narodowych, uczonych, odkrywców, pisarzy, artystów, postaci świętych)	78	17,07	31	19,38	109	17,66
5	Uwrażliwianie na przeżycia kulturowe (estetyczne, w zakresie sztuki)	55	12,04	11	6,88	66	10,70
6	Łączenie nauki ze wzniosłymi wartościami (np. prawdy, piękna, dobra)	44	9,63	13	8,11	57	9,24

7	Rozwijanie umiejętności twórczych (np. intelektualnych, artystycznych, społecznych)	59	12,91	12	7,50	71	11,50
8	Pełnienie funkcji doradcy, przewodnika, twórczego krytyka w procesie poszukiwania wzniosłości i szlachetności ludzkiego życia	10	2,19	3	1,87	13	2,11
9	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
10	Razem	457	100,00	160	100,00	617	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Jednym z ważnych misji nauczycieli jest kierowanie swoich uczniów ku realizacji przyszłego życia młodych ludzi zgodnego z ich zdolnościami, wewnętrznymi oczekiwaniami. Dlatego też pierwsi nauczyciele podejmują różne działania w edukacji wczesnoszkolnej skierowane ku wzniosłym ideałom ludzkiego życia, które odznaczają się szlachetnością uczuć, dążeń, aby dziecko w przyszłym życiu postępowało w zgodzie z samym sobą i robiło to, co się choć trochę lubi.

Analiza danych umieszczonych w tabeli świadczy, że nauczyciele w pierwszej kolejności, działania ku wzniosłym ideałom ludzkiego nakierowane są ku ideałom społecznym (np. sprawiedliwości społecznej, odpowiedzialności ekologicznej), tak wskazało 20,10% nauczycieli, w tym 19,47% w grupie nauczycieli ze szkół publicznych i 21,88% w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych. Ze szczególną uwagą, nauczyciele wyszukują i wskazują na wzorce osobowe charakteryzujące się szlachetnym i wzniosłym życiem (bohaterów narodowych, uczonych, odkrywców, pisarzy, artystów, postaci świętych), tak zaznaczyło 17,66% nauczycieli, 17,07% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 21,25% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Pedagodzy równie wysoko cenią ukierunkowanie ku ideałom patriotycznym (np. miłości Ojczyzny), tak wskazało 17,34% nauczycieli.

Kolejno nauczyciele kładą nacisk na rozwijanie umiejętności twórczych (np. intelektualnych, artystycznych, społecznych) 11,50% oraz ukierunkowują ku ideałom religijnym (np. doskonałości moralnej, świętości) u swoich wychowanków 11,35%.

W dalszej perspektywie skłaniają się do tego, aby uwrażliwić dzieci na przeżycia kulturowe (estetyczne, w zakresie sztuki) 10,70%.

Mniejszy nacisk ze strony nauczycieli mają działania skierowane na łączenie nauki ze wzniosłymi wartościami (np. prawdy, piękna, dobra) 9,24% oraz rzadko zdarza się chęć z ich strony pełnienia funkcji doradcy, przewodnika, twórczego krytyka w procesie poszukiwania wzniosłości i szlachetności ludzkiego życia 2,11%.

Nauczyciele ze szkół publicznych w wyższym stopniu niż nauczyciele ze szkół niepublicznych stawiają w swoich działaniach wobec dzieci na rozwijanie umiejętności twórczych (np. intelektualnych, artystycznych, społecznych) 12,91% do 7,50% oraz uwrażliwianie swoich wychowanków na przeżycia kulturowe (estetyczne, w zakresie sztuki) 12,04% do 6,88%. Natomiast nauczyciele szkół niepublicznych częściej niż nauczyciele szkół publicznych ukierunkowują dzieci ku ideałom patriotycznym (np. miłości Ojczyzny) 21,25% do 15,97%.

Wyniki wskazują, że większa różnorodność działań występuje w szkołach publicznych niż w szkołach niepublicznych.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,88$ jest wysoki. Wysoki współczynnik w tym przypadku wskazuje, że podejmowane przez nauczycieli działania w pracy z uczniem zdolnym sprzyjają w wysokim stopniu jego rozwojowi ku wzniosłym ideałom. Jednym z ideałów, do jakich dążyć powinno dziecko, jest wykrystalizowana tożsamość, samoświadomość. Uczeń powinien znać swoje mocne strony, zamiłowania i potrzeby. Proces wychowania powinien postrzegać w kategoriach samowychowania, tak by jego pozaszkolne życie było przedłużeniem nauczycielskich wysiłków. Pozostaje, zatem pytanie, w jaki sposób nauczyciele wspierają ucznia w twórczym przeżywaniu jego życia. Problem ten ukazuje tabela.

Tabela 34. Działania na rzecz wspierania ucznia zdolnego w przeżywaniu jego życia w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Działania skierowane na przeżywanie życia przez ucznia oraz doświadczenia najważniejszych wartości	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 478	L	[%] L= 173	L	[%] L= 651
1	Odpowiednie rozmowy wyjaśniające problemy ludzkiego życia	80	16,74	28	16,18	108	16,59

2	Spotkania z różnymi, ciekawymi osobami i ich doświadczeniem życiowymi	59	12,34	22	12,72	81	12,44
3	Prezentacja wartości zgodnych z przekonaniem ucznia (w tym wartości religijnych, wtajemniczenia w sprawy życia wiecznego)	50	10,46	25	14,45	75	11,52
4	Opieka w sytuacjach kryzysowych doświadczeń ucznia (np. rozstania rodziców, śmierci kogoś bliskiego)	83	17,36	31	17,92	114	17,51
5	Uwrażliwianie na nieplanowane zmiany życiowe, losowe	58	12,13	30	17,34	88	13,52
6	Kształtowanie odporności wobec sytuacji trudnych (w tym niepowodzeń, porażki)	77	16,11	16	9,26	93	14,29
7	Kształtowanie potrzeby poszukiwania wartości najważniejszych, nadających najgłębszy sens życiu	34	7,11	13	7,51	47	7,22
8	Wspieranie w kształtowaniu odpowiedniej hierarchii wartości	37	7,75	8	4,62	45	6,91
9	Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
10	Razem	478	100,00	173	100,00	651	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analiza wyników wskazań umieszczonych w tabeli oddaje postawę nauczycieli wobec różnorodności przykrych epizodów życiowych uczniów. Nauczyciele wówczas najczęściej otaczają swoich wychowanków opieką 17,51%, przeprowadzają odpowiednie rozmowy wyjaśniające problemy ludzkiego życia 16,59%, próbują kształtować odporność wobec sytuacji trudnych (w tym niepowodzenia, porażki) 14,29%.

Nauczyciele również starają się uwrażliwić uczniów na nieplanowane zmiany życiowe, losowe 13,52%, organizują spotkania z różnymi, ciekawymi osobami i ich doświadczeniem życiowymi 12,44%, zapoznają uczniów, prezentując im wartości zgodne z przekonaniem ucznia (w tym wartości religijnych, wtajemniczenia w sprawy życia

wiecznego) 11,52%.

Rzadziej nauczyciele znajdują czas na to by kształtować potrzeby poszukiwania wartości najważniejszych, nadających najgłębszy sens życiu 7,22% oraz wspierać uczniów w kształtowaniu odpowiedniej hierarchii wartości 6,91%.

Największe różnice w prowadzonych działaniach skierowanych na przeżywanie doświadczeń życiowych uczniów pomiędzy nauczycielami obu szkół dotyczą kształtowania odporności wobec sytuacji trudnych 16,11% do 9,26% oraz wspieranie w kształtowaniu odpowiedniej hierarchii wartości 7,75% do 4,62%, zauważyć tutaj można, że nauczyciele szkół publicznych bardziej wzmocniają te działania niż nauczyciele szkół niepublicznych. Natomiast nauczyciele szkół niepublicznych w wyższym stopniu niż nauczyciele szkół publicznych kładą nacisk na działania dążące do uwrażliwiania uczniów na nieplanowane zmiany życiowe, losowe 17,34% do 12,13%, oraz mocniej zależy im na prezentacji wartości zgodnych z przekonaniem ucznia (w tym wartości religijnych, wtajemniczenia w sprawy życia wiecznego) 14,45% do 10,46%.

Wyniki pokazują, że zarówno w szkołach publicznych jak i niepublicznych nauczyciele stosują różnorodne działania wspierające ucznia zdolnego.

W literaturze przedmiotu zaznacza się, że ważnym zadaniem sprawdzania oraz oceniania osiągnięć szkolnych ucznia zdolnego jest to, aby nawiązywały one od jego integralnego rozwoju. Dodatkowo muszą być one źródłem rzetelnych informacji o jego osiągnięciach, tak, aby pomagały uczniowie w budowaniu poczucia wartości. Dzięki temu możliwe jest wypracowanie nich postaw: pracowitości, odpowiedzialności, konsekwencji⁷³⁹. Ten wymiar kształtujący i wychowawczy sprawdzania i oceniania osiągnięć szkolnych ucznia jest szczególnie ważny w przypadku ucznia zdolnego.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,65$ jest umiarkowanie wysoki. Umiarkowany współczynnik ukierunkowuje na stwierdzenie, że podejmowane przez nauczycieli działania w małym stopniu wspierają uczniów zdolnych w przeżywaniu ich życia oraz doświadczaniu najważniejszych wartości. Zależność pomiędzy podejmowanymi działaniami a wsparciem uczniów zdolnych w tym zakresie jest nieznaczna. Nauczyciele powinni, więc zmodyfikować działania, które podejmowali do tej pory.

⁷³⁹L. E. Wojciechowska, *Ocenianie osiągnięć szkolnych dzieci zdolnych – refleksja z drogi poszukiwania*, XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kielce 2009, s. 467.

W czasie pracy z uczniem zdolnym szczególnie zalecana jest forma indywidualna, która daje możliwość dostosowania metod, środków i wymagań do zainteresowań i możliwości ucznia. Zaleca się w znacznym stopniu ograniczenia prac zbiorowych gdyż w ich czasie uczniowie zdolni nudzą, wykonując szybciej niż rówieśnicy powierzone zadania. Istotne znaczenia mają również stosowane przez nauczycieli metody pracy, którymi jak wynika z powyższych danych są metody podające, problemowe oraz praktycznego działania. Wskazane metody zachęcają uczniów zdolnych do dostrzegania w otaczającym środowisku problemów oraz ich rozwiązywania, a w konsekwencji poszukiwania własnych działań samokształcących.

Różnorodność i bogactwo środków dydaktycznych, jakie są dostępne mogą uatrakcyjnić proces edukacji ucznia zdolnego oraz dają możliwość głębszego poznania przekazywanych przez nauczyciela treści. W przeprowadzonych badaniach często wskazywanymi środkami były filmy edukacyjne oraz prezentacje multimedialne tworzone przy pomocy komputera, który w dzisiejszym świecie jest bardzo atrakcyjną formą spędzania czasu. Dlatego nauczyciel musi mieć świadomość, korzystając z komputera, iż pełni on rolę jedynie wzbogacenia procesu edukacyjnego uczniów zdolnych, a nie realizacji wszystkich założonych przez nauczyciela celów.

Nauczyciele, jako przewodnicy uczniów zdolnych powinni dokładać wszelkich starań tak, aby udzielić uczniom zdolnym pomocy w kształtowaniu własnego systemu wartości. Jako pierwsze uczeń dolny kształtuje swoje cechy osobowości, które utrwalają się w dalszym życiu. W powyższych wynikach nauczyciele ukazują wartości, które są istotne w rozwijaniu zdolności u ucznia, są nimi systematyczność, pracowitość oraz wytrwałość. Nauczyciel musi uświadomić również uczniom zdolnym, trudności, na jakie uczniowie mogą napotkać wybierając dany sposób postępowania. Osoby zdolne są bowiem często narażone na pojawiającą się bardzo często pokusę dążenia za wszelką cenę do sukcesu, nawet kosztem nieuczciwej rywalizacji z innymi. Dlatego na nauczycieli spoczywa obowiązek poza systematycznością i pracowitością wskazać również i rozwijać takie cechy w uczniu zdolnym jak uczciwość i wytrwałość w dążeniu do celu.

Analiza wskazanych przez nauczycieli ideałów społecznych i patriotycznych, które uczniowie przyjmują w pewien sposób, jako autorytet oraz dzięki nim identyfikują się z daną społecznością i własnymi korzeniami. Może stać się to pomocne w wyborze

kierunku własnej drogi życiowej przez uczniów zdolnych a przyjęty system wartości stanie się impulsem do wyboru aktywności i dziedziny rozwoju.

ROZDZIAŁ VII
EFEKTYWNOŚĆ PROCESU EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ
UCZNIA ZDOLNEGO W ŚWIETLE TEORII INTEGRALNEGO
ROZWOJU i WYCHOWANIA

Efektywność procesu edukacji ucznia zdolnego jest uwarunkowana wieloma czynnikami. Ich dobór oraz realizacja mają znaczenie dla osiągnięć uczniów zdolnych. Aby efektywność była zadowalająca nauczyciele powinni bardzo skrupulatnie dobierać metody, formy, środki pracy z uczniami zdolnymi. Podejmowane przez nich różnorakie działania powinny również być przemyślane i bardzo dokładnie zaplanowane. Wówczas tylko wtedy efektywność ich pracy z uczniami zdolnymi będzie zadowalająca zarówno dla jednej jak i dla drugiej strony.

1. Poziom osiągnięć ucznia zdolnego w odniesieniu do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej

Rozwijanie uzdolnień uczniów w dużej mierze reguluje podstawa programowa, jako jeden z najważniejszych dokumentów w systemie polskiej oświaty. W toku dotychczasowych rozważań zostało stwierdzone z kolei, że stymulowanie ucznia do rozwijania osobniczych talentów i zainteresowań wymaga jednak od nauczyciela wyjścia poza schemat, indywidualizowania pracy. Granice tej innowacyjności wyznaczają jednak konkretne akty prawne. Pozostaje, zatem pytanie, w jakie sposób podstawa programowa pozwala – w toku czynności realizacyjnych – wspomagać ucznia w jego jednostkowym rozwoju. Problem ten przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 35. Poziom osiągnięć ucznia zdolnego w odniesieniu do podstawy programowej w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Poziom osiągnięć ucznia	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 148	L	[%] L= 58	L	[%] L= 206
1	Bardzo wysoki	14	9,46	3	5,17	17	8,26
2	Wysoki	69	46,62	27	46,55	96	46,60
3	Przeciętny	52	35,14	22	37,93	74	35,92
4	Niski	13	8,78	4	6,90	17	8,25
5	Bardzo niski	0	0,00	2	3,45	2	0,97
6	Razem	148	100,00	58	100,00	206	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analiza danych liczbowych zamieszczonych w tabeli odzwierciedla poziom osiągnięć ucznia zdolnego w odniesieniu do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej. Zdaniem nauczycieli uczniowie reprezentują wysoki poziom osiągnięć, tak akcentuje 46,60% nauczycieli w tym 46,62% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 46,55% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Spora część, bo lekko ponad 1/3 nauczycieli 35,92% przyznaje, że poziom ich wychowanków jest przeciętny, tak wskazanie odnajdujemy w 35,14% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 37,93% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych.

Mniej niż 10%, bo 8,26% nauczycieli potwierdza, że w ich szkołach poziom osiągnięć uczniów jest bardzo wysoki. Uczniów osiągających bardzo wysoki poziom osiągnięć jest więcej w szkołach publicznych, tak wskazuje 9,46% w grupie nauczycieli szkół publicznych, natomiast w grupie nauczycieli szkół niepublicznych do bardzo wysokich osiągnięć uczniów przyznaje się 5,17% nauczycieli. Analogicznie w szkołach niepublicznych jest więcej uczniów osiągających niski 6,90% albo bardzo niski 3,45% poziom osiągnięć uczniów zdolnych w odniesieniu do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej.

Badania wskazują, że poziom osiągnięć uczniów zdolnych, jako wysoki wskazało więcej nauczycieli ze szkół publicznych niż nauczycieli szkół niepublicznych.

W swych badaniach B. Dyrda stwierdza, że nauczyciele w znacznej większości uważają, że szkoła stwarza możliwości rozwoju uczniów zdolnych. Jednocześnie działania

nie zawsze są możliwe do podejmowania bez występowania różnego rodzaju trudności. W badaniu tej autorki nauczyciele wypowiadali się w sprawie takich przeszkód, których doświadczają oni sami w pracy nad efektywnym rozwijaniem potencjału uczniów zdolnych w szkole. Zdaniem tych badanych takim największym utrudnieniem jest to, że obszerność programu, jaki nauczyciel musi zrealizować w trakcie trwania roku szkolnego, utrudnia mu indywidualizację poziomu nauczania 31,7%⁷⁴⁰. Ponadto badani nauczyciele stwierdził, że trudności te wynikają z faktu, iż zajęcia dodatkowe są ukierunkowane głównie na pomoc uczniom z trudnościami edukacyjnymi, a nie zwracają uwagi na uczniów wykazujących różnego rodzaju zdolności. Dlatego zdaniem tych nauczycieli konieczne jest wprowadzanie zmian, tak, aby stworzyć jak najlepsze warunki do rozwoju dzieci zdolnych, przede wszystkim w postaci zmniejszenia liczby uczniów w klasach, zwiększenia wyboru zajęć pozalekcyjnych dla dzieci zdolnych. Konieczne jest także zdaniem tych nauczycieli ograniczenie programu nauczania do niezbędnego minimum i umożliwienie nauczycielowi korzystania z większej swobody w doborze treści kształcenia uczniów 41,7%, a także wprowadzenie podziału uczniów na klasy według poziomu ich uzdolnień 20,8%⁷⁴¹.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,99$ jest bardzo wysoki, oznacza to, że osiągnięcia uczniów zdolnych mają swoje odzwierciedlenie w podstawie programowej. Występuje zależność pomiędzy osiągnięciami a treściami zawartymi w podstawie programowej.

2. Stopień rozwoju zdolności ucznia zdolnego w edukacji wczesnoszkolnej

Rozwijanie uzdolnień uczniów będzie fortunne, jeśli talenty zostaną rozpoznane we wczesnych latach szkolnych. Jest to, bowiem okres, kiedy dziecko jest szczególnie podatne na oddziaływanie nauczyciela – wzmocnienie pozytywne, indywidualizowanie nauczania. Poniższa tabela ukazuje to, jak sami nauczyciele oceniają stopień rozwijania zdolności uczniów na etapie wczesnoszkolnym.

⁷⁴⁰B. Dyrda, Paradoks edukacyjny – uczniowie zdolni z grupy wysokiego ryzyka. *Chowanna*, 2012, nr. 1, s. 153.

⁷⁴¹Tamże, s. 155.

Tabela 36. Stopień rozwoju zdolności u uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Stopień rozwoju zdolności ucznia	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 148	L	[%] L= 58	L	[%] L= 206
1	Bardzo wysoki	9	6,08	0	0,00	9	4,37
2	Wysoki	77	52,03	28	48,28	105	50,97
3	Przeciętny	48	32,43	20	34,48	68	33,01
4	Niski	11	7,43	9	15,52	20	9,71
5	Bardzo niski	3	2,03	1	1,72	4	1,94
6	Razem	148	100,00	58	100,00	206	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Z analizy powyższych danych wynika, że zdaniem nauczycieli stopień rozwoju zdolności ucznia zdolnego w okresie edukacji wczesnoszkolnej jest wysoki, takiej odpowiedzi udzieliło 50,97% badanych nauczycieli w tym 52,03% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 48,28% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Niemal 33,01% pedagogów wskazuje, że stopień rozwoju zdolności ucznia jest na przeciętnym poziomie, tak uznaje 32,43% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 34,48% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych.

W grupie nauczycieli szkół publicznych 6,08% wskazuje, że w ich szkołach są uczniowie osiągający bardzo wysoki stopień rozwoju zdolności, natomiast nauczyciele szkół niepublicznych nie zauważają takich wśród swoich uczniów.

W grupie nauczycieli szkół niepublicznych badani nauczyciele przyznają również, że w ich szkołach stopień rozwoju zdolności ucznia zdolnego w okresie edukacji wczesnoszkolnej jest na poziomie niskim 15,52% i bardzo niskim 1,72%.. Natomiast w grupie nauczycieli szkół publicznych nauczyciele informują, że stopień rozwoju uczniów na niskim poziomie jest 7,43%, natomiast na bardzo niskim poziomie jest 2,03%.

Badania wskazują, że stopień rozwoju zdolności jako wysoki wskazało więcej nauczycieli ze szkół publicznych niż nauczycieli szkół niepublicznych.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,97$ jest wysoki. Wysoki współczynnik wskazuje, że praca nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w dużym stopniu przyczynia się do rozwoju zdolności u uczniów.

