

EDMUND STUCKI

WSP Bydgoszcz

PSYCHODYDAKTYCZNE PODSTAWY KSZTAŁCENIA UCZNIÓW ZDOLNYCH

1. Poszukiwanie właściwego określenia i struktury zdolności

Istota zdolności wypływa z różnic istniejących między poszczególnymi jednostkami. Punktem wyjścia do badań nad uczniami zdolnymi jest więc fakt, że: 1) ludzie różnią się między sobą w wykonywaniu takich samych działań, 2) ci sami ludzie w jednych działaniach przewyższają drugich, a w innych działaniach mogą być przewyższani, 3) w wykonywaniu działań zachodzą u tych samych ludzi zmiany, jedne działania stają się doskonalsze, a inne wykazują spadek¹.

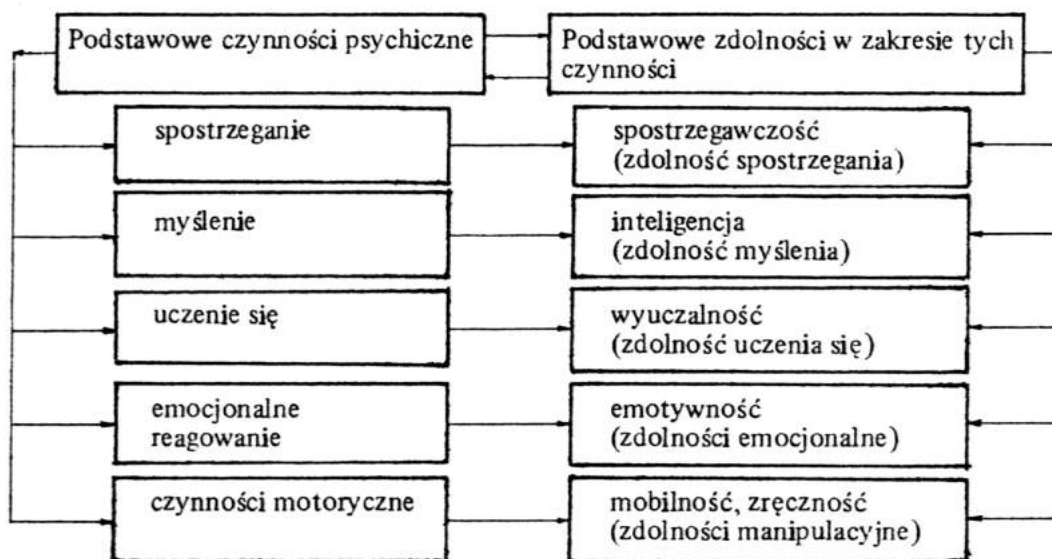
W latach 70 i 80-tych naszego stulecia zainteresowanie uczniem zdolnym jest wyraźnie większe niż kiedykolwiek. Wynika to z ogromnego zapotrzebowania społeczeństw na ludzi o wysokich kwalifikacjach zawodowych, ale także na ludzi charakteryzujących się niepowtarzalnymi sposobami rozwiązywania problemów, na ludzi aktywnych i twórczych, a więc zdolnych i bardzo zdolnych.

U progu XXI wieku społeczeństwa (mimo trudności) starają się stwarzać coraz lepsze warunki rozwoju jednostkom uzdolnionym, ale muszą jeszcze bardziej zadbać o optymalny rozwój tych jednostek, po to, aby każda z nich mogła osiągnąć najwyższe rezultaty w swoich możliwościach, aby również możliwości te podnosić na coraz wyższy poziom. Zapewnianie uczniom uzdolnionym ciągłego rozwoju i stymulowanie tym rozwojem stwarza dalsze szanse osiągnięcia przez nich coraz wyższych rezultatów, ciągle na nowych i trudniejszych treściach.

