

Rozpoznać, wspierać, rozwijać

Poradnia psychologiczno-
-pedagogiczna i szkoła
a uczeń zdolny

Marzenna Czarnocka,
Maria Foryś, Kinga Truś



Rozpoznać, wspierać, rozwijać

Poradnia psychologiczno-
-pedagogiczna i szkoła
a uczeń zdolny

Marzenna Czarnocka
Maria Foryś, Kinga Truś

Warszawa 2014



Wydawca:

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. +48 22 345 37 00
fax +48 22 345 37 70

Publikacja powstała w ramach projektu
„Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”

Autorzy:

Marzenna Czarnocka, Maria Foryś, Kinga Truś

Recenzent:

Zbigniew Żuchowski

Warszawa 2014

Nakład: 3000 egz.

ISBN 978-83-62360-94-9



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Przygotowanie do druku, druk i oprawa:
Pracownia C&C Sp. z o.o.
www.pracowniacc.pl



Spis treści

Wstęp	5
--------------------	---

CZĘŚĆ I

Maria Foryś

1. Pojęcia, definicje i koncepcje dotyczące ucznia zdolnego	8
2. Dwie diagnozy – jeden uczeń. Diagnoza nauczycielska i specjalistyczna	15
2.1. Diagnoza nauczycielska zdolności	15
2.2. Testy osiągnięć szkolnych	17
2.3. Diagnoza specjalistyczna zdolności	18
2.4. Błędy diagnozy	19

CZĘŚĆ II

Marzenna Czarnocka

1. Współpraca szkoły z poradnią psychologiczno-pedagogiczną w zakresie planowania i organizacji pracy z uczniem zdolnym – teoretyczne aspekty i praktyczne rozwiązania	22
1.1. Współpraca pomiędzy szkołą a poradnią psychologiczno-pedagogiczną w kontekście wymagań wynikających z polityki oświatowej państwa	22
1.2. Współpraca szkoły z poradnią psychologiczną pedagogiczną – teoria i praktyka	27
2. Organizacja współpracy szkoły i poradni w zakresie planowania i organizacji pracy z uczniem zdolnym – możliwe rozwiązania	30
2.1. Współpraca szkoły i poradni psychologiczno-pedagogicznej z rodzicami ucznia zdolnego	31
3. Scenariusze zajęć oraz materiały do wykorzystania w pracy z uczniem zdolnym	32
4. Realizacja projektów współpracy poradni psychologiczno-pedagogicznej ze szkołą	37
4.1. Możliwości budowania systemu w środowisku szkolnym – Warszawski System Wspierania Uzdolnionych	38
4.2. Współpraca szkoły z poradnią – innowacyjne rozwiązania w pracy z uczniami na etapie edukacji wczesnoszkolnej	40



CZĘŚĆ III

Kinga Truś

1. Współpraca poradni psychologiczno-pedagogicznej ze szkołą w zakresie przygotowania i wspierania nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym, z uwzględnieniem metody tutoring i mentoringu	44
1.1. Wprowadzenie	44
1.2. Warunki optymalnego rozwoju dziecka zdolnego ze szczególnym uwzględnieniem pobudzania i stymulowania procesów motywacyjnych	44
1.3. Rola nauczyciela – wychowawcy w procesie stymulowania uzdolnień uczniów	46
1.4. Systemowe rozwiązania dotyczące pracy z uczniem zdolnym	49
2. Praktyczne przykłady pracy z uczniem zdolnym	50
Zakończenie	60
Bibliografia do części I, II, III	61
Proponowana literatura dodatkowa	62
Proponowane artykuły	63
Literatura dla rodziców	64
Polecane strony internetowe	64
Programy i projekty	64

*Kto wkracza w dziedzinę kształcenia uzdolnień, powinien się
nastawić na niepewność i różne rozbieżne opinie. Niepewność
ta bywa doświadczeniem frustrującym, ale bywa też bodźcem
do twórczego, innowacyjnego działania i poszukiwań, które
wnoszą wielki wkład w rozwój teorii i praktyki¹*

J. Eby i J. Smutny

Wstęp

Publikacja, którą przekazujemy w Państwa ręce, dotyczy wspierania szkoły przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną w działaniach skoncentrowanych na uczniu zdolnym.

W większości miast w Polsce funkcjonuje poradnia, której zadaniem jest udzielanie dzieciom i młodzieży pomocy psychologiczno-pedagogicznej, doradztwo w wyborze kierunku kształcenia i zawodu, a także udzielanie rodzicom i nauczycielom wsparcia związanego z wychowywaniem i kształceniem dzieci oraz młodzieży. Wspomaganie szkoły w pracy z uczniem zdolnym jest elementem szeroko pojętej współpracy, której zarówno szkoła, jak i poradnie psychologiczno-pedagogiczne ciągle się uczą.

Poradnik ma charakter praktyczny, z jednej strony przedstawia znane sposoby identyfikacji i rozwijania zdolności uczniów, z drugiej – pokazuje, jak inspirować do wspólnego działania i szukania nowych rozwiązań.

W części pierwszej przedstawione zostały możliwości współpracy poradni psychologiczno-pedagogicznej ze szkołą w zakresie identyfikacji oraz diagnozy uzdolnień i zainteresowań uczniów. W drugiej części zadania oraz propozycje dotyczące metod pracy, które wspierają odkrywanie i rozwijanie zdolności. Propozycje prezentowane w publikacji mogą stać się źródłem inspiracji dla specjalistów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i nauczycieli szkół, poszukujących efektywnych form wsparcia ucznia zdolnego.

Maria Foryś

¹ Eby J., Smutny J., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1998, s. 42.





Część I



1. Pojęcia, definicje i koncepcje dotyczące ucznia zdolnego

Wiedza z zakresu zdolności, uzdolnień oraz zagadnień z nimi powiązanych jest złożona i jest stale aktualizowana. Wyjaśnienie podstawowych pojęć oraz koncepcji jest konieczne, aby pokazać kierunek działań diagnostycznych i wspierających ucznia zdolnego w jego rozwoju.

Zdolności definiowane są w literaturze jako **właściwość lub cecha psychiczna, która odróżnia osoby od siebie i wyraża się różnym sposobem wykonania**. W języku angielskim istnieje rozróżnienie na *ability*, co oznacza, kompetencje, biegłość, sprawność, zręczność lub talent, dzięki którym ktoś może dokonać określonego czynu w danym czasie, bez jakiegokolwiek treningu, oraz słowo *aptitude*, rozumiane jako potencjał do nabywania umiejętności.¹ Istnieją różne rodzaje i liczby zdolności, w zależności od poziomu ich ogólności, a także przyjętej definicji. Podział zdolności według Czesława Nosala na **ogólne i specyficzne** jest najprostszą taksonomią. Pierwsze z nich: *zdolności ogólne* to przede wszystkim inteligencja i myślenie, a także spostrzeganie, zapamiętywanie (wyuczalność), wyobraźnia, sprawność ruchowa (zręczność). Kojarzone są z pojęciem inteligencji, która według Włodzimierza Szewczuka jest *sprawnością myślowego wyodrębniania składników określonego materiału treściowego i ujmowania ich wzajemnych stosunków*², zaś dla Tadeusza Lewowickiego stanowi *zdolność przystosowania się do nowych warunków i zadań*³. Drugie określane mianem *zdolności specyficznych* łączy się z konkretnym rodzajem działania. Nazywane są także zdolnościami specjalnymi lub kierunkowymi bądź uzdolnieniami.

Uzdolnienia to właściwości (zdolności) ucznia, które stwarzają możliwości wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie. J. Renzulli⁴ wyróżnił cztery rodzaje zdolności specjalnych: poznawcze, artystyczne, psychoruchowe i prospołeczne. W kontekście potrzeb edukacji szkolnej zdolności analizował polski psycholog B. Hornowski⁵. Zaproponował on podział na 8 typów zdolności specjalnych: poznawcze, językowe, literackie, matematyczne, techniczne, wynalazcze, plastyczne, muzyczne, pedagogiczne. Analizując uzdolnienia *versus* zdolności (ogólne) ważne jest podkreślenie istotnej kwestii dla diagnostów – nauczycieli oraz specjalistów, o której pisze R.E. Bernacka⁶, iż uczeń uzdolniony może, ale nie musi, być bardzo zdolny (w rozumieniu wysokich zdolności ogólnych). Natomiast bardzo zdolny uczeń może nie być uzdolniony (brak zdolności specjalnych). Z kolei D. Turska⁷ pisze o *u uczniu skutecznym*, który wywiązując się z roli ucznia, osiąga oczekiwane rezultaty i trafnie rozpoznaje nauczycielską etykę prymusa i dostosowuje się do niej.

Przyjęte rozróżnienie między zdolnościami a uzdolnieniem pozwala szacować, że uzdolnienia wybitne (j. ang. *talent, extraordinary, outstanding* lub *exceptional talent*) posiada ok. 2–3% populacji, natomiast osoby bardzo zdolne to ok. 13% populacji. Najwięcej jest osób przeciętnie zdolnych – około 34% populacji⁸. Z kolei Beata Dyrda zachęcając do tworzenia *puli, banku talentów* podkreśla, że do 25% populacji uczniów szkoły należy objąć programami dla zdolnych⁹. Różnice w definiowaniu zdolności wynikają z przyjęcia różnych postaw w szacowaniu wielkości populacji uzdolnionych – liberalnej lub konserwatywnej. Innym czynnikiem jest konceptualizowanie zdolności jako cechy pojedynczej lub jako

¹ Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005, s. 17.

² Szewczuk W., *Psychologia*, WSiP, Warszawa 1990, s. 224.

³ Tamże, s. 289.

⁴ Tamże, s. 17.

⁵ Tamże, s. 117.

⁶ Bernacka R.E., *Identyfikacja i wspieranie rozwoju ucznia zdolnego i uzdolnionego w szkole*, Streszczenie wystąpienia, <<http://pppwłodawa.pl.doc>>, data dostępu 23.01.2013 r.

⁷ Turska D., *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.

⁸ Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2010, s. 18-19.

⁹ Dyrda B., *Organizacja procesu kształcenia* [w:] materiały pokonferencyjne ORE z wojewódzkich konferencji na temat: *Jakich systemowych rozwiązań w kształceniu uczniów zdolnych potrzebuje współczesna szkoła?*, www.ore.edu.pl/materiały_z_konferencji/organizacja-kształcenia-ucznia-zdolnego, data dostępu 23.01.2013 r.

zespołu cech oraz koncentracja na predyspozycjach lub na obserwowalnych zdolnościach wykonawczych¹⁰.

W literaturze znaleźć można także pojęcia talent, geniusz oraz cudowne dziecko. **Talent** występuje hierarchicznie wyżej niż uzdolnienie. Uczeń utalentowany to taki, który ma wybitny potencjał w jakiejś dziedzinie¹¹. Jak pisze I. Czaja-Chudyba *to bardzo wysoki poziom określonej zdolności specjalnej lub wiązki uzdolnień, które przejawiają się w ponadprzeciętnej łatwości nabywania wiedzy lub sprawności w danej dziedzinie*¹².

Geniusz to osoba u której występują jednocześnie wysokie zdolności twórcze oraz wybitne zdolności intelektualne lub/i kierunkowe. Ponadto osoby uznane za geniuszy są autorami rewolucyjnych zmian¹³.

Pojęcie **cudowne dzieci** (j. ang. *prodigy*) to małe dzieci (do 13. roku życia), które prezentują wybraną zdolność na wysokim, mistrzowskim poziomie, porównywalną do wykształconych i uzdolnionych osób dorosłych. Dzieci te wykazują wczesne, spontaniczne pojawianie się zdolności, ich kierunkowość oraz doskonały wręcz poziom wykonywanych działań i realizacji¹⁴.

Zdolności rozumiane jako indywidualne właściwości osobowości każdego człowieka¹⁵, na które decydujący wpływ mają predyspozycje genetyczne i uwarunkowania środowiskowe, tj. wsparcie środowisk: rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego, jak pisze Franz Möns, posiada każdy z nas. Są one indywidualnym potencjałem, *ujawniającym się poprzez wybitne osiągnięcia w jednej lub w wielu dziedzinach*¹⁶. Nie każdy może zgodzić się z tą koncepcją, stąd Wiesława Limont podkreśla, że: *Jednym z ważniejszych przyjmowanych w badaniach i w praktyce założeń związanych ze zdolnościami jest akceptacja konkretnej definicji i koncepcji zdolności, pozwalających na opracowanie i przyjęcie odpowiedniej teorii, metod badawczych lub diagnostycznych. Umożliwia to formułowanie hipotez, celów oraz procedur weryfikowania założeń, a także ewaluację osiągniętych rezultatów. Pozwala również na określenie, kto jest osobą zdolną lub utalentowaną, na opracowanie metod identyfikacji i diagnozy zdolności, a przy tym sprzyja tworzeniu odpowiednich strategii edukacyjnych i koncepcji opieki nad uczniem zdolnym w szkole*¹⁷.

Problem zdolności, ich genezy, struktury i mechanizmu był i nadal jest przedmiotem zainteresowania psychologów. W efekcie tego powstało **wiele różnych teorii i koncepcji zdolności**, którym w literaturze przedmiotu z lat 1989–2000 wiele miejsca poświęcają tacy autorzy, jak: R. Wiechnik, M. Partyka, M. Tyszkowa, S. Popek i inni.

W pierwszej połowie XX wieku, jak informuje R. Wiechnik, **dominowały teorie czynnikowe**, zwane inaczej strukturalnymi bądź psychometrycznymi. Teorie te koncentrowały swoją uwagę głównie na tym, jak zbudowane są zdolności, abstrahując od ich genezy i rozwoju¹⁸. Dwuczynnikowa teoria inteligencji C. Spearmana zakładała, iż wszystkie zdolności człowieka można w zasadzie sprowadzić do jednej pozycji globalnej – czynnika g (inteligencji ogólnej). Z kolei uzdolnienia wykryte przez C. Spearmana (tożsame ze zdolnościami specjalnymi) są „pochodnymi” różnego rodzaju zadań, które jednostka musi

¹⁰ Uszyńska-Jarmoc J., *Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie* [w:] Limont W., Cieślukowska J. (red.) *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych, Tom I*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 118–119.

¹¹ Foryś M., *Model pracy z uczniem zdolnym w gimnazjum*, ORE, Warszawa 2013.

¹² Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka*, AP, Kraków 2005, s. 20.

¹³ Tamże, s. 19.

¹⁴ Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk, 2005, s. 19.

¹⁵ Hornowski B., *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, WSiP, Warszawa 1978.

¹⁶ Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2010, s. 16.

¹⁷ Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2005, s. 15.

¹⁸ Wiechnik R. (1996) *Intelektualne i kreatywne aspekty zdolności do uczenia się*, UMCS, Lublin, s. 56.

wykonywać. Czynniki g nasyca wszystkie czynniki umysłowe, zaś czynniki s ujawniają się w związku z realizacją określonych zadań¹⁹.

W hierarchicznym modelu struktury zdolności umysłowych P. Yernona następuje przejście od zdolności ogólnych do coraz bardziej szczegółowych, ujawniających się w wykonywaniu coraz to bardziej specyficznych zadań. P. Yernon przyjmował, że wymagania środowiska społeczno-kulturalnego stanowią źródło rozwoju określonych zdolności²⁰.

J.P. Guilford uznawał równorzędne współistnienie względem siebie poszczególnych zdolności i stworzył własny, rozbudowany model teoretyczny 120 różnych zdolności umysłowych człowieka²¹. Model ten został przedstawiony w formie trzech głównych wymiarów, reprezentujących czynniki podstawowe:

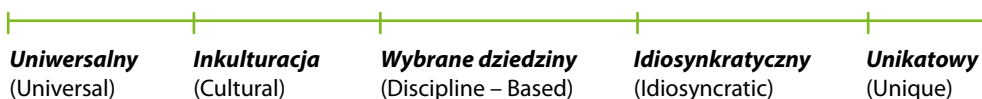
- 1) operacje umysłowe (poznawanie, pamięć, myślenie konwergencyjne, myślenie dywergencyjne, ocenianie),
- 2) materiał, na którym dokonywana jest operacja (figuralny, symboliczny, semantyczny, behawioralny),
- 3) wytwory, do których prowadzą operacje (jednostki, klasy, relacje, systemy, transformacje, implikacje).

Każdy z powyższych wymiarów podstawowych dzieli się na podporządkowane mu kategorie.

Koncepcją, która wychodzi poza ramy teorii psychometrycznych, okazuje się – *triadowa teoria struktury zdolności* R.B. Cattella. Autor koncepcji pokazał inteligencję na tle ogólnej teorii osobowości, wychodząc poza poznawczą sferę²². Cattell zróżnicował Spermanowski czynnik g na dwie bardziej specyficzne dyspozycje: czynnik *g^f* oznaczający inteligencję płynną, determinowaną właściwościami fizjologicznymi struktur nerwowych mózgu i wyznaczaną głównie czynnikiem genetycznym oraz czynnik *g^c* oznaczający inteligencję skryzalizowaną wyznaczaną przez indywidualne doświadczenia jednostki²³. Założenia Cattella wskazują, że każda zdolność przejawiająca się w działaniu wymaga współdziałania różnych zdolności.

Analizy **rozwojowych teorii zdolności** koncentrują się wokół: ogólnych, fazowych prawidłowości rozwoju człowieka, także na wewnętrznych przemianach w psychice i procesach umysłowych. Zakłada się w nich unikatowość jednostki, próbuje szukać i analizować przyczyny różnic oraz odmienności.

Teorią uwzględniającą zmiany w jednostce w okresie życia jest model rozwoju U-U (j. ang. *Universal to Unique Continuum*) D.H. Feldmana. Etapy, które są rozwojową kontynuacją poprzedzających je faz, traktowane są jako poziomy osiągnięć wewnątrz specyficznego obszaru doświadczeń, nie zaś pewne struktury istniejące w umyśle dziecka. Autor koncepcji nie ogranicza się tylko do określenia faz rozwoju poznawczego, wyróżnia fazowość rozwoju i jej hierarchiczną integrację. Doświadczenie każdej poprzedniej fazy zostaje zintegrowane w procesie przechodzenia z jednej do drugiej²⁴. Pracując wiele lat nad przypadkami cudownych dzieci, D.H. Feldman stworzył rozwojowy model człowieka²⁵. Model ten wyjaśnia rozwój jednostki od fazy uniwersalnej do unikatowej.



Rys. 1. Model rozwoju jednostki (U-U) D.H. Feldmana

Źródło: Limont 1994, za: Partyka, 1999:22.

¹⁹ Tamże, s. 57.

²⁰ Tyszkowa M. *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. PWN, Warszawa 1990, s. 23.

²¹ Tamże, s. 20.

²² Panek W. *Zróżnicowanie intelektualne w populacji uczniów szkolnych i opieka nad uzdolnionymi*. Białystok 1990, s. 15.

²³ Wiechnik R. *Intelektualne i kreatywne aspekty zdolności do uczenia się*, UMCS, Lublin 1996, s. 59-60.

²⁴ Limont W. (1992) *Modele zdolności*. „Kultura i Edukacja”, 1992 nr 2, s. 115.

²⁵ Limont W., *Cudowne dzieci i savant. Próba analizy rozwoju zdolności w kontekście modelu Davida H. Feldmana*, *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, Tom 5, 1994, s. 11.

Zdaniem M. Partyki, D.H. Feldman przesunął punkt ciężkości rozwoju dziecka z jego wnętrza na zewnątrz, na dziedzinę aktywności społecznej, kulturalnej i naukowej. Ponadto wprowadził on także pojęcie *region* na określenie kolejnych kroków rozwoju jednostki w konkretnej dziedzinie aktywności. Tak więc według koncepcji D.H. Feldmana rozwój należy rozumieć jako *przesuwanie się podmiotu przez kolejne regiony rozwojowe konkretnej dyscypliny*²⁶. Takie założenia pozwoliło D.M. Feldmanowi wytłumaczyć przypadki wybitnych osiągnięć u małych dzieci w konkretnej dyscyplinie aktywności przy jednoczesnym pozostawaniu na normalnym poziomie rozwojowym lub na wyrażnie niższym w porównaniu z rówieśnikami – w zakresie zdolności poznawczych, emocjonalnych²⁷. Ważnym założeniem modelu rozwoju człowieka D.H. Feldmana jest zwrócenie uwagi na możliwości przejścia jednostki od regionu rozwoju uniwersalnego do unikatowego.

Etap pierwszy – uniwersalny dotyczy rozwoju każdego dziecka. W fazie tej, opartej na wyposażeniu biologicznym, rozwijają się zdolności myślenia logicznego. Warunki środowiskowe, stymulujące rozwój uniwersalny, badacz wiąże z predyspozycjami jednostki oraz ze środowiskiem fizycznym. D.H. Feldman twierdzi (za J. Piagetem), że dziecko korzysta ze środowiska zewnętrznego w celu tworzenia coraz to doskonalszych struktur wewnętrznych. Jednak oddziaływanie społeczne, jego zdaniem, nie wpływa bezpośrednio na naturę myślenia logicznego. Dla rozwoju zdolności poznawczych, emocjonalnych czy moralnych ważne jest według D.H. Feldmana, konfrontowanie wewnętrznych wzorców jednostki ze wzorcami innych osób. Interakcje te powodują zmianę w strukturach poznawczych dzięki procesom asymilacji, akomodacji i decentralizacji (za: Partyka, 1999:23). M. Partyka zauważa, iż poza pierwszym, uniwersalnym etapem rozwoju, pozostałe opisane przez D.H. Feldmana etapy związane są z aktywnością jednostki w konkretnej dziedzinie. Ów rozwój ma charakter indywidualny i jest związany z uzdolnieniami kierunkowymi podmiotu²⁸.

Jednostka uzdolniona przesuwa się w rozwoju przez kolejne regiony, osiągając w nich różne poziomy umiejętności.

Istotna, dla zrozumienia rozwoju zdolności człowieka koncepcją, jest teoria *Inteligencji Wielorakich* opracowana przez H. Gardnera. Podstawowym założeniem tej koncepcji jest teza, że inteligencja człowieka składa się (początkowo z siedmiu) obecnie z ośmiu różnych inteligencji:

- 1) muzycznej,
- 2) cielesno-kinetycznej,
- 3) logiczno-matematycznej,
- 4) lingwistycznej,
- 5) przestrzennej,
- 6) interpersonalnej,
- 7) intrapersonalnej,
- 8) naukowej.

H. Gardner twierdzi, że każda z powyższych inteligencji związana jest z biologicznym wyposażeniem jednostki zdeterminowanym genetycznie. Wszystkie rodzaje inteligencji w ciągu pierwszego roku życia człowieka rozwijają się według naturalnego wzorca zdolności. Rozwój ten ma charakter spontaniczny, dotyczy wszystkich ludzi. W kolejnym etapie rozwoju inteligencji ujawniają się w aktywności związanej z konkretnym systemem symbolicznym, na przykład inteligencja przestrzenna – w rysunku, muzyczna – w piosenkach. Dzieci demonstrują swoje zdolności, przyswajając sobie z większą lub mniejszą łatwością podstawowe symbole określonej dziedziny aktywności. Następny etap rozwoju to opanowanie przez podmiot zapisu obowiązującego w danym systemie symbolicznym. Odbywa się on najczęściej w trakcie formalnego kształcenia instytucjonalnego. H. Gardner uważa, że we wczesnym okresie spontanicznego rozwoju zdolności (okres przedszkolny i pierwsze lata nauki w szkole) należy unikać sztywnego,

²⁶ Partyka M. *Zdolni, utalentowani, twórczy*. CMPPP MEN, Warszawa 1999, s. 22.

²⁷ Limont W., Piotrowski E., *Sprawozdanie z obrad sekcji XVI. Uczniowie zdolni w szkole – kłopot indywidualizacji*, Acta Universitas Nicolai Copernici, Pedagogika XXII – Nauki Humanistyczno-Społeczne – Zeszyt 314 – 1997, s. 23.

²⁸ Partyka M. *Zdolni, utalentowani, twórczy*. CMPPP MEN, Warszawa 1999, s. 23.

sformalizowanego nauczania. Środowisko dziecka powinno charakteryzować się maksymalnym zróżnicowaniem i różnorodnością bodźców. W późniejszym okresie istotne jest systematyczne kształcenie i rozwijanie uzdolnień ujawnionych we wcześniejszych fazach rozwoju jako dominujących. W okresie adolescencji i wczesnej dorosłości jednostka dokonuje wyboru zawodu, wykonywanych zadań itp. W zależności od dziedziny aktywności oraz roli społecznej uruchamiane zostają, w różnym stopniu, poszczególne inteligencje, tworząc skomplikowaną strukturę inteligencji złożonej, która realizuje się w konkretnych czynnościach i aktywnościach²⁹.

Na podstawie dwudziestu lat badań nad wybitnymi twórcami badacze amerykańscy: M. Csikszentmihalyi i R.E. Robinson stwierdzili, że **uzdolnienia należy analizować w kontekście konkretnych uwarunkowań kulturowych**. Talent nie jest trwałą i stałą cechą jednostki. Według nich indywidualne możliwości działania wewnątrz określonej dziedziny zmieniają się w ciągu życia człowieka, dlatego wyniku z testu pięcioletniego dziecka nie można traktować jako predyktora osiągnięć w wieku dorosłym. Różnicowanie talentów związane jest z odmiennością konkretnych dziedzin, z ich wewnętrzną strukturą, zmianami zachodzącymi w tych dziedzinach w czasie³⁰.

Tradycyjny model przyznający zdolnościom ogólnym priorytet w wyznaczaniu aktywności jednostek, określanych mianem *zdolnych*, nie wystarcza do wyjaśnienia tej aktywności. Fakt ten podkreślał już W. Stern, głosząc *uzdolnienia same w sobie są zawsze tylko możliwościami osiągnięcia, nieodzownymi warunkami wstępnymi, ale nie oznaczają one jeszcze samego osiągnięcia*³¹.

Również J. Strelau zauważył, że nie ma prostoliniowej zależności między wysokim poziomem inteligencji a wysoką efektywnością. Mówił: *w życiu codziennym nie uwidacznia się różnica w zachowaniu się osób różniących się dajmy na to o 10 jednostek ilorazu inteligencji. Jest tak dlatego, że o zachowaniu człowieka, w tym również o jego efektywności funkcjonowania intelektualnego, decydują różne czynniki, a nie zdolności, które ujawniają się w pomiarze testami inteligencji*³².

Na współdziałanie różnych funkcji psychicznych, tworzących całościowy system organizacji doświadczenia człowieka, zwrócił uwagę C.G. Jung. W koncepcji typów psychicznych badacz wyróżnił cztery podstawowe obszary (funkcje) psychiki:

- 1) funkcje ogólnej wrażliwości zmysłów,
- 2) funkcje poznawcze, w tym szczególnie myślenie,
- 3) uczuciowość,
- 4) intuicję.