3. Stopień integralnego rozwoju ucznia zdolnego wczesnoszkolnej edukacji

Przez integralny rozwój rozumiemy całościowy rozwój wychowanka, wszystkich jego sfer: fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturowej, światopoglądowo – duchowej. Niezwykle ważną rzeczą w rozwoju integralnym jest całościowe oddziaływanie na ucznia, które powinno obejmować wszystkie wymienione sfery, jednocześnie stymulując ich prawidłowy rozwój. W rozwoju integralnym uczniów zdolnych bardzo ważną rolę odgrywa interakcja zarówno z rówieśnikami, jak i osobami dorosłymi, którzy bardzo często są przez nich postrzegani, jako osoby, od których mogą się czegoś nowego nauczyć⁷⁴². Każdemu dziecku zdolnemu potrzebna jest pomoc i opieka w jego rozwoju. Wiele badań potwierdza, że uczniowie zdolni często pozbawieni są właściwej opieki, co w konsekwencji prowadzi do zaburzenia ich rozwoju oraz zaniedbywania przez nich obowiązków⁷⁴³. Prawidłowy rozwój uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej wymaga uwzględnienia ich cech osobowości. Stymulacja rozwoju i zdolności będzie, więc zależeć od osobowości, zamiłowań, zainteresowań, od aktywności i działania w określonej dziedzinie⁷⁴⁴.

W poniższej tabeli zostały przedstawione stopień rozwoju integralnego uczniów zdolnych, zwracając uwagę na wszystkie czynniki konieczne do właściwego integralnego rozwoju.

Tabela 37. Stopień integralnego rozwoju u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Stopień integralnego rozwoju	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 148	L	[%] L= 58	L	[%] L= 206
1	Bardzo wysoki	7	4,73	1	1,72	8	3,88
2	Wysoki	75	50,68	37	63,79	112	54,37
3	Przeciętny	59	39,86	13	22,41	72	34,95
4	Niski	6	4,05	6	10,36	12	5,83

⁷⁴²Zob. J. Sosnowska, *Szanse i zagrożenia dla rozwoju uczniów zdolnych*, „Edukacja i Dialog”2001, nr 9 – 10, s. 63 – 64.

⁷⁴³Zob. D. Czelakowska, *Inteligencji i zdolności twórcze...*, dz. cyt., s. 141.

⁷⁴⁴Zob. A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne...*, dz. cyt., s. 46 – 47.

5	Bardzo niski	1	0,68	1	1,72	2	0,97
6	Razem	148	100,00	58	100,00	206	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analiza powyższych danych wskazuje, że 54,37% badanych nauczycieli uważa, że stopień integralnego rozwoju ucznia w ich szkołach jest na wysokim poziomie, tak wskazało 54,37% ogółu nauczycieli w tym 50,68% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 63,79% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych.

Około 1/3 nauczycieli 34,95% sądzi, że stopień integralnego rozwoju ucznia w ich szkołach jest na przeciętnym poziomie i takich uczniów jest więcej w szkołach publicznych 39,86% do 22,41%. Ok 5% nauczycieli uważa, że w ich szkołach stopień integralnego rozwoju jest na poziomie niskim 4,05%, 10,36%, niewielki odsetek nauczycieli dzieli się wiedzą, że w ich szkołach stopień integralnego rozwoju jest bardzo niski 0,65%; 1,72%.

Niewielki też odsetek przyznaje, że stopień integralnego rozwoju uczniów w ich szkołach jest na poziomie bardzo wysokim i takich uczniów jest więcej w szkołach publicznych 4,73% do 1,72%.

Badania wskazują, że stopień integralnego rozwoju, jako wysoki wskazało więcej nauczycieli ze szkół publicznych niż nauczycieli szkół niepublicznych.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,88$ jest wysoki. Oznacza to, że praca nauczycieli jest zorganizowana w sposób sprzyjający integralnemu rozwojowi uczniów zdolnych. Trzeba wszelako mieć na względzie fakt, że szczególne uzdolnienia nie wykluczają problemów rozwojowych, z którymi uczniowie w pewnych dziedzinach będą się zmagać. Osoba uzdolniona często kanalizuje energię w taki sposób, że rozwijają się jednostronne, w wąskiej dyscyplinie, na jednej zwłaszcza płaszczyźnie. z taką tendencją mogą wiązać się deficyty rozwojowe, które nauczyciele, pracujący w różnych placówkach, muszą rozpoznać. Problem ten ukazano w poniższej tabeli.

Tabela 38. Deficyty rozwojowe u uczniów zdolnych w warstwach rozwojowych w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Warstwy rozwojowe	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 217	L	[%] L= 95	L	[%] L= 312
1	Warstwa fizyczna	28	12,90	7	7,37	35	11,22
2	Warstwa psychiczna	38	17,51	24	25,26	62	19,87
3	Warstwa społeczna	42	19,35	12	12,63	54	17,31
4	Warstwa kulturowa	31	14,29	18	18,95	49	15,71
5	Warstwa światopoglądowo-religijna	40	18,44	26	27,37	66	21,15
6	We wszystkich warstwach	5	2,30	0	0,00	5	1,60
7	W żadnej z warstw nie występują deficyty	33	15,21	8	8,42	41	13,14
8	Razem	217	100,00	95	100,00	312	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Z analizy danych wynika, że deficyty rozwojowe czyli dysfunkcje, które obniżają sprawność dziecka najczęściej zdaniem nauczycieli występują w warstwie światopoglądowo-religijnej, tak sądzi 21,15% nauczycieli i takiego poglądu nauczycieli jest więcej w grupie nauczycieli szkół niepublicznych - 27,37% do 18,44%. Nauczyciele są też zdania, że u uczniów występują również deficyty w warstwie psychicznej, tak uważa 19,87% nauczycieli i jest ich więcej w grupie nauczycieli ze szkół niepublicznych 25,26% do 17,51%. Kolejno nauczyciele wskazują warstwę społeczną jako miejsce deficytów rozwojowych występujących u uczniów, takiego zdania jest 54 nauczycieli 17,31% i jest ich więcej w grupie nauczycieli szkół publicznych 19,35% do 13,63%. Następnie nauczyciele wybierają warstwę kulturową, gdzie występują deficyty – tak wskazało 15,71% nauczycieli w tym 14,29% w grupie nauczycieli szkół publicznych i 18,95% w grupie nauczycieli szkół niepublicznych. Około 13% nauczycieli sądzi, że w żadnej z warstw nie występują deficyty. Natomiast co 10 nauczyciel wskazuje warstwę fizyczną jako obszar występowania deficytów, a ok 2% nauczycieli z grupy podstawowej akcentuje, że we wszystkich warstwach rozwojowych mogą pojawić się deficyty u uczniów.

Największe różnice w zdaniach pomiędzy nauczycielami obu szkół można zauważyć, że nauczyciele ze szkół publicznych z wyższą siłą twierdzą, iż deficyty nie występują w żadnej z warstw 15,21% do 8,42%, zauważają też oni z większą stanowczością, że deficyty występują w warstwie społecznej 19,65% do 12,63% i fizycznej 12,90% do 7,37% w porównaniu do zdania nauczycieli w grupie szkół niepublicznych.

W grupie nauczycieli szkół niepublicznych w znacznym stopniu twierdzą, że deficyty występują w warstwie światopoglądowo-religijnej 27,37% do 18,44%, dobitniej też akcentują na warstwę psychiczną, jako miejsce deficytów 25,26% do 17,51% oraz mocniej akcentują, że warstwa kulturowa to obszar powstawania deficytów 18,95% do 14,29% w porównaniu z grupą nauczycieli szkół publicznych.

Wyniki wskazują, że deficyty rozwojowe występują zarówno wśród uczniów szkół publicznych jak i niepublicznych.

B. Dyrda w swych badaniach zwróciła uwagę w swoich badaniach na to, że badani przez nią nauczyciele w 62% podają, że rzadko stwierdzają jakiegokolwiek deficyty rozwojowe u swoich zdolnych uczniów, jedynie 2% nauczycieli diagnozuje różnego rodzaju trudności wśród takich wychowanków. Najczęściej nauczyciele ci u uczniów zdolnych zauważają trudności w nawiązywaniu pozytywnych relacji z rówieśnikami. Połowa respondentów uważa, że są to niezrozumienie ze strony innych uczniów 58,3%, niedostosowany do odmiennych potrzeb program nauczania 55,0% oraz stwierdza, że uczniowie ci odbierani są jako osoby przemądrzałe i wyniosłe 54,2%. Badani wskazują również na brak możliwości rozwoju 31,7%, a także wsparcia ze strony nauczycieli 22,5%⁷⁴⁵.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,74$ jest wysoki. Na podstawie współczynnika korelacji można stwierdzić zależność pomiędzy rodzajem zdolności a deficytami rozwojowymi w poszczególnych warstwach. Oznacza to, że deficyty rozwojowe pojawiające się w poszczególnych warstwach będą zależę od zdolności jakie uczeń posiada. Poszczególne warstwy rozwojowe, w których nauczyciele mogą rozpoznać uczniowskie deficyty, przedstawia poniższa tabela.

⁷⁴⁵B. Dyrda, *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 80

Tabela 39. Najbardziej dynamiczna warstwa rozwojowa u uczniów zdolnych w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Warstwy rozwojowe	Nauczyciele szkół publicznych		Nauczyciele szkół niepublicznych		Ogółem	
		L	[%] L= 206	L	[%] L= 80	L	[%] L= 286
1	Warstwa fizyczna	60	29,13	36	45,00	96	33,57
2	Warstwa psychiczna	33	16,02	3	3,75	36	12,59
3	Warstwa społeczna	49	23,79	20	25,00	69	24,13
4	Warstwa kulturowa	22	10,68	8	10,00	30	10,49
5	Warstwa światopoglądowo-religijna	5	2,43	1	1,25	6	2,10
6	We wszystkich warstwach	17	8,25	1	1,25	18	6,29
7	Żadna z warstw nie rozwija się dynamicznie	20	9,70	11	13,75	31	10,83
8	Razem	206	100,00	80	100,00	286	100,00

L – liczba nauczycieli według określonej kategorii

Analiza powyższych danych wskazuje, że najbardziej dynamiczną warstwą rozwojową u uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej jest warstwa fizyczna, tak uważa 33,57% badanych nauczycieli, następnie nauczyciele wskazują na warstwę społeczną 21,14%, kolejno oponują za warstwą psychiczną jako najbardziej rozwijającą się u uczniów 12,59%. Co dziesiąty nauczyciel uważa, że żadna z warstw nie rozwija się dynamicznie 10,83% oraz co dziesiąty nauczyciel wskazuje na warstwę kulturową 10,49%. Poniżej 10% nauczycieli, bo 6,29% sądzi, że we wszystkich warstwach występuje dynamiczna warstwa rozwojowa. Natomiast najwolniej zdaniem nauczycieli obu szkół rozwija się warstwa światopoglądowo-religijna 2,10%.

Największe różnice w poglądzie nauczycieli obu szkół na temat wyboru warstwy rozwijającej się najbardziej dynamicznie u uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej zauważa się w zakresie warstwy psychicznej. W grupie nauczycieli szkół publicznych w wyższym stopniu, niż w grupie nauczycieli szkół niepublicznych występuje stwierdzenie, że jest to warstwa dynamicznie się rozwijająca u uczniów zdolnych - 16,02% do 3,75%. W grupie nauczycieli szkół niepublicznych częściej niż w grupie nauczycieli szkół publicznych pojawia się stwierdzenie, że żadna z warstw nie rozwija się dynamicznie

13,75% do 9,70%.

Dynamiczność warstw rozwojowych jest porównywalna zarówno w szkołach publicznych jak i niepublicznych.

Współczynnik korelacji wyniósł $r=0,88$ jest wysoki. Na podstawie wysokiego współczynnika korelacji można stwierdzić zależność pomiędzy rodzajem zdolności a najbardziej dynamicznie rozwijającą się warstwą. Dynamizm rozwoju poszczególnych warstw jest więc uzależniony od rodzaju przejawianej przez ucznia zdolności.

4. Edukacja ucznia zdolnego we wczesnoszkolnej edukacji w świetle badań jakościowych

Zgodnie z modelem badań, w celu uzyskania dokładnych wiadomości na temat podejmowanych działań w stosunku do ucznia zdolnego w edukacji wczesnoszkolnej przeprowadzono badania nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej na podstawie sporządzonego kwestionariusza wywiadu. W kwestionariuszu zostało umieszczone następujące pytanie: *Jeśli to możliwe, proszę opisać konkretny przypadek pracy Pani/Pana z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej (wskazując wiek i płeć ucznia, kategorię jego zdolności, sposób pracy z nim, współpracy z rodzicami i specjalistami, mocne i słabe strony pracy, efekty w zakresie rozwoju jego zdolności oraz rozwoju integralnego).*

Pytanie to było skierowane do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej pracujących z uczniami zdolnymi. Nadaje ono jakościowy wymiar przeprowadzonym badaniom. Nauczyciele poproszeni o jego wypełnienie wskazywali konkretny przypadek ucznia zdolnego, z którym pracowali. Wartość tego badania polega przede wszystkim na tym, że ukazuje nam postępy w rozwoju zdolności u dziecka na przestrzeni kilku lat. Jest to o tyle wartościowe, że sytuacje tych dzieci są różnorodne: inne środowiska wychowawcze, status materialny, wsparcie rodzinne, inne kategorie zdolności. Badanie ukazuje również nowatorski sposób pracy poszczególnych nauczycieli z uczniami zdolnymi. Do analizy zaakceptowano 11 wypowiedzi opisujące doświadczenia nauczycieli, którzy przedstawili swój model pracy z uczniem zdolnym. Nauczyciele zostali oznaczeni, jako:

NA- nauczyciel mianowany pracuje w szkole publicznej

NB- nauczyciel mianowany pracuje w szkole niepublicznej,

NC- nauczyciel mianowany, pracownik w szkole publicznej,
ND- nauczyciel mianowany, pracownik w szkole publicznej,
NE- nauczyciel dyplomowany pracuje w szkole publicznej,
NF- nauczyciel mianowany pracuje w szkole niepublicznej,
NG- nauczyciel mianowany pracuje w szkole niepublicznej,
NH- nauczyciel mianowany, pracownik w szkole publicznej
NI- nauczyciel mianowany, pracownik w szkole publicznej,
NJ- nauczyciel dyplomowany pracuje w szkole publicznej,
NK- nauczyciel kontraktowy pracuje w szkole publicznej

Poniższa analiza wypowiedzi nauczycieli została dokonana zgodnie z wskazówkami, które zostały zawarte w pytaniu skierowanym do nauczycieli. Tak więc kolejność analizy będzie zgodna z następującymi wytycznymi: wiek i płeć ucznia, kategorię jego zdolności, sposób pracy z nim, współpracy z rodzicami i specjalistami, mocne i słabe strony pracy, efekty w zakresie rozwoju jego zdolności oraz rozwoju integralnego.

Wśród badanych nauczycieli 8 osób pracuje z awansem zawodowym o stopniu nauczyciela mianowanego, 2 nauczycieli to osoby ze stopniem zawodowym- nauczyciel dyplomowany oraz 1 nauczyciel kontraktowy. Wśród badanych nauczycieli ośmiu pracuje w szkołach publicznych i wszyscy posiadają wykształcenie wyższe magisterskie. Z kolei trzech nauczycieli pracuje w szkole niepublicznej, z wykształceniem wyższym licencjackim i magisterskim.

W przeprowadzonym badaniu nauczyciele opisali konkretny przypadek pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej. Istotne było przekazanie przez nich informacji na temat wieku i płci, kategorii zdolności, sposób pracy z danym uczniem, sytuacji dotyczącej współpracy z rodzicami i specjalistami, mocne i słabe strony pracy jak również efekty w zakresie rozwoju jego zdolności oraz rozwoju integralnego.

Przedstawiając swój przypadek nauczyciel NA opisał uczennicę, która „*uczęszcza do klasy i szkoły publicznej. W wieku 6-lat psycholog odkrył u dziewczynki zdolności językowe*⁷⁴⁶”. Również nauczyciel NB, jako analizowany przypadek wybrał 9- letnią uczennicę, która „*posiada uzdolnienia plastyczne, bierze aktywny udział we wszystkich*

⁷⁴⁶Wypowiedź nauczyciela NA, Archiwum badacza.

organizowanych konkursach⁷⁴⁷”. Nauczyciel NC zdecydował się na przedstawienie przypadku swojego ucznia uczęszczającego obecnie do II klasy, nauczyciel ten opisując chłopca podał, że „wykazuje uzdolnienia matematyczne. Po uzgodnieniu ze specjalistami i wykonaniu testów, chłopiec przejawia niezwykle umiejętności logicznego myślenia, przyczynowo skutkowego oraz analitycznego⁷⁴⁸”. Przypadek ucznia został także opisany przez nauczyciela ND, który wybrał 10-letniego ucznia „wykazującego uzdolnienia matematyczne. Bierze liczne udziały w konkursach i olimpiadach⁷⁴⁹”.

Następnie nauczyciel ND efekty pracy z uczniem zdolnym przedstawił za pomocą opisu uczennicy, uczęszczającej do III klasy szkoły podstawowej, która zdaniem tego nauczyciela ukazuje przede wszystkim uzdolnienia plastyczne „Dziewczynka pięknie maluje, rysuje i rzeźbi. Jest bardzo ambitna i wytrwała ma bogatą wyobraźnię⁷⁵⁰”. Ankietowany nauczyciel NF zaprezentował przypadek ucznia zdolnego, który „posiada uzdolnienia matematyczne, dodatkowo wykazuje się niesamowitą pamięcią matematyczną, wykonywał działania dużych liczb w pamięci⁷⁵¹”. Z kolei u ankietowanego nauczyciela NG przypadek ucznia zdolnego dotyczy Adasia- ucznia obecnie III klasy szkoły podstawowej, który „wykazuje szczególne zdolności w zakresie języka polskiego⁷⁵²”. Jeszcze inne zdolności w postaci opanowywania i stosowania języków obcych prezentuje uczeń u nauczyciela NH, jest to „w swojej klasie mam ucznia zdolnego, który wykazuje szczególne zdolności w zakresie języka obcego⁷⁵³”. U nauczyciela NI do klasy uczęszcza 9-letnia uczennica, która „wykazuje uzdolniona muzycznie, bierz liczne udziały w konkursach i przeglądach piosenek, kolęd⁷⁵⁴”. Natomiast do klasy III, w której pełni wychowawstwo nauczyciel NJ uczęszcza uczennica uzdolniona plastycznie. W swojej klasie nauczyciel NK zaobserwował natomiast ucznia wykazującego zdolności matematyczne „jest on uzdolniony matematycznie, uczestniczy w konkursach i olimpiadach z bardzo dobrymi efektami⁷⁵⁵”.

Po ogólnym przedstawieniu wybranego przypadku ucznia oraz wskazania na jego zdolności, respondenci opisali zachowanie ucznia w szkole, jego relacje z rówieśnikami.

⁷⁴⁷Wypowiedź nauczyciela NB, Archiwum badacza.

⁷⁴⁸Wypowiedź nauczyciela NC, Archiwum badacza.

⁷⁴⁹Wypowiedź nauczyciela ND, Archiwum badacza.

⁷⁵⁰Wypowiedź nauczyciela ND, Archiwum badacza.

⁷⁵¹Wypowiedź nauczyciela NF, Archiwum badacza.

⁷⁵²Wypowiedź nauczyciela NG, Archiwum badacza.

⁷⁵³Wypowiedź nauczyciela NH, Archiwum badacza.

⁷⁵⁴Wypowiedź nauczyciela NI, Archiwum badacza.

⁷⁵⁵Wypowiedź nauczyciela NJ, Archiwum badacza.

Istotne było także dowiedzenie się, czy oraz w jaki sposób uczeń zdolny rozwija swoje zdolności. Nauczyciel NA opisując swoją zdolną uczennicę zaznacza, że jest ona dziewczynką pogodną oraz wesołą „*ma wielu znajomych, nie jest konfliktowa, a wręcz przeciwnie pomaga swoim rówieśnikom, gdyż jest bardzo aktywna na wszystkich zajęciach*”⁷⁵⁶. Uczennica nauczyciela NA jak już wcześniej zostało podane wykazuje zdolności w postugiwaniu się języków obcych, a w szczególności „*językiem angielskim oraz francuskim. Uczy się także języka włoskiego*”. Aktualnie uczennica „*W szkole uczęszcza na zajęcia dodatkowe z.j. francuskiego, zajęcia sportowe oraz zajęcia muzyczne*”⁷⁵⁷. Na tej podstawie można uznać, iż uczennica nauczyciela NA wykazuje szereg różnorodnych zdolności w postaci języków, a także zdolności muzyczne czy też sportowe, które co ważne są przez nią systematycznie rozwijane.