Przyjmując, że „zdolności to układ warunków wewnętrznych danej jednostki, decydujący o poziomie i jakości jej osiągnięć w wykonywaniu określonych działań”², W. Szewczuk stoi na stanowisku istnienia wielości zdolności ogólnych (podstawowych) i specjalnych. Zasadniczą myślą przewodnią klasyfikacji zdolności są, jego zdaniem, rodzaje działalności: tyle jest zdolności, ile rodzajów działalności ludzkiej i każdemu rodzajowi działalności ludzkiej odpowiada rodzaj zdolności. Będą to: działalność produkcyjna, organizacyjna, poznawcza, techniczna, artystyczna, wychowawcza, opiekuńcza, usługowa, porządkowa i sportowa. Każdej działalności ludzkiej przyporządkowane są odpowiednio: zdolności produkcyjne, organizacyjne, poznawcze, techniczne, artystyczne, wychowawcze, opiekuńcze, usługowe, porządkowe i sportowe³.

W każdej grupie zdolności mamy ponadto do czynienia ze zdolnościami ogólnymi i specjalnymi. Zdolności ogólne (albo podstawowe) W. Szewczuk wyprowadza z podstawowych czynności psychicznych człowieka i proponuje dla nich nazwy odpowiadające

tym czynnościom⁴. Ilustruje to poniższy schemat:



Schemat 1. Zdolności podstawowych czynności psychicznych (projekt schematu – własny E.S.)

Poszczególne grupy zdolności podlegają także dalszemu zróżnicowaniu w zależności od przedmiotowych treści danej działalności w dalsze zdolności specjalne. Dla przykładu, w zdolnościach wychowawczych można wyróżnić jeszcze zdolności: towarzyskie, poznawcze, polityczne itd.; w poznawczych: pisarskie, matematyczne, plastyczne i inne.

Jeżeli zdolności są układem warunków wewnętrznych danej jednostki, decydującym o poziomie i jakości jej osiągnięć w wykonywaniu określonych działań (lub umożliwiających ich wykonanie) i jeżeli przyjmujemy, że rozsiew sprawności wykonywania jakiegoś działania jest zgodny z krzywą prawdopodobieństwa Gaussa, to w zakresie konkretnej czynności będziemy mogli powiedzieć wtedy o zdolności, gdy ta czynność osiąga określony poziom w trakcie jej trwania i w wynikach końcowych. W ten sposób rozumując, należy w określeniu zdolności koniecznie uwzględnić termin – poziom oraz to, że ten poziom liczy się w trakcie wykonywania czynności i w wynikach końcowych, a ponadto jakość, wyrażająca się w wysokim poziomie aktywności, ciekawości poznawczej, samodzielności, sprawności uczenia się i uczuciowego zaangażowania⁵, również w trakcie ich trwania i w wynikach końcowych. Jeżeli do rozsiewu stopni sprawności wykonywania działań naniemy przedziały procentowe tego rozsiewu (zgodnie z rozsiewem normalnym Gaussa), otrzymamy prawdopodobne granice poziomów tych sprawności oraz ich obszary (poziom bardzo niski do 7 %, niski od 7 do 31 %, średni od 31 do 69 %, wysoki 69 do 93 % i bardzo wysoki od 93 do 100 %).

W wyniku tej analizy przyjmuję, że zdolności to układ warunków wewnętrznych (o charakterze ogólnym i specjalnym) danej jednostki, decydujący o stopniu sprawności

wykonywania jakiegoś działania, mierzonego poziomem i jakością czynności w trakcie ich trwania oraz w wynikach końcowych⁶. Określenie zdolności upoważnia z kolei do sformułowania znaczenia terminów: zdolności polonistyczne, matematyczne, muzyczne itd. Na przykład, przez zdolności polonistyczne (matematyczne itd.) będę rozumiał analogicznie układ warunków wewnętrznych danej jednostki decydujący o stopniu sprawności czynności polonistycznych mierzonych ich poziomem i jakością w trakcie trwania czynności i w wynikach końcowych.