Osobowość jednostki scala wszystkie te funkcje.

Przewaga jednego z obszarów organizowania doświadczenia tworzy swoiste typy psychiczne, które odnajdujemy u ludzi o różnym rodzaju i ukierunkowaniu zdolności³³.

Można założyć, że jednostki o wysokim poziomie zdolności ogólnych i specjalnych będą charakteryzowały się połączeniem wszystkich funkcji z czterech podstawowych obszarów określonych przez C.G. Junga, rozwiniętych w stopniu szczególnie wysokim³⁴. Zdaniem C. Nosala w każdym wykonywanym zadaniu ujawnia się preferowany styl poznawczy jednostki, zdeterminowany dominacją określonej funkcji psychicznej. Osoby wybitnie uzdolnione ujawniają w szczególności przewagę rozwoju funkcji jednego lub dwóch typów psychicznych. Z kolei uzdolnienia kierunkowe są funkcją właściwości organizmu. Uzdolnienia twórcze związane są z intuicją, holistycznym odbiorem informacji oraz z emocjami³⁵.

²⁹ Partyka M. *Zdolni, utalentowani, twórczy*. CMPPP MEN, Warszawa 1999, s. 25.

³⁰ Limont W. *Modele zdolności* [w:] Kultura i Edukacja nr 2/1992.

³¹ Wiechnik R. *Intelektualne i kreatywne aspekty zdolności do uczenia się*, UMCS, Lublin 1996, s. 64.

³² Panek W. *Zróżnicowanie intelektualne w populacji uczniów szkolnych i opieka nad uzdolnionymi*. Białystok 1990, s. 20.

³³ Tyszkowa M. *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. PWN, Warszawa 1990, s. 171.

³⁴ Partyka M. *Zdolni, utalentowani, twórczy*. CMPPP MEN, Warszawa 1999, s. 16.

³⁵ Tamże, s. 15.

Jeden z najwybitniejszych przedstawicieli **interakcyjnych teorii zdolności** – J. Renzulli głosił: *jakkolwiek nie ma żadnego pojedynczego kryterium, które można by użyć w celu rozpoznania uzdolnienia, to jednak osoby osiągające uznanie z powodu wyjątkowych osiągnięć i twórczych dokonań mają względnie dobrze rozwinięty zbiór trzech powiązanych ze sobą wiązek cech. Na wiązki te składacie ponadprzeciętne, choć niekoniecznie najwyższe zdolności ogólne, zaangażowanie zadaniowe i twórczość. Trzeba zauważyć, że żadna pojedyncza wiązka nie przesądza o uzdolnieniu.(....). Niezbędnym składnikiem twórczego osiągnięcia jest interakcja między trzema wiązkami*³⁶.

Koncepcja ta zakłada ściśle powiązanie cech intelektualnych i pozaintelektualnych u jednostek wybitnie zdolnych. Zdaniem autora tej teorii u osób wybitnie zdolnych występuje ścisła interakcja między trzema podstawowymi zespołami cech, tj.: ponadprzeciętną inteligencją lub ponadprzeciętnymi uzdolnieniami kierunkowymi, wysokim stopniem zaangażowania w zadanie i wysokim poziomem twórczości³⁷.

Według J.S. Renzulliego pierwsza grupa zdolności, określana jako *zdolności powyżej przeciętnej* dotyczy albo ponadprzeciętnej inteligencji, albo specyficznych uzdolnień, które umożliwiają wykonanie specjalnego rodzaju aktywności wewnątrz określonego obszaru. Jako przykład zdolności kierunkowych badacz podaje takie, jak: baletowe, kompozytorskie, rzeźbiarskie. Każdą ze zdolności kierunkowych można podzielić na jeszcze bardziej specyficzne. J.S. Renzulli uważa, że wybitne zdolności kierunkowe zawsze lub bardzo często są związane z inteligencją wyższą niż przeciętna.

Druga grupa cech to właściwości osobowości, które pozwalają na autentyczne zaangażowanie się w wykonywane zadanie. Należy do nich: motywacja, pilność, uporczywość, wytrzymałość, ciężka praca, samozaparcie w ćwiczeniach, pewność siebie, wiara w swoje zdolności i wykonywaną pracę. Fascynacja i mocne zaangażowanie w działanie są także charakterystyczne dla osób wybitnie uzdolnionych.

Trzecia grupa charakteryzująca osoby twórcze to czynniki określane terminem *twórczość*. Do grupy tej można zaliczyć: płynność, giętkość i oryginalność myślenia, ciekawość, badawczość, poszukiwanie przygód i *umysłowych gier*, preferowanie ryzyka w myśleniu i działaniu, wrażliwość na szczegóły, estetyzm w rozwiązywaniu problemów, gotowość na odbiór bodźców zewnętrznych, tworzenie własnych idei, wrażliwość na odczucia³⁸. Wszystkie trzy wiązki cech ujętych w tej koncepcji są jednakowo ważne i współtworzą jednostkę zdolną. Na szczególną uwagę w trójpierścieniowym modelu zdolności zasługuje jednak, ujęta na równi z pozostałymi, ta wiązka cech, które przejawiają się w silnym zaangażowaniu jednostki w zadania, jakie ona podejmuje. To głębokie zaangażowanie osobiste lub, jak to określa Lewis – *zobowiązania wobec zadania* umożliwiają – przy wysokim poziomie inteligencji i odpowiednim poziomie uzdolnienia twórczego – osiąganie wartościowych rezultatów działalności³⁹.

Tak więc uzyskanie wysokiego poziomu osiągnięć w jakiegokolwiek dziedzinie jest funkcją nie tylko zdolności, ale i wielkiej pilności, staranności pracy oraz innych cech składających się na motywację i na szeroko pojętą działalność twórczą. Efektywność działania – w świetle omawianej teorii – jest funkcją całej osobowości⁴⁰.

Triadyczny model J.S. Renzulliego rozwinął skutecznie F.J. Mönks w wieloczynnikowym modelu zdolności (Popek, 1990: 107).

Rozwój uzdolnień jest wynikiem współgrania podstawowych komponentów zdolności, do których zalicza się: zdolności ogólne lub uzdolnienia specjalne, czynniki motywacyjne i osobowościowe oraz główne kręgi środowiskowe – rodzinę, szkołę, grupy rówieśnicze. Zgodnie z modelem wieloczynnikowym, korzystne współdziałanie kontekstu rozwojowego, właściwości i aktywności jednostki stwarzają optymalne warunki rozwoju zdolności⁴¹.

³⁶ Eby J., Smutny J. *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, WSIP, Warszawa 1998, s. 23.

³⁷ Tyszkowa M. *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. PWN, Warszawa 1990, s. 172.

³⁸ Lewis G. *Jak wychowywać utalentowane dziecko*. Rebis, Poznań 1998, s. 17.

³⁹ Tyszkowa M. (1990) *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. PWN, Warszawa, s. 173.

⁴⁰ Panek W. *Różnicowanie intelektualne w populacji uczniów szkolnych i opieka nad uzdolnionymi*. Białystok 1990, s. 23.

⁴¹ Partyka M. *Zdolni, utalentowani, twórczy*. CMPPP MEN, Warszawa 1999, s. 17.

Podstawowe komponenty zdolności ukazane w postaci przecinających się nawzajem kręgów zostały tu umieszczone w przestrzeni utworzonej przez zakresy trzech środowisk współdziałających ze sobą i określających funkcjonowanie jednostki zdolnej: rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego. Optymalne funkcjonowanie tej jednostki wyznacza obszar, w którym nakładają się na siebie wszystkie podstawowe komponenty osobowości. W przypadku gdy któryś z kręgów środowiska życia i aktywności nie współdziała z pozostałymi, konsekwencją jest utrudnienie rozwoju bądź hamowanie zdolności⁴² (patrz: Interakcyjny model rozwoju uzdolnień według Stanisława Popka (R.E. Bernacka, 2006).

Na gruncie literatury polskiej zmodyfikowaną wersję trójpierścieniowego modelu funkcjonowania zdolności prezentuje **S. Popek** w **interakcyjnym modelu rozwoju uzdolnień**. Dla wyjaśnienia osiągnięć jednostki istotne są trzy swoiste warstwy psychiki: zdolności intelektualne, uzdolnienia twórcze i uzdolnienia specjalne⁴³.

Zdolności intelektualne (ZI) to zdolności typu intelektualnego, które zapewniają poprawne funkcjonowanie operacji rozumowania. Uzdolnienia specjalne (US) umożliwiają uzyskiwanie wysokich osiągnięć w ściśle określonej działalności. Są to zawsze uzdolnienia konkretne, nie można ich przewidzieć na podstawie wyników pomiaru zdolności intelektualnych. Z kolei uzdolnienia twórcze (UT) uznawane są za dyspozycje psychiczne gwarantujące działaniu nowość i oryginalność. Wszystkie wyróżnione przez niego zmienne są cechami ciągłymi, tzn. uzyskują różne wartości na kontinuum cechy. Poszczególne warstwy zdolności wchodzą ze sobą w interakcje o różnym nasileniu, zachowując jednocześnie swoje specyficzne wartości⁴⁴.

W zależności od poziomu poszczególnych dyspozycji oraz ich wzajemnego względem siebie występowania powstają indywidualne konfiguracje dające w rezultacie różne możliwości potencjalne poszczególnych jednostek. Popek wyróżnia 27 możliwych układów w obrębie wyróżnionych przez siebie czynników zdolności, np.

1. ZI wysokie – US wysokie – UT wysokie,
2. ZI wysokie – US wysokie – UT niskie,
3. ZI wysokie – US wysokie – UT niskie itd.

W myśl interakcyjnego modelu zdolności S. Popka tylko wzajemne współwystępowanie bardzo wysokiego poziomu motywacji, przy sprzyjających warunkach środowiska kulturalnego, daje możliwości genialnych osiągnięć.⁴⁵

Koncepcja zdolności A.J. Tannenbaum uwzględnia pięć czynników, które są odpowiedzialne za pojawienie się wybitnych zdolności. Do tych czynników zalicza on – podobnie jak wcześniej cytowani autorzy – zdolności ogólne, uzdolnienia kierunkowe, czynniki środowiskowe, czynniki *niezwiązane z myśleniem*, które dotyczą między innymi takich cech osobowości, jak: temperament, emocjonalność itp. oraz czynniki *przypadku*. Według A.J. Tannenbauma, wymienione elementy można przedstawić w kształcie pięcioramiennej gwiazdy, której środek zbudowany jest z *oczek sieci*. Środek gwiazdy jest obszarem występowania wybitnych zdolności.⁴⁶

J. Strelau do pięciu czynników wymienionych przez A.J. Tannenbauma dodaje szósty, a mianowicie myślenie twórcze, twierdząc, iż bez niego nie można mówić o wybitnych zdolnościach i osiągnięciach⁴⁷ (Partyka, 1999: 19).

Interesujący model zdolności, akcentujący owe zdolności twórcze, zaprezentował K.K. Urban. Jego teoria zdolności określana jest jako **komponentowy model twórczości** – sądzi ona, że istnieje wiele zasobów ważnych dla twórczości. Zalicza do nich: zasoby: poznawcze, afektywno-wolicjonalne i środowiskowe.

⁴² Tamże, s. 18.

⁴³ Popek S. *W poszukiwaniu interakcyjnego modelu zdolności* [w:] *Identyfikacja zdolnych i wczesna inicjacja pracy z nimi* W. Panek (red.), UW Filia w Białymstoku 1990, s.109.

⁴⁴ Tamże, s. 109.

⁴⁵ Wiechnik R. *Intelektualne i kreatywne aspekty zdolności do uczenia się*, UMCS, Lublin 1996, s. 66.

⁴⁶ Partyka M. *Zdolni, utalentowani, twórcy*. CMPPP MEN, Warszawa 1999, s. 19.

⁴⁷ Tamże, s. 19.

2. Dwie diagnozy – jeden uczeń. Diagnoza nauczycielska i specjalistyczna

*Istnieje coś bardziej niespotykanego,
coś o wiele lepszego niż zdolności.
Jest to zdolność rozpoznawania zdolności.*⁴⁸
Elbert Humbart

Diagnozowanie uzdolnień i zainteresowań uczniów stanowi punkt wyjścia do planowania i organizacji pracy z uczniami zdolnymi. Prawo oświatowe stawia takie zadanie przede wszystkim przed poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Jak czytamy w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*⁴⁹, w tym publicznych poradni specjalistycznych wśród statutowych zadań poradni wskazuje się m. innymi **diagnozowanie poziomu rozwoju, potrzeb i możliwości** (...) dzieci i młodzieży, w tym **predyspozycji i uzdolnień**. Poradnie odpowiadają także za **opiniowanie** w sprawie szczególnych uzdolnień w zakresie określonym przez prawo oświatowe (indywidualny program i tok nauki) i wsparcie psychologiczno-pedagogiczne uczniów zdolnych i ich rodziców.

Praktyka pokazuje, że zadania te sprowadzają się często jedynie do diagnozy psychologiczno-pedagogicznej w ramach procedur związanych z indywidualnym programem i tokiem nauki. Diagnoza zdolności powinna być sformułowana na podstawie wniosków z wyników obserwacji pedagogicznych nauczycieli, wieloaspektowych badań, różnic jakościowych i ilościowych w zdolnościach i uzdolnieniach. Dobrze przeprowadzone badania i postawiona diagnoza uczniów pozwoli zastosować właściwe metody i formy pracy w rzeczywistych warunkach szkolnych. Możliwe będzie wówczas właściwe rozwijanie zdolności i uzdolnień.

Metody i techniki służące identyfikacji i pełnej diagnozie ucznia zdolnego dzielimy na: te, które nauczyciel może wykorzystywać w szkole, są nimi: obserwacja, wywiady, testy, analiza dokumentów i pomiar dydaktyczny oraz testy specjalistyczne stosowane w celu pogłębionej diagnozy uzdolnień przez psychologów oraz osoby uprawnione do przeprowadzania badań.

Diagnoza ma pomóc w podejmowaniu decyzji praktycznych. W odniesieniu do ucznia zdolnego, proces decyzyjny może odbywać się w następującej kolejności:

1. Identyfikacja zdolności, uzdolnień przez nauczyciela, rodzica i inne osoby.
2. Diagnoza zdolności jako opis ich stanu, źródeł i znaczenia dla rozwoju ucznia.
3. Planowanie postępowania stymulacyjnego, wspierającego.
4. Realizacja działań wspierających zdolności ucznia.

2.1. Diagnoza nauczycielska zdolności

Identyfikacja i wspieranie w rozwoju dzieci zdolnych i uzdolnionych powinna mieć miejsce przede wszystkim w szkole. Wielu nauczycieli i wychowawców rozumie potrzeby takich dzieci i robi wszystko, aby im pomóc w rozwoju zdolności i uzdolnień. Diagnoza nauczycielska jest postępowaniem pedagogicznym stosowanym przez nauczyciela. W wielu publikacjach nazywana jest identyfikacją.

Procedury i techniki identyfikowania uczniów zdolnych są związane z dominującą definicją zdolności, ponadto samo identyfikowanie jest procesem wieloetapowym, na który składają się:

⁴⁸ Humbart E. za: Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy*. CMPPP MEN, Warszawa 1999, s. 19.

⁴⁹ 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. 2013 poz. 532).

1. Wstępna diagnoza.
2. Weryfikacja.
3. Ocena.

Fakt, że uczniowie zdolni czasem wyraźnie demonstrują swoje zdolności w różnych kierunkach, ogromnie ułatwia ich identyfikację. Niekiedy bez większych trudności potrafimy zidentyfikować zdolności i uzdolnienia u dziecka – wskazuje na to jego wiedza, zachowanie, wytwory, wyniki testów. Jednak ta grupa uczniów jest stosunkowo nieliczna. Zdarza się czasem tak, że dzieci nie ujawniają swoich możliwości. Mogą oni ukrywać swoje możliwości z następujących powodów:

- presja wywierana przez grupę;
- pragnienie niewyróżniania się spośród innych dzieci;
- brak zainteresowania proponowanymi zajęciami;
- chęć robienia tego, na co dziecko ma ochotę.

W tym przypadku praca nauczyciela wymaga dużej uważności, powinien on bowiem zaplanować i zorganizować działania mające na celu stwarzanie takich sytuacji dydaktycznych, które być może ujawnią pewne zdolności i uzdolnienia wśród uczniów oraz realizację działań rozwijających zdolności i uzdolnienia już określone u uczniów.

W literaturze spotkać możemy różne wykazy cech dziecka zdolnego. Jeden z nich skonstruował G. Lewis, który wymienia następujące cechy:

- *uczy się chętnie i łatwo;*
- *ma dobrą pamięć;*
- *posiada rozległą wiedzę ogólną;*
- *zadaje liczne pytania;*
- *zagłębia się w szczególnie interesujące go dziedziny;*
- *wykazuje dużą ciekawość;*
- *ma żywą i twórczą wyobraźnię;*
- *ma niezwykłe i autentyczne poczucie humoru;*
- *z rozmysłem stawia sobie nowe wyzwania i sam wyszukuje problemy do rozwiązania;*
- *posługuje się wyszukany językiem;*
- *preferuje pracę samodzielną;*
- *ma wiele własnych pomysłów na rozwiązanie problemu;*
- *łatwo nawiązuje kontakty z ludźmi;*
- *własne dążenia intelektualne traktuje jako wyzwania;*
- *wykazuje zdolności przywódcze już we wczesnym wieku;*
- *wykazuje dużą wrażliwość;*
- *jest idealistą; ma duże poczucie sprawiedliwości; ma wysokie wymagania względem siebie i innych;*
- *jest perfekcjonistą;*
- *wykazuje wysoki poziom oceny moralnej;*
- *wykazuje intensywność w uczuciach i zachowaniach.*⁵⁰

Występowanie u dziecka powyższych cech, niekoniecznie wszystkich, w większym bądź w mniejszym nasileniu wskazywać może na to, że mamy do czynienia z uczniem zdolnym. Opinia nauczyciela, który ma duże doświadczenie oraz wysoki poziom umiejętności zawodowe jest uznana za najbardziej rzetelną spośród wszystkich stosowanych metod identyfikacji. Należy jednak liczyć się z tym, iż kwalifikacje i doświadczenie poszczególnych nauczycieli są bardzo zróżnicowane.

Obserwacja to podstawowa metoda gromadzenia informacji, bardzo często używana przez nauczycieli, polegająca na systematycznym rejestrowaniu zachowań osoby obserwowanej oraz interpretacji uzyskanych danych. Znajduje duże zastosowanie przy identyfikacji uczniów zdolnych i uzdolnionych. Do przeprowadzenia efektywnej obserwacji muszą być spełnione następujące warunki:

- Określony cel obserwacji.

⁵⁰ Lewis D., *Jak wychować zdolne dziecko*, s.47-48, Wyd. PZWL, Warszawa 1988, s. 47-48.

- Ustalona liczba obserwowanych osób (obserwacja jednostkowa lub grupowa).
- Ustalona liczba obserwatorów i typ ich kontaktów z obserwowanymi (obserwacja bezpośrednia lub ukryta).
- Określony czas obserwacji (może być ciągła lub wyrywkowa).
- Ustalona aktywność obserwatora (obserwacja bierna, obserwacji czynna lub kontrolowana).

Innymi metodami, którymi posługuje się nauczyciel, chcąc zidentyfikować zdolności swoich uczniów, są metody autoekspresyjne polegające na wytworzeniu sytuacji niejako skłaniającej ucznia do pewnego spontanicznego i szczerego zachowania werbalnego lub niewerbalnego, które może pośrednio przynieść informację o nim. Do metod autoekspresyjnych należą:

- swobodna wypowiedź ustna;
- metoda inscenizacji/ważne jest stworzenie motywacji do uczestniczenia w grze/;
- metoda sytuacyjna;
- dyskusja;
- analiza wytworów uczniowskich;
- technika niedokończonych historyjek;
- technika niedokończonych zdań;
- eksperyment;
- studium przypadku i zapis zbiorczy.

Do identyfikacji zdolnych uczniów nauczyciele często używają różnego rodzaju kwestionariuszy umiejętności uczniów. Są one opracowane przez pedagogów praktyków oraz naukowców i zawierają listę cech stwierdzanych u dzieci zdolnych. Jeżeli uczeń demonstruje większość wymienionych cech, możemy wówczas podjąć odpowiednie kroki mające znaczenie dla dalszego kształcenia takiego ucznia.

Zastosowanie kwestionariuszy daje najlepsze rezultaty, gdy wykorzystamy je do oceny potencjału całej klasy, nie tylko dla dzieci uznawanych za zdolne. Kwestionariusze umiejętności dla ucznia zdolnego czy wybitnie zdolnego mogą się różnić od pozostałych. Nauczyciele mogą również wykorzystywać m.in. listy kontrolne dla nauczycieli diagnozujące również zdolności i uzdolnienia.

Nominacja nauczycielska nie jest doskonałym, pozbawionym wad sposobem identyfikacji ucznia zdolnego, jednak dzięki wynikom obserwacji może zawierać informacje, których brakuje w pozostałych metodach. Do najważniejszych czynników wpływających na jakość nominacji nauczyciela możemy zaliczyć:

- możliwość częstego bezpośredniego kontaktu z uczniem;
- wiedzę pedagogiczną;
- możliwość współpracy z rodzicami i ekspertami;
- różnorodność sytuacji dydaktycznych i wychowawczych;
- doświadczenie i intuicję.

2.2. Testy osiągnięć szkolnych

Dziecko może być rozpoznane jako zdolne czy uzdolnione dzięki wynikom uzyskanym w testach osiągnięć szkolnych. Posługując się tą metodą, należy wziąć pod uwagę sposób, w jaki kształci się dziecko, a także przeznaczenie i zawartość samych sprawdzianów. Jeżeli powodem uzyskania wysokich wyników w testach jest dobry poziom nauczania, to stwierdzenie wybitnych zdolności u dziecka może być pomyłką. Wydaje się jednak, że z nauczania w szkole prowadzonego na wysokim poziomie będą czerpać korzyści wszyscy uczniowie, a średnia wyników klasy wzrośnie.

Do rozpoznawania i wspomagania osiągnięć uczniów najczęściej służą wyniki testowania ogólnych zdolności umysłowych i osiągnięć szkolnych. Standaryzowane testy osiągnięć szkolnych są niezbyt wrażliwe na różnice indywidualne na dolnym i górnym krańcu rozkładu, ponieważ większość zadań opowiada przeciętnemu poziomowi osiągnięć w każdej klasie. Analizując tego typu testy, można stwierdzić, że w każdym z nich jest jedno lub dwa zadania łatwe znajdujące się poniżej poziomu testu. Można również znaleźć w nich zadania trudne – powyżej poziomu testu. Pozostałe zadania są usytu-

owane na poziomie klasy, dla której jest on przeznaczony. Wynik subtestu oblicza się przez porównanie liczby poprawnych odpowiedzi z liczbą zadań w subteście. Wynik ten można wyrazić w skali centylowej na podstawie norm krajowych lub lokalnych.

Wyniki testów sprawdzających wiadomości odnoszą się głównie do osiągnięć uczniów danej szkoły. Jeżeli rozpiętość ich osiągnięć jest bardzo duża, 1 lub 2 uczniów ma wyniki znacząco wyższe niż reszta klasy, wtedy można mówić o względnej wybitności. Standaryzowane testy osiągnięć szkolnych posiadają praktyczną wartość w procesie oceniania uczniów.

2.3. Diagnostyka specjalistyczna zdolności

Specjaliści pełnią ważną funkcję w poznawaniu uczniów. Do ich grona należą: psychologowie, pedagodzy, socjologowie oraz nauczyciele (instruktorzy, trenerzy) rozwijający specjalne zdolności uczniów, są nimi np. nauczyciele gry na instrumencie, aktorzy. Ich głównym zadaniem jest kontynuacja działań, w obszarze rozpoznania zdolności rozpoczętych na terenie szkoły lub domu. Ma ona prowadzić do konkretnych ustaleń, jakie w danym momencie uczeń prezentuje zdolności i uzdolnienia oraz jakie są możliwości ich wspierania w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. Można zatem przyjąć, że kompetencje specjalisty do pracy z uczniem zdolnym głównie koncentrują się wokół diagnozy zdolności i uzdolnień oraz poznania sposobów stymulującego oddziaływania na rozwój ucznia.

Podstawowymi cechami specjalisty, diagnosty jest *wiedza merytoryczna, zdolność do wykorzystania tej wiedzy, umiejętność obserwowania i prowadzenia rozmowy oraz szeroko rozumiane sprawności techniczne*⁵¹. Posiadanie wiedzy z zakresu procesów poznawczych, emocjonalnych, społecznych badanych uczniów składa się na **kompetencję merytoryczną**.

Specjalista powinien dysponować wysokospecjalistyczną wiedzą z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii i stosunków międzyludzkich. Wiedzą o procesach myślenia, pamięci, procesach emocjonalnych, rozwiązywaniu problemów, funkcjonowaniu psychospołecznym oraz środowiskach wychowawczych, w których przebywa uczeń, tj. środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym jest niezbędna dla trafnej oraz pogłębionej diagnozy. Twórcze i kreatywne sortowanie informacji, wymagające całościowego podejścia do ucznia, to nic innego jak odpowiednie wykorzystanie tej wiedzy w praktyce diagnostycznej.

Wyostrzony zmysł obserwacyjny oraz posiadanie zdolności zdobywania informacji poprzez wywiad z uczniem oraz jego rodzicem, a także zwykłą rozmowę z badanym oraz osobami z jego otoczenia to ważne kompetencje specjalisty i nauczyciela. Poprowadzenie rozmowy, sprawne i efektywne nawiązanie kontaktu diagnostycznego wymaga **zdolności komunikacyjnych**. Nie każdy diagnosta potrafi stworzyć przyjazną atmosferę, konieczną do tego, by diagnozowany uczeń otworzył się (...) *musimy przekonać badanego, że warto udzielić informacji, że ma to swój cel i jest dla niego bezpieczne*⁵². Każdy diagnosta – specjalista powinien posiadać tę umiejętność, tym bardziej, że badany uczeń, na przykład w poradni psychologiczno-pedagogicznej, a więc poza szkołą, niejednokrotnie ma wątpliwości, dlaczego i po co został skierowany na takie badania do tej instytucji.

Umiejętności techniczne w diagnozowaniu to odpowiednie dobranie metod i technik diagnostycznych. Nie mniej ważne jest poprawne konstruowanie oraz stosowanie wybranych technik dostępnych w identyfikacji przez nauczyciela. Specjaliści powinni posiadać umiejętność łączenia różnych technik w celu uzyskania pogłębionego i kompleksowego obrazu diagnostycznego, jak pisze E. Jarosz i E. Wysocka wiąże się to z: (...) *komplementarnym łączeniem metod tzw. obiektywnych, psychometrycznych (skale, inwentarze, kwestionariusze, testy) i subiektywnych, klinicznych (wywiad, rozmowa, obserwacja, analiza wytworów oraz technik projekcyjnych)*⁵³. Należy jednak pamiętać, że to, co i jak formułuje

⁵¹ Jarosz E., Wysocka E., *Diagnostyka psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006, s. 29.