Uczennica nauczyciela NB wykazuje uzdolnienia plastyczne „*bierze aktywny udział we wszystkich organizowanych konkursach*”⁷⁵⁸. Ponadto jak podaje nauczyciel NB uczennica ta ma „*na swoim koncie ma II zwycięstwa w ogólnopolskim konkursie plastycznym*”⁷⁵⁹. W szkole prace uczennicy są na tyle doceniane, iż w zeszłym roku odbył się jej wernisaż. Oprócz uczęszczania na zajęcia dodatkowe plastyczne uczennica osiąga dobre wyniki w innych przedmiotach. Zdaniem nauczyciela NB jest uczennicą ambitną, która z chęcią uczestniczy w innych zajęciach „*Pracuje bardzo chętnie poza zajęciami, 3 razy w tygodniu na kółku plastycznym*”⁷⁶⁰. Uczennica nauczyciela NB wykazująca zdolności plastyczne rozwija się przede wszystkim w tym kierunku, z chęcią bierze udział w różnorodnych konkursach, a jej prace obecnie są już znane nie tylko nauczycielom, ale również szerszej lokalnej publiczności. W swojej klasie nauczyciel NC pracuje z uczniem, który „*przejawia niezwykle umiejętności logicznego myślenia, przyczynowo-skutkowego oraz analitycznego*”⁷⁶¹. W tym roku uczeń „*wziął udział w 2 konkursach matematycznych on-line i zajął I i II miejsce*”⁷⁶². Opisując zachowanie chłopca w klasie nauczyciel NC zwraca uwagę, że „*Chętnie czyta książki, ma dobre relacje z rówieśnikami, pomaga im w rozumieniu zadań matematycznych, ale co ważne i co sam zaobserwowałem*

⁷⁵⁶Wypowiedź nauczyciela NA, Archiwum badacza.

⁷⁵⁷Wypowiedź nauczyciela NA, archiwum badacza.

⁷⁵⁸Wypowiedź nauczyciela NB, archiwum badacza.

⁷⁵⁹Wypowiedź nauczyciela NB, archiwum badacza.

⁷⁶⁰Wypowiedź nauczyciela NB, archiwum badacza.

⁷⁶¹Wypowiedź nauczyciela NC, archiwum badacza.

⁷⁶²Wypowiedź nauczyciela NC, archiwum badacza.

nie wyręcza ich⁷⁶³”. W celu rozwijania zdolności matematycznych uczniów „uczestniczy w dodatkowych lekcjach raz w tygodniu, na których pracuje indywidualnie⁷⁶⁴”.

Odmienna sytuacja kształtuje się w przypadku ucznia zdolnego u nauczyciela ND. Uczeń ten wykazuje zdolności matematyczne, co umożliwiają mu brać czynny udział w konkursach oraz olimpiadach. Ponadto jak zaznacza nauczyciel ND chłopiec „Uczestniczy w dodatkowych zajęciach poza lekcjami, a na lekcjach otrzymuje dodatkowe zadania, ponieważ bardzo szybko się nudzi⁷⁶⁵”. Jednakże jego zdolności matematyczne nie są doceniane przez rówieśników, którzy wykorzystują go do wykonywania zadań domowych. Ponadto w kontaktach z innymi dziećmi, chłopcu w znaczący sposób utrudnia sytuacja rodzinna, która jest ciężka, przez co jak podaje nauczyciel ND „Chłopiec jest odrącony przez rówieśników ze względu na swój status rodzinny⁷⁶⁶”. W rezultacie uczeń nie ma motywacji do dalszej pracy oraz nie chce rozwijać swoich zdolności matematycznych. Jak podaje nauczyciel ND „W pracy chłopiec szybko się poddaje mówiąc, że jest głupi i nie nadaje się do niczego. Lecz bardzo dobrze zachęcany i zmotywowany wykonuje zadania⁷⁶⁷”. Na podstawie opisu przypadku nauczyciela ND można zaobserwować, że nie każdy uczeń zdolny otrzymuje potrzebne i odpowiednie wsparcie ze strony rodziców, co w znaczący sposób wpływa na ich samoocenę, a także może zahamować dalszy rozwój ich uzdolnień.

U nauczyciela NE, do klasy uczęszcza uczennica uzdolniona plastyczna. Z obserwacji nauczyciel NE podaje, że „Dziewczynka pięknie maluje, rysuje i rzeźbi. Jest bardzo ambitna i wytrwała ma bogatą wyobraźnię⁷⁶⁸”. W celu rozwijania jej uzdolnień w szkole z dziewczyną pracuje nauczyciel plastyki, tego rodzaju zajęcia odbywają się raz w tygodniu poza zajęciami. Ponadto jak podaje nauczyciel NE „dziewczynka uczęszcza do miejscowego domu kultury na lekcje prywatne. Maluje piękne obrazy na różne uroczystości. Jej prace wielokrotnie wygrywały konkursy⁷⁶⁹”. Oprócz uzdolnień plastycznych dziewczynka ukazuje dobre oceny na każdym innym przedmiocie, przez co nie potrzebuje pomocy, jak zaznacza nauczyciel NE jej „integralny rozwój przebiega w normie.

⁷⁶³Wypowiedź nauczyciela NC, archiwum badacza.

⁷⁶⁴Wypowiedź nauczyciela NC, archiwum badacza.

⁷⁶⁵Wypowiedź nauczyciela ND, archiwum badacza.

⁷⁶⁶Wypowiedź nauczyciela ND, archiwum badacza.

⁷⁶⁷Wypowiedź nauczyciela ND, archiwum badacza.

⁷⁶⁸Wypowiedź nauczyciela NE, archiwum badacza.

⁷⁶⁹Wypowiedź nauczyciela NE, archiwum badacza.

*Nie odstaje od normy w żadnej z warstw, żadna warstwa nie rozwija się także zbyt szybko*⁷⁷⁰. Analizując zachowanie uczennicy w klasie oraz jej kontakty z rówieśnikami nauczyciel NE zwraca uwagę na to, że *„Dziewczynka jest spokojna i wrażliwa a także bardzo pomocna. Ma wiele koleżanek jest bardzo empatyczna i koleżeńska*⁷⁷¹”.

W klasie nauczyciela NF uczęszcza uczeń wykazujący uzdolnienia matematyczne. Ze swoich obserwacji nauczyciel NF uzyskał informacje, iż chłopiec wykazuje się *„niesamowitą pamięcią matematyczną, wykonuje działania dużych liczb w pamięci, szybko rozwiązuje zadania znajdujące się w książkach, dlatego też przygotowywałam mu dodatkowe karty pracy, aby się nie nudził*⁷⁷²”. Dlatego też, aby móc rozwijać jego zdolności z uczeniem prowadzona jest już od pierwszej klasy szkoły podstawowej indywidualna praca odbywająca się poza zajęciami. Ponadto uczniowi *„przekazywane dodatkowe zadania do domu jak również w czasie zajęć*⁷⁷³”. W ramach rozwijania jego uzdolnień matematycznych nauczyciel NF szuka nowych ćwiczeń na różnorodnych stronach internetowych oraz wprowadza zadania, które przez ucznia wykonywane są na tablicy interaktywnej. Analizując rozwój ucznia i jego relacje w szkołach nauczyciel NF zaznacza, że *„Jego zdolności nie rzutują na jego rozwój integralny. Jest on prawidłowy i nie wykazuje żadnych deficytów*⁷⁷⁴”. Dzięki temu jego relacje z rówieśnikami są prawidłowe, nie jest on wyśmiewany w klasie, a jego posiadane zdolności matematyczne nie są wykorzystywane przez innych uczniów.

W swojej pracy nauczycielskiej nauczyciel NG spotkał się z uczniem wykazującym ponadprzeciętne zdolności w zakresie języka polskiego. Z rozmów z rodzicami chłopca nauczyciel NG dowiedział się, że już *„Jako czterolatek chłopiec czytał i pisał jak wynika z otrzymanej diagnozy od wychowawcy przedszkolnego*⁷⁷⁵”. Dlatego też konieczne było wprowadzenie odpowiednich zajęć już od pierwszej klasy szkoły podstawowej. W rezultacie *„Od początku rozpoczęłam pracę indywidualnym programem z chłopcem. Obecnie spotykamy się 2 razy w ciągu tygodnia w celu przerobienia nowego materiału*⁷⁷⁶”. Jak podaje nauczyciel NG praca z uczniem jest bardzo interesująca, gdyż chłopiec ma

⁷⁷⁰Wypowiedź nauczyciela NE, archiwum badacza.

⁷⁷¹Wypowiedź nauczyciela NF, archiwum badacza.

⁷⁷²Wypowiedź nauczyciela NF, archiwum badacza.

⁷⁷³Wypowiedź nauczyciela NF, archiwum badacza.

⁷⁷⁴Wypowiedź nauczyciela NF, archiwum badacza.

⁷⁷⁵Wypowiedź nauczyciela NG, archiwum badacza.

⁷⁷⁶Wypowiedź nauczyciela NG, archiwum badacza.

bardzo bogatą wyobraźnię, a co ważne z chęcią bierze udział w organizowanych dla niego zajęciach. Jednocześnie jego zainteresowania przekładają się także na inne przedmioty, dzięki czemu „*rozwój integralny przebiega prawidłowo*”⁷⁷⁷. Chłopiec bardzo często pomaga swoim rówieśnikom w klasie, jest lubiany, ale nie ze względu na posiadane uzdolnienia. Dzieci lubią spędzać z nim czas, cieszą się i bardzo często gratulują mu kolejnych wygranych, a on z chęcią pomaga im w nauce.

Kolejnym analizowanym przypadkiem jest uczeń w klasie nauczyciela NH, który wykazuje zdolności w zakresie języka obcego. Jego zdolności wynikają z tego, iż chłopiec powrócił zza granicy 2 lata temu, dzięki temu w szybkim czasie zrozumiał i przyswoił język angielski oraz język francuski. w swojej klasie jak podaje nauczyciel NH „*Chłopice wyróżnia się na tle klasy zarówno biorąc pod uwagę zakres materiału jaki obowiązuje w klasie ale również materiale przewidzianym dla klasy wyżej*”⁷⁷⁸. Powoduje to jednak spore trudności w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami, gdyż jego inteligencja wykracza poza poziom innych dzieci, przez co trudno jest im znaleźć wspólny temat do zabaw i rozmów. Ponadto chłopiec jak na swój wiek jest bardzo ambitny, co powoduje, że rówieśnicy wyśmiewają go od kujanów i chcą spędzać z nim czasu wolnego. Jednocześnie w wielu sytuacjach chłopiec sam wywyższa się swoją wiedzą i zdolnościami. Odmienna sytuacja kształtuje się w przypadku uczennicy nauczyciela NI, która wykazuje zdolności muzyczne. Dziewczyna obecnie „*należy do chóru oraz scholii. Bierze udział w akademiach, a także udziela się w różnych wydarzenia szkolnych i lokalnych*”⁷⁷⁹. W klasie jak zauważa nauczyciel NI jest uczennicą lubianą, gdyż jest skromna, nie wywyższa się nad innymi dziećmi, a wręcz przeciwnie. Ponadto mimo posiadanych zdolności muzycznych, uczennica uzyskuje dobre oceny na innych przedmiotach, dzięki czemu rozwija się ona prawidłowo we wszystkich sferach.

Nauczyciel NJ w swojej pracy edukacyjnej prowadzi zajęcia z uczennicą uzdolnioną plastycznie. Jak zaznacza NJ „*Już w przedszkolu po rozmowie z paniami okazało się, że dziewczynka posiada szczególne zdolności i brała udział w konkursach*”⁷⁸⁰. Wówczas również dziewczynka rozpoczęła indywidualne prace z nauczycielem plastyki,

⁷⁷⁷Wypowiedź nauczyciela NG, archiwum badacza.

⁷⁷⁸Wypowiedź nauczyciela NH, archiwum badacza.

⁷⁷⁹Wypowiedź nauczyciela NI, archiwum badacza.

⁷⁸⁰Wypowiedź nauczyciela NJ, archiwum badacza.

co także kontynuowane było w klasie i szkoły podstawowej. Jednakże jej rozwój w innych sferach nie przebiega w sposób prawidłowy, z faktu ich uczennica jak podaje nauczyciel NJ *„Ma bogata wyobraźnię i żyje w tzw. „swoim świecie” społecznie jest odizolowana i ciężko jej odnaleźć się w otaczającej rzeczywistości⁷⁸¹”*. Ponadto nie integruje się z innymi uczniami na zajęciach sportowych, gdyż jej sfera fizyczna oraz społeczna jest bardzo słabo rozwinięta, a ona sama wykazuje dużą niechęć do wszelkich zajęć sportowych. Jej rozwój integralny także nie rozwija się prawidłowo. Wszystko to powoduje, że trudno się jej skupić na nauce, innych przedmiotów niż zajęcia plastyczne. Zbliżone doświadczenie z uczniem zdolnym opisuje nauczyciel NK, do którego w klasie uczęszcza uczeń zdolny matematycznie. Chłopiec uczestniczy w różnych konkursach i olimpiadach, na których zdobywa wysokie miejsca. Jak podaje nauczyciel NK do tych olimpiad uczeń przygotowuje się przede wszystkim poza zajęciami na kółku matematycznym. Z dokonywanych obserwacji nauczyciel NK zaznacza, że *„Uczeń rozwiązuje zadania które są przeznaczone dla uczniów klasy V i VI. Szybko wykonuje zadani na zajęciach i prosi o inne (dodatkowe)⁷⁸²”*. Jednakże jego zdolności odnoszą się tylko do nauki matematyki, gdyż na innych przedmiotach, w szczególności języka polskiego i języka angielskiego uczeń prezentuje negatywne zachowania, przez co jego rozwój integralny jest mocno zaburzony. Ponadto nauczyciel NK zaznacza, że ciężko mu nawiązać kontakt z rówieśnikami, gdyż chłopiec często prezentuje negatywne i agresywne zachowania *„Ma jednego kolegę, starszego, który uczęszcza na kółko matematyczne. Bardzo nerwowo reaguje na niepowodzenia, nie radzi sobie z porażkami⁷⁸³”*. Wszystko to powoduje, że jego cały rozwój jest zaburzony, co nie pomaga mu w dalszym rozwijaniu swojej pasji, jaką są uzdolnienia matematyczne.

Odnosząc się do powyższych przedstawionych przypadków dzieci zdolnych, można zaobserwować, że nie wszystkie potrafią poradzić sobie z tym, iż posiadają ponad przeciętne umiejętności. Utrudnia im to kontakt z rówieśnikami, dla których taki uczeń stanowi bardzo często osobę do obrabiania lekcji czy też zgłaszania się na zajęciach. Ponadto uczniowieolni nie zawsze mogą liczyć na odpowiednie wsparcie ze strony rodziców, którzy albo nie są świadomi ich pasji, uzdolnień, albo też uważają, że nie są one

⁷⁸¹Wypowiedź nauczyciela NJ, archiwum badacza.

⁷⁸²Wypowiedź nauczyciela NK, archiwum badacza.

⁷⁸³Wypowiedź nauczyciela NK, archiwum badacza.

na tyle konieczne, iż należy je dalej rozwijać. Dlatego też w dalszej części przeprowadzonego badania ważne było poznanie, jak kształtują się relacje uczniów zdolnych z rodzicami oraz jaka jest ich postawa do podejmowania współpracy z nauczycielami. W swojej pracy z uczennicą zdolną nauczyciel NA może liczyć na wsparcie ze strony rodziców. Jak sam zaznacza nauczyciel NA „*Współpraca z rodzicami układa się bardzo dobrze, chętnie współpracują z nauczycielem w organizacji zajęć dodatkowych, imprez okolicznościowych oraz wycieczek*”⁷⁸⁴. Rodzice uczennicy uczestniczą, zatem w różnych zajęciach dodatkowych, które nie mają na celu uzdolnień dziecka, ale także przyczyniają się do jej relacji z innymi.

W inny sposób przebiega współpraca podejmowana przez nauczyciela NB z rodzicami swojego uzdolnionego ucznia. Jego zdaniem rodzice bardzo wspierają swoją córkę w rozwoju jej zdolności. Związane jest to przede wszystkim z opłacaniem przez nich dodatkowych kursów oraz obozów. Ponadto rodzice pracują z różnego rodzaju specjalistami, którzy jak zaznacza nauczyciel NB mają pomagać w „*dalszym rozwijaniu zdolności uczennicy obecnie oraz na kolejnych etapach jej edukacji*”⁷⁸⁵. Jednakże rodzice nie wykazują zainteresowania do tego, aby podejmować współpracę w ramach organizowania imprez okolicznościowych oraz wycieczek, przez co nie uczestniczą oni w życiu klasy dziecka, a raczej skupiają się na jej rozwoju zdolności.

W zbliżony sposób współpraca przebiega w przypadku rodziców ucznia zdolnego nauczyciela NC. Rodzice ci interesują się dalszym rozwojem zdolności syna, gdyż stale „*Rozmawiają, pytają oraz pracują z nim w domu, a co ważne są przy tym bardzo opiekuńczy*”⁷⁸⁶. Ponadto, aby pomóc dziecku w rozwoju zdolności, a także umożliwić mu prawidłowy rozwój na wielu innych płaszczyznach, w szczególności na płaszczyźnie społecznej, to rodzice z synem znajdują się pod opieką pedagoga oraz psychologa. Dzięki temu na bieżąco mogą poznawać, analizować oraz rozwiązywać wszelkie ujawniające się trudności nie tylko w nauce, ale również w zachowaniu dziecka oraz w jego relacjach z rówieśnikami oraz osobami dorosłymi. W swojej pracy pedagogicznej z uczniem zdolnym nauczyciel ND spotkał się z bardzo trudną sytuacją rodzinną „*Chłopiec ma ciężką*

⁷⁸⁴Wypowiedź nauczyciela NA, archiwum badacza.

⁷⁸⁵Wypowiedź nauczyciela NB, archiwum badacza.

⁷⁸⁶Wypowiedź nauczyciela NC, archiwum badacza.

sytuację rodzinną, dlatego też nie ma współpracy z rodzicami⁷⁸⁷”. Rodzice, bowiem skupiają się na własnych problemach, nie interesują się sytuacją szkolną syna, a przez to nie wykazują zainteresowania do rozwijania jego zdolności. Ponadto w jego przypadku pojawia się również brak zasobów finansowych w rodzinie, co w znaczący sposób utrudnia dalszy rozwój ucznia, także w kwestii jego zdolności. W związku z tym istotne znaczenie ma odpowiednie wsparcie, jakie uczeń będzie uzyskiwał ze strony nauczyciel oraz szkoły.

Powyższa trudna sytuacja wykazująca się brakiem współpracy rodziców ze szkołą i nauczycielem, nie występuje u nauczyciela NE, który podaje, że rodzice zdolnej uczennicy systematycznie i z dużym zaangażowaniem współpracują z nim, ze szkołą oraz różnymi specjalistami. Ponadto rodzice „sami dbają o rozwój zdolności u córki⁷⁸⁸”. Odbywa się to poprzez zapisanie córki na różne interesujące ją zajęcia, które pomagają jej rozwijać uzdolnienia, a także zdobywać doświadczenia w nawiązywaniu relacji z innymi. Dla rodziców jest to bardzo ważne, aby ich córka „nie tylko rozwijała się w kontekście uzdolnień, ale także zdobywała doświadczenia życiowe w wielu innych sytuacjach, również tych pozaszkolnych i pozaedukacyjnych⁷⁸⁹”. Takie same doświadczenia w pracy z uczniem zdolnym wskazuje nauczyciel NF, który także zaznacza, że rodzice „wspierają ucznia i chętnie współpracują z nauczycielem⁷⁹⁰”. Dzięki temu jak podaje nauczyciel NF chłopiec jest stale motywowany do brania udziału w różnych zajęciach, nie tylko tych związanych z rozwojem jego uzdolnień, ale również związanych z integracją w klasie. Podobne działania podejmowane są w przypadku ucznia zdolnego i jego rodziców w klasie nauczyciela NG. W przypadku nauczyciela NG rodzice „wspierają chłopca, często prowadzone są rozmowy z rodzicami⁷⁹¹”. Dzięki temu chłopiec uczestniczy w wielu wydarzeniach, które organizowane są poza szkołą. Dla rodziców ważne jest, bowiem to, aby ich syn z racji posiadanych zdolności, nie był wykluczony z grona rówieśników, dlatego sami organizują imprezy dla znajomych syna. Nie zawsze jednak takie starania rodziców przynoszą oczekiwane i pożądane rezultaty. Taka sytuacja opisana jest przez nauczyciela NH, który zaznacza, że rodzice jego zdolnego ucznia „bardzo aktywnie zaangażowani w rozwój zdolności syna”. Systematycznie motywują go oraz wspierają

⁷⁸⁷Wypowiedź nauczyciela ND, archiwum badacza.