Wskaźnikami tych zdolności będą: a) wysoki i bardzo wysoki poziom i jakość czynności w trakcie ich trwania określany tempem i aktywnością w przyswajaniu materiału, łatwością uczenia się, szybkością uczenia się pod kierunkiem, szybkością uczenia się samodzielnego, ciekawością poznawczą, pomysłowością, uczuciowym zaangażowaniem, krytycyzmem itp.; b) wysoki i bardzo wysoki poziom i jakość wyników końcowych w danej dziedzinie oraz duży zakres transferu.

Określenia zdolności oraz ich wskaźników są różnorodne i nie wyczerpują zagadnienia. Niektóre należałoby uznać już dzisiaj za bardzo przestarzałe, natomiast inne ujmują elementy bardzo istotne dla określenia interesującego nas pojęcia. Biorąc pod uwagę strukturę układu czy zespołu warunków wewnętrznych w zakresie pojmowania zdolności można wyodrębnić cztery warianty stanowisk⁷:

1. Koncepcja jednej zdolności ogólnej, będącej podstawą wszelkich działań i osiągnięć (Tales, Tomasz z Akwinu, H. Spencer, E. Claparede, W. Stern, A. Binet, J. Guthke i inni). W tym ujęciu jedni uważali, że tą zdolnością ogólną jest inteligencja, inni natomiast że uczenie się.

2. Koncepcja wielu różnych, podstawowych zdolności (równorzędnych) determinujących osiągnięcie rezultatów (początki: Th. Reid, C.A. Helvetius, a później: E.L. Thorndike, L.L. Thurston, J.P. Guilford).

3. Koncepcja dwuczynnikowej teorii przyjmującej jedną zdolność ogólną i różne zdolności specjalne (C. Spearman, C. Burt, W.P. Alexander, P.E. Vernon, R.B. Cattell).

4. Koncepcja uznająca istnienie wielości zdolności ogólnych i specjalnych, które zarazem wyznaczają osiągnięcia człowieka w działaniu. Pierwsze zręby tej najnowszej koncepcji, która dopiero zaczyna się rozwijać, stworzyli psychologowie radzieccy (B.M. Tiejłow, N.S. Lejtes) i polscy (W. Szewczuk, B. Hornowski i inni).

2. Uczeń zdolny w szkole i główne przesłanki jego funkcjonowania

Uczniów zdolnych w klasie określamy często na podstawie dobrego opanowywania i rozumienia danego przedmiotu (danych treści nauczania). Pod wpływem tradycji uważamy też często, że do tego potrzebne są specjalne wrodzone zdolności. Stąd wysuwają się ciągle jeszcze argumenty, że słabsze wyniki z jednych przedmiotów w relacji do innych uwarunkowane są tylko zadatkami wrodzonymi.

Psychologia marksistowska podważała od dawna takie założenia uważając, że psychika jednostki kształtuje się i rozwija w działaniu i że wobec tego należy oczekiwać, iż czynnik aktywności jednostki stymulowanej odpowiednio przez środowisko (głównie wychowanie) odgrywa decydującą rolę także w rozwoju zdolności. Tak więc w oparciu o marksistowską koncepcję zdolności należy przyjąć, że rozwój zdolności zależy głównie od sposobu pracy z uczniami i od dotychczasowych sposobów oraz stylu pracy z nimi w szkole (wcześniej w przedszkolu) i w domu.

W tym duchu rozumując W. Szewczuk stwierdza, że „zadatki wrodzone, z którymi dziecko przychodzi na świat nie mają charakteru kierunkowo-treściowego. I wobec tego nie są tą ostateczną instancją decydującą, determinującą rozwój dziecka, rozwój człowieka. A zatem miernikiem pracy szkoły w przyszłości będzie przyrost zdolności u wszystkich młodzieży⁸, a także drugi kierunek kształcenia (sensownie podejmowany i realizowany), polegający na ujawnianiu i rozwoju dzieci o wybitnych zdolnościach.

Czynnikami decydującymi o poziomie rozwoju zdolności są: warunki społeczne, działalność wychowawcza oraz własna praca ucznia. Stąd uczniów zdolnych może być znacznie więcej, jeżeli dotrzemy do autentycznych zainteresowań uczniów, jeżeli świadomie tworzyć będziemy te zainteresowania i optymalnie wykorzystywać pracę w zespołach zainteresowań⁹.