⁵² Tamże, s. 33.

⁵³ Tamże, s. 30.

w diagnozie specjalista, w tym także nauczyciel, odpowiada za sukces i powodzenie edukacyjne oraz społeczno-emocjonalne ucznia w przyszłości⁵⁴.

Istnieją także wyznaczniki kompetencji specjalisty – diagnosty nastawione na sprawne przeprowadzenie rozmowy oraz zbudowanie poprawnego kontaktu poprzez wykluczenie źródeł zakłócenia. Należy do nich podążanie za badanym, diagnozowanym, czyli odpowiednie zrozumienie, wysłuchanie słów ucznia. Komunikat, iż rozumie się treści zasłyszane od badanego jest istotną informacją zwrotną rokującą na dalszy etap przeprowadzenia rozpoznania. Życzliwość, ale niezaborczością nacechowana wskazuje na akceptację i szacunek dla osoby, której diagnozę przeprowadzamy. Rozwijanie umiejętności odpowiedniego reagowania podczas prowadzenia badania, a później w terapii jest kompetencją konieczną, a tym samym pomocną niezwykle we właściwym prowadzeniu diagnozy⁵⁵.

2.4. Błędy diagnozy

W postępowaniu diagnostycznym fundamentalne znaczenie ma staranne i wnikliwe przeprowadzenie badań, wytrwałość i cierpliwość badacza oraz dobór środków i pomocy diagnostycznych. Prawidłowo przeprowadzona diagnoza powinna być trafna. Jeśli tak się stanie, działania podjęte w celu wsparcia rozwoju ucznia zdolnego mają szansę powodzenia. Podstawową zasadą dobrej diagnozy jest *Primum non nocere* (j. łac. *po pierwsze nie szkodzić*).

*Analizując potencjalne błędy diagnostyczne, wskazać należy, iż na ich popełnianie szczególnie narażone są te osoby, które preferują w diagnozowaniu sztywne stanowisko psychometryczne, zaniedbując humanistyczny, całościowy i dynamiczny wymiar poznania*⁵⁶.

Do podstawowych należy błąd:

- **postawy** (dominacji) – dotyczy braku uwzględniania perspektywy badanego w okresie śledzenia jego sytuacji życiowej oraz braku elastyczności w procesie poznawania (działanie według ustalonego, ścisłego schematu);
- **maski** – zasłanianie się swoją rolą, co zawęża pole poznania; jest to związane z trudnością we współodczuwaniu oraz zdolności postawienia się w sytuacji osoby diagnozowanej, a także uniwersalnego spojrzenia na jej sytuację z różnych punktów widzenia w sposób niestereotypowy (brak równowagi między spojrzeniem z zewnątrz i od wewnątrz na ocenianą sytuację);
- **sędziogo** – związany z postawą oceniającego, etykietowaniem osoby badanej. Jest on częstą przyczyną *szufladkowania* opisywanej sytuacji;
- **skupiania się na negatywnych aspektach funkcjonowania** ucznia, bez brania pod uwagę jego mocnych stron – związany jest z ograniczonym polem poznania i planowania interwencji;
- **skupiania się na skutkach** bez skojarzenia ich z okolicznościami sytuacji bądź powodami takich zachowań – zawęża możliwość wytłumaczenia mechanizmów zakłóconego funkcjonowania diagnozowanego podmiotu;
- **redukcji źródeł wiedzy** – polega na braku łącznego poznania *wiedzy gorącej*, (wynikającej z osobistych doświadczeń życiowych) oraz *wiedzy zimnej* (teoretycznej, obiektywnej, systematycznie gromadzonej)⁵⁷.

W konsekwencji wystąpienia tych błędów diagnosta może zajmować różnorakie stanowiska wobec poznawanej rzeczywistości, a także wobec osoby badanej. Są to:

- **nawyk oceniania** – postawa *od-do* powodująca brak zrozumienia oraz uruchamiająca proces etykietyzacji normalizującej badanego i jego problemu;
- **nadmierne poczucie odpowiedzialności** – opiera się na tym, że diagnosta *śłucha nie po to, by zrozumieć, ale aby naprawić*, co skutkuje ograniczeniem pola percepcji i w następstwie tego poznania

⁵⁴ Tamże, s. 31–33.

⁵⁵ Tamże, s. 42.

⁵⁶ Tamże, s. 44.

⁵⁷ Jarosz E., Wysocka, E., *Diagnoza psychopedagogiczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006, s. 44.

zawsze wieloaspektowej i indywidualnej sytuacji badanego, jak również wyłącza poniekąd rozwój podmiotowych zdolności do radzenia sobie oraz autopoznania przez badanego;

- **tendencja do dominacji** – konsekwencja wystrzegania się przez diagnostę izolacji własnej roli wielokrotnie skorelowana jest z poczuciem zagrożenia, wyobrażenia siebie jako specjalisty, fachowca;
- **nastawienie lękowe** – skutek przeżywanego przez diagnostę lęku przed porażką, niekompetencją, bezbronnością, bezsilnością. Ten lęk może też wynikać z nadmiernego zabiegania o sympatię, co zdarza się w przypadku obawy przed negatywnymi ocenami lub odwrotnie – awersji do badanego, który stanowi podstawę zagrożenia⁵⁸.

⁵⁸ Jarosz E., Wysocka, E., *Diagnoza psychopedagogiczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006, s. 45.



Część II



1. Współpraca szkoły z poradnią psychologiczno-pedagogiczną w zakresie planowania i organizacji pracy z uczniem zdolnym – teoretyczne aspekty i praktyczne rozwiązania

*Połączenie sił to początek, pozostanie razem to postęp, wspólna praca to sukces.*¹
Henry Ford

Działania szkoły i poradni, pomimo różnic w organizacji pracy oraz w sposobie realizacji zadań statutowych, koncentrują się wokół wspólnego kręgu odbiorców usług oferowanych przez obie placówki jakimi są uczniowie, rodzice, nauczyciele i specjaliści. Ogniwem integrującym działania szkoły i poradni, ale też najważniejszym, ostatecznym beneficjentem działań podejmowanych zarówno przez szkołę, jak i poradnię, jest dziecko – uczeń – postrzegany jako osoba aktywnie realizująca swoje potrzeby, ważny uczestnik życia szkoły i członek grupy rówieśniczej, jednostka rozwijająca swoje zainteresowania i zgodnie z predyspozycjami realizująca własną ścieżkę edukacyjną oraz – w dalszej perspektywie – realizująca z satysfakcją role zawodowe i społeczne w dorosłym życiu.

W tym kontekście współdziałanie, wzajemna współpraca obu instytucji, zorientowanie na integrację środowiska kształcenia i wychowania oraz świadome i odpowiedzialne dążenie do osiągnięcia wspólnych celów na rzecz uczniów nabiera szczególnego znaczenia, również w odniesieniu do uczniów uzdolnionych.

1.1. Współpraca pomiędzy szkołą a poradnią psychologiczno-pedagogiczną w kontekście wymagań wynikających z polityki oświatowej państwa

System oświaty zapewnia w szczególności:

- realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
- wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny;
- dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;
- dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy;
- kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym;
- przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia;
- warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego;
- opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie;

art. 1 ustawy o systemie oświaty²

¹ <http://akademia.4grow.pl/artykuly/zlote-mysli-cytaty-aforyzmy-sentencje-rozwoju-osobistym-zawodowym> dostęp z dnia 16.11.2014 r.

² Ustawa z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. (Dz.U. 2014 poz. 811).

Jednym z wymagań wynikających z aktualnej polityki oświatowej państwa, stawianych zarówno szkole, jak i poradni, jest wykorzystywanie zasobów obu placówek oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju (załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego). Myślenie o rozwoju w perspektywie współpracy obu placówek na rzecz uczniów zdolnych jest nierozdzielnie związane z przyjętą koncepcją pracy szkoły i poradni, organizacją procesów zachodzących w placówkach, ukierunkowanych na rozwój uczniów, z uwzględnieniem planowania ich indywidualnego rozwoju, aktywizowania uczniów w tych działaniach i motywowania do uczenia się opierając się na doskonaleniu metod i form współpracy nauczycieli.

Wybrane wymagania wobec szkół, które muszą być spełnione na poziomie D i B³

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
1. Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów	Szkoła lub placówka działa zgodnie z przyjętą przez radę pedagogiczną własną koncepcją pracy, uwzględniającą potrzeby rozwojowe uczniów, specyfikę pracy szkoły lub placówki oraz zidentyfikowane oczekiwania środowiska lokalnego. Koncepcja pracy szkoły lub placówki jest znana uczniom i rodzicom oraz przez nich akceptowana	Koncepcja pracy szkoły lub placówki jest przygotowywana, modyfikowana i realizowana we współpracy z uczniami i rodzicami.
2. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się	Planowanie procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów. Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania. Informowanie ucznia o jego postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować ich indywidualny rozwój. Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się. Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się. Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach. Nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału.	Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystanie. Taka organizacja procesów edukacyjnych pomaga uczniom zrozumieć świat oraz lepiej funkcjonować w społeczności lokalnej. Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się. Czują się odpowiedzialni za własny rozwój. Uczniowie uczą się od siebie nawzajem. W szkole lub placówce stosuje się nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów.
4. Uczniowie są aktywni	Uczniowie są zaangażowani w zajęcia prowadzone w szkole lub placówce i chętnie w nich uczestniczą. Nauczyciele stwarzają sytuacje, które zachęcają każdego ucznia do podejmowania różnorodnych aktywności.	Uczniowie inicjują i realizują różnorodne działania na rzecz własnego rozwoju, rozwoju szkoły lub placówki i społeczności lokalnej oraz angażują w nie inne osoby.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2009 nr 168, poz. 1324 z późn. zm.).

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
6. Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji	W szkole lub placówce rozpoznaje się możliwości psychofizyczne i potrzeby rozwojowe, sposoby uczenia się oraz sytuację społeczną każdego ucznia. Zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i specjalistyczne organizowane dla uczniów wymagających szczególnego wsparcia w rozwoju lub pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zajęcia rewalidacyjne dla uczniów niepełnosprawnych są odpowiednie do rozpoznanych potrzeb każdego ucznia. Szkoła lub placówka współpracuje z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi podmiotami świadczącymi poradnictwo i pomoc uczniom, zgodnie z ich potrzebami i sytuacją społeczną. W szkole lub placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność szkoły lub placówki.	W szkole lub placówce są prowadzone działania uwzględniające indywidualizację procesu edukacji w odniesieniu do każdego ucznia. W opinii rodziców i uczniów wsparcie otrzymywane w szkole lub placówce odpowiada ich potrzebom.
8. Promowana jest wartość edukacji	W szkole lub placówce prowadzi się działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się. W szkole lub placówce prowadzi się działania kształtujące postawę uczenia się przez całe życie.	Szkoła lub placówka wykorzystuje informacje o losach absolwentów do promowania wartości edukacji. Działania realizowane przez szkołę lub placówkę promują wartość edukacji w społeczności lokalnej.
10. Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnegorozwoju	Prowadzi się rozpoznanie potrzeb i zasobów szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego i na tej podstawie podejmuje inicjatywy na rzecz ich wzajemnego rozwoju. Szkoła lub placówka w sposób systematyczny i celowy, z uwzględnieniem specyfiki jej działania, współpracuje z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym.	Współpraca szkoły lub placówki ze środowiskiem lokalnym wpływa na ich wzajemny rozwój. Współpraca szkoły lub placówki z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym wpływa korzystnie na rozwój uczniów.

Wybrane wymagania wobec poradni, które muszą być spełnione na poziomie D i B⁴

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
1. Placówka realizuje koncepcję pracy	Placówka działa zgodnie z przyjętą własną koncepcją pracy, uwzględniającą potrzeby rozwojowe osób oraz potrzeby instytucji i organizacji korzystających z jej oferty, specyfikę pracy placówki oraz zidentyfikowane oczekiwania środowiska lokalnego. Koncepcja pracy placówki jest znana osobom, instytucjom i organizacjom korzystającym z oferty placówki.	Realizowana koncepcja pracy placówki jest monitorowana i, w razie potrzeb, modyfikowana z uwzględnieniem oczekiwań osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z dn. 14.05.2013 r. poz. 560).

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
2. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający rozwojowi osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki	Planowanie procesów edukacyjnych w placówce służy rozwojowi osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki. W realizacji zadań stosuje się różne formy i metody pracy dostosowane do potrzeb osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki. Placówka pozyskuje informacje od osób, instytucji i organizacji, które skorzystały z oferty placówki, na temat podejmowanych przez placówkę działań.	W placówce stosuje się nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki. Wnioski z analizy informacji pozyskanych od osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki są wykorzystywane do doskonalenia procesów edukacyjnych i prowadzonych przez placówkę działań.
3. Placówka zaspokaja potrzeby osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki	Realizacja oferty placówki pozwala osiągać jej cele i zaspokaja potrzeby osób, instytucji i organizacji z niej korzystających. Podejmowane są działania służące wyrównywaniu szans w dostępie do oferty placówki. W opinii osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki, wsparcie otrzymywane w placówce jest odpowiednie do ich potrzeb. W placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne.	Doskonali się ofertę placówki z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki oraz pozyskanych od nich opinii dotyczących pracy placówki. Placówka zachęca osoby, instytucje i organizacje korzystające z oferty placówki do własnego rozwoju.
4. Procesy edukacyjne są efektem współpracy nauczycieli i innych osób realizujących zadania placówki	Nauczyciele i inne osoby realizujące zadania placówki współpracują ze sobą w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu procesów edukacyjnych. Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych (planowanie, organizacja, realizacja, analiza i doskonalenie) następuje w wyniku ustaleń między nauczycielami i innymi osobami realizującymi zadania placówki. Nauczyciele i inne osoby realizujące zadania placówki wspomagają się w organizowaniu i realizacji procesów edukacyjnych.	Nauczyciele i inne osoby realizujące zadania placówki wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy. Nauczyciele i inne osoby realizujące zadania placówki pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy.
5. Promowana jest wartość edukacji	W placówce prowadzi się działania kształtujące postawę uczenia się przez całe życie. W placówce prowadzi się działania promujące wartość edukacji, skierowane do osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki oraz nauczycieli i innych osób realizujących zadania placówki. Placówka jest pozytywnie postrzegana w środowisku lokalnym.	Realizowane przez placówkę działania wzmacniają odpowiedzialność za własny rozwój osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki. Działania realizowane przez placówkę promujące wartość edukacji wpływają na rozwój lokalnej społeczności.
6. Wykorzystywane są zasoby placówki i środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju	Prowadzi się rozpoznanie potrzeb i zasobów placówki oraz środowiska lokalnego i na tej podstawie podejmuje inicjatywy na rzecz ich wzajemnego rozwoju. Placówka w sposób systematyczny i celowy, z uwzględnieniem specyfiki jej działania, współpracuje z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym. W placówce stwarza się warunki do wyrażenia opinii o jej funkcjonowaniu w środowisku lokalnym. Opinie te są wykorzystywane do doskonalenia pracy placówki.	Współpraca placówki ze środowiskiem lokalnym wpływa na ich wzajemny rozwój. Wykorzystywane przez placówkę zasoby środowiska lokalnego wpływają na rozwój osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki.

Porównanie wymagań stawianych przez państwo szkole i poradni wskazuje na wspólne obszary oddziaływań, które w odniesieniu do pracy z uczniami uzdolnionymi uzasadniają potrzebę współdziałania szkoły z poradnią między innymi w zakresie:

- opracowania koncepcji pracy z uczniami zdolnymi, z uwzględnieniem sposobów rozpoznawania i rozwijania ich potencjału oraz potrzeb środowiska lokalnego;
- określenia zasad współpracy obu placówek i uregulowania tych założeń w statutach;
- współpracy w przeprowadzeniu diagnozy potencjałów i uzdolnień uczniów z uwzględnieniem metod dostępnych specjalistom poradni, obserwacji, testów pedagogicznych wykonywanych przez nauczycieli i specjalistów ze szkoły, a także rodziców i osób prowadzących zajęcia pozalekcyjne, w których dziecko uczestniczy. Wynikiem diagnozy powinno być określenie mocnych stron i uzdolnień dziecka, ale również czynników ograniczających jego rozwój. Wieloaspektowa diagnoza ma być podstawą do określenia warunków, które powinny być spełnione w celu stworzenia warunków do efektywnego wykorzystania potencjalnych możliwości ucznia;
- planowania współpracy i sposobów organizacji procesów edukacyjnych długo- i krótkoterminowego z uwzględnieniem kompetencji, zasobów szkoły i poradni oraz indywidualizacji oddziaływań wobec uczniów (określenie celów w czasie; wskazanie kto, za co odpowiada; jakie działania są możliwe tu i teraz; jakie nowatorskie działania chcemy wprowadzić, jakie wymagają dodatkowych działań np. nakładów finansowych, nowych rozwiązań organizacyjnych, zatrudnienia specjalistów, szkolenia w zakresie pracy z uczniem zdolnym, zwiększenia liczby godzin przeznaczonych na pomoc psychologiczno-pedagogiczną; zaplanowanie sposobów ewaluacji);
- budowania przestrzeni do aktywności uczniów, dążenia do samorozwoju, rozwijania zainteresowań i pasji, zaspokajania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych;
- otwartości szkoły i poradni na wspólne działania, równoprawności podmiotów w zakresie inicjowania działań, systematycznej i celowej pracy w zakresie posiadanych kompetencji, gotowości do wspólnej oceny efektów i zrozumienia, że współdziałanie to nie tylko wspólna praca, ale również odpowiedzialność;
- wykorzystywania do wspierania dziecka zdolnego kontaktów z innymi szkołami, np. wyższych etapów edukacji, włączanie współpracy ze szkołami muzycznymi, sportowymi, w przypadku szkół ponadpodstawowych ze szkołami technicznymi itp.;
- nawiązywania współpracy z instytucjami zajmującymi się wsparciem uczniów zdolnych, w miarę potrzeb i możliwości budowanie systemu współpracy.

Bez współpracy ze środowiskiem szkoła może mieć trudność z realizacją swoich zadań i osiągnięciem zamierzonych celów. Równie trudne może być wypełnienie misji poradni i jej zadań. Zintegrowanie działań obu placówek, postrzeganych jako spójne ogniwa w systemie oświaty, będzie sprzyjać osiągnięciu lepszych efektów przez współdziałające ze sobą instytucje i osoby niż korzyści możliwe do osiągnięcia w jednostkowym działaniu każdej z placówek – nawet wysoko wyspecjalizowanych i merytorycznie przygotowanych do realizacji swoich zadań. Budowanie systemowych rozwiązań w pracy z uzdolnionymi uczniami wymaga działań wykraczających poza intencjonalne myślenie o wspólnym celu – konieczne jest skoncentrowanie potencjału obu placówek, skoordynowanie i zsynchronizowanie działań, widzianych w procesie zarządzania szkołą i poradnią jako proces wpisany w kompleksowe rozwiązania postulowane i oczekiwane przez wszystkie podmioty zaangażowane i odpowiedzialne za jakość pracy szkoły oraz poradni – organy prowadzące, organy nadzoru pedagogicznego, pracowników obu jednostek systemu oświaty oraz odbiorców ich oferty.

1.2. Współpraca szkoły z poradnią psychologiczną pedagogiczną – teoria i praktyka

SYNERGIA (j. gr. syn – razem, ergon – dzieło, działanie). Termin ten ma zastosowanie w wielu dziedzinach (...). Oznacza współdziałanie różnych czynników czy części złożonego układu, w wyniku czego pojawiają się nowe właściwości bądź dodatkowe korzyści. Inaczej mówiąc, występujące obok siebie elementy układu bądź osoby, działają w taki sposób, że efekt tego działania w wyniku ich interakcji jest większy, niż gdyby działały osobno⁵.

Przyjmując, że zamierzony efekt współpracy pomiędzy szkołą a poradnią na rzecz uczniów zdolnych może być większy niż rezultat indywidualnej pracy nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem w obu instytucjach odrębnie, nie należy się jednak spodziewać, że pojawi się on samoistnie lub w wyniku doraźnych działań czy incydentalnej współpracy nad krótkoterminowym projektem, np. prowadzenie zajęć integracyjnych przez specjalistów poradni w szkole, zorganizowanie w poradni zajęć stymulujących twórcze myślenie dla uczniów z różnych szkół, które funkcjonują w rejonie działania poradni; realizacja grantu/projektu skierowanego w określonym czasie do ściśle określonej grupy uczniów. Ograniczeniem takich form współpracy jest przede wszystkim ich okazjonalność, brak kontynuacji działań przez szkołę, brak oferty dla uczniów, którzy z różnych względów nie mogą wziąć udziału w zajęciach na terenie poradni, pominięcie rodziców jako ważnych partnerów w pracy z uczniami uzdolnionymi, brak oceny skuteczności realizowanych form itp.

Efekt synergii, wynikający ze współdziałania szkoły i poradni na rzecz uczniów, to między innymi:

- rezultat zintegrowania działań, synchronizacja zadań określonych w przepisach prawa dla obu placówek, skoordynowanie działań adresowanych do tych samych grup odbiorców (uczniów, nauczycieli, rodziców), budowanie systemu – *działanie pod wspólną marką*, np. realizacja długoterminowych systemowych projektów takich jak Warszawski System Wspierania Uczniów Uzdolnionych „Wars i Sawa”, Dolnośląski System Wspierania Uzdolnionych „zDolny Ślăzak”, małopolski projekt „DiAMEnT”;
- dostęp do zasobów obu placówek – możliwość komplementarnego wykorzystania wiedzy i umiejętności, wykorzystanie w pełni lub w większym zakresie potencjału szkoły i poradni zarówno w aspekcie merytorycznym, jak i organizacyjnym (uzupełniające się wiedza i umiejętności pracowników szkoły oraz poradni, odpowiednie zarządzanie czasem, np. możliwość organizowania zajęć rozwijających uzdolnienia po zajęciach edukacyjnych w przypadku dwuzmianowości pracy szkoły czy zorganizowania spotkania pracowników poradni i szkoły, możliwość wzajemnego korzystania z pomocy, sprzętu i pomieszczeń – w poradniach często nie ma miejsca na grupowe zajęcia, dla niektórych uczniów problem może stanowić dojazd do poradni);
- lepszy przepływ informacji, budowanie relacji nieformalnych ułatwiających współpracę, jedność i spójność oddziaływań;
- ocena rzeczywistych potrzeb szkoły, poradni, lepsze rozpoznanie i zrozumienie potrzeb instytucji i specjalistów;
- okazja do wymiany doświadczeń, dzielenia się pomysłami, transfer wiedzy i umiejętności pomiędzy specjalistami obu placówek, wzajemne uczenie się; przenikanie się kompetencji, inicjatyw;
- weryfikacja efektywności własnych wewnętrznych procedur postępowania, przełamywanie stereotypów w myśleniu, wyzwalanie operatywności i pomysłowości;
- poszerzenie oferty w wyniku wykorzystania potencjału szkoły i poradni, kompleksowa opieka, poszerzenie oferty i ciekawych form pracy;
- wzrost innowacyjności, wzmocnienie potencjału twórczego, wzajemna inspiracja w generowaniu nowatorskich rozwiązań;

⁵ Źródło: <http://www.charaktery.eu/slownik-psychologiczny/S/182/Synergia/>. Dostęp z dnia 15.11.2014.

- inspiracja dla innych osób i podmiotów, poszerzanie otwartości i przestrzeni na zmiany w środowisku;
- wzrost skuteczności podejmowanych działań zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, lepsze wykorzystanie własnych możliwości i zasobów szkoły oraz poradni.

Systemowa współpraca poradni ze szkołą jako specjalistycznej placówki może pomóc szkole w pracy z uczniem zdolnym między innymi poprzez:

- wzmocnienie kompetencji nauczycieli w zakresie rozpoznawania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym ze szczególnymi uzdolnieniami;
- przeprowadzenie diagnozy potencjału ucznia, ale również potrzeb i możliwości szkoły w zakresie pracy z uczniem zdolnym;
- dostarczanie wychowawcom, nauczycielom, specjalistom i dyrektorowi szkoły fachowej wiedzy i wsparcia w zakresie planowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, która ma być świadczona na rzecz uczniów zdolnych w placówkach oświatowych;
- uzupełnienie kompetencji szkolnych specjalistów w zakresie realizacji form wsparcia;
- doradztwo dla rodziców, uczniów, ale także dla nauczycieli i wychowawców uczniów zdolnych w planowaniu ich indywidualnej drogi edukacyjnej;
- formułowanie zaleceń do pracy z uczniem, propozycji konkretnych działań;
- organizowanie warsztatów – zajęć edukacyjnych dla uczniów zdolnych, warsztatów dla nauczycieli w zakresie postępowania z uczniami zdolnymi;
- współpracę z rodzicami uczniów zdolnych (kształtowanie środowiska wychowawczego zdolnego dziecka, funkcjonowanie zdolnych dzieci w grupie rówieśniczej itp.);
- prowadzenie doradztwa zawodowego dla uczniów zdolnych;
- upowszechnianie rozwiązań i dobrych praktyk wynikających ze współdziałania z różnymi szkołami;
- usystematyzowanie działań i wdrożenie ich do praktyki szkoły – trwałość zmiany; budowanie systemu.

Efektywne współdziałanie szkoły i poradni w zakresie pracy z uczniami uzdolnionymi wymaga systemowych rozwiązań obejmujących wsparcie uczniów od chwili rozpoznania uzdolnień, ale też innych potrzeb ucznia w szkole – w środowisku najbliższym dziecku, poprzez kompleksową współpracę wszystkich podmiotów skupionych wokół dziecka (szkoła – poradnia – rodzina) z perspektywą planowania dalszej ścieżki edukacyjnej i zawodowej odpowiednio do predyspozycji i potencjału dziecka.

Przepisy prawa implikują konieczność współpracy proceduralnej w tym zakresie pomiędzy szkołą a poradnią. Ważne, by przyjęte zasady współpracy uwzględniały również merytoryczne współdziałanie nauczycieli i specjalistów obu placówek, a ich nadrzędnym celem było efektywne wsparcie uczniów.