⁷⁸⁸Wypowiedź nauczyciela NE, archiwum badacza.

⁷⁸⁹Wypowiedź nauczyciela NE, archiwum badacza.

⁷⁹⁰Wypowiedź nauczyciela NF, archiwum badacza.

⁷⁹¹Wypowiedź nauczyciela NG, archiwum badacza.

pracę syna „często pytają o postęp chłopca w nauce oraz w rozwoju jego zdolności⁷⁹²”. Jednakże rodzice nie zwracają uwagi na zachowanie syna oraz na jego integrację w klasie, przez co chłopiec jest odtrącony od rówieśników. Wychowywany jest w poczuciu wyższości od innych, co przekłada się na jego relacje z innymi dziećmi, które nie chcą spędzać z nim czasu wolnego. Niestety jak podaje nauczyciel NH rodzice mimo zwracania im uwagi na takie problemy nie decydują się na wprowadzanie odpowiednich działań, gdyż uważają, że najważniejsze są osiągnięcia syna, który jak sami mówią „bez rówieśników radzi sobie i będzie nadal osiągnąć wysokie wyniki w nauce⁷⁹³”. U nauczyciela NK sytuacja współpracy z rodzicami przebiega w odmienny sposób „Z rodzicami współpraca układa się bardzo dobrze, prowadzone są rozmowy dotyczące ogólnego funkcjonowania dziewczynki⁷⁹⁴”. Rodzice, zatem skupiają się nie tylko na rozwoju uzdolnień swojego dziecka, ale także na jej funkcjonowanie w szkole, a przede wszystkim w klasie wśród rówieśników.

Oprócz podejmowania współpracy z rodzicami, w celu rozwijania poszczególnych, zdiagnozowanych uzdolnień ucznia, to nauczyciel i szkoła powinny podejmować określone zdania i oddziaływania. W związku z tym w dalszej części przeprowadzonego badania konieczne było dowiedzenie się, jakie działania były wdrażane przez nauczyciela i jakie uzyskali oni efekty swojej pracy z uczniami zdolnymi. Podczas pracy z uczennicą zdolną nauczyciel NA miał możliwość wprowadzania różnego rodzaju zajęć skupiających się nie tylko na jej zdolnościach językowych. Zdaniem nauczyciela NA takie wszechstronne oddziaływanie jest bardzo korzystne, gdyż jak sam zauważył „Efekty pracy z dziewczynką są bardzo dobre, dziewczynka rozwija się fizycznie, intelektualnie i psychicznie na wysokim poziomie. Nie ma problemów z akceptacją w grupie oraz nie wykazuje problemów w nauce⁷⁹⁵”. Ponadto obecnie można zaobserwować, że dziewczynka chętnie współpracuje z nauczycielami. Istotnym uzyskanym efektem wdrażanych zajęć zdaniem nauczyciela NA jest to, że uczennica świetnie radzi sobie ze stresem oraz przyjmuje bardzo dojrzałe zarówno wygraną jak i przegraną. Pojawiają się jednak przypadki, w których mimo podejmowania odpowiednich działań praca z uczniem zdolnym

⁷⁹²Wypowiedź nauczyciela NH, archiwum badacza.

⁷⁹³Wypowiedź nauczyciela NH, archiwum badacza.

⁷⁹⁴Wypowiedź nauczyciela NK, archiwum badacza.

⁷⁹⁵Wypowiedź nauczyciela NA, archiwum badacza.

nie odbywa się na odpowiednim poziomie. Takie doświadczenie w swojej pracy prezentuje nauczyciel NB, który z jednej strony zaznacza, że poprzez wprowadzane zajęcia „*Dziewczynka stale rozwija swoje zdolności plastyczne*”⁷⁹⁶. Dodatkowo możliwe było zadbanie o jej rozwój społeczny, gdyż dziewczynka uczestniczy w różnego rodzaju wydarzeniach, jest lubiana przez grupę dzieci. Jednakże nie udało się wpłynąć na jej rozwój psychiczny, który mimo podejmowanych oddziaływań nadal jest bardzo słaby. Widoczne jest to przede wszystkim w momencie doświadczania porażki albo krytyki jej prac plastycznych, kiedy to dziewczynka zaczyna płakać, zamyka się w sobie, czy czasami prezentuje nerwową postawę.

Analizując swoje efekty pracy z uczniem zdolnym nauczyciel NC podaje, że ważne było wprowadzenie systematycznych spotkań z pedagogiem oraz psychologiem szkolnym. Dzięki temu chłopiec aktualnie jest „*wytrwały i systematyczny, dlatego też jego praca przynosi dobre efekty*”⁷⁹⁷. Poprzez wprowadzane zajęcia obecnie nauczyciel NC obserwuje, że „*Chłopiec rozwija się dobrze, nie odstaje od normy we wszystkich sferach tak więc jego rozwój integralnym jest właściwy, a co najważniejsze ma bardzo dobre relacje ze swoimi rówieśnikami*”⁷⁹⁸. Można, zatem uznać, iż rozwój uzdolnień dzieci powiązany jest z ich rozwojem społecznym. Wówczas, bowiem uczeń zdolny nie obawia się ujawniania swoich zdolności, a także z chęcią prezentuje je w gronie rówieśników. Nie jest to jednak łatwe zadanie do wykonania, które musi być wspomagane odpowiednimi działaniami ze strony rodziców. Jednakże w swojej pracy nauczyciel ND nie może liczyć na wsparcie rodziców swojego zdolnego syna. W rezultacie można zaobserwować, że uczeń nie wierzy w swoje możliwości i uzdolnienia „*W pracy szybko się poddaje mówiąc, że jest głupi i nie nadaje się do niczego*”⁷⁹⁹. W momencie podejmowania odpowiednich działań w postaci motywowania go do nauki, nauczyciel ND zaobserwował, że uczeń wykonuje z radością i z pasją zadania. W rezultacie nauczyciel ND uznał, że „*Wytrwała i systematyczna praca doprowadziła chłopca do różnych zwycięstw, jednak nadal występują u niego deficyty w sferze społecznej*”⁸⁰⁰.

⁷⁹⁶Wypowiedź nauczyciela NB, archiwum badacza.

⁷⁹⁷Wypowiedź nauczyciela NC, archiwum badacza.

⁷⁹⁸Wypowiedź nauczyciela NC, archiwum badacza.

⁷⁹⁹Wypowiedź nauczyciela ND, archiwum badacza.

⁸⁰⁰Wypowiedź nauczyciela ND, archiwum badacza.

Pożądane oraz zróżnicowane pozytywne efekty pracy z uczniem zdolnym uzyskał nauczyciel NF, który już od 3 lat wdraża różne zajęcia ze swoim uzdolnionym wychowankiem. Obecnie jak zauważa nauczyciel NF „*chłopiec bierze udział w różnych olimpiadach i konkursach. Na ten moment chłopiec przerabia materiał do klasy piątej*⁸⁰¹”. Ponadto istotne było zwrócenie na sferę poznawczą i społeczną ucznia, które pod wpływem odpowiednio wdrażanych działań także przebiegają w sposób prawidłowy. W rezultacie chłopiec zdaniem nauczyciela NF nie wykazuje żadnych deficytów, a przez to może skupić się na rozwoju własnych zdolności, a jednocześnie spędzać czas z rówieśnikami na zabawie. Zdaniem nauczyciela NG poprzez wprowadzanie zajęć i pracy z uczniem zdolnym możliwe jest rozwijanie jego zainteresowania. Nauczyciel NG zaobserwował to podczas własnej pracy ze swoim podopiecznym. Jednakże istotną rolę odgrywa tu przygotowanie nauczyciela, który stale musi poszerzać swoją wiedzę na temat danego uzdolnienia oraz możliwości jego rozwijania. Taki działania były podejmowane przez nauczyciela NG, który podaje, iż „*praca z Adamem zmobilizowała mnie do poszukiwania nowych rozwiązań, metod i form pracy. Przygotowuje Adamowi codziennie dodatkowe zadania, które w swoim tempie chętnie wykonuje*⁸⁰²”. W rezultacie obecnie można zaobserwować, że rozwój integralny ucznia przebiega prawidłowa i osiąga adekwatne do wieku efekty. Podobne doświadczenia w swojej pracy z uczniem zdolnym posiada nauczyciel NJ, który jak sam zaznacza „*poprzez odpowiednie działania możliwe dbanie o rozwój różnorodnych zdiagnozowanych uzdolnień swojego ucznia*⁸⁰³”. Jednakże jego zdaniem konieczne jest dbanie o rozwój integralny ucznia, a szczególnie należy zwracać uwagę na rozwój społeczny. W swojej pracy nauczyciel NJ nie uzyskał jednak takich wymiernych efektów, gdyż jego uczennica zdolna, mimo, że osiąga wyniki w konkursach, to nadal wykazuje braki w integralnym rozwoju.

Dokonując podsumowania analizy wyników badań jakościowych należy stwierdzić, że każdy opisany przypadek jest indywidualny i wyjątkowy. Sugeruje nam to, że do każdego ucznia zdolnego należy podejść w sposób indywidualny i właściwy dla niego samego. Nauczyciele objęci badaniem bardzo skrupulatnie opisali swoją pracę z konkretnym uczniem zdolnym. Dodatkowy walor owych badań zawiera się w tym,

⁸⁰¹Wypowiedź nauczyciela NF, archiwum badacza.

⁸⁰²Wypowiedź nauczyciela NG, archiwum badacza.

⁸⁰³Wypowiedź nauczyciela NJ, archiwum badacza.

że nauczyciele ukazali nam swoją pracę z uczniem zdolnym na przestrzeni 2 lub 3 lat. Tak więc jest to długotrwały proces edukacji. Podsumowując uzyskane wyniki badań jakościowych rozpatrzmy je w trzech kategoriach: organizacja, przebieg oraz efektywność.

Płeć uczniów opisywanych przez badanych nauczycieli była zróżnicowana: żeńska oraz męska. Wśród przejawianych przez uczniów zdolności pojawiały się głównie: matematyczne, językowe oraz artystyczne. We właściwej organizacji pracy z uczniem zdolnym istotną rolę odgrywa współpraca ze środowiskiem szkolnym oraz pozaszkolnym. W uzyskanych wynikach badań współpraca ta układała się bardzo różnie. W wielu przypadkach zdaniem badanych nauczycieli współpraca z rodzicami przebiegała bardzo dobrze, ich kontakt był częsty. Rodzice angażowali się w proces rozwoju zdolności ich dzieci. Zdarzały się jednak przypadki, gdzie brakowało współpracy. Wynikało to głównie z złej sytuacji materialnej oraz dysfunkcji rodzinnych ucznia: alkoholizm rodziców, patologie, brak zainteresowania dzieckiem.

Istotna w pracy z uczniem zdolnym oraz rozwoju zdolności ucznia jest współpraca ze specjalistami, która pomaga nauczycielowi zastosować odpowiednie środki dydaktyczne jak również wychowawcze. W przeprowadzonych badaniach współpraca ta ogranicza się jedynie do kontaktu ze szkolnym pedagogiem oraz poradnią psychologiczno-pedagogiczną w szczególnych przypadkach. Tak więc współpraca w tym zakresie jest bardzo zawężona i w wielu przypadkach może niewystarczająca.

W środowisku szkolnym jak i pozaszkolnym istotne są nie tylko oddziaływania szkoły, nauczycieli czy rodziców, ale również relacje z rówieśnikami. Często w wypowiedziach nauczycieli pojawiały się motywy nawiązujące do stosunków rówieśniczych z uczniem zdolnym. Relacje rówieśnicze niekiedy kształtują się w oparciu o stereotypowe wzorce, powodując odrzucenie i wyobcowanie zdolnych uczniów. Jak pokazują wyniki badań, uczniowie zdolni w wielu opisanych przypadkach byli odtrącani przez rówieśników, niezrozumiani. Zdarzało się, że sami izolowali się od swoich kolegów klasowych, szukając przyjaźni w starszych rocznikach, ponieważ tam czuli się dobrze. Jak wskazał jednej z nauczycieli, uczeń żył w „swoim świecie”, który był nierozumiany przez rówieśników ze względu na przejawiane zdolności matematyczne. Relacje rówieśnicze są bardzo trudne, zwłaszcza dla uczniów zdolnych, którzy albo są przestrzegani, jako osoby

inne i odtrącani albo też sami czują się źle w towarzystwie rówieśników. Skutkuje to izolacją społeczną i zamknięciem w sobie, a w konsekwencji może nawet prowadzić do zaburzeń w zdrowiu psychicznym.

Niezależnie od stosowanych metod pracy uczniem zdolnym podstawą są indywidualne zajęcia odbywające się poza systemem klasowym. Bowiem tylko zajęcia poza standardowym porządkiem lekcyjnym są w stanie zapewnić pełny i efektywny rozwój potencjału ucznia zdolnego. System klasowo-lekcyjny jest nieatrakcyjną formą dla kształcenia zdolnych uczniów. Dlatego też nauczyciele poddani badaniu swoją pracę z uczniem zdolnym opierają w głównej mierze na autorskich programach i indywidualnych formach pracy. Wielu nauczycieli przygotowuje dodatkowe zadania i ćwiczenia dla uczniów, którzy w czasie standardowych zajęć znacznie szybciej wykonują zadania. W celu zaciekawienia uczniów nauczyciele w swojej pracy wykorzystują również nowe technologie, co urozmaica zajęcia. W swoich wypowiedziach badani nauczyciele wykazują, iż w pracy z uczniem zdolnym najlepiej sprawdzają się takie metody, które uwzględniają podmiotowość ucznia, jego potencjał jak również samodzielność w podejmowaniu decyzji.

Dbając o właściwą organizację oraz przebieg pracy z uczniem zdolnym nauczyciel przyczynia się do wysokich osiągnięć i dobrej efektywności ich rozwoju. Indywidualne podejście stosowane przez badanych nauczycieli skutkowało w większości opisanych przypadków wysokimi osiągnięciami w konkursach, zawodach czy olimpiadach. Uczniowie osiągnęli sukcesy na szczeblach ogólnopolskich. Własne wernisaże czy koncerty świadczą o właściwie zorganizowanej pracy oraz zaangażowaniu nauczyciela w rozwój potencjału ucznia.

Praca z uczniem zdolnym stwarza wyjątkowy rodzaj relacji społecznej, interakcję między nauczycielem, jako mentorem a uczniem, jako wychowankiem. Relacja ta wzajemnie oddziałuje i inspiruje. Kształtuje osobowość ucznia i nauczyciela oraz generuje sukcesy osiągane przez ucznia. Dlatego podstawa w pracy nauczyciela z uczniem zdolnym jest świadomy wybór zawodu, zadowolenie z samego faktu bycia nauczycielem, przewodnikiem dla uczniów.

Podsumowując efektywność pracy z uczniem zdolnym można stwierdzić, iż wysokie osiągnięcia uczniów zdolnych jest uwarunkowane wieloma czynnikami. Konieczną kwestią jest wdrażanie uczniów do rozumienia przez nich stawianych celów

kształcenia w procesie edukacyjnym. Przekonanie, że poznawczy proces stanowi wartość samą w sobie. Istotne jest także organizowanie warunków, które będą sprzyjać rozumieniu przez uczniów zdolnych procesu integralnego rozwoju, tak, aby uczeń nie skupiał swojej uwagi tylko na jednej dziedzinie, ale posiadał również umiejętności oraz doświadczenia dotyczące wszystkich sfer rozwojowych.

Osiągnięcia zamierzonych przez nauczycieli i uczniów zdolnych celów nie zawsze w pełni zależą od oddziaływań dydaktycznych czy wychowawczych. Wówczas należy poszukiwać innych środków pomocnych w ich osiągnięciu. Może mieć także miejsce sytuacja, gdy uczeń zdolny osiąga więcej niż zostało to zamierzone. Jest to sytuacja niezwykle satysfakcjonująca i motywująca uczniów.

PODSUMOWANIE WYNIKÓW BADAŃ

Przeprowadzona analiza wyników badań empirycznych umożliwia ich odpowiednie podsumowanie, które zostanie przedstawione w formie weryfikacji przyjętych hipotez w badaniach ilościowych i tezy w badaniach jakościowych. Najpierw zostaną zweryfikowane hipotezy szczegółowe, a na ich podstawie hipoteza główna badań ilościowych.

Zgodnie z przyjętą metodologią wyszczególniono hipotezy szczegółowe, które odnoszą się do trzech kategorii problemów szczegółowych w zakresie organizacji edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego, jej przebiegu i efektywności. W takiej kolejności zostanie dokonana weryfikacja przyjętych hipotez.

Pierwsza hipoteza badawcza zakłada, że znaczna większość nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi posiada wykształcenie wyższe oraz dodatkowe kwalifikacje.

Wyniki badań wskazują, że zdecydowana większość nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi posiada wykształcenie wyższe magisterskie, a dokładnie 84,46% ogółu nauczycieli. Należy również zaznaczyć, że nauczyciele posiadają dodatkowe kwalifikacje. Najczęściej nauczyciele dodatkowe kwalifikacje uzyskują poprzez udział w szkoleniach, tak wskazało 27,67% ogółu nauczycieli. Inną często formą doskonalenia zawodowego są warsztaty szkoleniowe – 23,46% ogółu nauczycieli. Zatem pierwsza hipoteza potwierdziła się.

Druga hipoteza badawcza zakłada, że najczęściej wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej występują takie zdolności, jak artystyczne, matematyczne oraz sportowe.

Wyniki badań wskazują, że zdaniem nauczycieli najczęściej wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej występują takie zdolności, jak: artystyczne – 27,02% wskazań ogółu nauczycieli, matematyczne – 22,11% ogółu badanych, sportowe – 21,98% ogółu nauczycieli. Nauczyciele ze szkół niepublicznych częściej niż nauczyciele ze szkół publicznych dopatrują się u dzieci zdolności w zakresie języków obcych. Można wnioskować, że hipoteza druga potwierdziła się w wysokim stopniu.

Trzecia hipoteza zakłada, że najczęściej stosowanymi przez nauczycieli sposobami diagnozowania uczniów zdolnych są: obserwacja, wyniki sprawdzianów, udział w konkursach, nominacja nauczycieli i specjalistów. Wyniki badań wskazują, że najczęściej stosowanymi przez nauczycieli sposobami diagnozowania uczniów zdolnych są:

obserwacja, wyniki sprawdzianów, udział w konkursach, nominacja nauczycieli i specjalistów. We wstępnej identyfikacji zdolności u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej ważną funkcję pełni nominacja nauczyciela, tak wskazuje 34,05% ogółu nauczycieli. Dla wielu nauczycieli w kwestii wstępnej identyfikacji ucznia zdolnego pomocna jest nominacja specjalistów, takich jak: pedagog szkolny, psycholog, trener sportowy, tak uważa 14,06% ogółu nauczycieli. Należy również zaznaczyć, że nauczyciele obu rodzajów szkół przy identyfikacji zdolności u uczniów sugerują się najczęściej wynikami nauczania, tak wskazało 32,25% nauczycieli.

Na podstawie analizy wyników można stwierdzić, że trzecia hipoteza potwierdziła się.

Czwarta hipoteza zakłada, że podstawa programowa sprzyja rozwojowi i wychowaniu uczniów zdolnych.

Wyniki badań wskazują, że w znacznej mierze badani nauczyciele ze szkół publicznych i niepublicznych uważają, że podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej służy rozwojowi zdolności u uczniów w wysokim stopniu co zostało potwierdzone przez 42,72% ogółu nauczycieli. Jednocześnie 39,80% badanych nauczycieli jest zdania, że stopień przydatności podstawy programowej do rozwoju zdolności u uczniów jest przeciętny. Oznacza to, że czwarta hipoteza w dużym stopniu znalazła potwierdzenie w uzyskanych wynikach badań.

Piąta hipoteza zakłada, że nauczyciele w pracy z uczniem zdolnym wykorzystują w głównej mierze programy wydawnicze, programy opracowane przez ośrodek metodyczny oraz autorskie programy.

Wyniki badań wskazują, że najczęściej nauczyciele stosują wydawnicze programy nauczania, programy opracowane przez ośrodek metodyczny oraz autorskie programy. Nauczyciele posługują się takimi programami wydawniczymi, jak Oto ja, Uczymy się z Bratkiem, Moje ćwiczenia, Gra w kolory, Szkoła na miarę, tak wskazało 56,16% ogółu nauczycieli oraz posługują się programem opracowywanym przez ośrodek metodyczny – 25,91% ogółu nauczycieli, kolejno stosują autorski program edukacji wczesnoszkolnej – 16,62% ogółu nauczycieli. Wyniki wskazują, więc, że piąta hipoteza potwierdziła się.