Uogólniając można przyjąć, że uczeń uzdolniony w danym zakresie funkcjonuje obecnie i funkcjonował optymalnie wcześniej w tej dziedzinie (oczywiście w węższym zakresie), że w jego funkcjonowaniu wszystko co związane było i jest z danym przedmiotem (dziedziną) miało i ma prawdopodobnie korzystny układ. Jednocześnie zachodzi pytanie, jak funkcjonuje uczeń zdolny w innych przedmiotach, a ponadto i w innych zakresach (a więc jakie ma powodzenia i niepowodzenia).

Właściwe kierowanie rozwojem uczniów zdolnych wymaga analizy ich potrzeb, obejmujących całość sytuacji i warunków, w jakich dziecko się rozwija. Na tej podstawie dopiero inwencja twórcza nauczyciela może stworzyć pełne możliwości wpływające na harmonijny rozwój zdolności. Uczeń uzdolniony powinien być wychowywany w atmosferze aktywnego uczestnictwa i działania, w poczuciu przygody intelektualnej i własnych, twórczych poszukiwań. Rozbudzanie u niego wyobraźni i fantazji, pracowitości i krytycznego stosunku do rzeczywistości to główne przesłanki jego rozwoju.

Uczniów uzdolnionych próbujemy określać zawsze poprzez posiadanie przez nich czy ujawnianie się u nich takich czy innych cech, które wiążemy ze zdolnościami lub określamy mianem zdolności. Może to być w rozumieniu różnych autorów:

- przydatność człowieka do określonego działania¹⁰;
- indywidualne właściwości psychiczne różniące jednego człowieka od drugiego, odznaczające się łatwością odbierania i przetwarzania informacji o świecie¹¹ albo właściwości psychiczne warunkujące pomyślne rezultaty działania¹², w stosunku do innych, przy jednakowej motywacji, uprzednim przygotowaniu i jednakowych warunkach zewnętrznych¹³;

– zespół warunków wewnętrznych jednostki umożliwiających wykonywanie działań określonego rodzaju lub jeszcze precyzyjniej, jak próbowałem określić w definicji przeze mnie sformułowanej (na początku artykułu).

Mówiąc o uczniach uzdolnionych mamy na myśli występowanie u nich zespołów zdolności, a więc zespołów dyspozycji osobowości, wyrażających ich możliwości w zakresie uczenia się, osiągania wysokiego poziomu w różnych dziedzinach działalności, wysoce efektywnego wykonywania zadań oraz wnoszenia do rozwiązywania problemów i realizowanych zadań elementów własnej twórczości¹⁴.

Reasumując dotychczasowe rozważania można przyjąć, że uczeń zdolny to taki uczeń, który w podobnych warunkach przewyższa innych uczniów w wykonywaniu tych samych działań; osiągnięcia ucznia zdolnego w nauce i w innych wybranych dziedzinach są najczęściej wysokie, oryginalne i twórcze; legitymuje się on bowiem prawie zawsze wysokim lub bardzo wysokim poziomem zdolności ogólnych i specjalnych.

Często uczniów uzdolnionych określa się poprzez przejawy wysokiej zdolności do określonej działalności. Zdaniem Z. Pietraszińskiego jest to: szybkie uczenie się pod kierunkiem nauczyciela, skuteczne uczenie się samodzielne, rozległe i swobodne przenoszenie wyników nauki na dziedziny i sytuacje pokrewne, osiąganie w wyniku nauki więcej niż przeciętnej sprawności działania¹⁵. W ujęciu innych badaczy może to być także: łatwość i szybkość przyswajania wiadomości i nawyków¹⁶, tempo opanowania umiejętności i sprawności oraz poziom osiągniętych wyników¹⁷ albo umiejętność przetwarzania zdobytych wiadomości i twórcze ich modyfikowanie¹⁸ itd. Przejawów tych może być znacznie więcej. Mimo, że każdy z badaczy zwraca uwagę na kilka z nich, to łączne ich zestawienie daje listę ponad 70 wskaźników, ale często tylko nieco inaczej nazywanych. Podstawowe grupy wskaźników kładą nacisk na następujące rodzaje czynności i sposób ich określania: łatwość, szybkość, pomysłowość, poziom, duży transfer, sprawne, stopień sprawności, postępy, twórczość, zaradność, odmienność, umiejętność oceny, górna granica, wysoki poziom, ciekawość, samodzielność, krytycyzm, pomysłowość itp.