Rodzice Adama trafili do poradni psychologiczno-pedagogicznej po kilku miesiącach nauki ich dziecka w klasie I z powodu zgłaszanych przez nauczyciela trudności z zachowaniem. Wychowawca poinformował ich, że wprowadzając Adam nie ma trudności z opanowaniem materiału edukacyjnego, ale sprawia kłopoty wychowawcze – jest wielomówny, odzywa się niepytany, nie potrafi czekać na swoją kolej, przez co utrudnia innym dzieciom zaprezentowanie swojej pracy, nieustannie komentuje słowa nauczyciela i wypowiedzi innych dzieci, zawsze „wie lepiej”, ma trudności w pracy zespołowej – forsuje własne rozwiązania, nie przestrzega instrukcji nauczyciela, wszystko robi „po swojemu”. Chłopiec w opinii nauczyciela jest impulsywny, często wybuchając złością, płacząc, odmawia wykonania zadania, zdarza się, że uderzy dziecko, które nie chce się podporządkować jego pomysłowi. Zadania, które są dla niego mało atrakcyjne, ocenia „jako głupie”. Podczas lekcji, na uwagę zwróconą przez nauczyciela, by nie odpowiadał za dzieci podczas rozwiązywania krzyżówki podszedł do tablicy, na której narysowany był diagram i zmasał go. Zganiiony i poproszony o zajęcie miejsca w kole, gwałtownie wyrwał się nauczycielce i wybiegł z klasy.

Wychowawczyni jest zaniepokojona całą sytuacją, jest wyczerpana ciągłym upominaniem chłopca i martwi się o jego bezpieczeństwo. Zachowanie Adama dezorganizuje również pracę w klasie i utrudnia organizację zajęć. Nauczycielka podkreśliła przy tym bardzo duże, jej zdaniem, możliwości intelektualne, rozległą wiedzę Adama, zainteresowania techniczne, łatwość uczenia się, szybkie tempo pracy.

Z rozmowy z rodzicami wychowawczyni dowiedziała się, że takie sygnały rodzice otrzymywali również w przedszkolu do którego Adam uczęszczał. Podjęli nawet decyzję o zmianie placówki, liczyli też, że w szkole te zachowania ustąpią, gdy chłopiec będzie starszy i łatwiej „podda się” wymaganiom organizacyjnym szkoły. Zmartwiła ich informacja uzyskana od wychowawczyni, bo w domu nie obserwują takich zachowań, spędzają z Adamem dużo czasu, postrzegają go jako dziecko normalnie rozwijające się.

Wychowawczyni zaproponowała rodzicom spotkanie z psychologiem szkolnym.

Podjęte działania:

- przed spotkaniem psychologa z rodzicami nauczycielka została poproszona o przygotowanie *portfolio* ucznia – zgromadzenie wszelkich posiadanych informacji o uczniu w indywidualnej teczce badań i czynności uzupełniających (segregator) zawierającej przykłady prac, notatki, arkusze obserwacji, mogące być podstawą do oceny umiejętności, zdolności, potrzeb dziecka;
- rozmowa szkolnego psychologa z rodzicami, omówienie trudności dziecka, wskazanie mocnych stron jego funkcjonowania;
- zaproponowanie spotkania z psychologiem z poradni podczas dyżuru w szkole;
- podjęcie diagnozy w poradni, ustalenia z psychologiem z poradni dalszych zasad współpracy z rodzicami i szkołą na rzecz dziecka;
- wydanie opinii na podstawie przeprowadzonych w poradni badań, przekazanie dokumentu przez rodziców wychowawcy klasy;
- spotkanie psychologa poradni z wychowawcą klasy i z rodzicami, zaplanowanie działań, opracowanie planu wspomagania dziecka (pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole – indywidualizacja pracy na lekcji, dostosowanie stopnia trudności zadań, zwiększenie liczby zadań, opracowywanie indywidualnych kart pracy, uczynienie Adama asystentem nauczyciela, udział chłopca w zajęciach rozwijające uzdolnienia, instruktaż dla nauczyciela do pracy z dzieckiem podczas zajęć edukacyjnych (spotkania superwizyjno-doradcze z psychologiem poradni, wdrożenie metody projektu w pracy z klasą), opracowanie systemu motywacyjnego dla chłopca we współpracy z rodzicami, udział Adama w zajęciach treningu umiejętności społecznych w poradni, wskazanie rodzicom oferty zajęć domu kultury – zapewnienie przez rodziców udziału chłopca w zajęciach rozwijających „Klub Małego Einsteina”, „Mali konstruktorzy”;
- okresowe spotkania w celu omówienia postępów chłopca;
- konsultacja psychologiczna w poradni pod kątem objęcia chłopca terapią indywidualną;
- udział rodziców w warsztatach umiejętności wychowawczych;
- doraźne konsultacje wychowawcze dla rodziców i nauczycieli prowadzone przez specjalistów poradni, szczególnie w sytuacji wystąpienia problemów czy kryzysów w funkcjonowaniu szkolnym lub domowym Adama (spotkania na terenie szkoły).

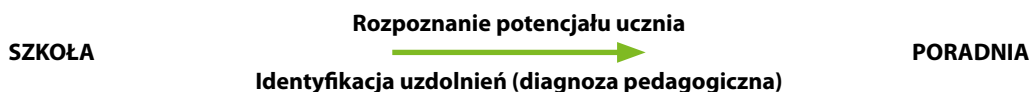
Adam jest obecnie uczniem klasy V. Od 2 lat realizuje indywidualny program nauczania matematyki. Jest reprezentantem szkoły w konkursach i olimpiadach matematycznych, gdzie zajmuje wysokie lokaty. Jest inicjatorem stworzenia szkolnej gazety i „Koła informatycznego”. Aktywnie działa w samorządzie szkolnym – jest przewodniczącym samorządu klasowego, lubianym i cenionym kolegą. Uczestniczył w zajęciach na terenie poradni „Trening twórczego myślenia”, „Trening szybkiego czytania”, „Efektywne techniki uczenia się”.

Rodzice zostali objęci w poradni pomocą w zakresie rozwijania umiejętności wychowawczych. Systematycznie współpracowali z nauczycielami i specjalistami pracującymi z synem.

Powyższy przykład może stać się punktem wyjścia do budowania systemowych rozwiązań w zakresie współdziałania szkoły i poradni. Zasadniczymi filarami w poszukiwaniu modelowych sposobów w pracy na rzecz uzdolnionych dzieci i młodzieży mogą być dotychczasowe doświadczenia i sprawdzone formy współpracy w zakresie wspólnego rozwiązywania problemów, realizowanych projektów itp. Ich uzupełnieniem mogą być zdiagnozowane wewnątrz placówek szczegółowe potrzeby uwarunkowane środowiskowo lub pojawiające się w toku bieżącej współpracy.

Rozwiązaniem pozwalającym zdiagnozować wzajemne oczekiwania, potrzeby, możliwości może być zorganizowanie warsztatów, np. dla dyrektorów szkół w rejonie działania poradni, wspólnych warsztatów dla nauczycieli szkoły i specjalistów poradni. Podczas takich spotkań łatwiej jest dostrzec uwarunkowania działania szkół i poradni, z jednej strony w kontekście specyfiki zadań, potrzeb, dotychczasowych osiągnięć, sposobów pracy; z drugiej określając wspólne cele, możliwości i z tej perspektywy poszukiwać nowych rozwiązań.

2. Organizacja współpracy szkoły i poradni w zakresie planowania i organizacji pracy z uczniem zdolnym – możliwe rozwiązania



Rozpoznanie uzdolnień uczniów sprzyja wiele sytuacji edukacyjnych inicjowanych w szkole - nauczyciele mogą w tym zakresie wykorzystać obserwacje prowadzone podczas bieżącej pracy z uczniami. Pomocna będzie również analiza dokumentacji (opinie, orzeczenia, arkusze obserwacji, wytwory pracy ucznia).. Przedmiotem oceny mogą być prace pisemne, artystyczne, osiągnięcia organizacyjne, prezentacje umiejętności muzycznych, wokalnych, tanecznych, sportowych), obserwowane zachowania, styl pracy, aktywność itp. Szkolna identyfikacja uczniów wykazujących uzdolnienia może być przeprowadzona w wyniku zespołowej współpracy wychowawcy, nauczyciela/nauczycieli, pedagoga, z udziałem psychologa poradni.

W analizie warto wykorzystać ponadto:

- informacje o tym, jakiewyniki nauczania osiąga uczeń, należy pamiętać, że nie zawsze odzwierciedlają one rzeczywisty potencjał dziecka – wysokie oceny mogą być jedynie efektem spełniania oczekiwań nauczycieli, poniżej możliwości – sygnałem nieadekwatnych osiągnięć szkolnych, identyfikacja mocnych stron/cech utrudniających funkcjonowanie i osiąganie sukcesów;
- opinie innych nauczycieli i specjalistów;
- wyniki szkolnych testów osiągnięć, egzaminów zewnętrznych;
- osiągnięcia w konkursach, olimpiadach;
- rozmowy z rodzicami;
- opinie kolegów i koleżanek.

Poradnia wydaje opinię na pisemny wniosek rodzica lub pełnoletniego ucznia, zgodnie z przepisami w sprawie szczegółowych zasad działania poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych. W ramach współpracy szkoły i poradni na tym etapie warto, by:

- wnioskodawca (rodzic/uczeń) dołączył do wniosku opinię wychowawcy o predyspozycjach, możliwościach i oczekiwaniach ucznia oraz informację o dotychczasowych osiągnięciach ucznia, którą sporządza on, kierując wniosek o do dyrektora szkoły – uzupełni to wiedzę specjalistów poradni o uczniu;
- osobą badającą ucznia w poradni był psycholog opiekujący się szkołą, do której uczęszcza uczeń.

Wykorzystanie wiedzy o możliwościach ucznia, wynikającej z badań przeprowadzonych przez specjalistę poradni, ułatwi współpracę z nauczycielami i specjalistami na etapie planowania dla niego wsparcia na terenie szkoły czy poradni. Psycholog poradni, który współpracuje z konkretną szkołą, może również odpowiednio zaplanować formy współpracy ze szkołą obejmujące między innymi, doradztwo dla nauczycieli podczas dyżurów pełnionych na terenie szkoły, pomoc w zaplanowaniu form doskonalenia dla nauczycieli lub przeprowadzenie szkolenia przez specjalistę z poradni, konsultacje i porady, warsztaty dla uczniów, rodziców, nauczycieli pracujących z uczniem.

2.1. Współpraca szkoły i poradni psychologiczno-pedagogicznej z rodzicami ucznia zdolnego

Od chwili, gdy dziecko przekracza progi szkoły jego osiągnięcia edukacyjne są przedmiotem szczególnego zainteresowania rodziców. Aby skutecznie wspierać dziecko zdolne od początku jego pobytu w szkole, konieczne jest nawiązanie współpracy z rodzicami.

Do pierwszej klasy trafiła sześciolatnia Ania. Dziewczynka jest wyraźnie zainteresowana treściami, które prezentuje nauczycielka. Szybko zapamiętuje wiadomości, dopytuje. Język, którym posługuje się dziecko, jest bogaty, a pytania trafiają w sedno problemów. Ania świetnie liczy, potrafi przeliczać w zakresie 100, potrafi wymyślać zadania matematyczne związane z wydarzeniami klasowymi – Kuba ze spaceru w parku przyniósł trzy liście, Kasia dwanaście, a Iga dziewięć – razem mają... dwadzieścia cztery. Jednocześnie Ania nie jest łatwą uczennicą: stale domaga się uwagi nauczycielki, ma potężne kłopoty z wyczekaniem na swoją kolej, chodzi po klasie, nie dostosowuje swojego zachowania do zasad wprowadzonych przez nauczyciela dla całej klasy. Po kilku tygodniach wiadać, że nie potrafi nawiązać satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami. Jest coraz bardziej samotna w grupie. Dziewczynka ma też problem z ćwiczeniami grafomotorycznymi. Jej prace nie przedstawiają zadowalającego poziomu. Bardzo niechętnie realizuje prace plastyczne. Matka dziewczynki w rozmowie z nauczycielem skarży się, że córka nie chce za żadne skarby odrabiać prac związanych z ćwiczeniem pisania. Ostatnio zaczęła narzekać na konieczność chodzenia do szkoły, w której jak stwierdziła „jest bardzo nudno i nikt jej nie lubi”. Z relacji mamy wynika, że już w trakcie uczęszczania do przedszkola Ania miała trudności w dostosowaniu się do zasad i oczekiwań nauczyciela, często nie podejmowała proponowanych zadań, sama wymyślała sobie zajęcia. Mama mówi o tej sytuacji z niepokojem, oczekuje recepty od nauczyciela.

Przykład Ani nie jest wcale odosobniony, specjaliści, którzy badają specyfikę funkcjonowania dzieci zdolnych stwierdzili, że dość często wykazują one deficyty w zakresie funkcjonowania społecznego. Związane z nimi problemy mogą doprowadzić do syndromu nieadekwatnych osiągnięć.

Cechy wyróżniające dziecko zdolne (wiek 5–7 lat) spośród innych to:

- sprawne zapamiętywanie i uczenie się nowych rzeczy, dobre zrozumienie problemów;
- zadawanie pytań, umiejętność obserwacji i spostrzegawczość, ciekawość świata, chęć poznania itp.;
- wykonywanie zadań umysłowych z przyjemnością, umiejętność skupienia uwagi przez dłuższy czas na tym, co dziecko interesuje (w niektórych przypadkach dzieci ujawniają już konkretne zainteresowania i uzdolnienia kierunkowe);
- wymyślanie nowych zabaw, opowiadań sytuacji realnych i abstrakcyjnych ciekawe, oryginalne pomysły, bogata wyobraźnia potrzeba wyrażania myśli lub emocji za pomocą różnych form plastycznych w formie słów, ruchu muzyki;
- niezależna postawa wobec innych, dziecko umie bronić swoich racji, jest samodzielne w pracy;

ale również:

- trudności w przystosowaniu się do grupy (rywalizacja, tendencja do dominowania);
- tendencja do manipulowania innymi w celu osiągnięcia korzyści lub zyskania uwagi;

- postawy roszczeniowe, czasem lękowe, problem z radzeniem sobie z porażką;
- chwiejność emocjonalna, nieśmiałość;
- nadpobudliwość psychoruchowa;
- nieadekwatna samoocena (często zaniżona).

Do diagnozy sytuacji dziecka potrzebna będzie nauczycielowi specjalistyczna pomoc – nie tylko po to, by poradzić sobie z ewentualnymi problemami. Również w sytuacji stwierdzenia zdolności warto budować zespół ludzi, którzy zadbają o zapewnienie odpowiednich warunków do wszechstronnego rozwoju zdolnego ucznia. Zdolności, które nie zostaną w porę dostrzeżone i wsparte przez dostarczanie dziecku możliwości do rozwoju, mogą zostać zaprzepaszczone. Niektórzy twierdzą, że zdolne dziecko poradzi sobie w każdych warunkach. Zapewne tak, niestety można z dużym prawdopodobieństwem powiedzieć, że nie osiągnie wszystkiego, do czego byłoby zdolne przy zapewnieniu odpowiedniego wsparcia w procesie rozwoju. Budowanie świadomości tej prawdy u rodziców dziecka będzie ważnym zadaniem zarówno pracowników szkoły, jak i poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Współpraca poradni i szkoły z rodzicami – przykładowa forma pracy

Dla wielu rodziców wizyta w poradni psychologiczno-pedagogicznej nadal jeszcze może wiązać się z obawą przed spotkaniem z psychologiem, niepokojem związanym z diagnozą dziecka, lękiem przed oceną ich kompetencji rodzicielskich itp. Taka postawa rodziców może negatywnie wpływać na zachowanie dziecka, a konsekwencji na wyniki badania.

Uznając ten aspekt jako ważny obszar działania poradni w zakresie zapewnienia optymalnych warunków rozpoznawania potrzeb dziecka i współpracy z rodzicami poradnia przystąpiła do realizacji dzielnicowego projektu „5-latek u progu szkoły”, wdrożonego w dzielnicy Targówek m. st. Warszawy w roku szkolnym 2009/2010 w związku z obniżeniem wieku podjęcia nauki w szkole.

Kontynuacją tych działań w kolejnych latach był projekt „Sześciolatek w szkole”. W ramach podjętych działań pracownicy poradni przeprowadzili cykl warsztatów, których uzupełnieniem były poradniki dla rodziców. Jednym z obszarów pracy z rodzicami była współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną i zapoznanie z zasadami organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Warsztaty i poradniki pozwoliły przybliżyć działalność poradni psychologiczno-pedagogicznej jako placówki, której rolą jest nie tylko pomoc w przypadku trudności, ale w równym stopniu współpraca z rodzicami dzieci zdolnych.

3. Scenariusze zajęć oraz materiały do wykorzystania w pracy z uczniem zdolnym

Scenariusz warsztatu dla rodziców „O pomocy psychologiczno-pedagogicznej”

Opracowanie Beata Banasiak – psycholog Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 13 w Warszawie⁶

Warsztat może zostać przeprowadzony z rodzicami dzieci w oddziale przedszkolnym lub uczniów, którzy podjęli naukę w klasie I jako uzupełnienie działań szkoły dotyczących współpracy z poradnią w zakresie rozpoznawania potrzeb dzieci. W kontekście celów szkoły związanych z rozwijaniem uzdolnień i zainteresowań uczniów można też wykorzystać refleksje rodziców po warsztacie w dyskusji nad potrzebą wspierania uzdolnionych dzieci, odkrywaniem ich talentów; udziałem i rolą szkoły, rodziców, poradni w tym zakresie. Do udziału w spotkaniu warto też zaprosić specjalistę z poradni, który może dodatkowo wyjaśnić wątpliwości rodziców, udzielić odpowiedzi na szczegółowe pytania.

⁶ Materiały opracowane na potrzeby realizacji projektu „5-latek u progu szkoły”, opublikowane za zgodą autora – Beaty Banasiak.

Czas trwania: ok. 60 minut.

Cele:

- budowanie postawy otwartości, gotowości do korzystania z pomocy;
- refleksja nad rozumieniem pojęcia *pomoc*, nad własnym stylem pomagania dziecku i różnymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- uświadomienie celowości oddziaływań i pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla rozwoju dziecka;
- zaktywizowanie rodziców;
- integracja grupy rodziców, inspirowanie do wzajemnego udzielania sobie wsparcia;

Materiały i wyposażenie:

- 1) duży arkusz papieru lub tablica flip chart (na potrzeby burzy mózgów);
- 2) duże arkusze papieru do pracy w grupach, kartki A3, taśma klejąca, flamastry, kilka kompletów kredek;
- 3) przedmioty do ćwiczenia 2.

Przebieg zajęć

1. Zabawa integracyjna – „Miejsca” (7 min).

Prowadzący dzieli rodziców na grupy około 6-osobowe (dowolnie, np. poprzez odliczenie kolejno w kręgu, losowanie kolorowych karteczek itd.).

Zadanie dla grup: w rozmowie (czas około 5 minut) znaleźć minimum 3 miejsca (konkretne, z adresem: np. pomnik, brama, budynek itp.), w których wszyscy z rodziców byli kiedyś ze swoimi dziećmi.

Na koniec grupy prezentują swoje ustalenia.

2. „Sprawiedliwość” (8–10 min).

Prowadzący prosi o zgłoszenie się 6 ochotników. Utworzą oni grupę pracującą na środku, w kręgu nad zadaniem, reszta to obserwatorzy. Grupa dostaje „prezent” od prowadzącego – 5 przedmiotów, raczej niepodzielnych (np. moneta dwuzłotowa, lizak, długopis, mała czekoladka, bilet komunikacji miejskiej lub jakiegokolwiek inne przedmioty według fantazji i możliwości prowadzącego).

Ważne: przedmiotów jest o jeden mniej niż osób.

Pozostałych uczestników prosimy, by uważnie obserwowali to, co się dzieje w grupie.

Zadanie grupy: podzielić te przedmioty pomiędzy sobą tak, aby było **sprawiedliwie** (wszyscy członkowie grupy muszą mieć poczucie sprawiedliwego podziału, wszyscy uczestnicy muszą potwierdzić na koniec pracy, że podział jest sprawiedliwy).

UWAGA DLA PROWADZĄCEGO! Założeniem ćwiczenia jest stwierdzenie grupy, że **sprawiedliwy = równy podział jest niemożliwy**.

Czas na pracę grupy: max 5 minut.

Po zakończeniu zadania zapraszamy rodziców do dyskusji. Rozpoczynając ją zaznaczamy, że bardzo liczymy w niej na udział wszystkich – uczestników pracy w małej grupie zachęcamy, by dzielili się odczuciami, spostrzeżeniami, a obserwatorów – by nazywali to, co widzieli, co im przyszło na myśl w trakcie obserwacji pracy grupy.

Pytania pomocnicze do dyskusji: Czy możliwy jest sprawiedliwy podział? Czy sprawiedliwie to znaczy równo? Jak dzielić sprawiedliwie? Od czego zależy, czy mamy poczucie sprawiedliwego podziału? Jak grupa rozwiązała/próbowwała rozwiązać problem?

Podsumowanie dyskusji – odniesienie do sytuacji pomocy dzieciom w ich problemach (rozwojowych, ale też codziennych, życiowych) – sprawiedliwie, to nie znaczy równo, ale w odniesieniu do potrzeb. Są różne możliwości pomocy, ale i różne problemy. Każdemu dziecku należy się pomoc i podejście zindywidualizowane, dostosowane do jego potrzeb, ale nie każdemu tak samo, czy to samo.

3. Burza mózgów – „Pomoc” (5 min).

Prośba do uczestników o podawanie jak największej liczby skojarzeń (choćby odległych np. *dobrymi chęciami piekło wybrukowane*) do słowa *pomoc*. Ukierunkowujemy aktywność uczestników zarówno na skojarzenia pozytywne, np. *pomoc = korzyść, coś dobrego*, jak i negatywne, np. *pomoc = słabość, nieumiejętność radzenia sobie* itp.

Prowadzący zapisuje je wszystkie (bez żadnego uporządkowania, selekcjonowania itd.) na tablicy lub dużym arkuszu papieru.

Na koniec informujemy rodziców, że ćwiczenie było wstępem do kolejnego zadania (zadanie nr 4).

4. Praca w grupach – dyskusja „Za i przeciw korzystania z pomocy” (10 minut).

Rodzice dzielą się na grupy około 6-osobowe. Każda grupa otrzymuje poniższy tekst (załącznik A):

Rodzice Asi są bardzo zmartwieni. W ubiegłym tygodniu mieli rozmowę z wychowawczynią córki. Zaskarżyła ona badania psychologiczne w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Bardzo ich to zaniepokoiło. Dotąd byli przekonani, że córka dobrze się rozwija, jest pogodna i samodzielna. Ale informacje uzyskane od nauczycielki zachwiały ich przekonaniem. Wychowawczyni dużo mówiła o tym, co dziewczynka umie, ale też o trudnościach. Starali się wszystko zapamiętać, ale ich niepokój i obawy, jakie pojawiły się zaraz na początku rozmowy, bardzo utrudniały im skupienie się na faktach. Dostali informacje z diagnozą na piśmie, ale nadal trudno im zrozumieć, co to wszystko oznacza. Jest bardzo źle? Czy tylko trochę? Czy mogą jakoś pomóc córce? Jak? Do kogo się zwrócić?

Zadanie grup:

Wypisać wszystkie za i przeciw, plusy i minusy, żeby rodzice Asi udali się do poradni i poszukiwali pomocy dla córki.

„Za, czyli +” to wszystko to, co sprawia, że warto szukać pomocy, wszystkie fakty, przesłanki, myśli za tym, że warto umówić się na spotkanie i pójść z dzieckiem do poradni.

„Przeciw, czyli –” to wszystkie wątpliwości, obawy, negatywne przekonania i stereotypy dotyczące pomocy psychologicznej czy poradni, wszystko, co może powstrzymywać rodziców Asi.

Pomocą w pracy mogą być propozycje rodziców zgłaszane w poprzednim zadaniu.

Podsumowanie: grupy prezentują efekty swojej pracy, dyskusja nad tym, jaki jest wg rodziców bilans – czy warto pokonać obawy i skorzystać z pomocy.

5. Praca w grupach – „Nasi sojusznicy za różnymi drzwiami” (10 minut) [załącznik B].

Wprowadzenie do zadania: Rodzice Asi, jeśli zgłoszą się do poradni, to będąc tam pierwszy raz mogą się czuć trochę niepewnie. Prawdopodobnie z zainteresowaniem będą przyglądać się na korytarzu różnym drzwiom i widniejącym na nich wizytówkom. Niektóre mogą być dla nich niejasne, inne dobrze znane. Podobnie kiedy trafią do przyszłej szkoły Asi (np. na dni otwarte).

Przebieg ćwiczenia: Rodzice dzielą się na kilkusobowe grupy. Każda grupa otrzymuje kartkę z wydrukowanymi drzwiami z różnymi wizytówkami (psycholog, neuropsycholog, pedagog, logopeda, terapia pedagogiczna, terapia SI).

Instrukcja dla grup:

Idziemy korytarzem, widzimy różne drzwi – jakie mamy skojarzenia – kto tu trafia? Dlaczego? Jakie problemy rodziców i ich dzieci są tu rozwiązywane? (zapiszmy obok drzwi)

Na koniec – prezentacja pracy grup (tzn. jakie problemy zapisane zostały obok poszczególnych drzwi). W ogólnej dyskusji zachęcamy rodziców do odpowiedzi na pytania: Na bazie czego powstała nasza wiedza? Czy nasza wiedza wynika z rzetelnej informacji, czy jest wynikiem obiegowych opinii? Gdybyśmy my musieli przychodzić tu z naszym dzieckiem – to, czy chcielibyśmy? Co może nas powstrzymywać, co zachęcać?

6. Style kierowania i pomagania (15 minut).

Rodzice siadają przy stolikach. Każdy dostaje dużą (A3) kartkę papieru, ma też dostęp do kredek. Prosimy, by podzielili kartę na 3 części. Ćwiczenie składa się z 3 etapów, w każdym rodzice rysują na oddzielnej części karki.

Uwaga dla prowadzącego! Celem ćwiczenia jest wprowadzenie do dyskusji. Zadania mają charakter prowokacji i są celowo przerysowane. Dlatego na początku prowadzący informuje rodziców, że zależy mu na tym, by rysunki wszystkich uczestników były na podobnym poziomie, możliwie najlepsze. **Ważne** – efekt ćwiczenia i przebieg późniejszej dyskusji zależy od postawy prowadzącego na kolejnych etapach działania uczestników.

a. Polecenie prowadzącego: „Proszę narysować drzewo brzoskwiniowe”.