Szósta hipoteza zakłada, że nauczyciele w pracy z uczniem zdolnym realizują takie formy organizacyjne, jak koła zainteresowań, praca indywidualna, specjalistyczne zajęcia. Wyniki badań wskazują, że nauczyciele w pracy z uczniem zdolnym stosują takie formy

organizacyjne, jak: koła zainteresowań – 36,46% wskazań ogółu nauczycieli, praca indywidualna – 20,05% ogółu nauczycieli oraz specjalistyczne zajęcia – 29,17% ogółu nauczycieli. Z danych liczbowych wynika, że szkoły publiczne w wyższym stopniu niż szkoły niepubliczne organizują dla swoich uczniów specjalistyczne zajęcia dla uczniów zdolnych (zajęcia twórcze, kreatywnego myślenia), tak wskazało 31,72% nauczycieli szkół publicznych i 23,28% nauczycieli szkół niepublicznych. Natomiast szkoły niepubliczne kładą większy nacisk na indywidualną pracę nauczyciela z uczniem zdolnym poza zajęciami lekcyjnymi, tak wskazało 18,23% nauczycieli ze szkół publicznych w porównaniu do 24,14% nauczycieli ze szkół niepublicznych. Wyniki wskazują na potwierdzenie się hipotezy szóstej.

Siódma hipoteza zakłada, że współpraca nauczycieli z rodzicami opiera się na stałym kontakcie, pomocy rodziców w realizacji zadań domowych, natomiast współpraca ze specjalistycznymi instytucjami dotyczy stałej współpracy z pedagogiem oraz korzystanie z porad specjalistów.

Wyniki badań wskazują, że współpraca nauczycieli z rodzicami opiera się na stałym kontakcie nauczyciela z rodzicami, co zostało wskazane przez 16,03% ogółu badanych nauczycieli, pomocy rodziców w przygotowaniu uczniów do konkursów i olimpiad, takiej odpowiedzi udzieliło 15,36% ogółu nauczycieli, udziale rodziców w zajęciach otwartych – 17,53% oraz w zajęciach warsztatowych – 14,19% ogółu nauczycieli. Natomiast współpraca ze specjalistycznymi instytucjami dotyczy stałej współpracy z pedagogiem wskazanej przez 26,17% ogółu nauczycieli oraz korzystaniu z porad psychologa – 20,57% ogółu nauczycieli. Nauczycielom ze szkół publicznych w pierwszej kolejności zależy na stałym kontakcie nauczyciela z rodzicem w zakresie monitorowania zdolności ucznia polegającym na rozmowach. Nauczyciele szkół niepublicznych eksponują udział rodziców w zajęciach otwartych. Ponadto połowa ogółu nauczycieli współpracuje z pedagogiem szkolnym oraz okazjonalnie korzysta z porad specjalistów. Poziomu współpracy z rodzicami na rzecz rozwoju zdolności u uczniów połowa ogółu badanych nauczycieli ocenia jako wysoki. Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że siódma hipoteza w wysokim stopniu potwierdziła się.

Ósma hipoteza zakłada, że zasadniczym celem w pracy z uczniem zdolnym jest rozwijanie zdolności przejawianych przez ucznia z wykorzystaniem adekwatnych metod,

treści, form i środków. Wyniki badań wskazują, że zasadniczym celem w pracy z uczniem zdolnym jest rozwijanie zdolności przejawianych przez ucznia z wykorzystaniem adekwatnych metod, treści, form i środków – cel ten został wskazany przez 14,20% ogółu badanych nauczycieli. Do jego realizacji w procesie kształcenia nauczyciele korzystają najczęściej z metod praktycznego działania – 23,90% ogółu nauczycieli oraz metod problemowych – 22,93% ogółu nauczycieli. Wśród treści nauczania najczęściej nauczyciele wskazywali dodatkowe zadania oferowane uczniom zdolnym – 30,03% ogółu nauczycieli. Nauczyciele pracę swą z uczniem zdolnym realizują głównie poprzez indywidualną formę – 42,77% ogółu nauczycieli. Natomiast wśród środków dydaktycznych wykorzystywanych w procesie kształcenia nauczyciele najczęściej wskazywali prezentację multimedialną – 16,76% oraz filmy edukacyjne – 16,22% ogółu nauczycieli. Na tej podstawie stwierdza się, że ósma hipoteza w znacznym stopniu się potwierdziła.

Dziewiąta hipoteza zakłada, że w procesie wychowania i opieki ucznia zdolnego nauczyciele wykorzystują specjalistyczne metody, formy, środki oraz odpowiednio dobierają cele i wartości.

Wyniki badań wskazują, że wśród wartości wiodących w procesie wychowania i opieki nauczyciele wskazywali: systematyczność – 9,91% ogółu nauczycieli oraz pracowitość – 7,57% ogółu nauczycieli. Najczęstszymi metodami stosowanymi przez nauczycieli są: metoda nagradzania i karania – 26,39% ogółu nauczycieli oraz metoda perswazji – 22,45% wskazań ogółu nauczycieli. W procesie wychowania i opieki istotne znaczenia mają również formy stosowane przez nauczycieli, najczęściej są to: troska o bezpieczeństwo psychiczne – 10,49% wskazań nauczycieli oraz zapewnienie bezpieczeństwa fizycznego – 9,21% wskazań ogółu nauczycieli, przestrzeganie zasad – 9,22% wskazań ogółu nauczycieli. Zatem można stwierdzić, że dziewiąta hipoteza w znacznym stopniu potwierdziła się.

Dziesiąta hipoteza zakłada, że realizacja funkcji sanare, edocere, educere, educare i initiare przebiega na wysokim poziomie z wykorzystaniem odpowiednich środków.

Wyniki badań wskazują, że w realizacji funkcji sanare, edocere, educere, educare i initiare nauczyciele kierują się głównie takimi działaniami, jak: integracja uczniów zdolnych z rówieśnikami – 14,04% ogółu nauczycieli, ukierunkowanie ku ideałom społecznym –

20,10% ogółu nauczycieli oraz ideałom patriotycznym wskazanym przez 17,34% ogółu nauczycieli. Nauczyciele szkół publicznych w wyższym stopniu niż nauczyciele szkół niepublicznych troszczą się o prawidłowy, integralny rozwój ucznia z intensywniejszą siłą pomagają swoim uczniom w przygotowaniach do konkursów oraz zawodów, bardziej zależy im na higienie pracy z uczniem oraz zwracają nieco większą uwagę na uodpornienie dzieci na stres. Natomiast nauczyciele szkół niepublicznych z większą siłą niż nauczyciele szkół publicznych troszczą się o porządek moralny uczniów, bardziej dbają o zapewnienie opieki psychologicznej, opieki pedagoga szkolnego w wyższym stopniu zależy im na zapobieganiu egocentryzmowi wśród uczniów. Nauczyciele ze szkół publicznych w wyższym stopniu niż nauczyciele ze szkół niepublicznych w swoich działaniach wobec dzieci stawiają na rozwijanie ich umiejętności twórczych (np. intelektualnych, artystycznych, społecznych) oraz uwrażliwianie na przeżycia kulturowe, estetyczne. Natomiast nauczyciele szkół niepublicznych częściej niż nauczyciele szkół publicznych ukierunkowują dzieci ku ideałom patriotycznym (np. miłości Ojczyzny). Można stwierdzić, że dziesiąta hipoteza w dużej mierze odnalazła potwierdzenie w wynikach badań.

Jedenasta hipoteza zakłada, że uczniowie zdolni prezentują wysoki poziom osiągnięć w edukacji wczesnoszkolnej.

Wyniki badań wskazują, że zdaniem nauczycieli ze szkół publicznych i niepublicznych uczniowie prezentują wysoki poziom osiągnięć – 46,60% ogółu nauczycieli. Należy przy tym zaznaczyć, że uczniów osiągających bardzo wysoki poziom osiągnięć jest więcej w szkołach publicznych, tak wskazuje większość nauczycieli z tych szkół, w porównaniu z oceną nauczycieli ze szkół niepublicznych. Hipoteza jedenasta potwierdziła się.

Dwunasta hipoteza zakłada, że stopień rozwoju zdolności uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej jest wysoki.

Wyniki badań wskazują, że zdaniem nauczycieli ze szkół publicznych i niepublicznych stopień rozwoju zdolności ucznia zdolnego w okresie edukacji wczesnoszkolnej jest wysoki, co wskazało 50,97% ogółu nauczycieli. Mimo to trzeba odnotować, że nieliczni nauczyciele szkół niepublicznych przyznają, że w ich szkołach stopień rozwoju zdolności ucznia zdolnego jest na poziomie niskim, natomiast w szkołach publicznych nieliczni nauczyciele wskazują, że stopień rozwoju uczniów jest na bardzo niskim poziomie. Analiza wyników badań, zwłaszcza w zakresie ogółu nauczycieli, wskazuje, że hipoteza dwunasta

zasadniczo potwierdziła się.

Trzynasta hipoteza zakłada, że stopień integralnego rozwoju uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej jest wysoki.

Wyniki badań wskazują, że zdaniem nauczycieli ze szkół publicznych i niepublicznych stopień integralnego rozwoju uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej jest wysoki – 54,37% ogółu nauczycieli. Trzeba odnotować, że nauczycieli ze szkół publicznych częściej niż nauczyciele ze szkół niepublicznych twierdzą, iż deficyty nie występują w żadnej z warstw osobowości uczniów i częściej zauważają, że deficyty występują w warstwie społecznej i fizycznej. Z kolei nauczyciele szkół niepublicznych w znacznym stopniu wskazują, że deficyty występują w warstwie światopoglądowo-religijnej oraz mocniej akcentują, że warstwa kulturowa to obszar powstawania deficytów. Biorąc pod uwagę opinię i ocenę ogółu nauczycieli można postawić wniosek, że hipoteza ta odnalazła w znacznym stopniu potwierdzenie w wynikach badań, mimo że wskazały one na pewne deficyty rozwojowe w poszczególnych warstwach.

Przeprowadzona weryfikacja hipotez szczegółowych umożliwia weryfikację hipotezy głównej badań ilościowych, która zakłada, „że w zgodnej opinii i ocenie nauczycieli szkół publicznych i niepublicznych organizacja, przebieg i efektywność pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej w wysokim stopniu sprzyja jego integralnemu rozwojowi i wychowaniu oraz rozwojowi jego uzdolnień”. W związku z pełnym lub częściowym potwierdzeniem się hipotez szczegółowych odnoszących się do badań ilościowych, można stwierdzić, że hipoteza główna w znacznym stopniu potwierdziła się.

Zgodnie ze strategią przyjętą we własnych badaniach empirycznych miały one charakter nie tylko ilościowy, lecz także jakościowy, wymagający komentarza w aspekcie uzyskanych wyników badań ilościowych i zweryfikowanych hipotez. W metodologii sformułowano problem szczegółowy odnoszący się do badania jakościowego, zawierający pytanie o realizację pracy nauczyciela wczesnoszkolnej edukacji z uczniem zdolnym i jej rezultaty w zakresie rozwoju zdolności ucznia i jego integralnego rozwoju.

Na podstawie przedstawionej analizy badania jakościowego można stwierdzić, że zdaniem nauczycieli rozpoznawanie oraz rozwijanie zdolności ucznia zapewnia przede wszystkim ścisła współpraca środowiska rodzinnego, szkolnego i pozaszkolnego.

W badaniach ilościowych współpraca ta przedstawia się w sposób zawężony, jest ona sporadyczna i często ograniczona do standardowych spotkań z nauczycielem. Również współpraca ze specjalistami ogranicza się do rozmów z psychologiem czy pedagogiem szkolnym, jest ona więc skupiona wewnątrz środowiska szkolnego. Analiza wyników badań jakościowych wskazuje na konieczność indywidualnego podejścia do ucznia zdolnego poza standardowym systemem klasowo-lekcyjnym. Jak wynika z relacji nauczycieli, jest to konieczne ze względu na częste zjawisko odrzucenia uczniów zdolnych przez rówieśników lub też izolacji społecznej dokonywanej przez samych uczniów zdolnych, którzy czują się niezrozumiani. Kolejnym ważnym aspektem, który ukazały badania jakościowe, a nie wybrzmiał jednoznacznie w badaniach ilościowych, są pojawiające się deficyty rozwojowe osobowości ucznia zdolnego, głównie w zakresie sfery społecznej i psychicznej. Inne zagadnienia okazały się w dużej mierze zbieżne z wynikami badań ilościowych, potwierdzając, że praca z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej jest realizowana z zaangażowaniem nauczycieli przy pomocy adekwatnych do potrzeb metod, środków, treści oraz celów kształcenia, co przynosi zasadniczo pozytywne efekty rozwoju zdolności uczniów oraz ich osobowości, mimo trudności i zauważonych braków w sferze psychicznej i społecznej.

W związku z powyższą konkluzją trzeba stwierdzić, że hipoteza główna badań ilościowych znalazła częściowe, choć w dużym zakresie, odzwierciedlenie w badaniach jakościowych.

ZAKOŃCZENIE

Przedmiot niniejszej rozprawy stanowiła wczesnoszkolna edukacja ucznia zdolnego w świetle koncepcji integralnego rozwoju i wychowania. Problematyka ta została ujęta w aspekcie teoretycznym oraz empirycznym – w opinii i ocenie nauczycieli szkół publicznych oraz niepublicznych województwa podkarpackiego.

W pierwszej części zostały przedstawione teoretyczne podstawy przyjętej problematyki, dotyczące zagadnienia zdolności uczniowskich, integralnego rozwoju uczniów na i etapie edukacji oraz organizacji procesu wczesnoszkolnej edukacji.

Przeprowadzone analizy można ująć w poniższych, syntetycznych wnioskach.

- W literaturze występuje różnorodność definiowania pojęcia „uczeń zdolny”, „uzdolniony”, „utalentowany”. W pracy przyjęto definicję ucznia zdolnego jako posiadającego sprawności do samodzielnego rozwiązywania określonego rodzaju zadań czy wykonywania działań. Przez swoją aktywność uczeń zdolny potwierdza własne zdolności, wysokie możliwości i motywację do działania w określonej dziedzinie.
- Na gruncie nauk psychopedagogicznych opracowano różnorodne teorie i modele ludzkich zdolności, których celem jest uchwycenie istoty zjawiska zdolności i czynników rozwoju zdolności (np. twórczości i inteligencji), sformułowanie adekwatnych metod diagnozowania zdolności i programów wspierających ich rozwój. W kontekście współczesnych teorii i modeli ludzkich zdolności trzeba podkreślić, że rozwój zdolności człowieka zależy zarówno od czynników dziedzicznych, jak i czynników środowiskowych. Co więcej, uzależniony jest od własnej aktywności ucznia zdolnego. Wszystkie wymienione grupy czynników decydują o rozwoju zdolności u uczniów, jedne w większym, inne w mniejszym stopniu. Analizowane modele, mimo różnic, wnoszą elementy wzbogacające identyfikowanie istoty zdolności, ich diagnozowania i rozwoju. Na uwagę zasługuje model struktur uzdolnień kierunkowych Wiesławy Limont, zakładający, że aktywność człowieka jest związana z różnymi obszarami i dziedzinami działania (np. humanistyczną, artystyczną, przyrodniczą, matematyczno- fizyczną, sprawnościową).

- Zgodnie z problematyką pracy aspekt badawczy procesu wczesnoszkolnej edukacji ucznia zdolnego stanowiła teoria integralnego rozwoju i wychowania człowieka. W tym kontekście przyjęto jako adekwatną koncepcję warstwicową Stefana Kunowskiego, która wyszczególnia pięć warstw rozwojowych człowieka: fizyczną, psychiczną, społeczną, kulturową, światopoglądową. Integralny, całościowy i pełny rozwój polega na spójnym rozwoju osoby ludzkiej we wszystkich poszczególnych sferach. Temu procesowi rozwoju powinna podlegać osoba każdego ucznia wczesnoszkolnej edukacji, w tym ucznia zdolnego. Dynamizm rozwojowy i wychowawczy nadają czynniki organiczne, psychiczno-umysłowe, kulturowe, społeczno-wychowawcze oraz zjawiska ludzkiego losu i łaski. Trzeba stwierdzić, że włączenie integralnej koncepcji w proces rozwoju i wychowania ucznia zdolnego w znaczący sposób poszerza jego możliwości edukacyjne, wpływa na rozwój jego integralnej osobowości.
- Integralny rozwój osoby ucznia, we wszystkich jego sferach, także ucznia zdolnego, jest nadrzędnym celem edukacji szkolnej na każdym jej etapie, również wczesnoszkolnym. Pedagogika wczesnoszkolna wskazuje takie możliwości, a polskie prawo oświatowe stwarza szanse na jego realizację poprzez podstawę programową, wskazane zalecenia organizacyjne i metodyczne oraz dodatkowe ustalenia prawne, gwarantujące rozwój uczniów zdolnych w odniesieniu do ich zdolności oraz integralnej formacji. Ale konieczne jest zaangażowanie szkoły i kompetentnych nauczycieli, dobrze współpracujących ze specjalistami i świadomymi rodzicami, a zwłaszcza zmotywowanymi i aktywnymi uczniami wczesnoszkolnej edukacji.

Przeprowadzone analizy teoretyczne i wnioski zawarte w pierwszej części pracy stanowiły punkt wyjścia do własnych badań empirycznych, których model badawczy i analiza wyników badań stanowi drugą część pracy.

Problem główny badań i adekwatne problemy szczegółowe skoncentrowały się wokół organizacji, przebiegu i efektywności pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej w świetle integralnego rozwoju i wychowania w opinii i ocenie nauczycieli szkół publicznych i niepublicznych. Dla przeprowadzenia badań wybrano województwo podkarpackie, z którym autorka jest związana pochodzeniem, miejscem

życia i pracy. Wydaje się, że badania w tym województwie zasadniczo odzwierciedlają sytuację ogólnopolską ze względu na uniwersalizm prawny i organizacyjny systemu edukacji narodowej oraz uniwersalizm rozwojowy uczniów we wczesnoszkolnym stadium, a także ze względu na wspólne problemy społeczne i kulturowe. W badaniach uczestniczyło 206 nauczycieli wczesnoszkolnej edukacji ze szkół publicznych (148 osób) i niepublicznych (58 osób). Strategię badawczą stanowiły badania ilościowe metodą sondażu diagnostycznego z autorskim kwestionariuszem ankiety oraz badania jakościowe, w których uczestniczyło 11 nauczycieli spośród ogółu ankietowanych.

Szczegółowa analiza wyników badań ilościowych i jakościowych została syntetycznie ujęta w Podsumowaniu. Trzeba podkreślić, że w wyniku badań został zarysowany zasadniczo pozytywny obraz wczesnoszkolnej edukacji ucznia zdolnego w świetle integralnego rozwoju i wychowania. Takie było założenie hipotetyczne badań, umotywowane choćby zmianami w prawie oświatowym w ostatnich dwóch dekadach (np. w odniesieniu do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych). Opinie i oceny ankietowanych nauczycieli szkół publicznych i niepublicznych w większości były zgodne lub do siebie zbliżone, czasem wystąpiły niewielkie różnice.

W odniesieniu do wyników badań na uwagę zasługują poniższe wnioski.

- Badani nauczyciele mają w zdecydowanej większości odpowiednie kwalifikacje – wykształcenie wyższe magisterskie, niewielka część licencjackie, natomiast jeden nauczyciel posiada wykształcenie średnie. Nauczyciele w zdecydowanej większości podnoszą swoje kwalifikacje i oceniają własne kompetencje pedagogiczne do pracy z uczniem zdolnym na poziomie wysokim.
- Najczęściej identyfikacja zdolności uczniowskich pochodzi z nominacji nauczyciela, czasem innych nauczycieli, rzadziej od specjalistów, bardzo rzadko od rodziców. Metodyka diagnozy zdolności opiera się głównie na obserwacji uczniów, monitorowaniu ich postępów w nauce i ogólnym rozwoju. Sporadycznie stosowane są wystandaryzowane testy czy specjalistyczne metody diagnostyczne.
- Kategoriami zdolności uczniów są najczęściej zdolności artystyczne, matematyczne, sportowe, rzadziej humanistyczne.
- Nauczyciele zasadniczo pozytywnie oceniają podstawę programową edukacji wczesnoszkolnej, również w odniesieniu do koncepcji integralnego rozwoju.

Natomiast w praktyce korzystają na ogół z wydawniczych programów nauczania, rzadziej pochodzących z ośrodków metodycznych i bardzo rzadko z własnych, autorskich. Przy tym niemal wszyscy modyfikują program nauczania w kontekście potrzeb ucznia zdolnego, stosując różnorodne formy pracy.