Na funkcjonowanie uczniów podstawowy wpływ mają warunki indywidualno-psychologiczne (czynniki intelektualne i pozaintelektualne, np. typ układu nerwowego, neurotyczność, dyspozycje motywacyjne itp.) oraz warunki społeczno-środowiskowe (warunki rozwoju i wychowania w szkole i w domu).

Spośród warunków indywidualno-psychologicznych na pierwszy plan wysuwa się inteligencja. Chodzi o ujawnienie się jej w celowym działaniu, racjonalnym i oryginalnym myśleniu oraz skutecznym, ale innym dostosowaniu się do środowiska. Uczniowie o wysokiej inteligencji uczą się szybciej i z mniejszym wysiłkiem, wykazują lepsze zrozumienie materiału, przeciwstawiają się przekazywaniu wiedzy, poszukują nietypowych problemów i niestereotypowych sposobów oraz metod rozwiązywania zadań i problemów, mogą opanować większy zakres materiału, a także potrafią uczyć się treści o wysokim poziomie trudności. Ponadto odznaczają się ogromnymi zdolnościami obserwacji, wyobraźnią i fantazją,

zauważają wszystkie istotne szczegóły, odróżniają rzeczy istotne od nieistotnych, łatwo skupiają uwagę i trudno je oderwać od pracy.

Warunki te nie zawsze są wykorzystywane. Badania D.R. Greena wykazują, że „tylko u większości uczniów (połowa do 2/3) wielkość osiągnięć szkolnych odpowiada poziomowi umysłowemu”¹⁹, a Cz. Nowaczyk stwierdził, że „potencjalna energia umysłowa uczniów wykorzystywana jest ogólnie w około 55 %”²⁰.

Stąd wynika m.in., że na ogólne funkcjonowanie uczniów i ich wyniki wpływ mają także czynniki pozaintelektualne, takie jak: poziom motywacji, nietypowość zainteresowań, aspiracje, krytycyzm, długotrwałość i silny lęk. Motywację charakteryzuje kierunek działań i ich intensywność, a czynniki motywacyjne aktywizują organizm do działania, dokonują selekcji bodźców i ukierunkowują działania²¹.

Skłonności neurotyczne to kolejna cecha funkcjonowania uczniów uzdolnionych. Są oni bardziej nerwicowi i introwertywni niż uczniowie słabi, uzyskują wyższe wskaźniki na skali niepokoju – integracji, co wskazuje na częste ich funkcjonowanie w podwyższonej, ale nie najwyższej motywacji lękowej (poczucie humoru, upór, płacz, gniew, nieśmiałość, a nawet zmienność nastrojów). Jest to w sumie jednak sytuacja korzystna, bowiem zdaniem H.J. Eysenka dość duży poziom neurotyczności (ale nie wysoki i nie niski) powoduje osiągnięcie najlepszych wyników w nauce²².

Na funkcjonowanie uczniów zdolnych ogromny wpływ mają cechy temperamentu. L.M. Terman uważa, że jest nim dobrze zrównoważony temperament²³, natomiast T. Lewowicki dodaje siłę procesu pobudzania i ruchliwość procesów nerwowych²⁴.

Obok warunków indywidualno-psychologicznych, których jest znacznie więcej, istotny wpływ na funkcjonowanie uczniów uzdolnionych mają warunki społeczno-środowiskowe. Chodzi tu o warunki rodzinne, szkolne, szeroko rozumiane środowisko, a także grupy rówieśnicze itd.