Uczestnicy zwykle nie będą wiedzieli, jakie liście ma brzoskwinia. Podczas ćwiczenia prowadzący cały czas instruuje rysujących, poprawia, narzuca rysowanie detali (proszę narysować owoce, liście po-

winny być bardziej wydłużone, proszę lepiej dobrać kolor owoców itp.). Robi to dyrektywnie i zdecydowanie. Przerywa ten etap ćwiczenia nim wszyscy dokończą.

b. **„Proszę narysować jakiś kwiat. Może najpierw niech każdy określi, jaki kwiat chciałby narysować? Może po kolei, kto zacznie?”**

Jeśli w trakcie określania, co, kto rysuje uczestnicy proponują inny tok określania tego (np. nie po kolei), albo w ogóle nie określania, tylko niech każdy rysuje od razu – prowadzący godzi się, choć może wyrazić swoją opinię na ten temat (np. uważam, że lepiej byłoby określić, co, kto rysuje, ale skoro decyduje się, że będzie to niespodzianka to niech tak będzie). Zanim grupa przystąpi do pracy, nauczyciel wyraża troskę o przebieg ćwiczenia, pytając (pytanie skierowane do wszystkich), czy każdy wie już, co chce narysować, czy uczestnicy mają wszystko, co jest im potrzebne do pracy, czy wszystko jest jasne. Czy ktoś jeszcze potrzebuje pomocy? Prowadzący jest aktywny w czasie rysowania. Swoją obecność podkreśla nieinwazyjnymi komentarzami, w razie potrzeby pomocą (np. „potrzebuje Pani brązowej kredki? – jest tutaj”), udziałem w rozmowie (jeśli rysujący zainicjują rozmowę). Kończy rysowanie po uzgodnieniu (ze wszystkimi), że można zakończyć.

c. **„Proszę narysować coś, cokolwiek, co Państwo mają ochotę narysować”.**

Na uwagi typu „nie mam ochoty rysować” odpowiedź brzmi: „jak Pan/i uważa – jak Pan/i chce”. Prowadzący nie oferuje nic. Jest „nieobecny”. Może nawet ostentacyjnie zajmować się czymś innym. Pytania zbywa, nie angażując się w nie. Kiedy wszyscy już skończą rysować, jeszcze przez pewien czas nie daje hasła do zakończenia ćwiczenia (chyba, że zostanie do tego wyraźnie zmuszony). Nie jest w ogóle zainteresowany tym, co uczestnicy narysowali.

Po zakończeniu rysowania uczestnicy dzielą się wrażeniami z kolejnych trzech etapów pracy.

Komentarz dla prowadzącego: Najczęściej bywa tak, że podczas pierwszego etapu rysujący zazwyczaj nie komunikują się ze sobą. W drugim rozmowa koncentruje się na tu i teraz, czyli na rysowaniu, a w trzecim jest to rozmowa najżywiej prowadzona i znacznie wykraczająca poza to, co się dzieje (nie na temat). Nie w każdej grupie jednak tak się dzieje. Jeśli tak się tu zdarzyło, warto i o tym porozmawiać.

Pytania do dyskusji: Jakie uczucia budziły się podczas tych trzech różnych stylów zachowania prowadzącego? Które były zniechęcające, a które zachęcające do działania?

Jakie są spostrzeżenia rodziców odnośnie tych trzech postaw prowadzącego, jak rodzice odnajdywali/odnajdują się w sytuacjach pomocy, jaki model pomagania dzieciom jest ich zdaniem najlepszy?

Dodatkowo warto zakończyć dyskusję pytaniem, czy pomoc zawsze oznacza rozwiązanie problemu (odnieść się do tego, że czasem potrzebne jest tylko wsparcie i wysłuchanie, istnieją różne potrzeby odnośnie pomocy. Może uczestnicy będą mieli jeszcze inne spostrzeżenia i doświadczenia?)

7. **Rundka** – gdyby teraz uczestnicy warsztatów zostali poproszeni przez rodziców Asi opisanej w ćwiczeniu 4 o radę, co powinni zrobić, co by im powiedzieli, jakich rad by udzielili.

8. **Zakończenie.**

Podziękowanie rodzicom za udział we wszystkich warsztatach, podsumowanie. „Prezenty” – każdy z rodziców losuje jedno zdanie do refleksji. Jeśli chce, może odczytać je głośno.

Przykłady zdań:

Dzieci i zegarki nie mogą być stale nakręcane. Trzeba im także pozwolić chodzić. Jean Paul Sartre⁷

Aby pomoc odniosła właściwy skutek, należy człowieka, któremu chcesz jej udzielić, poznać na wskroś. Mikołaj Gogol⁸

Nie usuwaj sprzed nóg swoich dzieci wszystkich kamieni, bo mogą kiedyś głową uderzyć w mur. Robert Francis Kennedy⁹

⁷ <http://pl.wikiquote.org/wiki/Dziecko>, dostęp z dnia 16.11.2014.

⁸ <https://cytaty.eu/cytat/aby/pomoc.html>, dostęp z dnia 16.11.2014.

⁹ <http://www.cytaty.info/cytat/nieusuwasprzednog.htm>, dostęp z dnia 16.11.2014.

Scenariusz rady pedagogicznej „Praca z uczniem zdolnym – jak to robić w naszej szkole. Metody i techniki aktywizujące”

Spotkanie może być przeprowadzone po ustaleniu rady pedagogicznej, że ten obszar pracy szkoły jest ważny dla jej rozwoju. Dokonanie wyboru określonego obszaru może nastąpić w toku dyskusji w gronie rady pedagogicznej po analizie takich dokumentów, jak: raport z ewaluacji (wewnętrznej, zewnętrznej), wyników sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych, wyników klasyfikacji, promocji, analizy EWD, innych ważnych źródeł z punktu widzenia szkoły. Cel do pracy rady pedagogicznej w danym roku szkolnym może być sformułowany w wyniku pracy zespołu zadaniowego i dotyczyć wdrożenia aktywnych metod nauczania.

Czas trwania: około 1,5 godziny.

Liczba uczestników: 20–30 osób.

Cele:

- zdefiniowanie pojęcia zdolności i zdolnego ucznia;
- refleksja nauczycieli nad własnymi zasobami, potrzebami, stylem pracy z uczniami uzdolnionymi;
- zastanowienie się nad możliwościami szkoły w zakresie pracy z uczniami uzdolnionymi i formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- poznanie i praktyczne wykorzystanie aktywizujących metod pracy zespołowej;
- uświadomienie celowości oddziaływań na rzecz rozwijania zdolności uczniów;
- integracja zespołu, wzajemne inspirowanie do podejmowania innowacyjnych działań, budowanie zespołu zorientowanego na wspólne cele.

Materiały i wyposażenie: kartki A3, duże arkusze papieru, karteczki samoprzylepne, flamastry, flip-chart lub tablica, materiały informacyjne „Aktywizujące metody pracy z uczniami”.

Przebieg zajęć

1. **Uczeń zdolny, czyli kto? – burza mózgów** (10 min).

Uczestnicy otrzymują samoprzylepne karteczki, ich zadaniem jest wypisanie skojarzeń do pojęć: *zdolności, uczeń zdolny* i przyklejenie ich w odpowiednim miejscu na tablicy. Prowadzący omawia i podsumowuje wyniki pracy grupy.

2. **Miniwykład** – prezentacja multimedialna (20 min) Uczeń zdolny, podstawy teoretyczne, charakterystyka ucznia uzdolnionego.

3. **List do siebie** (15 – 20 min).

Prowadzący rozdaje uczestnikom kartki A3 i przybory do pisania. Uczestnicy są proszeni o napisanie listu do siebie samych. Tematem listu jest refleksja nad tym, w jaki sposób rozpoznają uzdolnienia uczniów i indywidualizują pracę z uczniami podczas zajęć, czy wykorzystują i w jakim zakresie aktywne formy pracy – refleksja nauczycieli nad ich umiejętnościami i potrzebami w zakresie pracy z uczniem zdolnym, jakie są ich oczekiwania, obawy.

Uwaga do prowadzącego: Konieczne jest poinformowanie uczestników, że list jest ich prywatną korespondencją i nie będą musieli prezentować tego, co napisali. Ważne, by ich refleksja była uczciwa, autentyczna. Po zakończeniu ćwiczenia można poprosić o zachowanie listu i zajrzenie do niego z odroczaniem – po wprowadzeniu nowych metody pracy, po zakończeniu roku szkolnego itp.

4. **Aktywne metody pracy z uczniami.** Praca metodą grup eksperckich (Jigsaw).

Uczestnicy dzielą się na grupy 4– 6-osobowe. Każda grupa otrzymuje pakiet materiałów zawierający opis wybranych (różnych w każdej grupie) aktywizujących metod pracy. Każda grupa przez ok. 10–15 minut pracuje nad swoją częścią materiału tak, by każdy uczestnik grupy stał się ekspertem w zakresie poznanych metod pracy.

Po upływie wskazanego czasu następuje zmiana składu grup – w skład każdej nowo utworzonej grupy wchodzi po jednym przedstawicielu z każdej poprzedniej grupy. Zadaniem uczestników jest przedstawienie pozostałym członkom grupy wiedzy na temat swoich metod pracy, które poznał podczas pracy w poprzedniej grupie. Każdy z członków grupy opowiada innym o poznanych przez siebie metodach. Po upływie ok. 15–20 minut uczestnicy powracają do swoich poprzednich grup i konfrontują swoją wiedzę, sprawdzają, czy wszyscy członkowie grupy mają taki sam poziom wiedzy.

Prowadzący może podsumować pracę, odwołując się do możliwości wykorzystania tej formy pracy z uczniami. Może też zweryfikować wiedzę uczestników poprzez zadawanie pytań, np. jakie metody dyskusji grupowej poznali, jakie metody służą generowaniu pomysłów, w jakich sytuacjach można wykorzystać gry symulacyjne, inscenizację, quizy.

Uwaga do prowadzącego. Zastosowanie tej metody przebiega optymalnie w przypadkach, gdy liczba osób uczestniczących jest w pełni podzielna przez liczbę tematów i grup: przy 25 uczestnikach – 5 tematów (podział na 5 pięcioosobowych grup); 36 osób – 6 tematów (6 sześcioosobowych grup). W przypadkach innej liczby uczestników dokonujemy podziału według liczby tematów. Na II etapie pracy – w grupach mieszanych – uczestniczy wówczas po 2 ekspertów z tego samego tematu, którzy wzajemnie się uzupełniają podczas referowania swoich zagadnień.

Schemat pracy w grupach

Etapy pracy	Grupa 1	Grupa 2	Grupa 3	Grupa 4	Grupa 5																														
I	<table><tr><td>1</td><td>1</td><td>1</td></tr><tr><td>1</td><td>1</td><td>1</td></tr></table>	1	1	1	1	1	1	<table><tr><td>2</td><td>2</td><td>2</td></tr><tr><td>2</td><td>2</td><td>2</td></tr></table>	2	2	2	2	2	2	<table><tr><td>3</td><td>3</td><td>3</td></tr><tr><td>3</td><td>3</td><td>3</td></tr></table>	3	3	3	3	3	3	<table><tr><td>4</td><td>4</td><td>4</td></tr><tr><td>4</td><td>4</td><td>4</td></tr></table>	4	4	4	4	4	4	<table><tr><td>5</td><td>5</td><td>5</td></tr><tr><td>5</td><td>5</td><td>5</td></tr></table>	5	5	5	5	5	5
1	1	1																																	
1	1	1																																	
2	2	2																																	
2	2	2																																	
3	3	3																																	
3	3	3																																	
4	4	4																																	
4	4	4																																	
5	5	5																																	
5	5	5																																	
II	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>1</td></tr></table>	1	2	3	4	5	1	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>2</td></tr></table>	1	2	3	4	5	2	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>3</td></tr></table>	1	2	3	4	5	3	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	5	4	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5	5
1	2	3																																	
4	5	1																																	
1	2	3																																	
4	5	2																																	
1	2	3																																	
4	5	3																																	
1	2	3																																	
4	5	4																																	
1	2	3																																	
4	5	5																																	
III	<table><tr><td>1</td><td>1</td><td>1</td></tr><tr><td>1</td><td>1</td><td>1</td></tr></table>	1	1	1	1	1	1	<table><tr><td>2</td><td>2</td><td>2</td></tr><tr><td>2</td><td>2</td><td>2</td></tr></table>	2	2	2	2	2	2	<table><tr><td>3</td><td>3</td><td>3</td></tr><tr><td>3</td><td>3</td><td>3</td></tr></table>	3	3	3	3	3	3	<table><tr><td>4</td><td>4</td><td>4</td></tr><tr><td>4</td><td>4</td><td>4</td></tr></table>	4	4	4	4	4	4	<table><tr><td>5</td><td>5</td><td>5</td></tr><tr><td>5</td><td>5</td><td>5</td></tr></table>	5	5	5	5	5	5
1	1	1																																	
1	1	1																																	
2	2	2																																	
2	2	2																																	
3	3	3																																	
3	3	3																																	
4	4	4																																	
4	4	4																																	
5	5	5																																	
5	5	5																																	

- Rundka.** Uczestnicy dzielą się refleksjami. Co było dla nich ciekawe, ważne, jaką wiedzę zdobyli, czego się nauczyli, co wykorzystają w swojej pracy?
- Zakończenie spotkania.** Rozdanie materiałów edukacyjnych dla wszystkich uczestników.

4. Realizacja projektów współpracy poradni psychologiczno-pedagogicznej ze szkołą

Doświadczenia z realizacji projektów oraz bieżąca współpraca z placówkami pokazują skuteczność wielu dotychczasowych form współpracy poradni ze szkołą, które z powodzeniem można przenieść na płaszczyznę współpracy z poszukiwaniem rozwiązań w pracy z uczniem zdolnym. Należą do nich między innymi:

- bezpośredni, stały kontakt specjalistów poradni z nauczycielami, specjalistami i rodzicami na terenie szkoły – dyżury ustalone w planie współpracy na dany rok szkolny (sprzyja to budowaniu relacji, rozpoznawaniu bieżących potrzeb i szybkiemu wsparciu, wymianie informacji);
- udział specjalistów poradni w pracy zespołów nauczycielskich w szkole, konsultacje grupowe;
- obserwacja uczniów w klasie (ułatwia zgromadzenie wiedzy o uczniu, jego zachowaniu w sytuacjach zadaniowych w szkole, umożliwia szybkie wsparcie nauczycieli);
- prowadzenie wykładów i prelekcji, działalności informacyjno-szkoleniowej dla rad pedagogicznych (w szkole) oraz nauczycieli (na terenie poradni);

- organizowanie w poradni cyklicznych spotkań specjalistów, np. w formie klubów: pedagoga, logopedy, pedagoga terapeuty z udziałem zaproszonych ekspertów;
- prowadzenie warsztatów i zajęć psychoedukacyjnych dla rodziców i uczniów (w szkole, w poradni);
- udzielanie porad, konsultacji, instruktażu podczas spotkań indywidualnych.

4.1. Możliwości budowania systemu w środowisku szkolnym – Warszawski System Wspierania Uzdolnionych

Celem programu „Wars i Sawa” jest stworzenie systemowych rozwiązań zapewniających rozwijanie potencjału nie tylko uczniów wybitnych, osiągających wysokie lokaty w konkursach, ale także stworzenie jak największej liczbie uczniów możliwości rozwijania ich potencjału, zainteresowań i zdolności w różnorodnych formach aktywności. Oznacza to odejście od postrzegania osiągnięć uczniów wyłącznie przez pryzmat uzyskiwanych przez nich wyników w nauce i przyjęcie filozofii szkoły uczącej się w działaniu na rzecz uczniów. Szkoły przystępujące do warszawskiej sieci szkół wspierających uzdolnionych pracują na podstawie własnego szkolnego programu wspierania uczniów uzdolnionych. Program opracowany jest przez utworzony w szkole zespół zaangażowany we wspieranie uzdolnionych uczniów – szkolny zespół wspierania uzdolnionych. Pracę zespołu koordynuje lider.

Projekt przewiduje działania na podstawie schematu:

- diagnoza sytuacji szkolnej,
- rozpoznanie zasobów, potencjału, dotychczas podejmowanych działań,
- planowanie działań w zakresie pracy z uczniami zdolnymi,
- realizacja zamierzonych działań,
- ocena efektów.

Elementem realizacji programu jest uzyskanie prestiżowego certyfikatu Prezydenta m.st. Warszawy „Wars i Sawa”. Certyfikat potwierdza spełnianie przez szkołę kryteriów szkoły wspierającej uzdolnionych, zgodnych z koncepcją systemowych rozwiązań określonych w programie.

Szkoły, które otrzymały certyfikat, tworzą warszawską sieć szkół wspierających uzdolnionych.

Osiągnięcia szkoły, przystępującej do programu, definiowane są na trzech poziomach:

- poziom podstawowy: szkoła planuje i realizuje ofertę zajęć i działań rozwijających zainteresowania i zdolności uczniów;
- poziom ponadpodstawowy: szkoła planuje i realizuje ofertę zajęć i działań rozwijających zainteresowania i zdolności uczniów oraz stosuje formy indywidualnego wspierania uczniów osiągających mierzalne sukcesy;
- poziom szkoły wspierającej uzdolnionych: szkoła planuje i realizuje ofertę zajęć i działań rozwijających zainteresowania i zdolności uczniów, stosuje formy indywidualnego wspierania uczniów osiągających mierzalne sukcesy oraz opracowała i realizuje wewnątrzszkolny program wspierania uczniów uzdolnionych.

Założeniem programu jest również promowanie osiągnięć szkół oraz wymiana doświadczeń pomiędzy placówkami. Nauczyciele z sieci szkół wymieniają swoje doświadczenia w ramach cyklicznych spotkań

Organizowane są „Kreatywne biesiady u WARSA i SAWY”, podczas których prezentowane są różne formy aktywności twórczej uczniów. W prezentacjach biorą również udział przedstawiciele poradni współpracujący ze szkołą. Uzupełnieniem prezentacji osiągnięć uczniów są warsztaty dla nauczycieli prowadzone również przez specjalistów poradni.

Ważnym ogniwem systemu jest działalność Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, które zapewnia udział przedstawicieli szkoły i poradni w **cyklu szkoleń przygotowujących do opracowania szkolnego programu wspierania uzdolnionych**. Propozycja WCIES jest istotnym filarem kompleksowej oferty współpracy ze szkołami w zakresie wspierania uczniów uzdolnionych. Włączenie ośrodka doskonalenia do systemu ma szczególne znaczenie z punktu widzenia uzupełnienia zadań poradni związanych z przygotowaniem szkoły do realizacji programu.

Zakres szkoleń realizowanych przez WCIES obejmuje:

- przygotowanie liderów i członków szkolnego zespołu wspierania uzdolnionych do opracowania szkolnego programu wspierania uzdolnionych;
- rozwijanie wiedzy i kompetencji zawodowych realizatorów programu (*Dziecko zdolne* – definicje uzdolnień, sylwetka ucznia zdolnego, *Uczeń zdolny w szkole* – przestrzeń szkolna, w której mogą być i są podejmowane działania z uczniem zdolnym, *Wspieranie uczniów zdolnych* – nowe formy działania na rzecz dzieci zdolnych i sposobów kształtowania środowiska sprzyjającego rozwijaniu zdolności i mocnych stron uczniów, *Niepowodzenia szkolne dzieci zdolnych* – Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych);
- zapoznanie z nauczycielskimi sposobami rozpoznawania uczniów zdolnych;
- projektowanie monitoringu i ewaluacji szkolnego programu;
- konsultacje programów opracowywanych przez szkoły.

Nauczyciele mogą również uczestniczyć w wielu innych formach doskonalenia oferowanych przez placówkę.

Uczniowie warszawskich szkół mogą również korzystać z bogatej oferty zajęć pozaszkolnych, międzydzyszkolnych, zajęć rozwijających zainteresowania przedmiotowe na uczelniach.

Założeniem Warszawskiego Systemu Wspierania Uzdolnionych „Wars i Sawa” od początku było stworzenie takich rozwiązań, by wykorzystać zasoby środowiska i instytucji pracujących z dziećmi na rzecz rozwijania ich uzdolnień i talentów. Stąd również udział poradni psychologiczno-pedagogicznych w realizacji programu. W każdej poradni działającej w sieci placówek wspierających szkoły uczestniczące w programie „Wars i Sawa” powołani zostali liderzy, koordynujący działania w zakresie współpracy ze szkołami przystępującymi do programu.

Zadania realizowane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną we współpracy ze szkołami aplikującymi do programu obejmują:

- diagnozę psychologiczną/pedagogiczną wytypowanych uczniów zgłoszonych przez szkołę (za zgodą rodziców) zmierzającą do podkreślenia mocnych stron ucznia;
- opiniowanie w sprawie indywidualnego toku lub programu nauczania;
- prowadzenie warsztatów dla nauczycieli;
- indywidualne konsultacje dla nauczycieli i liderów szkolnego zespołu wspierania uzdolnionych;
- konsultacje dla rodziców;
- psychoedukację rodziców;
- zajęcia dla uczniów (grupowe lub indywidualne);
- systematyczną współpracę poradni z liderami szkolnego zespołu wspierania uzdolnionych;
- inne (w zależności od oferty poradni w danym roku).

Procedura postępowania poradni psychologiczno-pedagogicznej wspierającej szkoły uczestniczące w programie „Wars i Sawa”:

1. Inicjatywa związana z przystąpieniem do programu należy do szkół z rejonu działania poradni aplikujących do programu. Poradnia sprawdza listę i oczekuje na zgłoszenie od dyrektora szkoły.
2. Zainteresowana szkoła (w ustalonym terminie) wypełnia i składa w poradni zgłoszenie z opisem potrzeb i oczekiwań szkoły – wstępna diagnoza potrzeb szkoły. Ostateczna forma współpracy szkoły z poradnią psychologiczno-pedagogiczną jest ustalana na spotkaniu lidera szkolnego zespołu wspierania uzdolnionych z liderem z poradni.
3. Przedstawiciel poradni (lider z poradni) ustala z liderem szkolnego zespołu wspierania uzdolnionych termin spotkania dotyczącego ostatecznego uzgodnienia warunków współpracy szkoły z poradnią.
4. Liderzy zapoznają się z wewnętrznymi dokumentami szkoły i poradni oraz ustalają warunki współpracy.
5. W przypadku uczniów, których wyniki szkolnej identyfikacji uzdolnień sugerują potrzebę dodatkowego wsparcia i zindywidualizowanej opieki, szkoła wypełnia kartę zgłoszenia zawierającą między innymi cel zgłoszenia, opis uzdolnień kierunkowych (z uwzględnieniem mocnych

i słabych stron ucznia) opis dotychczasowych osiągnięć ucznia, informacje na temat dotychczas podejmowanych w szkole działań ukierunkowanych na rozwój jego uzdolnień.

6. Współpracę ze szkołą oraz działania związane z zapewnieniem pomocy uczniom zgłoszonych do poradni koordynuje lider programu w poradni.

Program „Wars i Sawa” zakłada dużą autonomię szkoły w planowaniu swoich działań i swobodę w wypracowywaniu rozwiązań możliwych do wdrożenia w konkretnej szkole, działającej w konkretnym środowisku, które nawet w jednym mieście mogą być znacznie zróżnicowane.

Ważna dla systemowych rozwiązań w zakresie pracy z uczniem zdolnym jest również możliwość pozyskiwania dodatkowych środków na organizację zajęć i form współpracy wzbogacających ofertę szkół i poradni w ramach Warszawskich Inicjatyw Edukacyjnych i grantów dla poradni związanych z rozwojem zainteresowań i talentów¹⁰.

4.2. Współpraca szkoły z poradnią – innowacyjne rozwiązania w pracy z uczniami na etapie edukacji wczesnoszkolnej

Szkoła podstawowa zgłosiła poradni pomysł objęcia grupy dzieci w jednej z klas pierwszych programem oddziaływań wspierających rozwój zdolności. Wychowawczynie tych dzieci zaobserwowała u nich ponadprzeciętne zdolności. Już od kilku lat w szkole podejmowane są kompleksowe działania mające na celu zapewnienie dzieciom zdolnym warunków do wszechstronnego rozwoju, realizacji zainteresowań i pasji oraz rozwijania aktywności twórczej. W roku szkolnym 2013/2014 szkoła przystąpiła do Warszawskiego Programu Wspierania Uzdolnionych „Wars i Sawa”. Działania na rzecz uczniów zdolnych koordynowane są przez szkolny zespół wspierania uzdolnionych. Rama działań i przydział odpowiedzialności za ich realizację zostały zawarte w Szkolnym Programie Wspierania Uzdolnionych. Przewidywane formy pracy z uczniem zdolnym: różnicowanie treści i wymagań, stawianie problemów, zlecone zadania indywidualne, opieka nad grupą uczniów klasy, analiza literatury przedmiotu, asystent przedmiotowy, projekt uczniowski, koła zainteresowań, kontakty indywidualne przed konkursami, przeglądami itp., szkolne konkursy i przeglądy, spotkania z ekspertami, zgodnie z rozpoznanymi potrzebami organizowanie edukacji przyspieszonej (ITN, IPN). Zaplanowane są działania związane z budowaniem współpracy z rodzicami oraz instytucjami, dzięki którym możliwe jest poszerzanie oferty szkoły kierowanej do uczniów zdolnych. Ważną rolę w tej grupie odgrywa poradnia. Wcześniej działania koncentrowały się głównie na pojedynczych uczniach lub grupach uczniów, u których rozpoznano zbliżone zainteresowania.

Dzięki doświadczeniom zdobytym w dotychczasowych działaniach na rzecz dzieci zdolnych zespół nauczycieli podjął decyzję, że warto objąć długofalowymi oddziaływaniami wyróżniający się zespół klasowy, aby wprowadzając tę nową formę działań, przy odpowiednim monitoringu i ewaluacji, sprawdzić, jakie efekty uda się osiągnąć.

Podstawowe warunki sprzyjające podjęciu takiej inicjatywy to zaangażowany, twórczy nauczyciel, umiejący zaangażować rodziców do współpracy ze szkołą, otwartość dyrektorów – szkoły i poradni (sprawdzone mechanizmy współpracy szkoły z poradnią psychologiczno-pedagogiczną) – na twórcze inicjatywy nauczycieli, przychyłność organu prowadzącego finansującego dodatkowe działania szkoły – dyrektor wystąpił do organu prowadzącego o zapewnienie środków na dodatkowe zajęcia dla tej klasy.

¹⁰ Opracowanie na podstawie materiałów informacyjnych dotyczących programu „Wars i Sawa” <http://edukacja.warszawa.pl/projekty-i-inicjatywy/program-wars-i-sawa/4195-warszawski-system-wspierania-uzdolnionych>. Dostęp z dnia 14.11.2014.

Pracownicy poradni zostali zaproszeni do współpracy w zakresie prowadzenia zajęć z dziećmi oraz prowadzenia oddziaływań mających na celu zwiększenie świadomości rodziców na temat uzdolnień dzieci i sposobów ich wspierania. Dzieci mają brać udział w zajęciach w zakresie treningu pamięci i treningu twórczego myślenia w wymiarze 2 godzin tygodniowo.