- Współpraca z rodzicami ucznia zdolnego, jak i ze specjalistami (najczęściej z pedagogiem szkolnym) jest oceniana przez nauczycieli zasadniczo jako dobra.
- W pracy dydaktycznej z uczniem zdolnym nauczyciele stosują zmodyfikowane cele, zróżnicowane metody, formy i środki.
- W działalności wychowawczej z uczniem zdolnym nauczyciele preferują wartości instrumentalne (systematyczność, pracowitość, wytrwałość), chociaż wskazują szeroki katalog wartości autotelicznych i instrumentalnych jako uwzględnianych w procesie wychowania. W metodyce wychowania przeważają metody nagradzania i karania, perswazji, zadaniowe i modelowania. Wśród form eksponowane jest zapewnienie bezpieczeństwa (nade wszystko psychicznego), a wśród środków asystencka opieka wielowymiarowa (także finansowa). Nauczyciele potwierdzają stosowanie różnych działań wychowawczych na rzecz osoby ucznia, jego doświadczeń, rozwoju społecznego, rozwoju aksjologicznego.
- W zakresie efektywności wczesnoszkolnej edukacji uczniów zdolnych nauczyciele najczęściej oceniają poziom ich osiągnięć w stosunku do wymagań podstawy programowej, w odniesieniu do rozwoju danej zdolności oraz rozwoju integralnego jako wysoki lub przeciętny. Dostrzegają deficyty rozwoju w warstwie światopoglądowej i psychicznej, natomiast dynamiczny rozwój w warstwie fizycznej i społecznej.
- Badania jakościowe, dzięki swobodnej narracji nauczycieli, zobrazowały specyfikę pracy z uczniem zdolnym i zasadniczo potwierdziły wyniki badań ilościowych, ale wyakcentowały też pewne problemy, np. dotyczące zawężonej współpracy ze specjalistami, potrzebę pozalekcyjnej, indywidualnej pracy z uczniem zdolnym oraz wskazały deficyty w ich rozwoju psychicznym i społecznym.

Powyższe wnioski z badań teoretycznych i empirycznych skłaniają do syntetycznego, uogólniającego podsumowania, które sytuuje się w obszarze pedagogiki

wczesnoszkolnej. Wprowadzenie w jej problematykę teorii integralnego rozwoju i wychowania człowieka w ujęciu S. Kunowskiego miało już miejsce w badaniach M. Buk-Cegielki w odniesieniu do koncepcji wychowawczej M. Montessori⁸⁰⁴. Przyjęcie tej teorii w procesie edukacji i rozwoju ucznia zdolnego wydaje się uzasadnione i skuteczne. W analizach teoretycznych wykazano znaczenie nie tylko warstwicowej koncepcji rozwoju integralnego ucznia zdolnego ku jego pełnej progresji osobowościowej, lecz także znaczenie czynników prorozwojowych i edukacyjnych (dydaktyczno-wychowawczych), jakimi są bios, etos, agos, los czy funkcji związanych z procesem wychowawczym z jego złożoną strukturą i zadaniami. Zastosowanie koncepcji integralnego rozwoju i wychowania umożliwia głębsze rozumienie ucznia zdolnego jako osoby (znaczenie antropologiczne), wartości samej w sobie oraz jego prawa i zarazem obowiązku do pełnego rozwoju własnego człowieczeństwa, które naznaczone jest różnymi możliwościami, zdolnościami, wymagającymi ciągłej aktualizacji. W tej perspektywie nie tyle najważniejszy jest rozwój zdolności uczniowskich, co rozwój całej jego osoby, wszystkich jego sfer. Oczywiście pozostaje rozwój jego zdolności jako zadanie należące do priorytetów osobistych i w procesie edukacji szkolnej. Pełna wizja osoby ucznia zdolnego powinna stanowić podstawę procesu edukacyjnego i zasadnicze kryterium jego efektywności. W takim ujęciu rozwój konkretnych zdolności ucznia wpisany jest w jego integralną pełnię. Zatem włączenie integralnej koncepcji osoby ludzkiej i jej rozwoju w proces edukacji wczesnoszkolnej poszerza i pogłębia jego możliwości w zakresie treści, celów, zadań i kryteriów efektywności. Realizacja procesu edukacyjnego ucznia zdolnego na pierwszym etapie szkolnym nie jest możliwa bez kompetencji zaangażowanego nauczyciela, umiającego współpracować z uczniem zdolnym, jego rodzicami i specjalistami.

Przedstawione analizy odnoszą się do wymiaru teoretycznego badań, stanowiącego jeden z jego celów, i dotyczą podstaw specyfiki wczesnoszkolnej edukacji ucznia zdolnego w świetle koncepcji integralnego rozwoju i wychowania. Cel ten został osiągnięty nie tylko poprzez analizę stosownej literatury i własne interpretacje, lecz także poprzez wnioski syntetyzujące analizę wyników badań empirycznych. Cel poznawczy, czyli rozpoznanie specyfiki wczesnoszkolnej edukacji ucznia zdolnego w świetle koncepcji integralnego rozwoju i wychowania został osiągnięty dzięki przeprowadzonym badaniom empirycznym

⁸⁰⁴ Zob. M. Buk – Cegielka, *Integralny rozwój i wychowanie dziecka...*, dz. cyt.

oraz analizie ich wyników.

Realizując cel praktyczny badań, można wskazać wybrane aplikacje praktyczne, wynikające z analizy wyników badań, które zostaną sformułowane w trzech zakresach: organizacji, przebiegu oraz efektywności procesu edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego.

Aplikacje w zakresie organizacji:

- Zapewnienie małoliczebnych klas w edukacji wczesnoszkolnej, umożliwiających indywidualną pracę nauczyciela z uczniem zdolnym na standardowych zajęciach lekcyjnych.
- Zaleca się udział nauczycieli w różnorodnych formach podnoszących ich kompetencje w zakresie poszczególnych zdolności występujących u uczniów. Daje to szansę lepszego dostosowania procesu edukacji do potrzeb wynikających z posiadanych przez ucznia zdolności.
- Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej stosuje się tak zwaną diagnostykę miękką, polegającą na obserwacji uczniów, która często jest niewystarczającą metodą diagnostyczną. Zaleca się więc nauczycielom poszerzenie wiedzy na temat wystandaryzowanych i specjalistycznych metod diagnostycznych poprzez uczestnictwo w szkoleniach, kursach, seminariach dotyczących diagnostyki zdolności przejawianych przez uczniów na i etapie edukacji wczesnoszkolnej. Dzięki nim nauczyciele pozyskają szerszą wiedzę na temat metod diagnostycznych, jak również praktyczne umiejętności ich wykorzystywania.
- W ramach podnoszenia kwalifikacji i kompetencji przez nauczycieli wczesnoszkolnej edukacji można zaprojektować studia podyplomowe w zakresie integralnego rozwoju i wychowania ucznia zdolnego. Studia uwzględniałyby aspekt teoretyczny, wprowadzający w koncepcję integralnego rozwoju i wychowania oraz teorię zdolności ludzkich, aspekt diagnostyczny zdolności, aspekt edukacyjny (programowy i metodyczny), aspekt praktyczny (wymiana doświadczeń, zajęcia przykładowe w ramach koleżeńskiej hospitacji).
- Wobec uczniów zdolnych, za wiedzą specjalistów, rodziców i samych uczniów, zaleca się korzystanie z możliwości zastosowania indywidualnego toku nauczania i stworzenie możliwości uczestnictwa w konkretnych zajęciach klas wyższych,

zgodnie ze zdolnościami i zainteresowaniami uczniów. Rozwiązanie to będzie pomocne dla właściwego zaspokajania potrzeb wynikających z potencjału ucznia.

- Wprowadzenie cyklicznych spotkań z pedagogiem szkolnym i innymi specjalistami, których tematem byłby rozwój ludzkich zdolności (nie tylko uzdolnień szczególnych czy talentów) umożliwiłoby stosowną formację rodziców, a także uczniów.
- W szkole można ustanowić specjalistę do spraw edukacji uczniów zdolnych (w tym uczniów wczesnoszkolnej edukacji), którym mógłby być pedagog szkolny lub inny, odpowiednio przygotowany i kompetentny nauczyciel.

Aplikacje w zakresie przebiegu procesu edukacyjnego:

- W pracy z uczniem zdolnym nauczyciele głównie wykorzystują tradycyjne metody pracy, np. podające i oparte na słowie. Uczniowie potrzebują większego zaangażowania w pracę. Dlatego też nauczyciele powinni stale poszerzać swoją wiedzę i umiejętności w zakresie metodyki pracy z uczniem zdolnym poprzez udział w warsztatach metodycznych, zwłaszcza w zakresie metod wykorzystujących samodzielną pracę ucznia.
- Pomocną kwestią w rozwoju zdolności uczniów jest tworzenie specjalnych programów dla uczniów zdolnych, umożliwiających rozwój ich potencjału oraz wymiany doświadczeń z innymi uczniami o podobnym zakresie zdolności w Polsce i na świecie.
- Należy tworzyć środowiska współpracy rówieśniczej i uczniowskiej, np. w ramach klubów talentów ukierunkowanych na konkretne zdolności, które posiadają uczniowie. Takie wsparcie środowiskowe wzmocniałoby akceptację uczniów zdolnych, wymianę ich doświadczeń, motywowałoby do dalszego rozwoju.
- Uczniom zdolnym nauczyciele i szkoła powinni stworzyć warunki do pełnej aktywności fizycznej, społecznej, kulturowej i światopoglądowej, a także zabezpieczyć ich rozwój psychiczny. Taki proces wsparcia wymaga opracowania zróżnicowanych form aktywizacji ucznia zdolnego we wszystkich obszarach jego życia, funkcjonowania klasy i szkoły oraz środowiska lokalnego.

Aplikacje w zakresie efektywności:

- W zakresie osiągnięć uczniów zdolnych konieczna jest ich formacja osobowa, która

umożliwia rozumienie własnego rozwoju integralnego i własnych zdolności. Istotne jest, żeby uczniowie nie pracowali jedynie dla wyników i nagród, lecz na miarę własnych możliwości; by umieli się cieszyć z sukcesu i odpowiednio przeżywać ewentualne porażki. Taka formacja potrzebna jest rodzicom, a szkoła powinna ją zapewnić.

- W ocenie osiągnięć uczniów zdolnych trzeba brać pod uwagę ich wyniki edukacyjne, osiągnięcia w zakresie konkretnych zdolności oraz osiągnięcia w rozwoju integralnym w ramach poszczególnych sfer osobowościowych - od fizycznej po światopoglądową. Wymaga to kompetencji nauczyciela, formacji rodziców i samych uczniów.
- Szczególne osiągnięcia uczniów zdolnych można nagradzać nie tylko w tradycyjny sposób (książka, dyplom, informacja publiczna), lecz także w formie stypendium naukowego, np. rzeczowego lub finansowego, związanego z rozwojem jego zdolności.

Przedstawiona praca nie wyczerpuje bogatej i złożonej problematyki, lecz generuje nowe obszary badawcze, które mogą dotyczyć takich zagadnień, jak:

- Związki i zależności między rozwojem zdolności uczniów wczesnoszkolnej edukacji i ich rozwojem integralnym;
- Uwarunkowania społeczno-kulturowe i edukacyjne duchowości uczniów wczesnoszkolnej edukacji;
- Rozwój podstawowych kategorii zdolności uczniów wczesnoszkolnej edukacji;
- Diagnostyka zdolności uczniów we wczesnoszkolnej edukacji;
- Współpraca nauczycieli i rodziców w edukacji uczniów zdolnych we wczesnoszkolnej edukacji;
- Działania innowacyjne we wczesnoszkolnej edukacji ucznia zdolnego;
- Eksperyment pedagogiczny w zakresie wdrożenia autorskiego programu edukacyjnego uczniów zdolnych.
- Proces edukacyjny ucznia zdolnego we wczesnoszkolnej edukacji w ramach badań podłużnych.

Podjęta w niniejszej rozprawie problematyka, przedstawione wyniki badań oraz wnioski i aplikacje mogą przyczynić się do twórczej refleksji zainteresowanych podmiotów

(teoretyków, nauczycieli, studentów, rodziców) nad teorią, praktyką i jakością wczesnoszkolnej edukacji ucznia zdolnego na miarę jego integralnego rozwoju, a jeśli zainspirują nauczycieli do innowacyjnej praktyki, tym większą satysfakcję przyniosą autorce.

BIBLIOGRAFIA

Akty prawne

1. *Rozporządzenia z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki* (Dz. U. z 2002 r. Nr 3, poz. 28).
2. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki* (Dz. U. z 2002 r. Nr 3, poz. 28).
3. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.*
4. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.*, (Dz. U. z 2017 r. Nr 0, poz. 356).
5. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla*

- szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.*, (Dz. U. z 2017 r. Nr 0, poz. 356, z późn. zm.).
6. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17 z późn. zm.).
 7. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z 2013 r. Nr 0, poz. 532).
 8. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z 2017 r. poz. 1591, z późn. zm.).
 9. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2013, poz. 532).
 10. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz.U. 2017, poz. 356).
 11. *Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.*, (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).
 12. *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku, Prawo Oświatowe* (Dz. U. z 2017 r. Poz. 59 i 949).
 13. *Ustawa z dnia 7 września 1991 r.o systemie oświaty* (Dz. U. z 2021 r. poz. 1915)

Literatura

1. Adamska-Osada, *Synkretyczny charakter muzyki w nauczaniu wczesnoszkolnym, propozycje integracji obszarów edukacyjnych*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Teoria-badania-innowacyjne rozwiązania pedagogiczne*, (red.) A. Badora, E. Szlachta, POLIHYMNIA, Lublin 2022, s. 189-208.
2. Ambrozowicz J., *Ziemia Leżajska*, Agencja Wydawnicza JOTA, Rzeszów 1997.
3. Andrzejewska J., *Sytuacje edukacyjne w szkole zogniskowane na uczeniu się wychowanka*, „Roczniki Pedagogiczne”, Lublin 2019, z. 2, s. 81 - 91.
4. Badora A., Szlachta E., *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Teoria-badania-innowacyjne rozwiązania pedagogiczne*, POLIHYMNIA, Lublin 2022.
5. Bałachowicz J., *Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości?* „Roczniki Pedagogiczne”, Lublin 2017, z.1, s. 11 – 27.
6. Bałachowicz J., *Edukacja początkowa wobec potrzeb indywidualnego rozwoju dziecka*, w: *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja-uzdolnienia-refleksja nauczyciela*, (red.) E. Skrzetuska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, s. 9 – 21.
7. Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych: między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, WSP TWP, Warszawa 2009.
8. Bandura L., *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1974.
9. Bereźnicki F., *Dydaktyka. Wybrane zagadnienia*, ZAPOL, Szczecin 2007.
10. Bereźnicki F., *Prace magisterskie z pedagogiki*, Szczecin 2000.
11. Bielicki E., Ciosek M., *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna wyzwaniem dla nauczycieli i wychowawców nowego wieku*, Adam Marszałek, Toruń 2012.
12. Bieńkowska I., Polok K., *Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcjach (nie tylko) języka obcego*, „Linguodidactica” 2017.
13. Bis D., s. M. Loyola Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.

14. Bochniarz A., Grabowiec A., *Uczeń zdolny w rzeczywistości Polskiej szkoły*, „Roczniki Pedagogiczne”, Lublin 2019, z.3.
15. Boczarowa O., *Rola i zadania rodziców dzieci zdolnych*, (w:) *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka*, red. T. Gizy, I. Pałgan, SPATIUM, Radom 2012.
16. Bogdanowicz J., *Rozwój fizyczny dziecka*, Państwowy Zakład Wydawnictwa Lekarskiego, Warszawa 1964.
17. Boraczyńska M., Dzierzgowska I., Pasich L., Łysak K., Sadzińska B., *Uczeń zdolny – metody pracy*, RAABE, Warszawa 2012.
18. Borawska K., *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans – Humana, Białystok 2004.
19. Borowska A., *Czy moje dziecko jest zdolne?*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2009.
20. Borzym I., *Uczniowie zdolni*, Państwowe Wydawnictwo naukowe, Warszawa 1979.
21. Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1984.
22. Buk-Cegiełka M., *Integralny rozwój i wychowanie dziecka w systemie wychowawczo – dydaktycznym Marii Montessori. Elementy teorii i praktyki*, LIBROPOLIS, Lublin 2013.
23. Burłajenko T., Dubinina O., *Strategie badawczo-poznawcze w pracy z dziećmi i młodzieżą uzdolnioną – założenia teoretyczne*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Teoria-badania-innowacyjne rozwiązania pedagogiczne*, (red.) A. Badora, E. Szlachta, POLIHYMNIA, Lublin 2022, s. 58-68.
24. Chaber – Dądała A., *Dzieci zdolne wymagają troski*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 9.
25. Chełpa S., *Kwalifikacje kadr kierowniczych przedsiębiorstw przemysłowych. Kierunki i dynamika zmian*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. O. Langego we Wrocławiu, Wrocław 2003.
26. Chrzanowska D., Dzieniszewska – Klepacka L., Kurniewicz – Witczakowa R., Witkowska S., *Dziecko w wieku przedszkolnym*, Państwowy Zakład Wydawnictwa Lekarskiego, Warszawa 1978.
27. Cieślukowska J., *Czy w polskim systemie oświaty potrzebni są pedagodzy zdolności?*, w: *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych*

- uczniów zdolnych*, (red.) W. Limont, J. Cieślikowska, D. Jastrzębska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
28. Cieślikowska J., *Miejsce nauczyciela w systemie edukacji uczniów zdolnych – na podstawie koncepcji i praktycznych rozwiązań Josepha Renzulliego* w: *Zdolności, talent, twórczość*, (red.) W. Limont, J. Cieślikowska, J. Dreszer, t.1, Wydawnictwo WUMK, Toruń 2008.
29. Cybis N., Drop E., Rowiński T., Ciecuch J., *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
30. Cybis N., Drop E., Rowiński T., Ciecuch J., *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Wyd. Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Warszawa 2012.
31. Czaja – Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka*, (red.) E. Bednarska-Gryniewicz L. Belašová, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005.
32. Czaja-Chudyba I., *Dylematy i kierunki rozwoju zdolności uczniów w przestrzeni współczesnych zmian cywilizacyjnych*, w: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, Kraków 2013.
33. Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka*, AP, Kraków 2005.
34. Czarnocka M., Forys M., Truś K., *Rozpoznać, wspierać, rozwijać. Poradnia psychologiczno – pedagogiczna i szkolna a uczeń zdolny*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
35. Czarnomska M., *Zdolności uczniów w systemie edukacji domowej w ocenie ich rodziców oraz pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej-analiza jakościowa*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Teoria-badania-innowacyjne rozwiązania pedagogiczne*, (red.) A. Badora, E. Szlachta, POLIHYMNIA, Lublin 2022, s. 133-143.
36. Czelakowska D., *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
37. Czerniawska E., Zawadzka B., *Aktywność strategiczna jako czynnik pośredniczący w relacji osobowość – osiągnięcia w nauce*, (w:) *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii*, (red.) A. Penar, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2010.

38. Dąbrowska T., Dyndor L., Foryś M., Sprawka K., Wachowicz E., *Model pracy z uczniem zdolnym w gimnazjum*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
39. Dróżka W., *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo – jakościowe*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, (red.) S. Palka, GWP, Gdańsk 2010.
40. Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno – pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.
41. Dyrda B., *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
42. Dyrda B., *Paradoks edukacyjny – uczniowie zdolni z grupy wysokiego ryzyka*. „Chowanna” 2012, nr. 1.
43. Dyrda D., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno – pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.
44. Falkiewicz-Szult M., *Przedszkole a wszechstronny rozwój dzieci zdolnych*, „Wychowanie na co dzień” 2007, nr 3.
45. Fechner – Sędzicka I., *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej. Jak praktycznie i systemowo zorganizować edukację uczniów zdolnych na poziomie szkoły podstawowej?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
46. Fechner-Sędzicka I., *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej. Jak praktycznie i systemowo zorganizować edukację uczniów zdolnych na poziomie szkoły podstawowej?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
47. Flanz J., *Praca nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z uczniem zdolnym*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Teoria-badania-innowacyjne rozwiązania pedagogiczne*, (red.) A. Badora, E. Szlachta, POLIHYMNIA, Lublin 2022, s.104-120.
48. Foryś M., *Pojęcia, definicje i koncepcje dotyczące ucznia zdolnego*. w: *Rozpoznać, wspierać, rozwijać Poradnia psychologiczno- -pedagogiczna i szkoła a uczeń zdolny*, (red.) M. Czarnocka, M. Foryś, K. Truś, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.
49. Gajdzica A., *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych- między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*, Wydawnictwo AM, Cieszyn-Toruń 2013.

50. Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.
51. Giza E., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo AŚ, Kielce 2006.
52. Giza T., *Co sprzyja rozwijaniu zdolności?*, w: *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka*, (red.) T. Giza, I. Pałgan, SPATIUM, Radom 2012.
53. Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, WSP im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993.
54. Goriszowski W., *Badania pedagogiczne w zarysie*, PWN, Warszawa 2003.
55. Goriszowski W., *Badania pedagogiczne w zarysie. Skrypt dla studentów pedagogiki*, WSP TWP, Warszawa 2005.
56. Green G.W., *Zostań celującym uczniem i studentem*, WSiP, Warszawa 1996.
57. Grelowska W., *Tradycje rodzinne w procesie rozwijania uzdolnień dzieci w młodszym wieku szkolnym*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Teoria-badania-innowacyjne rozwiązania pedagogiczne*, (red.) A. Badora, E. Szlachta, POLIHYMNIA, Lublin 2022, s. 85-103.
58. Grygier U., Jancarz – Łanczkowska B., Piotrowski K.T., *Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia przyrodnicze uczniów w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
59. Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
60. Guziuk-Tkacz M., *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.
61. Hornowski B., *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, WSiP, Warszawa 1978.
62. Igielska B., Polowczyk P., *O żalonym losie szkolnym uzdolnionych matematycznie dzieci i jak to można zmienić*, „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze” 2013, nr 6.
63. Jabłonowska M., Łukasiewicz-Wieleba J., *Model pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym*, w: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, MEN, Warszawa 2010.
64. Jaskulska M., *Praca nauczyciela z uczniem zdolnym w szkole podstawowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2018, nr 2.

65. Jaśkiewicz V.A., *Strategie nauczyciela/i kształcących uczniów zdolnych. Komunikat z badań*, „Forum Oświatowe” 2015, nr 30(2).
66. Jąder M., *Krok w kierunku kreatywności. Zabawy i ćwiczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
67. Jurczak A., *Obraz dziecka zdolnego jako jednostki problematycznej we współczesnej edukacji*, Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, Kraków 2019, nr. 13.
68. Kamińska A., Kowalczyk A., *Kompetencje diagnostyczne nauczycieli uczniów zdolnych w młodszym wieku szkolnym – doniesienie z badań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, Kraków 2014, nr 3.
69. Karbowniczek J., Klim-Klimaszewska A., *Edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce*, WAM, Kraków 2016.
70. Karwowski M., *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
71. Knopik T., *Pomóc talentowi rozkwitnąć – lokalne działania koalicyjne na rzecz uczniów zdolnych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016.
72. Kołacz – Kordzińska Z., *Praca z uczniem zdolnym. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, Verlag Dashofer Sp. z o. o., Warszawa 2013.
73. Kosiak K.M., *Grupa rówieśnicza wobec uczniów zdolnych i twórczych*. w: *Wokół problematyki zdolności*, (red.) J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, tom 1. Wydawnictwo UR, Warszawa 2011.
74. Kosyra – Cieślak T., *Praca z uczniem zdolnym na lekcjach języka polskiego i zajęciach pozalekcyjnych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
75. Kosyra – Cieślak T., *Praca z uczniem zdolnym na lekcji języka polskiego i zajęciach pozalekcyjnych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
76. Kotlarski K., *Czynniki oddziaływujące na poziom uzdolnień*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1990.
77. Krakowiak K., *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
78. Kruczyński I., *Moje doświadczenia z pracy z uczniem zdolnym w nauczaniu początkowym*, w: *Praca z uczniem zdolnym. Materiały z Sesji Postępu*

Pedagogicznego, Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego, Gdańsk 1987.

79. Kruszyńska E., *Identyfikacja, projektowanie i organizowanie pracy z uczniem zdolnym. Studium literatury*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacji, Teoria-badania-innowacyjne rozwiązania pedagogiczne*, (red.) A. Badora, E. Szlachta, POLIHYMIA, Lublin 2022, s. 68 – 84.
80. Kubik A., *Aktywność twórcza uczniów w poglądach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – komunikat z badań*, *Kultura – Przemiany – Edukacja*, t. VII 2019.
81. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004.
82. Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
83. Kupisiewicz CZ., *Dydaktyka ogólna*, Graf Punkt, Warszawa 2000.
84. Kwiatkowska M., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1985.
85. Laskowska J., *Rozwój aktywności twórczej dzieci w sferze języka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
86. Lewis D., *Jak wychować zdolne dziecko*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1988.
87. Lewis G., *Jak wychować utalentowane dziecko*, REBIS, Poznań 1998.
88. Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
89. Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
90. Limont W., Cieślikowska J., Dreszer J., (red.), *Zdolności. Talent. Twórczość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008.
91. Limont W., Cieślikowska J., Jastrzębska D., (red.), *Zdolni w szkole czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
92. Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

93. Limont W., *Zdolność jako asynchronia rozwojowa* [w:] Jabłońska M. (red.) *Uczeń zdolny i jego edukacja Koncepcje. Badania. Praktyka*. Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2013.
94. Limont W., *Stań na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, „Psychologia wychowawcza”, Toruń 2013, nr 3.
95. Lipnicka B., *Kształtowanie zdolności i talentu dziecka. Wspierająca funkcja rodziców*, BARBARA, Kraków 2000.
96. Lisiecki T., *Uzdolnienia muzyczne dzieci-perspektywa integralnego rozwoju*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Teoria-badania-innowacyjne rozwiązania pedagogiczne*, (red.) A. Badora, E. Szlachta, POLIHYMNIA, Lublin 2022, s. 40 – 57.
97. Loyola Opiela S.M., *Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym. Według koncepcji pedagogicznej bł. Edumnda Bojanowskiego*, Zgromadzenie Sióstr Służebniczek BDNP, Dębica 2010.
98. Łobocki M., *ABC wychowania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999.
99. Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1984.
100. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
101. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
102. Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
103. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
104. Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
105. Łuczak P., *Twórcza aktywność dziecka*, „Wychowawca”, Kraków 2006, nr 1.
106. Łukasiewicz-Wieleba J., *Metody identyfikacji uczniów zdolnych* w: M. Jabłonowska, (red.) J. Łukasiewicz-Wieleba, *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności*, Universitas Rediviva, Warszawa 2011.

107. Maj D., *Praca z uczniem zdolnym, w: Geografia we współczesnym systemie kształcenia*, red. R. Wiśniewski, W. Gierańczyk, Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego, Warszawa 2008.
108. Maj K., Resler-Maj A., *Twój sukces jest moim sukcesem!*, „Psychologia w szkole”, Poznań 2008, nr 1(17).
109. Majewicz B., *Wybrane metody aktywizujące w edukacji wczesnoszkolnej, w: Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Teoria-badania-innowacyjne rozwiązania pedagogiczne*, (red.) A. Badora, E. Szlachta, POLIHYMNIA, Lublin 2022, s. 159-170.
110. Maszke A.W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, WSP, Rzeszów 2003.
111. MEN, *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik*, Warszawa 2010.
112. Michowicz P., Zajac A., (red.), *Integralny rozwój osoby. Księga pamiątkowa in honorem ojców Romana Banasika OFMConv i Bolesława Raczka OFMConv*, Bratni Zew Wydawnictwo Franciszkanów, Kraków 2015.
113. Ministerstwo Edukacji o uczniu zdolnym, Biblioteczka Reform, Warszawa 1999.
114. Monks F., Ypenburg I. H., *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko? Poradnik dla rodziców*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
115. Moon T.R., Brighton C.M., *Primary teachers' conceptions of giftedness. „Journal for the Education of the Gifted”*, 2008.
116. Mróz A., *„Analiza hermeneutyczna narracji autobiograficznej w badaniach neotycznego poziomu rozwoju człowieka*, „Rocznik Lubuski”, Zielona Góra 2015, nr. 1/41.
117. Murawska, B. *Edukacja wczesnoszkolna*, tom 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
118. Nakoneczna D., *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień*, WSiP, Warszawa 1980.
119. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985.
120. Nowak J., *Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji*. „Lubelski

- Rocznik Pedagogiczny”, Lublin 2015, nr.2.
121. Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury*, PWN, Warszawa 2006.
 122. Obuchowska K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, ZYSK i S- KA, Poznań 1995.
 123. Oelszlaeger B., *Uczenie się i indywidualny rozwój dzieci we wczesnej edukacji, czyli planować, uczyć (się) i oceniać razem z dziećmi*, w: *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka*, (red.) T. Gizy, I. Pałgan, WSNSiT, Radom 2012.
 124. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2007.
 125. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, WSiP, Warszawa 1998.
 126. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
 127. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.
 128. Okoń W., *Szkoły eksperymentalne w świecie*, WSiP, warszawa 1977.
 129. Ostrowska U., *Dziesięć pytań filozoficzne-na drodze do rozwoju zdolności i uzdolnień na pierwszym etapie edukacji*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Teoria-badania-innowacyjne rozwiązania pedagogiczne*, (red.) A. Badora, E. Szlachta, POLIHYMNIA, Lublin 2022, s. 9-23.
 130. Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Uczeń zdolny w systemie edukacji*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014.
 131. Painter F., *Kim są wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*, WSiP, Warszawa 1993.
 132. Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy*, CMPPP MEN, Warszawa 1999.
 133. Pieter J., *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1967.
 134. Pieter J., *Zarys metodologii pracy naukowej*, PWN, Warszawa 1967.
 135. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.
 136. Pilch T., *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1971.

137. Pilch T., Wujek T., *Metody i techniki badań w pedagogice*, PWN, Warszawa 1974.
138. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995.
139. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
140. Pilecka G., Rudkowska L., Wrona K., Barańska-Dębiec K., *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogiczne, Kraków 2005.
141. Popławska A., *Inhibitory i stymulatory rozwijania zdolności i uzdolnień dzieci-perspektywa i dydaktyka*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym*, (red.) A. Badora, E. Szlachta, POLIHYMNIA, Lublin 2022, s. 24 – 40.
142. Potocki A., (red.), *Spoleczne aspekty przeobrażeń organizacyjnych*, Difin, Warszawa 2007.
143. Praca zbiorowa pod red. S. Popka, *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
144. Renzulli J., *The Three Ring Conception of Giftedness: a Developmental Model for Creative Productivity*, Cambridge University Press, Wielka Brytania 1986.
145. Samogorzewska J., *Twórczy nauczyciel = twórczy uczeń?*, „Nowa Szkoła”, Opole 2008, nr 3.
146. Sarnat – Ciastko A., *Koncepcja dynamizmów rozwojowych Stefana Kunowskiego w optyce edukacyjnej analizy transakcyjnej*, (w:) *Pedagogika. Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza*, Częstochowa 2011, z. XX.
147. Sękowski A.E., *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
148. Sękowski A.E., Klinkosz W., *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2010.
149. Sękowski A.E., *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, PWN, Warszawa 2013.

150. Sękowski A., Płudowska M., *Wybrane obszary wsparcia psychologicznego uczniów zdolnych*, „Lubelskie Roczniki Pedagogiczne”, Lublin 2022, z. 3.
151. Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, WSiP, Warszawa 1984.
152. Skowron S., *Dziedziczność*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1962.
153. Sosnowska J., *Szanse i zagrożenia dla rozwoju uczniów zdolnych*, „Edukacja i Dialog”, Opole 2001, nr 9-10.
154. Stelmach J., „*Co to jest hermeneutyka?*”, Ossolineum, Kraków 1989.
155. Sternberg R. J., *The Concept of Intelligence*, w: *Handbook of Intelligence*, Cambridge University Press (red.) R. J. Sternberg, Cambridge 2000.
156. Sternberg R.J., *WICS as a Model of Giftedness*. „High Ability Studies” 2003, nr14(2).
157. Strelau J., *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
158. Szlachta E., Badora A., *Podmiotowość dziecka a jego uzdolnienia twórcze-rozważania teoretyczno-empiryczne-wskazania praktyczne*, w: *Zdolności i uzdolnienia dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. Teoria-badania-innowacyjne rozwiązania pedagogiczne*, (red.) A. Badora, E. Szlachta, POLIHYMNIA, Lublin 2022, s. 225-243.
159. Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, PWN, Warszawa 1984.
160. Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, wyd. II, Wydawnictwo Śląsk, Warszawa 1984.
161. Szymik E., *Drama jako metoda wyzwalamąca kreatywność u dzieci i młodzieży*, w: *World journal of theoretical and applied sciences*, (red.) O. Gogolin, E. Szymik, Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, Gliwice 2015.
162. Szymik E., Kuźniak K., *Rozwój dziecka zdolnego. Studium przypadku*, „Nauczyciel i Szkoła”, Mysłowice 2009, nr 3-4.
163. Śniadecki J., *o fizycznym wychowaniu dzieci*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.

— sformatowano: Angielski (Stany Zjednoczone)

164. Taraszkiewicz M., Karpa A., *Jak wspierać zdolnego ucznia?*, WSiP, Warszawa 2009.
165. Tomaszewska M., *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2003.
166. Trojanowska A., *Dziecko i plastyka*, WSiP, Warszawa 1983.
167. Urban M., *Żonglowanie jako metoda wspierania rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych*, „Klanza w Czasie Wolnym”, Lublin 2005, nr 1.
168. Uszyńska-Jarmoc J., *Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie w: Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, (red.) W. Limont, J. Cieślukowska, t.1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
169. Wasyla – Kuś H., *O nauce szkolnej uczniów zdolnych*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971.
170. Węgrzyn – Jonek E., *Rozważania o wychowaniu. w poszukiwaniu teoretycznych podstaw koncepcji wychowawczej szkoły*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
171. Wieczorek M., *Praca z dzieckiem zdolnym w świetle praktyki nauczycielskiej*, „Nowa Szkoła”, Opole 2009, nr 6.
172. Winiarski M., *Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa*, Książka i Wiedza, Warszawa 1975.
173. Winnicka H., *O dzieciach zdolnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, Warszawa 1997.
174. Wojciechowska L.E., *Ocenianie osiągnięć szkolnych dzieci zdolnych – refleksja z drogi poszukiwania*, XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kielce 2009.
175. Wolański N., *Rozwój biologiczny człowieka cz. 2*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
176. Wyrwicz N., *Prognozowanie zdolności poznawczych i osiągnięć szkolnych młodych adolescentyków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013.

177. Zaczyński W., *Badania pedagogiczne – empiryczne*, (w:) *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
178. Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1976.
179. Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995.
180. *Założenia projektowanych zmian. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Informator*, MEN, Fundusze unijne dla oświaty, Warszawa 2010.
181. Zajdel K., *Co słycać u zdolnych?*, „Edukacja i Dialog”, Opole 2001, nr 9-10.
182. Zimmerman B.J., Bonner S., Kovach R., *Poczucie własnej skuteczności ucznia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
183. Żebrowska M., *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1986.

Netografia

1. Dyrda B., Najnowsze koncepcje zdolności i ich weryfikacja w badaniach naukowych (w:) materiały pokonferencyjne ORE z Międzynarodowej konferencji na temat: Systemowych strategii kształcenia uczniów zdolnych drogą ku edukacji przyszłości, www.ore.edu.pl/materiały_z_konferencji/najnowsze_koncepcje_zdolności (dostęp 07.03.2016).
2. Dyrda B., Najnowsze koncepcje zdolności i ich weryfikacja w badaniach naukowych (w:) materiały pokonferencyjne ORE z Międzynarodowej konferencji na temat: Systemowych strategii kształcenia uczniów zdolnych drogą ku edukacji przyszłości, www.ore.edu.pl/materiały_z_konferencji/najnowsze_koncepcje_zdolności, (dostęp 07.03.2016).
3. Sterna D., Strzemieczny J., Organizacja procesu edukacji dla wspierania uczenia się, https://www.npseo.pl/data/various/files/sterna_strzemieczny.pdf. (19.07.2022)

SPIS TABEL

Tabela 1. Liczba ankietowanych nauczycieli z uwzględnieniem rodzaju szkoły.....	184
Tabela 2. Stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli.....	185
Tabela 3. Środowisko szkoły ankietowanych nauczycieli.....	186
Tabela 4. Organ prowadzący szkoły ankietowanych nauczycieli	186
Tabela 5. Wykształcenie badanych nauczycieli	189
Tabela 6. Dodatkowe kwalifikacje badanych nauczycieli.....	190
Tabela 7. Stopień kompetencji do pracy z uczniem zdolnym w opinii badanych nauczycieli	191
Tabela 8. Uczniowie zdolni w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych nauczycieli	194
Tabela 9. Zdolności najczęściej występujące u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych nauczycieli.....	196
Tabela 10. Sposoby identyfikacji uczniów zdolnych we wczesnoszkolnej edukacji w opinii badanych nauczycieli.....	199
Tabela 11. Metody diagnostyczne w opinii badanych nauczycieli	202
Tabela 12. Stopień przydatności podstawy programowej w opinii badanych nauczycieli	204
Tabela 13. Stopień przydatności podstawy programowej do integralnego rozwoju i wychowania ucznia zdolnego w opinii badanych nauczycieli	206
Tabela 14. Programy wykorzystywane przez nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych nauczycieli.....	208
Tabela 15. Sposoby modyfikacji realizowanych przez nauczycieli programów w opinii badanych nauczycieli.....	210
Tabela 16. Formy pracy z uczniem zdolnym w opinii badanych nauczycieli	212
Tabela 17. Współpraca nauczyciela z rodzicami w opinii badanych nauczycieli.....	214
Tabela 18. Stopień współpracy nauczyciela z rodzicami w opinii badanych nauczycieli	217
Tabela 19. Współpraca nauczyciela ze specjalistami w opinii badanych nauczycieli	218
Tabela 20. Współpraca nauczyciela ze specjalistami w ramach pracy z uczniem zdolnym w opinii badanych nauczycieli.....	220
Tabela 21. Poziom współpracy nauczyciela ze specjalistami w opinii badanych nauczycieli	222

Tabela 22. Najważniejsze cele nauczyciela w pracy z uczniem zdolnym w opinii badanych nauczycieli	226
Tabela 23. Treści nauczania realizowane przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym w opinii badanych nauczycieli.....	229
Tabela 24. Metody pracy z uczniem zdolnym stosowane przez nauczycieli w opinii badanych nauczycieli.....	231
Tabela 25. Formy pracy z uczniem zdolnym stosowane przez nauczycieli w opinii badanych nauczycieli.....	233
Tabela 26. Środki dydaktyczne najczęściej wykorzystywane przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych nauczycieli.....	235
Tabela 27. Wartości eksponowane przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym w opinii badanych nauczycieli.....	237
Tabela 28. Metody wychowania stosowane przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym w opinii badanych nauczycieli.....	240
Tabela 29. Formy materialnej opieki stosowane przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych nauczycieli	242
Tabela 30. Formy opiekuńczo-wychowawcze stosowane przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych nauczycieli.....	244
Tabela 31. Formy rozwijające proces myślenia u uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych nauczycieli.....	247
Tabela 32. Działania w zakresie rozwoju społeczno-moralnego ucznia zdolnego w edukacji wczesnoszkolnej wprowadzane przez nauczycieli w opinii badanych nauczycieli.....	249
Tabela 33. Działania podejmowane przez nauczycieli skierowane na ucznia zdolnego w edukacji wczesnoszkolnej ku wzniosłym ideałom ludzkiego życia w opinii badanych nauczycieli	251
Tabela 34. Działania na rzecz wspierania ucznia zdolnego w przeżywaniu jego życia w opinii badanych nauczycieli.....	253
Tabela 35. Poziom osiągnięć ucznia zdolnego w odniesieniu do podstawy programowej w opinii badanych nauczycieli.....	259
Tabela 36. Stopień rozwoju zdolności u uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych nauczycieli.....	261

Tabela 37. Stopień integralnego rozwoju u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych nauczycieli.....	262
Tabela 38. Deficyty rozwojowe u uczniów zdolnych w warstwach rozwojowych w opinii badanych nauczycieli.....	264
Tabela 39. Najbardziej dynamiczna warstwa rozwojowa u uczniów zdolnych w opinii badanych nauczycieli.....	266

ANEKS

KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Szanowni Państwo,

Poniższa ankieta, dotycząca edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego w świetle koncepcji integralnego rozwoju i wychowania, jest narzędziem poznawczym w ramach badań prowadzonych przez Instytut Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Będę wdzięczna za udzielenie konkretnych i wyczerpujących odpowiedzi zaznaczonych znakiem „x” w odpowiednim polu, zgodnie z instrukcją zawartą w pytaniu. Ankieta jest w pełni anonimowa, a jej wyniki umożliwią rozpoznanie procesu edukacyjnego ucznia zdolnego na wczesnoszkolnym etapie i sformułowanie adekwatnych aplikacji praktycznych.