3. Możliwości i warunki rozwijania zdolności

Zachodzi pytanie, czy przyrost zdolności u wszystkich młodzieży jest możliwy? Wydaje się, że tak. Jako uzasadnienie wysunę najpierw tezę J. Piageta²⁵, który m.in. stwierdza, że uzdolnienia – wyróżniające spośród uczniów o równym poziomie umysłowym (przeciętnym i nieco wyżej) dobrych w matematyce, fizyce itp. – polegają na przystosowaniu się do danego sposobu nauczania. Z kolei uczniowie słabi np. z matematyki itd. z tej samej populacji, ale osiągający dobre wyniki z innych przedmiotów, są w stanie opanować również zagadnienia matematyczne, ale innymi drogami. Są to bowiem uczniowie, którzy nie potrafią zrozumieć i przystosować się do stosowanego sposobu nauczania. Tak więc nie zrozumienie treści, a sposoby nauczania są właściwą przeszkodą osiągnięcia przez nich dobrych wyników. Przystosowanie to można osiągnąć, zdaniem J. Piageta, metodami aktywnymi, dla których podstawową zasadę określa następująco: „zrozumieć – to znaczy odkrywać lub odtwarzać przez nowe odkrycie”²⁶, oraz przez położenie nacisku

na strukturalne ujmowanie rzeczywistości z zachowaniem szerokiej interdyscyplinarności²⁷.

Z poprzedniej tezy o uzdolnieniach uczniów o jednakowym poziomie rozwoju umysłowego (średnim i wyższym od przeciętnego) wysuwa J. Piaget kolejną tezę o tym, że uczniowie ci wykazują jednakowe uzdolnienia, zarówno do przedmiotów ścisłych, jak i humanistycznych²⁸. Zdaniem J. Piageta podział uczniów na uzdolnionych do przedmiotów ścisłych czy humanistycznych nie zawsze się potwierdza.

Tu zarysowują się sprzeczne poglądy, które wskazują na konieczność dalszych badań. Odnosi się to być może tylko do uczniów przeciętnych i nieco powyżej przeciętnych, gdyż na przykład badania I. Białeckiego nad olimpijczykami wskazują, że zasób słownictwa związany z wiekiem nie jest skorelowany z postępami w matematyce, albo fakt, że dziewczęta stanowią tylko 6 % laureatów olimpiad, również tego nie potwierdza²⁹. Podobne badania S. Słyszowej nad olimpijczykami klas ósmych, wykazują znaczną przewagę w uczestnikach i laureatach z matematyki – chłopców, z języka polskiego – dziewcząt³⁰.

Interesującym przykładem są badania E. Gutowskiej³¹ nad uczniami wzorowymi szkół podstawowych. Tylko 36,5 % uczniów wzorowych to zdolni i bardzo zdolni, a wybitnie zdolni stanowili tylko 4,4 %, pozostali natomiast to przeciętni. Tutaj nasuwa się dalej idący wniosek. Skoro są to uczniowie wzorowi, tzn. bardzo podatni na oddziaływanie szkoły, można by więc również mocniej i bardziej optymalnie stymulować ich rozwój, ale szkoła musi tego chcieć i umieć tworzyć z uczniów wzorowych – zdolnych.

Koniecznym warunkiem rozwijania zdolności – zdaniem S. Gerstmann – jest własna aktywność, próby działania i ćwiczenia poprawnego działania, praca nad tym, aby stawało się ono coraz dokładniejsze i prowadziło do osiągania stale polepszających się wyników. Rozwijanie zalet zdolności uzależnione jest również od osobistego trudu, napiętego wysiłku, systematycznej pracy nad sobą oraz wartością swego działania. W rozwijaniu zdolności dużą rolę przypisuje on nauczycielowi. Głównym warunkiem rozwoju zdolności jest, według niego, dobry instruktaż nauczyciela i odpowiednie formy nauczania, np.: a) wskazywanie dziecku najlepszych wzorów działania, b) wprowadzenie dziecka w najbardziej skuteczne sposoby ćwiczenia, c) zachęcanie do systematycznej pracy, d) pobudzanie do wytrwałości i systematyczności, e) wzmacnianie i utrwalanie motywacji podtrzymujące napięcie wysiłków³². J. Hawlicki określa to ogólnie, pisząc o dobrym nauczycielu, dobrych programach i podręcznikach³³.