Inne obszary współpracy z poradnią obejmują:

- wspólnie z poradnią opracowanie procedur diagnozy;
- diagnozę uczniów przez specjalistów poradni;
- wyłonienie uczniów, u których uzyskiwanie adekwatnych osiągnięć szkolnych może być utrudnione przez zaburzenia i dysfunkcje w rozwoju;
- wspólne zaplanowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w razie potrzeb wynikających z diagnozy;
- opracowanie sposobów monitorowania postępów uczniów, pomoc nauczycielowi w doborze i opracowaniu narzędzi;
- zaplanowanie ewaluacji i sposobu prezentacji wyników;
- w toku realizacji projektu działania poradni uwzględniają również:
 - współpracę z nauczycielem, wychowawcami świetlicy w zakresie doradztwa, konsultacji i ewentualnego doskonalenia zawodowego w zakresie pracy z uczniem zdolnym,
 - współpracę z rodzicami, pomoc w opracowaniu i prowadzeniu warsztatów,,
 - inne działania, w zależności od bieżących potrzeb.

Czas trwania programu przewidziano na co najmniej trzy lata. Prognozowane efekty:

- rozwój indywidualnych zdolności twórczych i zainteresowań;
- wzrost motywacji do podejmowania aktywności twórczej, rozwiązywania problemów;
- przygotowanie uczniów do aktywnego udziału w życiu klasy, szkoły, środowiska;
- umiejętność opracowania i ukończenia własnego projektu, połączone z przewidywaniem kolejnych czynności oraz radzenia sobie z doбором narzędzi, techniki i materiałów;
- rozwój umiejętności koncentracji uwagi na wykonywanym zadaniu;
- kształtowanie umiejętności poszanowania pomysłów innych i indywidualnej postawy wobec zadań;
- zdobywanie wiedzy na temat korzystania z różnych form ekspresji, sztuki, gotowość uczniów do wyrażania swoich emocjonalnych przeżyć za pomocą środków artystycznych;
- rozwijanie zmysłu estetycznego, wrażliwości i spostrzegawczości;
- poszukiwanie i korzystanie z różnych źródeł informacji;
- integracja zespołu klasowego (uczniów, rodziców), aktywny udział w życiu szkoły.



Część III



1. Współpraca poradni psychologiczno-pedagogicznej ze szkołą w zakresie przygotowania i wspierania nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym, z uwzględnieniem metody tutoring i mentoringu

1.1. Wprowadzenie

Kiedy myślimy o dziecku zdolnym, może pojawić się nam przed oczami obraz ucznia pewnego siebie i dyskutującego z nauczycielem. Dziecka, które poprzez zadawanie niezliczonej liczby pytań, niestereotypowe rozwiązywanie zadań niejednokrotnie przysparza kłopotów nauczycielowi poprzez zaburzanie kierunku myślenia i toku lekcji, wytrącanie argumentów czy też rozpraszanie rówieśników. Obraz ucznia zdolnego to także wizja dziecka, które bywa pełne skrajnych emocji, rywalizujące, skłonne do konfrontacji z otoczeniem. Jednocześnie za fasadą ponadprzeciętnej sprawności intelektualnej wielokrotnie kryje się często wysoki poziom niepokoju, niepewności, poczucie osamotnienia i braku zrozumienia ze strony otoczenia.

Takiemu dziecku trudno jest samodzielnie poradzić sobie z dynamicznie rozwijającym się aparatem poznawczym i emocjami, które częstokroć nie nadążają za wysokim intelektem. Dlatego systemowe oddziaływania szkoły i poradni psychologiczno-pedagogicznej jako instytucji wspomagającej ucznia zdolnego, wychowawców oraz rodziców winny stanowić wsparcie i zaplecze dla stymulowania rozwoju dziecka zdolnego.

1.2. Warunki optymalnego rozwoju dziecka zdolnego ze szczególnym uwzględnieniem pobudzania i stymulowania procesów motywacyjnych

Rozwój zdolności związany jest z etapami rozwoju psychicznego dzieci, co wpływa na dobór narzędzi i metod pracy przy kształtowaniu uzdolnień.

Młodszy wiek szkolny jest charakteryzowany jako okres rozkwitu zdolności intelektualnych. N.S. Lejtes charakteryzując młodszy wiek szkolny, wskazuje na takie cechy, jak: *zwiększona wrażliwość, bezkrytyczna gotowość do przyswajania materiału, wiara w prawdziwość tego, czego się uczy*. Cechy te sprzyjają zwłaszcza rozwojowi zdolności ogólnych. Natomiast zdolności twórcze, zwłaszcza w zakresie twórczości intelektualnej, najpełniej rozkwitają w okresie dorastania, gdyż młodzież w tym wieku cechuje duża aktywność, energia, szerokie zainteresowania, wrażliwość, emocjonalność, jednocześnie duża samodzielność.

Ogólne wskazania w postępowaniu z dzieckiem zdolnym

1. Zaspokajanie potrzeb poznawczych ucznia zdolnego:

- dialogowanie z dzieckiem – odpowiadanie na zadawane pytania;
- proponowanie interesujących lektur, gier, zabaw, programów edukacyjnych;
- proponowanie i organizowanie wyjazdów na wystawy, prelekcje, udział w dodatkowych zajęciach rozwijających zainteresowania dziecka (np. plastyczne, muzyczne, matematyczne, literackie, przyrodnicze);
- poszerzanie, wzbogacanie wiedzy ucznia o dodatkowy program kształcenia z danej dziedziny, indywidualizacja wymagań;
- zachęcanie do udziału w konkursach, olimpiadach (na poziomie klasy, szkoły, dzielnicy, gminy, województwa itd.);
- wspomaganie nauczyciela podczas lekcji poprzez pełnienie roli asystenta, mistrza wiedzy (prowadzenie lekcji);
- zachęcanie do opracowywania i zgłaszania własnych zadań, prezentacji.

2. Rozwijanie myślenia twórczego ucznia zdolnego.

Myślenie twórcze jest nieodłącznym składnikiem zdrowia psychicznego, jednym ze sposobów samorealizacji, sprzyja osiąganiu sukcesów. Można je rozwijać poprzez:

A. Wzbudzanie twórczej aktywności dziecka (otwartości, spontaniczności i twórczego stylu życia), w domu rodzinnym poprzez stymulowanie do:

- dostarczania materiałów rozwijających wyobraźnię dziecka (książek, albumów, edukacyjnych programów komputerowych itp.);
- wskazywania i udostępniania źródeł, które wzbogacają obrazowość języka (np. baśnie ludowe, mity, legendy);
- stwarzania dziecku przestrzeni pozwalającej na swobodny czas na myślenie i marzenia na jawie tak, by miało czas na zadumę i namysł (autorefleksję, tworzenie niestereotypowych pomysłów), a nie na bieganie od jednego zajęcia pozalekcyjnego do drugiego;
- zachęcania dziecka do utrwalania swoich pomysłów, np. w postaci rysunków, figur z plasteliny, projektów z kartonu, krótkich notatek;
- nadawania wytworom dziecka skończonej formy (oprawianie rysunków dziecka, złożenie tomiku z wierszy, organizacja wernisażu, np. fotografii dla rodziny i znajomych czy też w szkole);
- akceptacji naturalnej skłonności dziecka do odmiennego spojrzenia na otaczający świat;
- docenianie, chwalenie przejawianej przez dziecko indywidualności;
- zostawianie dziecku zupełnej swobody w pisaniu wypracowań szkolnych, esejów itp., unikając ich przeradagowywania, poprawiania napisanych tekstów;
- zachęcanie do zabaw słownych.

B. W szkole podczas uczenia się, pozwalając uczniowi być twórczym w myśleniu i działaniu poprzez:

- docenianie, chwalenie myślenia twórczego;
- uwrażliwianie na bodźce istniejące w otoczeniu;
- zachęcanie do manipulowania przedmiotami, ideami i przekształcania ich w nowe treści, wytwory;
- uczenie sposobów systematycznej analizy i oceny każdego pomysłu;
- nienarzucanie sztywnych schematów myślenia i działania;
- tworzenie i utrwalanie twórczej atmosfery (swoboda w przestrzeni i zachowaniu);
- uczenie, by dziecko ceniło swe twórcze myślenie (np. zapiski pomysłów);
- wzmacnianie na forum klasy oryginalności pomysłów dziecka z jednoczesnym wskazywaniem możliwości ich zastosowania w realnym życiu;
- dostarczanie informacji dotyczących procesu twórczego;
- wspieranie i ocenianie uczenia się inicjowanego przez samego ucznia;
- zadawanie kontrowersyjnych pytań, włączanie poczucia humoru;
- stwarzanie sytuacji wymagających nieszablonowego myślenia, nowych rozwiązań;
- zapewnianie okresów wzmożonej aktywności i względnego spokoju;
- udostępnianie przy pomocy rodziców środków niezbędnych do realizacji pomysłu;
- utrwalanie zwyczaju pełnej i konsekwentnej realizacji pomysłów;
- pozwalanie na wyrażanie i rozwijanie konstruktywnego, zdrowego krytycyzmu;
- zachęcanie do zdobywania wiedzy z różnych dziedzin;
- zachęcanie do prezentowania prac twórczych (wystawy, gazetki szkolne klasowe, kroniki, albumy, prace plastyczne, wiersze, samodzielnie wykonane pomoce do zajęć);
- organizowanie warsztatów twórczych, np. twórczego myślenia, doskonalenia pamięci;
- organizowanie zajęć psychoedukacyjnych służących rozpoznawaniu własnych umiejętności, rozwijaniu uzdolnień interpersonalnych, doskonaleniu technik uczenia się.

3. Wzmacnianie motywacji ucznia zdolnego.

Dla rozwoju uzdolnień uczeń z specjalnymi potrzebami wymaga ciągłego podtrzymywania motywacji poprzez:

- zauważanie jego potrzeb;

- ustawienie poprzeczki zadań i celów do realizacji – w porozumieniu z uczniem, a następnie stosowanie pozytywnych wzmocnień oraz rozmowy motywującej na każdym etapie realizacji założonych celów;
- stworzenie atmosfery, w której niepowodzenie nie oznacza przegranej, ale stanowi informację zwrotną o tym, co należy zmienić, poprawić, by osiągnąć sukces;
- wykorzystanie wzorców osobowych, przykładów, by zachęcać do sukcesu;
- okazywanie uznania i chwalenie osiągnięć;
- nagradzanie współpracy;
- pozwalanie, by dziecko nie zgadzało się z dorosłym, było krytyczne i stosowało argumenty popierające jego stanowisko, ale z zachowaniem zasad konstruktywnej krytyki;
- powierzenie organizacji uroczystości szkolnych, wycieczek;
- powierzenie organizacji konkursów, prowadzenia gazetek szkolnych;
- powierzenie organizowania pomocy dla uczniów, którzy mają trudności w nauce;
- stymulowanie uczniów do uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych/pracy w kołach zainteresowań, przedmiotowych.

4. Motywowanie do wzmacniania kontaktów społecznych ucznia zdolnego.

Stymulacja kontaktów społecznych dziecka zdolnego umożliwia jego harmonijny rozwój, często stanowi przeciwwagę do nadmiernej stymulacji poznawczej. Wzmacnianie kontaktów społecznych może odbywać się poprzez:

- organizowanie pracy w zespole;
- naprzemienne przydzielanie dziecku zdolnemu funkcji lidera i członka zespołu;
- nagradzanie za zachowania wskazujące na gotowość ucznia do współpracy z zespołem klasowym, umiejętność czekania na własną kolej, niesienie pomocy rówieśnikom, dzielenie się wiedzą,
- organizowanie zajęć psychoedukacyjnych, których celem jest nauka współpracy i komunikacji w zespole, rozpoznawania własnych emocji w relacji z innymi osobami;
- stymulowanie do uczestnictwa w grach i zabawach zespołowych, w tym także na lekcjach wychowania fizycznego.

1.3. Rola nauczyciela – wychowawcy w procesie stymulowania uzdolnień uczniów

Nauczyciel w pracy z dzieckiem zdolnym powinien wykraczać poza ramy tradycyjnego nauczania. Jego rola rozciąga się bowiem między dwoma biegunami: nauczyciela strażnika stawiającego granice i wytyczającego ramy współpracy z uczniem zdolnym, a nauczyciela partnera – tutora, mentora, coacha współtowarzyszącego uczniowi w poszukiwaniu najbardziej optymalnych, metod i narzędzi stymulujących jego uzdolnienia i rozwój. Nauczyciel w roli partnera inspirować, motywować uzdolnione dziecko do rozwoju na poziomie wiedzy, umiejętności oraz postaw. Prowadzi je ku samodzielnej myśli, działaniu oraz odpowiedzialności.

Metody, które mogą być stosowane w pracy nauczyciela z dzieckiem zdolnym opisano poniżej.

Tutoring jest to zaplanowany proces rozwoju ucznia (w tym wypadku ucznia zdolnego), który następuje wskutek indywidualnej, wspierającej relacji z drugą osobą – tutorem (nauczycielem). Istotą jest uruchomienie ukrytych, niewykorzystanych zasobów jednostki. Rozwój następuje, gdy stworzymy przestrzeń dla pełnego ujawnienia jej potencjału.

Tutoring opiera się na założeniu, że człowiek ma duży, często ukryty i nie w pełni wykorzystany potencjał, który w odpowiednich warunkach może się ujawnić. Każdy człowiek jest w naturalny sposób twórczy, obdarzony talentami, możliwościami, które może w sobie obudzić. Rozwój nie polega jedynie na zdobywaniu wiedzy czy umiejętności, lecz ujawnianiu tych często uśpionych, ukrytych, niewykorzystanych możliwości. Proces rozwojowy, jaki ma miejsce w ramach tutoringów, polega na ich odkrywaniu i na efektywniejszym wykorzystaniu.

Mentoring jest to partnerstwo między dwojgiem ludzi: mentorem a jego podopiecznym. Mentor to osoba dorosła, która na równi z rodzicami, zapewnia uczniowi wsparcie, doradztwo, przyjaźń, wzmocnienie i daje przykład. Funkcja mentora opisana jest przez cztery odpowiedzialne role: doradcy, przewodnika, autorytetu/opiekuna, przyjaciela.

Coaching jest to proces wspierania rozwoju umiejętności jednostki – ucznia oraz utrwalania ich przy pomocy drugiej osoby (coacha – nauczyciela) poprzez obserwację pracy, wysiłku (superwizję), udzielanie informacji zwrotnych i trenowanie nowych zachowań, umiejętności ucznia zdolnego.

Kompetencje, które powinien posiadać tutor, mentor, coach w obszarze:

- a. Postawy – empatia, szacunek, autentyczność, tolerancja, otwartość, spokój – równowaga pomiędzy zaangażowaniem a dystansem. Ponadto zachęcające i łagodne podejście, bez wydawania sądów orzekających, narzucania własnego zdania, poglądów itp. Zamiast rozwiązywania problemu, wskazywanie możliwości, wspieranie – przekazywanie rzetelnej informacji zwrotnej, samoświadomość, wysoka samoocena, pokazywanie uczniowi konsekwencji jego postępowania.
- b. Umiejętności – nawiązywanie relacji interpersonalnej, dbałość o atmosferę swobodnego wypowiedziania się ucznia, uważne obserwowanie, słuchanie, zadawanie pytań, parafrazowanie, udzielanie informacji zwrotnej, wyznaczanie celów, planowanie, monitorowanie realizacji celów, motywowanie do działania, porządkowanie myśli i emocji ucznia.
- c. Wiedzy – wiedza dotycząca rozwoju dziecka, dynamiki procesu zmiany, zasad i technik komunikacji interpersonalnej, technik prowadzenia rozmowy, techniki wpływu – perswazji, wiedza specjalistyczna dotycząca rozwoju oraz doskonalenia uzdolnień.

Struktura rozmowy z uczniem zdolnym w oparciu o zasady tutoringu, mentoringu i coachingu

Rozmowa oparta na powyższych zasadach składa się z sześciu etapów:

1. Zbudowanie relacji – pierwsze spotkania, ustalenie kontraktu z uczniem zdolnym.

Główne cele: zbudowanie atmosfery współpracy, zaufania, odpowiedzialności ucznia za proces doskonalenia umiejętności.

Zadania: sformułowanie kontraktu – wstępne określenie celów współpracy i jej zasad.

2. Odkrywanie potrzeb rozwojowych, czyli określenie, co uczeń chciałby doskonalić.

W przypadku uczniów w młodszym wieku szkolnym cel może zostać ustalony, przy współpracy z rodzicami, na zasadzie kontraktów behawioralnych dotyczących wzmacniania zachowań pożądanых. Uczniowie klas IV–VI, gimnazjalnych czy też ponadgimnazjalnych potrafią za pomocą pytań pomocniczych nauczyciela określić ten cel samodzielnie.

Główne cele: wzmocnienie gotowości do rozwoju i pracy nad ustalonymi celami, wyznaczenie kierunku pracy.

Zadania: określenie potrzeb rozwojowych – zdefiniowanie, co dokładnie uczeń chce doskonalić w zakresie np. uzdolnień matematycznych.

3. Opracowanie planu rozwoju, czyli w jaki sposób można osiągnąć pożądaną cel, zmianę.

Główne cele: przypomnienie celów pracy nad doskonaleniem uzdolnień.

Zadania: wybranie narzędzi i metod. Opracowanie harmonogramu pracy.

4. Realizacja planu – proces uczenia się, dokonywania zmiany, doskonalenia zakładanych zdolności.

Główne cele: wsparcie ucznia w realizacji w taki sposób, by podjęte przez niego zobowiązania wobec samego siebie zostały wypełnione.

Zadania: pomoc w pełnym wykorzystaniu podejmowanych przez ucznia działań (pomoc dydaktyczne, organizacja np. twórczych wycieczek), które sobie wyznaczył. Wsparcie w rozwiązywaniu konkretnych problemów, zdobywaniu konkretnych umiejętności.

5. Indywidualna ścieżka rozwoju, czyli samodzielna praca ucznia nad długofalowym planem rozwoju.

Główne cele: podsumowanie realizacji planu rozwoju, wyciągnięcie wniosków.

Zadania: Wsparcie ucznia w samodzielnym tworzeniu indywidualnej ścieżki rozwoju.

6. Podsumowanie współpracy.

Główne cele: podsumowanie współpracy.

Zadania: wzajemna informacja zwrotna. Sformułowanie planów na przyszłość.

Informacja zwrotna jest kluczowym, poza pytaniami, narzędziem, motywacyjnej komunikacji z dzieckiem uzdolnionym.

Podstawową funkcją rozmowy motywującej z uczniem zdolnym jest stymulacja do rozwoju i efektywnej pracy. Powinna zatem pełnić funkcję również korekcyjną, czyli prowadzić do ustalenia przyczyn trudności i sposobów ich pokonania. Stąd jej zasadniczym narzędziem jest tzw. kanapka informacji zwrotnych:

konstruktywna pochwała,
konstruktywna krytyka,
pozytywny akcent.

1. Rozmowę z uczniem należy rozpoczynać od pozytywów, czyli tego, co już mu się udało, w czym wywiązał się z kontraktu, bo to ułatwi kontakt i zbuduje pozytywną atmosferę, co z kolei pozwoli na przejście do przekazywania informacji trudniejszych dla dziecka. Ponadto zakotwicz ucznia w jego potencjałach, sukcesach, które już ma na swoim koncie. Na tym etapie rozmowę można zacząć od pytań: Z czego jesteś zadowolony? Co już udało Ci się zrealizować w planie, który ustaliliśmy?
2. Kolejno przechodzimy do omówienia tego, co nie wychodzi uczniowi – bez względu na przyczynę niepowodzenia. Podobnie, jak wyżej wskazane jest zapytanie dziecka, Co jest do poprawienia?, Z czego jest niezadowolony? itp. Ważne jest, by uczeń sam zidentyfikował i określił obszary, które są do poprawy. Następnie nauczyciel przekazuje swoje sugestie.
3. Rozmowę kończymy, wypracowując z dzieckiem sposoby poprawy tych obszarów, które zarówno w ocenie ucznia, jak i nauczyciela zostały ocenione niżej. Następnie nauczyciel jeszcze raz podkreśla potencjały dziecka, które mogą mu pomóc w realizacji wspólnych postanowień. Wychodząc ze spotkania, dziecko powinno mieć poczucie, że jest w stanie zmienić swoje zachowanie, osiągnąć zamierzone rezultaty.

Ważne!

- a. Przekazywanie informacji zwrotnych zawsze rozpoczyna się od pozytywnej informacji i taką samą się kończy.
- b. Rozmowa jest oparta na dialogu, zadawaniu pytań dziecku, by uczył się samodzielnego zarówno diagnozowania swoich potencjałów, jak i ograniczeń, identyfikował źródła ewentualnych niepowodzeń i sukcesów oraz potrafił poszukać rozwiązań.

Warto używać języka pozytywnego motywowania ucznia, słów o pozytywnym charakterze:

- Możliwości, szanse, perspektywy, sposoby poprawy, optymizm, „już raz wykonałeś to zadanie prawidłowo”, „pracujesz samodzielnie i szybko”, „kolejny raz osiągnąłeś cele, które ustaliliśmy”, „doceniam twoją gotowość do pomocy kolegom, którzy mają trudności z matematyki”, „jestem pewna, że sobie z tym poradzisz ...” itp. Warto, mówić osobiście od siebie – język „ja”.
- Mówić w swoim imieniu i od siebie. Jeżeli chcesz, by w wyniku rozmowy oceniającej uczeń zdolny był przekonany do wyznaczonych zadań i celów (mimo że czasami sam je wyznacza), warto go doceniać. Wierzyć w jego dobre intencje oraz możliwości, mówić o jego mocnych stronach i nieustannie je podkreślać, wzmacniać. Warto, stosować języki korzyści,
- Jeżeli wskażesz uczniowi, co osiągnie bądź poprosisz go o odpowiedź na pytanie, co z tego będzie miał, jeśli zaangażuje się w realizację zadań, celów, wówczas będzie bardziej się z nimi utożsamiał i chętniej je realizował.

- Nauczyciel musi znać ucznia, z którym pracuje nad doskonaleniem uzdolnień, by wiedzieć, na czym mu szczególnie zależy, czyli co może być dla niego rzeczywistą korzyścią. Co jest dla niego ważne?
- Zwroty ułatwiające dostrzeżenie korzyści przez ucznia to: *dzięki temu osiągniesz...*, *pozwoli to na...*, *ułatwi to...*, *poszerzy twoje umiejętności w...*, *będziesz mistrzem w...*

Warto unikać negatywnych słów i stwierdzeń:

- Trudność, problem, niepewność, *to jest niemożliwe*, *to ci się nie uda*, *tobie to nie wyjdzie*, *znowu to źle zrobiłeś*, *nie potrafisz*, *znowu ci się udało*, *ale ...*, *znowu wszystko zepsułeś* itp. W połączeniu z mową ciała – niepewną albo groźną i oceniającą spowoduje, że możemy zarazić ucznia takimi samymi emocjami i w efekcie, po rozmowie będzie przygnębiony i niechętny do działania.
- Warto przypomnieć: krytykowanie, ocenianie, trudne emocje typu: niezadowolenie, lekceważenie innych, wypominanie, odstraszać i zastraszać natomiast nie motywują ucznia do pracy i rozwoju.

1.4. Systemowe rozwiązania dotyczące pracy z uczniem zdolnym

Ze względu na zaklasyfikowanie uczniów zdolnych i wybitnie zdolnych do grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi najbardziej optymalną formą wspomagania uzdolnień wydają się być rozwiązania systemowe na terenie szkoły, które obejmują również ścisłą współpracę z instytucjami wspierającymi, w tym poradnią psychologiczno-pedagogiczną.

Do proponowanych rozwiązań systemowych należą:

1. Szkolenie grona pedagogicznego z zakresu rozpoznawania uzdolnień, pracy z uczniem zdolnym, narzędzia i metody wspomagania zdolności. Współpraca w tym zakresie z poradnią bądź innymi instytucjami wspierającymi.
2. Powołanie zespołu ds. pracy z uczniem zdolnym (wspierania uzdolnień), wyłonienie lidera bądź liderów koordynujących pracę zespołu.
3. Ustalenie zasad oraz sposobów identyfikacji uczniów zdolnych. Nominacje przyznawane przez nauczycieli na podstawie kwestionariuszy zawierających listy cech stwierdzonych u dzieci zdolnych. Wyniki sprawdzianów umiejętności i wiadomości. Wyniki w konkursach.
4. Nominacje przyznawane zdolnemu uczniowi przez eksperta w danej dziedzinie nauki.
5. Nominacje przyznawane przez rodziców.
6. Nominacje przyznawane przez rówieśników.
7. Pogłębiona diagnoza uzdolnień – diagnoza psychologiczno-pedagogiczna, ponadprzeciętny iloraz inteligencji.
8. Opracowanie i wdrożenie programów wspierania uzdolnień dla poszczególnych uczniów.
9. Ustalenie i spisanie kontraktów z uczniami objętymi programem wspierania uzdolnień.
10. W czasie spotkań zespołu ds. pracy z uczniem zdolnym wymiana informacji o efektach prowadzonych działań, superwizja.
11. Szkolenia psychoedukacyjne dla rodziców uczniów zdolnych w ramach współpracy z poradnią.
12. Bieżące wsparcie indywidualnych uczniów – rozmowy oparte na zasadach tutoringu i mentoringu – monitorowanie realizacji kontraktów.
13. Zajęcia psychoedukacyjne uczące np. pracy zespołowej, treningi pamięci, szybkiego uczenia się w ramach współpracy z poradnią, instytucjami wspierającymi szkołę.
14. Wsparcie wszystkich nauczycieli poprzez cykliczne szkolenia aktualizujące wiedzę i umiejętności bądź wnoszące nowe treści w doskonalenie programów wspierania uzdolnień uczniów.
15. Wymiana doświadczeń z nauczycielami innych szkół.

2. Praktyczne przykłady pracy z uczniem zdolnym

Konspekt I

Konspekt zajęć indywidualnych z: psychologiem

Temat: Kształtowanie i wzmacnianie procesów motywacyjnych oraz samooceny. Równoważenie procesów intelektualnych i emocjonalnych.

Klasa: III szkoły podstawowej.

Czas realizacji: Plan roczny. Cykl 4 spotkań w miesiącu. Spotkanie – 45 minut, jedna godzina lekcyjna w tygodniu.

Cele:

- kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów;
- równoważenie rozwoju intelektualnego i emocjonalnego;
- rozwijanie umiejętności w zakresie rozpoznawania i wyrażania emocji;
- rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, rozpoznawania emocji w grupie;
- budowanie realistycznej samowiedzy i samooceny;
- rozwijanie twórczego myślenia;
- udzielanie bieżącego wsparcia.

Forma pracy: indywidualna.

Indywidualny roczny plan pracy z uczniem zdolnym dotyczący rozpoznawania i kontroli emocji wraz z wybranym, szczegółowym konspektem planu miesięcznego.