- 1. Jakie jest środowisko szkoły, w której Pani/Pan pracuje?**
 - a. Wiejskie
 - b. Miejskie
- 2. Jaki jest organ prowadzący szkołę, w której Pani/Pan pracuje?**
 - a. Gmina (wiejska lub miejska)
 - b. Osoba prawna (stowarzyszenie, fundacja, jednostka kościelna)
 - c. Osoba fizyczna
 - d. Inny, jaki?
- 3. Jaki jest rodzaj szkoły, w której Pani/Pan pracuje?**
 - a. Publiczna
 - b. Niepubliczna
- 4. Jakie jest Pani/Pana wykształcenie?**
 - a. Wyższe magisterskie
 - b. Wyższe licencjackie
 - c. Średnie

- d. Inne, jakie?
- 5. Jaki tytuł zawodowy/stopień naukowy Pani/Pan posiada?**
- a. Nie posiadam
 - b. Licencjat
 - c. Magister
 - d. Doktor
 - e. Inny, jaki?
- 6. Jaki jest Pani/Pana stopień awansu zawodowego?**
- a. Nauczyciel stażysta
 - b. Nauczyciel kontraktowy
 - c. Nauczyciel mianowany
 - d. Nauczyciel dyplomowany
 - e. Honorowy profesor oświaty
- 7. Jakie dodatkowe kwalifikacje uzyskał/a Pan/Pani do pracy z uczniem zdolnym? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)**
- a. Studia podyplomowe
 - b. Warsztaty
 - c. Szkolenia
 - d. Kursy kwalifikacyjne
 - e. Certyfikowane kursy
 - f. Nie uzyskałem/am
- 8. Jaki jest stopień kompetencji do pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej w Pani/Pana autoocenie?**
- a. Bardzo wysoki
 - b. Wysoki
 - c. Przeciętny
 - d. Niski
 - e. Bardzo niski

9. Jaki procent uczniów w klasie szkolnej na etapie edukacji wczesnoszkolnej

**na ogół uznaje Pani/Pan za zdolnych w jakiegokolwiek dziedzinie? (uczeń
zdolny – posiada uzdolnienia kierunkowe, w jednej dziedzinie np. matematyce,
plastyce, warunkujące ponadprzeciętny poziom wykonania jakiegoś rodzaju
działalność, jak również uczeń wybitnie inteligentny, wykazujący bardzo różne,
często zmienne zainteresowania)**

- a. 0 – 10%
- b. 11 – 20%
- c. 21 – 30%
- d. 31 – 40%
- e. 41 – 50%
- f. 51% i więcej

**10. Jakie rodzaje zdolność najczęściej występują u uczniów w edukacji
wczesnoszkolnej? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)**

- a. Zdolności lingwistyczne (płynne i bogate wypowiedzi, recytacja wierszy,
umiejętność płynnego czytania, bogata wyobraźnia)
- b. Zdolności artystyczne (plastyczne, muzyczne, itp.)
- c. Zdolności techniczne (sprawne wykonywanie zadań technicznych,
elektronicznych, kombinacyjnych)
- d. Zdolności matematyczne (umiejętność szybkiego przeliczania w pamięci
oraz wykonywania złożonych zadań)
- e. Zdolności w zakresie języków obcych (szybkie przyswajanie słów z języka
obcego, umiejętność swobodnej wypowiedzi w języku obcym)
- f. Zdolności sportowe (szczególna sprawność fizyczna w wykonywaniu
ćwiczeń indywidualnych i w grach zespołowych)
- g. Zdolności twórcze (kreatywność w jednej lub kilku dziedzinach, tworzenie
nowych i oryginalnych rozwiązań)
- h. Inne, jakie?

11. W oparciu o opinie jakich podmiotów dokonywana jest wstępna identyfikacja zdolności u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Nominacja nauczyciela wczesnoszkolnej edukacji
- b. Nominacja innych nauczycieli
- c. Nominacja poradni psychologiczno-pedagogicznej
- d. Nominacja specjalistów (pedagog szkolny, psycholog, trener sportowy)
- e. Nominacja rodziców
- f. Nominacja rówieśników
- g. Inna, jaka?.....

12. Na podstawie jakich metod diagnostycznych identyfikuje Pani/Pan zdolności u uczniów? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Obserwacja
- b. Wyniki nauczania
- c. Metody autoekspresyjne
- d. Testy inteligencji
- e. Udział w konkursach i zawodach
- f. Test Wechslera
- g. Stanfordzka Skala Inteligencji Bineta
- h. DMI A. Marczak
- i. Międzynarodowa Wykonaniowa skala Leitera
- j. Ogólny test kwalifikacyjny
- k. Skalę Matrycy progresywnej J.C. Ravena
- l. Nie jest prowadzona diagnostyka zdolności uczniów
- m. Inne, jakie?

13. W jakim stopniu, zdaniem Pani/Pana, podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej służy rozwojowi zdolności u uczniów?

- a. Bardzo wysokim
- b. Wysokim
- c. Przeciętnym

- d. Niskim
- e. Bardzo niskim

14. W jakim stopniu, zdaniem Pani/Pana, podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej służy integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia zdolnego? (*integralny rozwój – rozwój we wszystkich sferach osobowości: fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturowej, światopoglądowo-duchowej*)

- a. Bardzo wysokim
- b. Wysokim
- c. Przeciętnym
- d. Niskim
- e. Bardzo niskim

15. Jakim programem posługuje się Pani/Pan w edukacji wczesnoszkolnej?

(można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Autorski program edukacji wczesnoszkolnej
- b. Program wydawniczy (np. Oto ja, Uczymy się z Bratkiem, Moje ćwiczenia, Gra w kolory, Szkoła na miarę, itp.)
- c. Program opracowywany przez Ośrodek Metodyczny
- d. Programy ORE
- e. Inny, jaki?

16. W jaki sposób modyfikuje Pani/Pan realizowany program, aby optymalnie służył rozwojowi zdolności u uczniów? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Wprowadzam elementy autorskiego programu
- b. Korzystam z dodatkowych materiałów dydaktycznych dostępnych w Internecie lub w literaturze przedmiotu
- c. Wprowadzam elementy programu ORE przeznaczonego dla uczniów zdolnych
- d. Wprowadzam dodatkowe zadania przeznaczone dla uczniów zdolnych
- e. Opracowuję własne scenariusze zajęć dla uczniów zdolnych
- f. Nie wprowadzam zmian w programie edukacyjnym
- g. Inne, jakie?

17. Jakie specyficzne formy organizacyjne pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej zapewnia Pani/Pana szkoła? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Indywidualna praca z uczniem zdolnym poza zajęciami lekcyjnymi opłacana przez szkołę
- b. Możliwość uczestnictwa ucznia w kołach zainteresowań organizowanych przez szkołę
- c. Specjalistyczne zajęcia dla uczniów zdolnych zorganizowane przez szkołę (zajęcia twórcze, kreatywnego myślenia)
- d. Wycieczki naukowe organizowane i opłacane przez szkołę
- e. Brak specjalnych form pracy z uczniem zdolnym
- f. Inne, jakie?

18. Jak przedstawia się Pani/Pana współpraca z rodzicami ucznia zdolnego?

(można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Stały kontakt w zakresie monitorowania zdolności ucznia (rozmowy, spotkania)
- b. Współpraca w ustaleniach programu nauczania ucznia zdolnego
- c. Pomoc w organizacji zajęć lekcyjnych (np. w zakresie środków dydaktycznych)
- d. Pomoc rodziców w realizacji zadań domowych, rozwijających zdolności ucznia
- e. Udział rodziców w zajęciach otwartych
- f. Udział rodziców w zajęciach warsztatowych
- g. Współpraca w przygotowaniach do konkursów i zawodów ucznia zdolnego
- h. Wspólne rozwiązywanie pojawiających się problemów
- i. Brak współpracy z rodzicami
- j. Inne, jakie?

19. Jak Pani/Pan ocenia poziom współpracy z rodzicami na rzecz rozwoju zdolności u uczniów?

- a. Bardzo wysoki
- b. Wysoki
- c. Przeciętny
- d. Niski
- e. Bardzo niski

20. Z jakimi specjalistami współpracuje Pani/Pan w ramach pracy z uczniem zdolnym? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Pedagog szkolny
- b. Psycholog
- c. Trener sportowy
- d. Instruktor z pozaszkolnych instytucji artystycznych
- e. Specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznej
- f. Logopeda
- g. Duchowny
- h. Doradca zawodowy
- i. Terapeuta
- j. Brak współpracy ze specjalistami
- k. Inny, jaki?

21. Na czy polega Pani/Pana współpraca ze specjalistami w ramach pracy z uczniem zdolnym? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna
- b. Stały kontakt ze specjalistami (monitoring i konsultacje)
- c. Wspólna realizacja konkretnych zadań służących rozwojowi zdolności u uczniów
- d. Korzystanie z okazjonalnych porad
- e. Współpraca w organizacji zajęć pozaszkolnych
- f. Inne, jakie?

22. Jak Pani/Pan ocenia poziom współpracy ze specjalistami na rzecz rozwoju zdolności u uczniów?

- a. Bardzo wysoki
- b. Wysoki
- c. Przeciętny
- d. Niski
- e. Bardzo niski

23. Jakie są priorytetowe cele Pani/Pana pracy z uczniem zdolnym? (można zaznaczyć nie więcej niż pięć odpowiedzi)

- a. Rozwijanie zdolności przejawianych przez ucznia
- b. Integralny rozwój osobowy ucznia
- c. Kształtowanie poczucia własnej wartości
- d. Rozwijanie ciekawości poznawczej
- e. Rozwijanie sprawności fizycznej ucznia
- f. Kształtowanie logicznego myślenia
- g. Kształtowanie kreatywności ucznia
- h. Rozwijanie umiejętności wypowiedzania się na określony temat
- i. Pomoc w kształtowaniu hierarchii wartości ucznia
- j. Rozwój moralny ucznia
- k. Kształtowanie otwartej postawy wobec świata
- l. Inne, jakie?

24. Jakie treści nauczania realizuje Pani/Pan w pracy z uczniem zdolnym?

(można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Rozszerzony zakres bieżącego materiału nauczania
- b. Indywidualizacja procesu nauczania (nieco inny materiał nauczania niż realizowany przez pozostałych uczniów)
- c. Dodatkowe lektury
- d. Dodatkowe zadania
- e. Wykonywanie zadań o wyższym stopniu trudności
- f. Realizacja programu nauczania bez dodatkowych treści

g. Inne, jakie?

25. Jakie formy rozwijające proces myślenia stosuje Pani/Pan w pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Specjalne ćwiczenia rozwijające proces myślenia
- b. Dostarczanie nowych pojęć i wiadomości
- c. Kształtowanie naukowego sposobu poznawania świata
- d. Poszukiwanie prawdy o świecie i o sobie samym
- e. Łączenie funkcji poznawczych z emocjami
- f. Odkrywanie własnego Ja
- g. Kreatywne myślenie
- h. Inne, jakie?.....

26. Które z poniższych metod najczęściej wykorzystuje Pani/Pan w pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Metody podające: *opis, opowiadanie, pogadanka, wykład informacyjny, objaśnienie, praca ze źródłami*
- b. Metody problemowe: *wykład problemowy, gry dydaktyczne, dyskusja dydaktyczna, metoda badawcza, burza mózgów, metoda sytuacyjna, metoda inscenizacji*
- c. Metody eksponujące: *film, ekspozycja, sztuka teatralna, pokaz powiązany z przeżyciami, drama*
- d. Metody programowe (multimedialne) *metody z użyciem komputera, maszyn dydaktycznych*
- e. Metody praktycznego działania: *ćwiczenia, pomiar, ćwiczenia laboratoryjne*
- f. Inne, jakie?

27. Które z poniższych form pracy najczęściej wykorzystuje Pani/Pan w pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Indywidualne
- b. Grupowe

- c. Zbiorowe
- d. Inne, jakie?

28. Które z poniższych środków dydaktycznych najczęściej wykorzystuje Pani/Pan w pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Filmy edukacyjne
- b. Prezentacje multimedialne
- c. Plansze edukacyjne
- d. Zdjęcia
- e. Obrazy
- f. Przybory plastyczne
- g. Gry edukacyjne
- h. Testy edukacyjne
- i. Karty pracy
- j. Inne, jakie?

29. Jakie metody wychowania szczególnie stosuje Pani/Pan w procesie edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Metoda modelowania (*wychowanie przez naśladowanie*)
- b. Metoda perswazji (*pomoc uczniom w rozróżniania dobra i zła, uświadomienie uczniom różnych obowiązków i powinności, szczególnie w moralnej sferze*)
- c. Metoda nagradzania i karania (*stosowanie wzmocnień pozytywnych i negatywnych w celu ukształtowania u uczniów określonej cechy, postawy*)
- d. Metoda zadaniowa (*powierzanie uczniom konkretnych zadań, których wykonanie prowadzi do urzeczywistniania pożądanых wartości*)
- e. Metoda organizowania działalności zespołowej (*tworzenie zespołów, celem omówienia interesujących uczniów problemów oraz wykonania konkretnych zadań wychowawczych*)
- f. Metoda organizowania działalności samorządowej (*umożliwianie uczniom współdziałania w decydowaniu o wspólnych sprawach dla ich dobra i dobra*)

wspólnego)

g. Inne, jakie?

30. Które z wartości są przez Panią/Pana szczególnie eksponowane w procesie wychowania ucznia zdolnego w edukacji wczesnoszkolnej? (można zaznaczyć nie więcej niż pięć odpowiedzi)

- a. Wytrwałość
- b. Systematyczność
- c. Pracowitość
- d. Wrażliwość
- e. Poszukiwanie prawdy
- f. Sprawność fizyczna
- g. Troska o ekologię
- h. Troska o rozwój duchowy (religijny)
- i. Tolerancja
- j. Akceptacja siebie i innych
- k. Przyjaźń
- l. Miłość bliźniego
- m. Dokładność
- n. Współpraca
- o. Współzawodnictwo
- p. Szacunek
- q. Odwaga
- r. Odpowiedzialność
- s. Uczciwość
- t. Piękno
- u. Mądrość
- v. Solidarność
- w. Szczęście
- x. Samodyscyplina
- y. Inne, jakie?.....

31. Jakie szczególne działania wprowadza Pani/Pan w zakresie rozwoju społeczno-moralnego ucznia zdolnego w edukacji wczesnoszkolnej? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Walka z egoizmem
- b. Integracja z rówieśnikami
- c. Odpowiedzialność zadaniowa
- d. Interakcje społeczne
- e. Pełnienie odpowiednich funkcji w danej społeczności
- f. Moralne przystosowanie do życia społecznego
- g. Kształtowanie postawy społecznej
- h. Kształtowanie wartości moralnych
- i. Kształtowanie poczucia przynależności narodowej
- j. Znajomość symboli narodowych
- k. Rozwijanie miłości do ojczyzny
- l. Upodobanie do wzorów społecznego życia
- m. Inne, jakie?.....

32. Jakie szczególne działania podejmuje Pani/Pan kierując uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej ku wzniosłym ideałom ludzkiego życia? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Ukierunkowanie ku ideałom społecznym (np. sprawiedliwości społecznej, odpowiedzialności ekologicznej)
- b. Ukierunkowanie ku ideałom patriotycznym (np. miłości Ojczyzny)
- c. Ukierunkowanie ku ideałom religijnym (np. doskonałości moralnej, świętości)
- d. Wskazywanie wzorów osobowych szlachetnego i wzniosłego życia (bohaterów narodowych, uczonych, odkrywców, pisarzy, artystów, postaci świętych)
- e. Uwrażliwianie na przeżycia kulturowe (estetyczne, w zakresie sztuki)
- f. Łączenie nauki ze wzniosłymi wartościami (np. prawdy, piękna, dobra)
- g. Rozwijanie umiejętności twórczych (np. intelektualnych, artystycznych, społecznych)

- h. Pełnienie funkcji doradcy, przewodnika, twórczego krytyka w procesie poszukiwania wzniosłości i szlachetności ludzkiego życia
- i. Inne, jakie?.....

33. Jakie działania prowadzi Pani/Pan na rzecz wspierania ucznia zdolnego w przeżywaniu jego życia oraz doświadczenia najważniejszych wartości?

(można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Odpowiednie rozmowy wyjaśniające problemy ludzkiego życia
- b. Spotkania z różnymi, ciekawymi osobami i ich doświadczeniem życiowymi
- c. Prezentacja wartości zgodnych z przekonaniem ucznia (w tym wartości religijnych, wtajemniczania w sprawy życia wiecznego)
- d. Opieka w sytuacjach kryzysowych doświadczeń ucznia (np. rozstania rodziców, śmierci kogoś bliskiego)
- e. Uwrażliwianie na nieplanowane zmiany życiowe, losowe
- f. Kształtowanie odporności wobec sytuacji trudnych (w tym niepowodzeń, porażki)
- g. Kształtowanie potrzeby poszukiwania wartości najważniejszych, nadających najgłębszy sens życiu
- h. Wspieranie w kształtowaniu odpowiedniej hierarchii wartości
- i. Inne, jakie?.....

34. Jakie specyficzne formy materialnej opieki nad uczniem zdolnym stosuje Pani/Pan (szkoła) w edukacji wczesnoszkolnej? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Opieka materialna (wsparcie uczniów zdolnych z rodzin ubogich)
- b. Zakup książek, pomocy dydaktycznych
- c. Zakup sprzętu sportowego
- d. Zapewnienie wyżywienia w czasie zajęć dodatkowych
- e. Zapewnienie opieki w sytuacjach kryzysowych
- f. Wsparcie finansowe na zakup specjalistycznych sprzętów potrzebnych do rozwijania zdolności uczniów
- g. Inne, jakie?

35. Jakie specyficzne formy opiekuńczo-wychowawcze stosuje Pani/Pan w pracy

z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Zapewnienie bezpieczeństwa fizycznego
- b. Troska o bezpieczeństwo psychiczne
- c. Higiena pracy
- d. Powstrzymanie dążenia do celu za wszelką cenę
- e. Troska o zachowanie porządku
- f. Dbanie o przestrzeganie przyjętych zasad
- g. Troska o porządek moralny
- h. Zapobieganie narcyzmowi
- i. Zapobieganie egocentryzmowi
- j. Pomoc w przygotowaniach do konkursów oraz zawodów
- k. Zapewnienie opieki pedagoga szkolnego
- l. Zapewnienie opieki psychologicznej
- m. Rozwiązywanie szczególnych problemów ucznia z pomocą pedagoga szkolnego
- n. Rozwiązywanie szczególnych problemów ucznia z pomocą psychologa
- o. Troska o prawidłowy, integralny rozwój ucznia
- p. Odporność na stres
- q. Inne, jakie?.....

36. Jaki jest zdaniem Pani/Pana poziom osiągnięć ucznia zdolnego w odniesieniu do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej?

- a. Bardzo wysoki
- b. Wysoki
- c. Przeciętny
- d. Niski
- o. Bardzo niski

37. Jaki jest zdaniem Pani/Pana stopień rozwoju zdolności ucznia zdolnego w okresie edukacji wczesnoszkolnej?

- a. Bardzo wysoki
- b. Wysoki

- c. Przeciętny
- d. Niski
- e. Bardzo niski

38. Jaki zdaniem Pani/Pana jest stopień integralnego rozwoju uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej? (*integralny rozwój – rozwój we wszystkich sferach osobowości: fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturowej, światopoglądowo-duchowej*)

- a. Bardzo wysoki
- b. Wysoki
- c. Przeciętny
- d. Niski
- e. Bardzo niski

39. W której z warstw rozwojowych zdaniem Pani/Pana u uczniów zdolnych występują deficyty rozwojowe? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Warstwa fizyczna
- b. Warstwa psychiczna
- c. Warstwa społeczna
- d. Warstwa kulturowa
- e. Warstwa światopoglądowo-religijna
- f. We wszystkich warstwach
- g. W żadnej z warstw nie występują deficyty

40. Która z warstw rozwojowych zdaniem Pani/Pana rozwija się najbardziej dynamicznie u uczniów zdolnych w edukacji wczesnoszkolnej? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- a. Warstwa fizyczna
- b. Warstwa psychiczna
- c. Warstwa społeczna
- d. Warstwa kulturowa
- e. Warstwa światopoglądowo-religijna
- f. We wszystkich warstwach
- g. Żadna z warstw nie rozwija się dynamicznie

41. Jeśli to możliwe, proszę opisać konkretny przypadek pracy Pani/Pana z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej (wskazując wiek i płeć ucznia, kategorię jego zdolności, sposób pracy z nim, współpracy z rodzicami i specjalistami, mocne i słabe strony pracy, efekty w zakresie rozwoju jego zdolności oraz rozwoju integralnego)