W związku z tym zagadnieniem warto także zwrócić uwagę na stanowiska niektórych psychologów zachodnich. W. Fowler, badacz ludzi przedwcześnie rozwiniętych i twórców, podaje 7 grup warunków rozwoju zdolności, z których wiele można by stosować do wszystkich dzieci. Są to: 1) wczesne rozpoczęcie pobudzania rozwoju umysłowego; 2) pobudzanie intensywne, częste, nawet jeżeli to możliwe, kilka razy dziennie; 3) pobudzanie długotrwałe, wieloletnie; 4) położenie dużego nacisku na uczenie się symboli i wypowiadania się nimi; 5) zapewnienie dobrego nauczyciela; 6) stosowanie różnych metod

kształcenia, systematyczne rozbudzanie i utrwalanie zainteresowań: 7) zapewnienie, aby otoczenie dorosłych ceniło wysoko wartości kulturalne³⁴.

Niezwykle cenne są wskazówki dla nauczycieli E.P. Torrance'a o warunkach stymulowania zdolności twórczych: „ceń twórcze myślenie, zwiększaj wrażliwość dzieci, zachęcaj do manipulowania, ucz sposobów oceny każdego pomysłu, wyrabiaj tolerancyjny stosunek do nowych idei (pojęć), strzeż się narzucania sztywnych schematów, kultywuj w klasie atmosferę twórczą, ucz dzieci, by ceniły swe myśli twórcze, udzielaj informacji o procesie twórczym, rozwiewaj lęk, jaki wzbudzają arcydzieła, popieraj i oceniaj inicjatywę wychowanków w uczeniu się, zabijaj uczniom ćwieka, stwarzaj sytuacje wymagające twórczego myślenia, stwarzaj okresy aktywności i spokoju, udostępniaj środki do realizacji pomysłów, rozwijaj konstruktywny krytycyzm, popieraj zdobywanie wiedzy w wielu dziedzinach, wychowuj nauczycieli o śmiałym i żywym umyśle”³⁵.

Reasumując można przyjąć, że w procesie dydaktycznym kierunki rozwoju zdolności powinny być zapewniane różnymi drogami. Do najważniejszych z nich można zaliczyć:

1. Poprzez szybki i intensywny rozwój zdolności ogólnych (spostrzegawczość, inteligencja, wyuczalność, emotywność, mobilność) na wszelkich treściach, powinno wpływać się jednocześnie na zarysowywanie się rozwoju zdolności specjalnych lub jednej specjalnej. Droga ta jest najbardziej charakterystyczna dla dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, ale możliwa również i w dalszych populacjach wiekowych.

2. Poprzez szybki i intensywny rozwój zdolności ogólnych, ale na treściach specjalistycznych powinno wpłynąć się optymalnie na rozwój zdolności specjalnych lub jednej specjalnej. Ta droga jest najbardziej charakterystyczna dla dzieci starszych, często już uzdolnionych.

3. Poprzez szybki i intensywny rozwój elementarnych i podstawowych czynności specjalnych do poziomu zdolności powinno wpływać się na rozwój zdolności ogólnych na treściach specjalnych i zdolności ogólnych na wszelkich treściach. Myślę, że droga ta odpowiada każdemu człowiekowi, z tym jednak, że im wcześniej nastąpią celowe działania w tym zakresie, tym młodsza jednostka osiągać będzie znaczące rezultaty i istnieje prawdopodobieństwo osiągnięcia przez nią jeszcze wyższego poziomu rozwoju zdolności.

4. Wykrywanie uczniów zdolnych i kierunki ich kształcenia

Celowe i zamierzone oddziaływanie na uczniów zdolnych jest możliwe po dość dokładnej ich identyfikacji. W procesie identyfikacji uczniów zdolnych należy przewidzieć trzy zasadnicze sytuacje.