Uczeń o bardzo wysokim poziomie możliwości intelektualnych, bardzo bogatym zasobie słownictwa, informacji o otaczającym go świecie, wysokich umiejętnościach logicznego myślenia, wyciągania wniosków z jednoczesnymi trudnościami w kontroli emocji i nawiązywaniu relacji z otoczeniem.

Metody: dyskusja, burza mózgów, ćwiczenia, gry i zabawy, rozmowy kierowane, wspierające, edukacyjne, rysunek, bajki terapeutyczne, ćwiczenia relaksacyjne, oddechowe, swobodna ekspresja słowna.

Środki dydaktyczne: balony, kartki, blok rysunkowy, szary papier, brystol, kredki, flamastry, farby, klocki, plastikowe pojemniki, puszki, szmaciane zabawki, piłki, kolorowe czasopisma, wata, zabawki – dom dla lalek, samochody itp., komputer, dyktafon, kamera wideo, materiał słowny i wizualny – teksty, ilustracje, kwestionariusze.

Indywidualny program

Indywidualny roczny program terapeutyczny został opracowany dla ucznia kl. 3 szkoły podstawowej z uwzględnieniem zaleceń opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, opinii psychologicznej, profilu ucznia sporządzonego przez wychowawcę i nauczycieli współpracujących z dzieckiem.

Przykładowe bloki tematyczne zajęć i ich cele.

1. Blok zajęć na temat budowania własnej pozycji – dziecka i ucznia – w rodzinie oraz środowisku szkolnym. Cykl 4 spotkań w miesiącu.

Cele:

- kształtowanie umiejętności rozpoznawania relacji emocjonalnych z członkami rodziny, rówieśnikami, nauczycielami;
- stymulowanie umiejętności budowania własnych granic w relacji z otoczeniem;
- kształtowanie umiejętności opowiadania o codziennych doświadczeniach;
- kształtowanie umiejętności wyrażania swoich stanów emocjonalnych;
- kształtowanie umiejętności rozpoznawania sytuacji problemowych w relacjach z otoczeniem;
- wzmacnianie przekonania, że uczeń umie rozwiązywać swoje problemy samodzielnie i przy wsparciu zewnętrznym.

2. Blok zajęć na temat rozpoznawania i konstruktywnego wyrażania emocji. Cykl 4 spotkań w miesiącu.

Cele:

- kształtowanie umiejętności rozróżniania emocji pozytywnych i negatywnych;

- kształtowanie umiejętności rozpoznawania własnych emocji na poziomie ciała według techniki „skanowania ciała”;
- kształtowanie umiejętności rozpoznawania emocji innych osób;
- nauka rozpoznawania, określania i konstruktywnego wyrażania trudnych emocji;
- budowanie poczucia kontroli nad własnymi emocjami;
- kształtowanie umiejętności w zakresie stosowania konstruktywnych sposobów rozładowywania napięcia emocjonalnego.

3. Blok zajęć na temat rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji. Cykl 4 spotkań w miesiącu.

Cele:

- identyfikacja stosowanych przez siebie metod rozwiązywania problemów;
- poznanie rodzajów problemów;;
- poznanie metod rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji;
- doskonalenie umiejętności w zakresie analizy popełnianych przez siebie błędów oraz ich poprawy;
- ćwiczenie umiejętności rozwiązywania zarówno problemów zadaniowych, jak i wynikających z niepożądanych zachowań;
- budowanie realnej samooceny i samowiedzy.

4. Blok zajęć dotyczących samooceny i samowiedzy na podstawie analizy zachowań. Cykl 4 spotkań w miesiącu.

Cele:

- autoanaliza umiejętności, talentów, słabych i mocnych stron;
- rozpoznanie własnych zarówno pozytywnych zachowań, jak i niepożądanych;
- kształtowanie umiejętności zmiany negatywnych wzorców zachowań na pozytywne;
- wzmocnienie zachowań pozytywnych oraz poczucia wpływu na własne zachowania i stosunki z rówieśnikami, dorosłymi.

5. Blok zajęć na temat komunikacji i współpracy. Cykl 8 spotkań w ciągu dwóch miesięcy.

Cele:

- poznanie definicji pojęcia komunikacja;
- nauka rozróżniania komunikacji werbalnej i niewerbalnej;
- poznanie zasad komunikacji dwustronnej, skutecznej komunikacji;
- poznanie barier komunikacji;
- ćwiczenie umiejętności komunikacyjnych;
- wzmocnienie umiejętności komunikacyjnych w grupie poprzez dłuższe wypowiedzi słowne na forum grupy.

6. Blok zajęć na temat motywacji. Cykl 8 spotkań w ciągu dwóch miesięcy.

Cele:

- identyfikacja cech ludzi nastawionych pozytywnie i negatywnie do życia;
- identyfikacja rzeczy motywujących ucznia;
- zapoznanie z metodami wzmacniającymi motywację;
- ćwiczenie zaprezentowanych metod.

7. Blok zajęć na temat marzeń i ich przekładania na realne cele. Cykl 4 spotkań w miesiącu.

Cele:

- doskonalenie umiejętności rozpoznawania własnych marzeń;
- doskonalenie umiejętności rozróżniania marzeń i celów, realistycznego przekształcania marzeń na cele;
- stymulowanie umiejętności planowania;
- identyfikacja dotychczasowych sukcesów i metod ich osiągnięcia;
- stymulowanie umiejętności realistycznej samooceny;
- budowanie realnego obrazu siebie, wzmocnianie poczucia własnej wartości.

8. Blok zajęć na temat twórczego myślenia. Cykl 4 spotkań w miesiącu

Cele:

- kształtowanie umiejętności twórczego myślenia;
- stymulowanie rozwoju poznawczego i językowego;
- nabycie umiejętności w zakresie tworzenia map myśli, skojarzeń;
- rozwój wyobraźni i twórczego spostrzegania rzeczywistości.

Weryfikacja pracy ucznia podczas realizacji indywidualnego planu powinna być dokonywana poprzez śledzenie osiągnięć ucznia oraz dokonywanie krótkich cotygodniowych notatek w arkuszu obserwacji ucznia. Bieżące monitorowanie poziomu opanowania zdobytej wiedzy oraz technik radzenia sobie w różnych sytuacjach interpersonalnych, szkolnych, zadaniowych odbywa się za pomocą materiału problemowego, monitorowania nastroju, rozmów z wychowawcą, a w razie potrzeby także z innymi nauczycielami współpracującymi z dzieckiem oraz bezpośrednich rozmów z samym uczniem.

Źródła:

1. Bandler R., *Umysł jak z niego skorzystać*. Gdańsk, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 1993.
2. Kaduson H., Schaefer Ch., *Zabawa w psychoterapii*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

Konspekt II

Wybrany z umieszczonego powyżej rocznego planu pracy, szczegółowy konspekt planu miesięcznego

Temat: Kształtowanie umiejętności określania i konstruktywnego wyrażania emocji.

Klasa: III szkoły podstawowej.

Czas realizacji: Jeden miesiąc, cykl 4 spotkań. Jedno spotkanie 45 minut.

Cele:

- kształtowanie umiejętności rozpoznawania, określania i wyrażania emocji związanych z różnymi doświadczeniami (pozytywnymi i negatywnymi);
- kształtowanie umiejętności rozpoznawania emocji innych osób – dorosłych i rówieśników;
- ćwiczenie umiejętności zastosowania różnorodnych metod konstruktywnego wyrażania trudnych emocji;
- budowanie poczucia kontroli własnych emocji.

Metody: techniki terapeutyczne, scenki, swobodna ekspresja słowna, ruchowa, tworzenie opowiadań i narracji, bajka terapeutyczna, relaksacja, psychogimnastyka.

Środki dydaktyczne: klocki, plastikowe pojemniki, puszki, szmaciana lalka, piłka tenisowa, dyktafon, blok, kredki, farby, linijka, długopis, balony.

I tydzień: nauka rozpoznawania, określania i wyrażania uczuć za pomocą metody terapeutycznej z wykorzystaniem techniki „Balony pełne uczuć” wg G.F. Short

Cele:

- kształtowanie umiejętności rozpoznawania, określania i wyrażania emocji związanych z różnymi doświadczeniami (pozytywnymi i negatywnymi);
- kształtowanie umiejętności rozpoznawania i określania trudnych emocji jakie przejawiają inne osoby – dorośli oraz rówieśnicy w stresogennych dla dziecka sytuacjach;
- nawiązanie kontaktu z dzieckiem poprzez rozmowę terapeutyczną, psychogimnastykę, ćwiczenia relaksujące, w zależności od stanu emocjonalnego dziecka i jego gotowości do zajęć.

Formy, metody pracy:

- technika terapeutyczna „Balony pełne uczuć” G.F. Short;
- bajka terapeutyczna;
- relaksacja.

Pomoce: blok, kredki, farby.

Przebieg

Dziecko rysuje na kartce papieru 4 balony. W balonie 1 zatytułowanym „Wszystkie rodzaje uczuć” umieszcza spisane na karteczkach znane sobie uczucia związane z różnymi sytuacjami (pozytywnymi i negatywnymi). Następne balony otrzymują nazwy w zależności od bieżących sytuacji problemowych dziecka. Dziecko przenosi karteczki, ze spisanyimi uczuciami, z balonu 1 do pozostałych balonów. Następnie wraz ze specjalistą terapeutą omawia te uczucia i wyraża w sposób wizualny (malowanie kolorami charakteru przeżywanych emocji), ruchowy (gesty, miny, ruch), werbalny (krzyk, opowiadanie). Spotkanie kończy się relaksacją i bajką terapeutyczną stanowiącą podsumowanie tematu i przebiegu zajęć. Bajkę dziecko może współtworzyć z terapeutą.

II Tydzień: nauka konstruktywnej ekspresji uczucia złości przy pomocy techniki terapeutycznej „Wieża złości” S. Saxe’a.

Cele:

- stymulowanie umiejętności rozpoznawania uczucia złości na poziomie ciała – technika „skanowania ciała”;
- nauka konstruktywnych sposobów wyrażania złości;
- budowanie poczucia kontroli nad własnymi emocjami;
- nawiązanie kontaktu z dzieckiem poprzez rozmowę terapeutyczną, psychogimnastykę, ćwiczenia relaksujące, w zależności od stanu emocjonalnego dziecka i jego gotowości do zajęć.

Formy i metody pracy:

- technika terapeutyczna „Wieża złości” wg S. Saxe’a;
- scenki;
- swobodna ekspresja słowna, ruchowa;
- tworzenie opowiadań i narracji ;
- bajka terapeutyczna;
- relaksacja;
- psychogimnastyka.

Pomoce:

- klocki, plastikowe pojemniki, puszki, szmaciana lalka, piłka tenisowa; dyktafon.

Przebieg

Uczeń buduje wieżę z klocków bądź z pojemników, puszek. Może też wykorzystać wszystkie elementy do jednej budowli. Następnie określa, jaką osobę, wobec której odczuwa złość, mogłaby symbolizować lalka. Umieszcza lalkę na szczycie wieży, jak najwyższej, i uderza w nią piłką jednocześnie, wyrażając swoją złość wobec danej osoby. Prowadzący odzwierciedla uczucia dziecka, mówiąc: „Jesteś naprawdę wściekły na....”. Następnie rozmawia z dzieckiem o tym, czym jest złość, jaka jest jej rola, jak ją można pozytywnie wykorzystać. Dziecko sporządza listę konstruktywnych sposobów wyrażania złości, przy pomocy prowadzącego.

Trzy, spośród tych sposobów, odgrywa razem z prowadzącym. Zajęcia kończą się wizualizacją połączoną z bajką terapeutyczną zawierającą wzmocnienie przekonania o możliwości wyrażania złości w sposób konstruktywny. Wspólnie nagrywają ją na dyktafon. Następnie dziecko otrzymuje zadanie domowe polegające na spisaniu bajki i stworzeniu książeczki pt. „Bajkowe uczucia”.

III Tydzień: pogłębienie umiejętności wyrażania uczucia złości z użyciem techniki terapeutycznej „Balony złości” wg T. Horn.

Cele:

- kształtowanie umiejętności konstruktywnego okazywania złości poprzez ćwiczenie różnorodnych metod;
- budowanie poczucia kontroli i wpływu na własne emocje i zachowanie;
- nawiązanie kontaktu z dzieckiem poprzez rozmowę terapeutyczną, psychogimnastykę, ćwiczenia relaksujące, w zależności od stanu emocjonalnego dziecka i jego gotowości do zajęć.

Formy i metody pracy:

- technika terapeutyczna „Balony złości” wg T. Horn;
- swobodna ekspresja słowna i ruchowa;
- tworzenie opowiadań i narracji;
- bajka terapeutyczna;
- relaksacja;
- psychogimnastyka.

Pomoce:

- balony, dyktafon.

Przebieg

Po rozmowie z prowadzącym o sytuacjach, w których dziecko odczuwa złość, nadmucha taką ilość balonów, ile pamięta z sytuacji, w których doświadcza złości. Zawiązuje balony. Prowadzący wyjaśnia, że każdy balon reprezentuje ciało, a powietrze w środku jest złością. Prowadzący pyta dziecko, „Czy teraz powietrze może zostać w środku, czy wyjść na zewnątrz balonu?”, „Co stanie się, kiedy powietrze (złość) utknie w środku?”, „Gdyby balon był twoim mózgiem, a powietrze (złość) znajdowałoby się w twojej głowie to, czy zostałoby miejsce na jasne myślenie?”. Dziecko rozmawia z prowadzącym. Następnie dziecko naciska balon dopóty, dopóki nie pęknie i całe powietrze nie wyjdzie na zewnątrz. Prowadzący pyta dziecko: „Czy to jest dobry i bezpieczny sposób wyrażania złości? Dlaczego tak/ nie?”.

Prowadzący pyta dziecko, jakie są skutki takiego sposobu uwalniania złości, ewentualnie uzupełnia wiedzę i doświadczenia ucznia w tym względzie. Następnie dziecko nadmucha balon, ale go nie związuje, tylko trzyma go u wylotu. Balon jest ciałem, powietrze w środku złością. Dziecko zaczyna powoli wypuszczać część powietrza z balonu. Prowadzący zadaje pytania: „Czy balon jest mniejszy, czy eksplodował, czy to jest bezpieczniejszy sposób „wypuszczania” złości?”. Prowadzący podkreśla fakt, że balon pozostał cały mimo „wypuszczonej złości”. Dziecko powtarza te czynności kilkakrotnie do chwili całkowitego wypuszczenia powietrza. Na koniec zajęć dziecko rysuje tęczę. W środku tej tęczy wstawia literę i wymyśla pozytywny sposób jej wyrażania na tę literę. Zamknięcie zajęć opiera się na wizualizacji połączonej z bajką terapeutyczną stanowiącą wzmocnienie konstruktywnych sposobów wyrażania złości. Podobnie, jak na poprzednich zajęciach, zadanie domowe polega na odtworzeniu z dyktafonu bajki i spisanie jej do książeczki. Dziecko dodatkowo może wykonać ilustrację do bajki bądź zrobić ciekawą fotografię (dziecko bardzo lubi fotografować) ilustrującą jej treść.

IV Tydzień: kształtowanie umiejętności oceny własnych zachowań w sytuacjach zarówno pozytywnych, jak i wywołujących złość z wykorzystaniem techniki terapeutycznej „Pionowa linia podziału” według D.M. Conyers.

Cele:

- stymulowanie umiejętności rozróżniania dobrych doświadczeń w życiu dziecka od doświadczeń negatywnych;
- wzmacnianie konstruktywnych sposobów rozładowywania napięcia emocjonalnego związanego z tłumieniem negatywnych emocji;
- nawiązanie kontaktu z dzieckiem poprzez rozmowę terapeutyczną, psychogimnastykę, ćwiczenia relaksujące, w zależności od stanu emocjonalnego dziecka i jego gotowości do zajęć.

Formy i metody pracy:

- technika terapeutyczna „Pionowa linia podziału” D. M. Conyers;
- swobodna ekspresja słowna i ruchowa;
- tworzenie opowiadań i narracji;
- bajka terapeutyczna;
- relaksacja;
- psychogimnastyka.

Pomoce:

- blok rysunkowy, kredki, pisaki, klej, nożyczki, linijka, długopis, dyktafon.

Przebieg

Dziecko dzieli kartkę papieru na dwie części. Jedna z części otrzyma nazwę „dobra”, druga „zła, smutna”. Dziecko po stronie pozytywnej wypisuje i ilustruje wszystkie dobre wydarzenia jakie pamięta ze swojego życia, głównie szkolnego, po negatywnej wszystkie sytuacje, w których pojawiła się złość. Następnie dziecko omawia te wydarzenia z prowadzącym. W celu wyeliminowania złych doświadczeń dziecko jeszcze raz ilustruje je na kartkach. Za pomocą wizualizacji wyobraża sobie, że wszystkie te wydarzenia opuszczają jego życie w postaci podartych przez niego kartek z ich rysunkami. Dziecko, po wizualizacji, rozdiera kartki i wrzuca je do kosza. Zajęcia kończą się wizualizacją pozytywnych doświadczeń, w życiu dziecka, w postaci „zwierzęcia mocy”, które dziecko odgrywa. Po wizualizacji i odegraniu roli dziecko współtworzy kolejną – ostatnią z tej serii zajęć bajkę. Następnie słucha bajki terapeutycznej. Zadanie domowe polega na zamknięciu książki oraz zaprojektowaniu do niej okładki.

Konspekt III

Konspekt zajęć grupowych z: psychologiem, logopedą i pedagogiem specjalnym (psycho-edukacja i terapia pedagogiczna)

Temat: Doskonalenie rozwoju poznawczego i współpracy zespołowej.

Klasa: I – III szkoły podstawowej

Czas trwania: Plan roczny. Cykl 2 spotkań w miesiącu odbywających się na sali gimnastycznej i 2 spotkań w miesiącu odbywających się w sali lekcyjnej (zajęcia odbywają się naprzemiennie). Czas trwania spotkania – 60 minut.

Cele:

- doskonalenie percepcji słuchowej,
- doskonalenie percepcji wzrokowej,
- ćwiczenie koncentracji uwagi, pamięci słuchowej i wzrokowej – bezpośredniej i trwałej,
- ćwiczenie koordynacji wzrokowo-ruchowo-słuchowej,
- doskonalenie umiejętności w zakresie myślenia logicznego, asocjacyjnego i wyobraźniowo-przestrzennego,
- doskonalenie myślenia twórczego,
- ćwiczenie i utrwalanie umiejętności z zakresu wiedzy matematycznej,
- ćwiczenie umiejętności komunikowania się i wypowiadania się na forum grupy,
- ćwiczenie umiejętności współpracy z grupą,
- ćwiczenie umiejętności współpracy i udzielania pomocy ze strony uczniów zdolnych dzieciom z trudnościami w nauce oraz kontroli emocji i zachowań,
- ćwiczenie umiejętności w zakresie nazywania i wyrażania emocji, rozumienia przyczyn i skutków własnych zachowań, szukania nowych – pozytywnych sposobów rozwiązywania konfliktów,
- wzmacnianie pozytywnego obrazu siebie poprzez stwarzanie uczniowi (zdolnemu, jak i z trudnościami w nauce oraz kontroli emocji i zachowań sytuacji, w których odnosi sukcesy – na forum grupy,
- budowanie i wzmacnianie systemu motywacji do konsekwentnego i wytrwałego wysiłku.

Forma pracy: zespołowa (uczniowie klas I–III uczestniczą wspólnie w zajęciach)

Zajęcia odbywają się w dwóch obszarach:

- a) stymulującym rozwój poznawczy, emocjonalno-społeczny, fizyczny – spotkania z uczniami są prowadzone na sali gimnastycznej (15-20 osobowa grupa).
- b) doskonalącym uzdolnienia i umiejętności szkolne, uczniowie spotykają się w małych grupach (6-8 osobowych) grupach, w sali lekcyjnej.

Program Grupowy

Roczny (październik – maj) program zajęć grupowych opracowany dla uczniów kl. 0 oraz klas I–III szkoły podstawowej z uwzględnieniem zaleceń opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, opinii

psychologicznych, indywidualnego profilu sporządzonego dla każdego ucznia uczestniczącego w programie sporządzonego przez specjalistów. W programie uczestniczyli uczniowie uzdolnieni i uczniowie z trudnościami w nauce.

Profil ucznia sporządzono, wykorzystując: Test Konopnickiego – badanie tempa czytania, badanie percepcji słuchowej – analizy i syntezy sylabowej, Test Rozwoju Percepcji Wzrokowej M. Frostig, D. Horne, Test Zdań Niedokończonych J. Kostrzewskiego, rysunki projekcyjne (totemy, autoportrety). Badanie dojrzałości emocjonalno-społecznej przeprowadzono w trzech obszarach: 1) kontroli emocji – uczeń przejawia emocje w sposób adekwatny do sytuacji, uczeń ma trudności we właściwym wyrażaniu emocji; 2) kontroli zachowań – uczeń potrafi odraczać reakcje na bodźce, uczeń reaguje impulsywnie na bodźce płynące z otoczenia; 3) współpracy w grupie – dziecko podejmuje działania w obrębie grupy chętnie i łatwo nawiązuje relacje, uczeń nie podejmuje współpracy z grupą, ma trudności w nawiązywaniu relacji.

Program opracowano ze względu na:

- potrzebę integracji uczniów uzdolnionych z dziećmi prezentującymi trudności w nauce;
- doskonalenie umiejętności uczniów uzdolnionych w zakresie nawiązywania relacji z rówieśnikami;
- doskonalenia umiejętności uczniów uzdolnionych w obszarze kontroli emocji oraz sprawności motorycznej;
- doskonalenia umiejętności uczniów uzdolnionych w zakresie współpracy z uczniami z trudnościami w nauce, kontroli emocji czy też zachowań.

Konspekt zajęć stymulujących rozwój poznawczy, emocjonalno-społeczny, fizyczny uczniów uzdolnionych we współpracy z uczniami z trudnościami w nauce, szczegółowy plan miesięczny.

Przykładowe bloki tematyczne zajęć i ich cele.

1. Blok zajęć pt. „Wyprawa żaglowcem na bezludną wyspę” doskonalących oraz usprawniających motorykę dużą i małą, koordynację wzrokowo-motoryczną i koncentrację uwagi.

Każde zajęcia odbywające się na sali gimnastycznej są nagrywane kamerą wideo.

Cele:

- doskonalenie umiejętności współpracy z grupą;
- doskonalenie umiejętności w zakresie współtworzenia kontraktów dotyczących współpracy z dorosłymi i rówieśnikami;
- doskonalenie i usprawnianie motoryki dużej i małej;
- doskonalenie i usprawnianie koordynacji wzrokowo-motorycznej;
- rozwijanie wyobraźni i orientacji przestrzennej;
- doskonalenie umiejętności koncentracji na zadaniu, utrzymywania i kończenia wysiłku umysłowego oraz fizycznego;
- stymulowanie umiejętności relaksacji i wyciszenia wewnętrznego;
- doskonalenie umiejętności w zakresie autoanalizy własnych zachowań oraz nabywanych umiejętności na podstawie wideo treningu.

2. Blok zajęć pt. „Co pamiętam z podróży?”, doskonalących i trenujących pamięć słuchową, umiejętności komunikacyjne, współpracę, koordynację wzrokowo-motoryczną.

Cele:

- ćwiczenie umiejętności w zakresie koncentracji uwagi;
- ćwiczenie pamięci słuchowej bezpośredniej i długotrwałej;
- ćwiczenie umiejętności komunikacyjnych na forum grupy jak we wzajemnej wymianie informacji;
- doskonalenie koordynacji wzrokowo-motorycznej;
- doskonalenie sprawności fizycznej;
- ćwiczenie umiejętności wyciszenia wewnętrznego i kontroli emocji, zachowań.

Przebieg

1. Ćwiczenie wprowadzające – „Łańcuch imion”. Osoby prowadzące zajęcia proszą o przedstawienie się z imienia każdego z uczniów biorących udział w zajęciach i dołączenie cechy, która określa dziecko, rozpoczynającej się na pierwszą literę jego imienia. Następnie wskazany uczeń powtarza imiona kolegów i koleżanek, którzy siedzą w kręgu, mówiąc np. *to jest radosna Renata*. Kiedy mija jego kolej następne dziecko z grupy powtarza imiona swoich rówieśników. Ćwiczenie zamyka ostatnia osoba z grupy powtarzając zapamiętane imiona.

2. Zespołowe ustalenie zasad zachowania obowiązujących na zajęciach.

3. Ćwiczenia fizyczne oparte na ćwiczeniach kinezylogicznych.

Ruchy naprzemiennie. Osoby prowadzące zajęcia chodzą w miejscu naprzemiennie dotykając prawym łokciem lewego kolana i następnie lewym łokciem prawego kolana. Zadaniem uczniów, ustawionych w jednym rzędzie na odległość ramion między sobą, jest naśladowanie ruchów nauczycieli. Ćwiczenie jest wykonywane przez każdego dziecko indywidualnie, ale wspólnie w grupie. Następnie uczniowie przemierzają się po sali, wykonując ruchy naprzemiennie.

Leniwe ósemki dla oczu. Osoba prowadząca demonstruje uczniom ćwiczenie mięśni oczu przez wodzenie wzrokiem za poruszającym się kciukiem, kiedy w polu widzenia opisuje on znak nieskończoności. Dziecko trzyma kciuk na wysokości oka w linii środkowej ciała na odległość łokcia. Głowa pozostaje nieruchoma, ale jest luźna. Uczeń tylko poruszając oczami w celu śledzenia kciuka, porusza nim bezpośrednio do centrum środka pola widzenia, w lewo, w górę pola widzenia i potem odwrotnie do wskazówek zegara dookoła w dół. Kiedy kciuk osiąga dolnej części środkowego pola widzenia, dziecko przenosi go z powrotem do centrum i odwrotnie do wskazówek zegara na zewnątrz, dookoła i na dół z prawej strony. Ruchy są powtarzane trzy razy każdą ręką. Potem obie ręce trzyma razem kciukami, tworząc X. Koncentrując się na środku X, uczeń znowu śledzi złączone razem kciuki, wykonując ruch leniwej ósemki. Ćwiczenie to jest wykonywane zarówno w pozycji stojącej, jak i siedzącej w siadzie skrzyżnym.

Ćwiczenia rozciągające z wykorzystaniem techniki „Powitanie słońca”. Technika zaczerpnięta z jogi polegająca na wzmacnianiu energii, witalności oraz pobudzania ośrodkowego układu nerwowego do wysiłku i koncentracji na zadaniu.

4. Opowieść o „Wyprawie żaglowcem na bezludną wyspę”. Osoby prowadzące przedstawiają dzieciom zajęcia, w których uczestniczą, jako wspólną wyprawę na nieznaną, tajemniczą bezludną wyspę. Jednak, żeby tam dotrzeć, każde z dzieci musi zaciągnąć się na statek, na którym funkcje kapitanów pełnią osoby prowadzące zajęcia. Statkiem jest wyznaczona część sali gimnastycznej. Dzieci przeciągają na nim liny, wykonując ruchy imitujące tę czynność. Wchodzą na pokład, wykonując ćwiczenia powolnego podnoszenia i opadania nóg. Następnie płyną żaglowcem po morzu, czyli wyznaczonym miejscu sali gimnastycznej zadaniem dzieci jest wykonywanie ruchu kołysania się, a jednocześnie utrzymania równowagi na ograniczonej powierzchni sali. Następnie jedna z osób prowadzących – kapitan podaje komunikat o nadciągającym sztormie. Dzieci nadal muszą się utrzymać na statku w ciasno zbitej grupie. Mogą krzyczeć, ale muszą dbać o swoje bezpieczeństwo i bezpieczeństwo towarzyszy podróży. Nikt nie może wypaść za burtę. Niestety nauczyciel – kapitan informuje dzieci, że żaglowiec się rozbija, a oni muszą dopłynąć do brzegów wyspy widocznej z daleka. Wszyscy uczniowie kładą się na ziemi i imitują ruchy pływania. Jednak dzieci mają wcześniej spełnić pewien warunek. Jedna z osób prowadzących instruuje uczniów, że będą mogli płynąć do wyspy po usłyszeniu dźwięku (marakasów lub dzwonek). Kiedy marakasy lub dzwonki zamilkną, muszą pozostać w bezruchu. Do wyspy dopływa ten, kto będzie działał zgodnie z instrukcją. Natomiast ten, kto poruszy się w trakcie ciszy, musi wrócić do miejsca, z którego zaczął swoją wędrówkę. Jednocześnie druga z osób prowadzących wciela się w rolę rekina, którego zadaniem jest stymulacja dzieci, poprzez pozorowane ataki, do ominięcia tej przeszkody i szybkiego dotarcia na wyspę. Ćwiczenie kończy się dopłynięciem wszystkich dzieci na bezludną wyspę utworzoną z materaców.

5. Ćwiczenie „Znaki na wyspie”. Diagnosta percepcji wzrokowej na podstawie Testu Percepcji Wzrokowej M. Frostig i D. Horne’a. Osoba prowadząca – kapitan informuje dzieci, że oto będąc na wyspie muszą poznać tajemnicze znaki, które umożliwią im poruszanie się po wyspie. Druga osoba

prowadząca – kapitan rozdaje dzieciom zeszyty testowe Testu Percepcji Wzrokowej. Każde dziecko samodzielnie rozwiązuje I część testu.

6. Ćwiczenie „Przywoływanie imion”, ćwiczenie percepcji słuchowej, synteza sylabowa. Osoby prowadzące informują dzieci, że mają one wybrać się na obchód wyspy w poszukiwaniu jedzenia, miejsca do spania i rozpoznania terenu. Uczniowie poruszają się na wyspie utworzonej z materaców. Ich zadaniem jest, poza rozpoznaniem terenu, przywoływanie imion kolegów poprzez dzielenie ich na sylaby np. Pio-trek, Mar – cin.... Następnie dzieci, za pomocą burzy mózgów, wymyślają indiańskie imiona dla każdego „mieszkańca bezludnej wyspy” i także rozpoczynają nawoływanie np. Rą-cza Sar-na.

7. Prezentacja bajki relaksacyjnej.

8. Podsumowanie. Obejrzenie filmu z zajęć. Analiza własnych zachowań w relacjach z rówieśnikami oraz w koncentracji na zadaniu. Rozdanie po uzgodnieniu z grupą, nagród za przestrzeganie zasad kontraktu i skoncentrowaną pracę.

3. Blok pt.: „Doskonalenie twórczego myślenia”.

Zajęcia odbywają się w sali lekcyjnej. Grupa 6–8 osób.

Przebieg

1. Ćwiczenie „Rysowanie dłoni”. Celem ćwiczenia jest przełamanie schematów myślenia i działania. Uczniowie dobierają się w pary. Obie osoby zamykają oczy. Jedna wyciąga dłoń, druga z zamkniętymi oczami poznaje strukturę dłoni, jej budowę. Później następuje zamiana. Po zakończonym rozpoznawaniu dłoni uczniowie na kartkach bloku za pomocą ołówka i lewą ręką (jeżeli dziecko jest praworęczne i prawą (jeżeli dziecko jest leworęczne) rysują dłoń kolegi/koleżanki z pary. Po zakończeniu ćwiczenia dzieci prezentują swoje prace i dzielą się refleksją na temat wrażeń związanych z niestereotypowym sposobem wykonania rysunku.

2. Ćwiczenie „Ulepszanie przedmiotu”. Celem ćwiczenia jest pobudzanie motywacji do zmiany i kształtowanie umiejętności dostrzegania cech w przedmiotach, które można doskonalić, ulepszać. Osoba prowadząca prezentuje uczniom rysunek kosza na śmieci. Zadaniem uczniów jest udoskonalenie kosza i uczynienia z niego jeszcze bardziej funkcjonalnego przedmiotu. Uczniowie, podzieleni na zespoły otrzymują instrukcję według której ulepszają przedmiot. Należą do nich: długość, waga, kolor, funkcje, czyli ile zadań (poza zbieraniem śmieci może pełnić) może pełnić kosz jednocześnie. Następnie uczniowie tworzą projekt kosza (rysunkowy, z kartonu, gazet, plasteliny – do wyboru przez dany zespół). Prezentacja projektów.

3. Wspólne ustalenie 5 zasad twórczego myślenia – przy moderowaniu dyskusji przez nauczyciela. Propozycje: 1) nie krytykujemy pomysłów, 2) bawimy się, kiedy wspólnie wymyślamy nowe pomysły, 3) lubimy wymyślać pomysły, 4) możemy pożyczać pomysły innych za ich zgodą, 5) wyobraźnia to jest to!

4. Podsumowanie spotkania. Zebranie informacji zwrotnej od uczniów „Czego ciekawego dzisiaj się nauczyłem?” „Jak się czuję?”.

4. Blok „Doskonalenie twórczego myślenia”.

Część II. Zajęcia prowadzone w sali lekcyjnej. Grupa 6–8-osobowa.

Przebieg

1. Ćwiczenie „Kalambury”. Celem ćwiczenia jest pobudzenie energii grupy do działania i twórczego myślenia. Uczniowie wymyślają indiańskie imiona (dwuczłonowe), np. Siedzący Byk i zapisują je na karteczkach. Osoba prowadząca zbiera zapisane imiona, a następnie dzieci losują karteczkę z danym imieniem (nie może to być imię przez nie wymyślone). Po czym każdy uczeń odgrywa, w postaci pantomimy, wylosowane imię, a grupa odgaduje nazwę.

2. Ćwiczenie „Kim jesteś?”. Celem ćwiczenia jest umiejętność zadawania pytań i twórczego poszukiwania odpowiedzi. Osoba prowadząca zajęcia rozdaje uczniom rysunek, na którym jest obraz rośliny, zwierzęcia, przedmiotu. Uczniowie nie mogą zdradzić grupie jaki rysunek otrzymali. Następnie każdy uczeń ma za zadanie zidentyfikować się z otrzymanym rysunkiem, czyli poczuć się tym przedmiotem, rośliną zwierzęciem. Kolejno każdy z uczniów siada przed grupą, a zespół zadaje pytania (przedstawione przez nauczyciela): czy dobrze czujesz się w swojej skórze?, powiedz, jaki jesteś (wielki, mały, ciężki, lekki itp.), z jakiego jesteś materiału? Jednocześnie grupa zadając pytania, stara się odgadnąć kim

jest dany uczeń. Po zakończonym ćwiczeniu osoba prowadząca wskazuje uczniom ważną rolę pytań w twórczym myśleniu.

3. Ćwiczenie relaksacyjne „Dzisiaj” współtworzone z uczniami. Celem ćwiczenia jest stymulowanie umiejętności pisania opowiadań, budowania narracji, włączania bieżących wydarzeń w treść utworu literackiego.

4. Relaksacja z wykorzystaniem ćwiczenia „Dzisiaj” – stworzonego przez uczniów.

5. Podsumowanie spotkania. Zebranie informacji zwrotnej od uczniów: „Czego ciekawego dzisiaj się nauczyłem?”, „Jak się czuję?”.

Weryfikacja postępu uczniów powinna być dokonywana w odniesieniu do poszczególnych uczniów, ich osiągnięcia są opisywane w postaci krótkiej notatki (raz w miesiącu bądź dwa razy w miesiącu w razie potrzeb) w arkuszu obserwacji ucznia. Bieżące monitorowanie poziomu opanowania zdobytej wiedzy oraz technik radzenia sobie w różnych sytuacjach interpersonalnych, szkolnych, zadaniowych odbywa się za pomocą materiału problemowego, monitorowania nastroju, rozmów z wychowawcą, a w razie potrzeby także z innymi nauczycielami współpracującymi z dzieckiem oraz bezpośrednich rozmów z samym uczniem.

Źródła

1. Jachimśka M., *Grupa bawi się i pracuje*. Oficyna wydawnicza Unus, Wrocław, 1994.
2. Nęcka E., *Trening twórczości*. Polskie Towarzystwo Psychologiczne Pracownia Wydawnicza, Olsztyn, 1992.
3. Rojewska J., *Grupa bawi się i pracuje*. Część II. Oficyna Wydawnicza Unus, Wrocław, 2000.

Blok zajęć opracowały, na podstawie powyższych źródeł, Mirosława Orłowska-Gaweł, Ewa Grekulińska, Kinga Truś.

Zakończenie

Materiały zawarte w poradniku mogą stanowić inspirację dla specjalistów pracujących w szkołach i w poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz wychowawców i nauczycieli ze szkół, do podejmowania wspólnych systematycznych i systemowych działań na rzecz identyfikowania oraz wspierania rozwoju uzdolnień.

W tym zakresie ścisła współpraca szkoły i poradni powinna być sprawą oczywistą – bowiem i szkoły, i poradnie pracują na rzecz uczniów, są elementami tego samego systemu. Obie instytucje realizują liczne działania na rzecz ucznia zdolnego. Doświadczenia wielu organizacji i to zarówno tych edukacyjnych, jak i tych o odmiennym charakterze (np. pomoc społeczna) dowodzą, że zbliżony cel działania nie jest jedynym warunkiem, aby mogła zaistnieć skuteczna współpraca rozmaitych placówek i reprezentujących ich pracowników. Zbyt często możemy w społecznej rzeczywistości spotkać się z tzw. *myśleniem sektorowym*, objawiającym się sytuacjami, w których cel jest realizowany tylko z wąskiej perspektywy zadań własnej instytucji. Świadomość, że mamy zbliżone cele działania nie jest warunkiem wystarczającym zaistnienia skutecznego współdziałania podmiotów. Oprócz świadomości wspólnego celu musi mieć miejsce jeszcze wzajemne zaufanie i umiejętność tworzenia wzajemnie satysfakcjonujących i skutecznych relacji społecznych pomiędzy osobami reprezentującymi odmienne instytucje. Placówki oświatowe – czy to szkoły, czy to poradnie – powinny więc wypracować instytucjonalne pomosty wzajemnej współpracy, na których to najpierw dyrektorzy, a później specjaliści poradni i szkolni nauczyciele będą budowali sieć codziennych, profesjonalnych relacji społecznych. Wbrew pozorom, nie jest to zadanie proste. Podejmowanie tego rodzaju działań jest jednak konieczne, kiedy zależy nam na współpracy, która jest czymś więcej niż wzajemną wymianą dokumentów powiązanych ze sobą przepisami instytucji. Dobro uczniów, w tym rozwijanie umiejętności, wiedzy, talentów uczniów zdolnych, jest tak istotną wartością, dla której i szkoły, i poradnie psychologiczno-pedagogiczne powinny nie tylko skutecznie, realnie współpracować, ale również stale doskonalić formy współdziałania.

Bibliografia do części I, II i III

Opracowano na podstawie materiałów M. Forys, M. Czarnockiej i K. Truś.

1. Alder H., *NLP. Umiejętność realizowania marzeń*, Wydawnictwo Ravi, Łódź 1997.
2. Bandler R., *Umysł jak z niego skorzystać*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1993.
3. Bernacka R.E., *Zdolność a uzdolnienia*, Wychowawca nr 1/2006.
4. Buzan T., Buzan B., *Mapy twoich myśli*, Wydawnictwo Ravi, Łódź 1999.
5. Czayka-Chełmińska K., *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, www.szkola-liderow.pl/download.php?id=33, dostęp z 16.11.2014, Warszawa 2007.
6. Drobin C., Dubom A., *Sprawdź zdolności i inteligencję swojego dziecka*, Dobrucki i Malicki DMS, 1993.
7. Dyrda B., *Motywowanie do nauki twórczo uzdolnionych*, w: *Psychopedagogika działań twórczych*, (red.) K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
8. Dyrda B., *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
9. Dobrołowicz W., *Psychodidaktyka kreatywności*, WSPS, Warszawa 1995.
10. Dyrda B., *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
11. Eby J., Smutny J., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1998.
12. Fechner-Śędzicka I., *Szkolny system wspierania zdolności*, Wydawnictwo „AKER”, Toruń 1999.
13. Fisher R., *Lepszy start*, DW Rebis, Poznań 2002.
14. Forys M., *Metody diagnozowania uczniów*. diament.edu.pl/prezentacje/forys.pdf.
15. Fundacja Estonia, *Tutoring dla młodzieży*, www.nicbeznas.byd.pl – dostęp z 16.11.2014 r., Fundacja Estonia 2011.
16. Glonka R.A., *Uczeń zdolny – przegląd pojęć i definicji*, lms.cku.sopot.pl/cku/wp-content/uploads/2009/02/sodn_zdolny.pdf – dostęp z 16.11.2014., 2005.
17. Grązewicz-Jóźwik T., *Uczeń zdolny – kim jest i skąd się biorą jego zdolności*, www.doradcametodyczny.pl – dostęp z 16.11.2014 r., 2009.
18. Hornowski B., *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, WSiP, Warszawa 1978.
19. Jachimska M., *Grupa bawi się i pracuje*, Oficyna Wydawnicza Unus, Wrocław 1994.
20. Jukowska-Jaszczyk M., *Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych* http://www.poradnia-brzeg.edu.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=159&Itemid=101 – dostęp z 16.11.2014 r., 2014.
21. Kaduson H., Schaefer Ch., *Zabawa w psychoterapii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
22. Lejtes N.S., *Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych*, Warszawa 2010.
23. Lewis G., *Jak wychować utalentowane dziecko*, Rebis, Warszawa 1998.
24. Lewis D., *Jak wychować zdolne dziecko*, PZWL, Warszawa 1988.
25. Marek E., Kontrowersje wokół kształcenia uczniów zdolnych, w: *Piotrkowskie Studia Pedagogiczne* (red.) Teresa Wróblewska, T. 7. – Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy filii Akademii Świętokrzyskiej w Piotrkowie Trybunalskim, Piotrków Trybunalski 2000, s. 101–107.
26. *Ministerstwo Edukacji Narodowej o uczniu zdolnym*, Wyd. MEN, Warszawa 1999.
27. Monks F.J., *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko: poradnik dla rodziców*, WAM, Kraków 2007.
28. Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2003.
29. Nęcka E., *Inteligencja*, GWP, Gdańsk 2003.
30. Nęcka E., *Trening Twórczości*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne Oficyna Wydawnicza, Olsztyn 1992.
31. Nitsch K., *Małe dzieci wielkie talenty*, Oficyna Wydawnicza Aba, Warszawa 2008.
32. Nowosielska G., *Dolnośląska szkoła liderem projakościowych zmian w polskim systemie edukacji*, www.umwd.dolnyslask.pl/lider-zmian/o-projekcie/tutoring/, Wrocław 2013.
33. Pilecka Wł., Rudkowska G., Wrona L., *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Kraków 1998.
34. Panek W., *Zachowanie się szczególnie zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych*, Białystok 2009.

35. Piotrowski E., *Pedagogika dzieci zdolnych i uzdolnionych*, w: *Pedagogika specjalna*, (red.) W. Dykciak, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 1998, s. 289–303.
36. Puślecki W., *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
37. Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1997.
38. Renzullie J.S., *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*, Mansfield, 1997.
39. Rimm S., *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole*, Wydaw. Moderski i S-ka, Poznań 2000.
40. Rostowski J., *Znaczenie różnic indywidualnych w nauczaniu uczniów wybitnie uzdolnionych*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, (red.) B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992, s. 237–251.
41. Rojewska J., *Grupa bawi się i pracuje*, Oficyna Wydawnicza UNUS, Wrocław 2000.
42. Sędek G., *Psychologia kształcenia*, w: Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Cz. 3, GWP, Gdańsk 2005.
43. Sękowski A.E., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000.
44. Sękowski A.E., *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Warszawa 2005.
45. Sękowski A.E., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
46. *Słownik języka polskiego*. PWN, Warszawa 2009.
47. Strelau J., *Inteligencja*, Tomaszewski T., *Psychologia ogólna*, PWŻ, Warszawa 1995.
48. Strelau J., *Inteligencja człowieka*, Żak, Warszawa 1997.
49. Szmidt K.J., *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Porządek i Przygoda Lekcje Twórczości*, WSiP, Warszawa 1997.
50. *Szkice do pedagogiki twórczości*, (red.) A. Góralski, Wydaw. Nauk. SCHOLAR, Warszawa 1996.
51. Telm H., *Relaks w nauczaniu*, WSiP, Warszawa 1997.
52. *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, (red.) W. Limont, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
53. Tokarska I., *Trening ogólnorozwojowy dla dzieci zdolnych, z młodszych klas szkoły podstawowej. XI Zeszyt Promocji Oświatowych*, Wydział Oświaty Gminy Warszawa – Centrum, ORE, Warszawa 1997.
54. Tyszkowa M., *Zdolności, osobowość i działanie uczniów*, wyd. PWN, Warszawa 1990.
55. Waclawowicz B., Moskwiak G. (red.), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli. Nowy model nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Fundacja Promyk Słońca, Wrocław 2014.
56. Włodarczyk M., *Uczeń zdolny – kim jest i skąd się biorą jego zdolności*, http://www.ppp1.wroc.pl/uczen_zdolny.pdf – dostęp z 16.11.2014 r., 2009.
57. Whitworth I., Kimsey-House K., Kimsey-House H., Sandhal P., *Coaching koaktywny*, Warszawa 2010.
58. Winzer M.A., *Elementy pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 1998.
59. Wojda K., *Wspieranie rozwoju ucznia i nauczyciela*, ABC, Warszawa 2005.

Proponowana literatura dodatkowa

1. Bandura L., *Uczniowie zdolni. Kierowanie ich kształceniem*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1994.
2. Borzym I., *Uczniowie zdolni*, PWN, Warszawa 1979.
3. Czajkowski R., *W poszukiwaniu dzieci uzdolnionych*. Nowa Szkoła nr 12, 1972
4. French J.L., *Dzieci szczególnie uzdolnione – badania i metody kształcenia*, [w] *Metody pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa 1973.
5. Gondzik E., *Kariery szkolne uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1976.
6. Hornowski B., *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, WSiP, Warszawa 1978.
7. Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1986.
8. Mc Gregor G., *Kształtowanie twórczej osobowości dziecka*, Świat Książki, Warszawa 1998.
9. *Ministerstwo Edukacji Narodowej o uczniu zdolnym, Biblioteczka Reformy nr 15*, Warszawa, 1999.
10. Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.
11. Niedobit M., *Problem uczniów wybitnie zdolnych na gruncie polskim*. [w] Biela A., Walesa Cz., [red.] *Problemy współczesnej psychologii*. PTP, Lublin 1992.

12. Pafulak-Struzik I., *Rola emocjonalnego klimatu rodziny w rozwijaniu potencjału twórczego młodzieży*. [w:] Niebrzydowski L., [red.] *Stymulatory rozwoju aktywności i osobowości twórczej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1995.
13. Painter F., *Kim są wybitni?*, WSiP, Warszawa 1993.
14. Partyka M., *Wokół diagnozy dziecka zdolnego. Problemy Poradnictwa* 2 (7), s. 55–70, CMPP-P MEN, Warszawa 1997.
15. Partyka M., *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym. II Forum Wymiany Doświadczeń Osób Pracujących z Dziećmi Zdolnymi*, Warszawa 4–6 maja 1999 r. [w:] *Problemy Poradnictwa* 2 (11), s. 109–118, CM PP-P MEN, Warszawa 1999.
16. Partyka M., *Wybrane aspekty pomocy dzieciom i młodzieży wybitnie zdolnym*, [w:] K. Ostrowska [red.], *Psychologia praktyczna w systemie oświaty*, CM PP-P MEN, Warszawa 1999.
17. Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy*, CM PP-P MEN, Warszawa 1999.
18. Partyka M., *III Forum Wymiany Doświadczeń Osób Pracujących z Dziećmi Zdolnymi*, Warszawa 11–23 maja 2000 r. [w:] *Problemy Poradnictwa* 2 (13), s. 162–167, CM PP-P MEN, Warszawa 2000.
19. Partyka M., [red.] (2000) *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, CM PP-P MEN, Warszawa 2000.
20. Popek St., [red.] *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*, UMCS, Lublin 1987.
21. Popek S., *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, UMCS, Lublin 1996.
22. Popek S. [red.], *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1985.
23. Popek S. [red.], *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1988.
24. Puślecki W., *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
25. *Zdolności, talent, twórczość*, t. I i II, [red.] W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer, Toruń 2008.
26. Sękowski A., *Różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów zdolnych. Przegląd Psychologiczny*, t. 41, z. 1, 1998, s. 105–121, t. 41, z. 2, s. 9–35.
27. Siekańska M., *Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych*, [w:] *Psychologia Zdolności. Współczesne kierunki badań*, A.E. Sękowski [red.], s. 116–111, PWN, Warszawa 2005.
28. Sołowiej J., *Środowiskowe uwarunkowania twórczości*, [w:] Niebrzydowski L., [red.] *Stymulatory rozwoju aktywności i osobowości twórczej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1995.
29. Stypułowska J., *Czynniki środowiskowe w myśleniu twórczym. Problemy Poradnictwa*, 1–2 (15–16), s. 32–43, CM PP-P MEN, Warszawa 2002.
30. Tyszkowa M., *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, PWN, Warszawa 1990.

Proponowane artykuły

1. Biedroń A., Szczepaniak A., *Profil zdolności poznawczych osoby uzdolnionej językowo: studium przypadku*, Edukacja, 2008, nr 4, s. 40–49.
2. Głowacki J., *Uczeń zdolny – nie zawsze doceniony, (kilka uwag o schemacie punktowania zadań otwartych na egzaminie gimnazjalnym)*, Wszystko dla Szkoły, 2008, nr 1, s. 11–13.
3. Haberk A., *Kształtowanie i rozwijanie u uczniów zdolności plastycznych oraz zainteresowania sztuką. Cz. 1, Wychowanie Techniczne w Szkole*, 2004, nr 3, s. 40–42.
4. Królak A., *Sprawność, uzdolnienia ruchowe, talent...*, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 2007, nr 1, dod. s. 2–13.
5. Nowicka R., *Identyfikacja uczniów uzdolnionych w szkolnictwie niemieckim*, Nowa Szkoła, 1992, nr 8, s. 488–489.
6. Chruszczewski M., *Kondycja uzdolnionych i społeczne warunki przejawiania się ich uzdolnień*, Ruch Pedagogiczny, 2004, nr 5–6, s. 5–22.
7. Malinowski A., *Rola nauczyciela w rozwoju uzdolnień i zainteresowań geograficznych uczniów*, Problemy Oświaty na Wsi, 1989, nr 2, s. 104–107.
8. Rwitecka J., *Rozpoznawanie uczniów zdolnych do nauk biologicznych*, Problemy Oświaty na Wsi, 1989, nr 2, s. 101–104.

Literatura dla rodziców

1. Borowska A., *Czy moje dziecko jest zdolne?* Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Warszawa 2009.
2. Drobin C., Dubom A., *Sprawdź zdolności i inteligencję swojego dziecka*, Dobrucki i Malicki DMS, Otwock 1993.
3. Kaniak-Urban Ch., *Każde dziecko ma swoje mocne strony. Jak rozwijać naturalne zdolności dziecka? Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Kielce 2002.
4. Lewis D., *Jak wychować zdolne dziecko*, PZWL, Warszawa 1988.
5. Monks F.J., Ypenburg. I.H., *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko. Poradnik dla nauczyciela*, Wyd. WAM, Kraków 2007.
6. Perleth Ch., *Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia u dzieci: każde dziecko ma talent*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2003.
7. Słyszowa S., *Rodzice o dzieciach uzdolnionych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.

Polecane strony internetowe

Ministerstwo Edukacji Narodowej www.men.gov.pl
Ośrodek Rozwoju Edukacji – projekt „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym” www.ore.edu.pl/uczen-zdolny
BioCentrum Edukacji Naukowej www.biocen.edu.pl
Centralna Szkoła Instruktorska ZHP www.ksztalcenie.zhp.pl
Centrum Edukacji Artystycznej www.cea.art.pl
Centrum Fizyki Teoretycznej PAN www.cft.edu.pl
Centrum Myśli Jana Pawła II www.centrumjp2.pl
Centrum Nauki Kopernik www.kopernik.org.pl
Dom Spotkań z Historią www.dsh.waw.pl
Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci www.fundusz.org
Ośrodek Promocji Talentów www.gimnazjum54.waw.pl
Stowarzyszenie Edukacja i Nauka www.stowarzyszenie.edu.pl
Talent PL www.talent.pl
Towarzystwo Szkół Zjednoczonego Świata im. Prof. Pawła Czarторыńskiego www.uwc.org.pl
Wszechświat w ręku – Hands-On Universe www.pl.euhou.net
Wydział Matematyki i Nauk Informacyjnych Politechniki Warszawskiej www.akademia.mini.pw.edu.pl
Uniwersytet Dzieci www.uniwersytetdzieci.pl
Raport EURIDICE z 2008 r. Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie. <<http://www.euridice.org.pl/files/zdolnych.pdf>>

Programy i projekty

DIAMEnT www.diament.edu.pl
„Klub Młodego Odkrywcy” www.kmo.org.pl
„Matma mnie kręci”, „Matematyka bez granic” www.mbg.uz.zgora.pl
„Newton też był uczniem” www.newton.amu.edu.pl
Projekt Mazowieckie Centra Talentu i Kariery www.mscdn.pl
Wars i Sawa www.edukacja.warszawa.pl
zDolny Ślązak www.zdolnyslazak.pl



OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00, fax 22 345 37 70

mail: sekretariat@ore.edu.pl

www.ore.edu.pl

egzemplarz bezpłatny