Pierwsza sytuacja dotyczyć będzie wszystkich tych uczniów zdolnych, którzy od razu sami się identyfikują (ujawniają), głównie swoim zachowaniem, aktywnością, wiedzą itp. Trzeba tę identyfikację wstępnie akceptować, ale prowadzić przez dłuższy czas

obserwacje i badania nad nimi, aby potwierdzić uzdolnienia, a raczej określić, jakiego rodzaju są one rodzaju, po to, aby właściwie stymulować ich rozwój.

Druga sytuacja związana będzie z tymi uczniami, co do których przypuszczamy, że są uzdolnieni, ale mamy wątpliwości i nie wiemy, jakiego rodzaju są to uzdolnienia. Przypuszczenia nasze musimy potwierdzić lub odrzucić. Jest to grupa najliczniejsza, którą dopiero mamy zidentyfikować.

I wreszcie sytuacja trzecia – to pozostali uczniowie, z których trzeba odkryć, odnaleźć uzdolnionych i rozwinąć tak, aby ich zdolności, czasami bardzo specyficzne, zaczęły się ujawniać.

Dawniej te wszystkie przypadki rozstrzygano głównie badaniem inteligencji. Dzisiaj badania inteligencji nie wystarczą, a czasami wręcz są mylne. Nie mamy też do tej pory jednoznacznie zadowalających innych narzędzi pomiaru, wykrywania i określania zdolności oraz ich poziomu.

Dlatego najstuszniejszym jest, moim zdaniem, stosowanie wielu sposobów, takich jak: różne sprawdziany, testy zdolności specjalnych, obserwacje, analizy charakterologiczne, biografie uczniów pisane przez rodziców lub ich kilkuletnich nauczycieli, rozmowy indywidualne z uczniami, rodzicami i nauczycielami, analizy osiągnięć szkolnych, wytworów uczniów, efektów działania itp.

Najważniejsza jest jednak bardzo wnikliwa i zarazem ostrożna analiza otrzymywanych wyników, głównie np. badań eksperymentalnych, ale i wszelkich innych również. Jest to zgodne m.in. z propozycjami wielu autorów, powrotu do wcześniej znanych metod badania zdolności, mianowicie: obserwacji oraz oceny zdolności poprzez wytwór i efekty działania. Dodałbym do tego jeszcze badania, które należałoby prowadzić w trakcie trwania działań (a nie tylko wyniki końcowe) oraz ocenę jakości tych działań w trakcie trwania czynności i jakość wyników końcowych.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że struktura i pochodzenie uzdolnień są złożone i na razie mało poznane. Jednak zawsze strukturę tę uzasadniają:

- a) korzystne motywy, w tym głównie zainteresowania,
- b) korzystne warunki wychowania i kształcenia,
- c) korzystny dotychczasowy bieg życia i działania,
- d) korzystne możliwości wrodzone³⁶.

Specyfika (swoistość) wszelkich uzdolnień wymaga specyficznego traktowania tych uczniów (pod względem poleceń, zadań, zakresu motywacji itd.). Stąd też wydaje się, że aby ukształtować ich właściwą osobowość potrzebne są poczynania integrujące i rozszerzające pole i zakres ich działalności.

Jakie to mogą być działania? Myślę, że jest ich cała gama, z tym jednak, że w stosunku do każdej jednostki ich dobór i nasilenie będzie inne. Na pierwszy plan wysuwa się konieczność uczestniczenia w normalnej grupie rówieśników (poza pewnymi zajęciami). Wydaje się także wskazane kształtowanie szerszych motywacji do nauki, a nie tylko motywowanie do sukcesów w danej dziedzinie.

Obok postawy rywalizacji (która wypływa z postaw zdolności specjalnych) powinno kształtować się także postawę współpracy, odpowiedzialności, współdziałania. Myślę ponadto, że obok wdrażania do rozwijania zdolności, należy uczniów uzdolnionych wdrażać do samowychowania, w każdym bądź razie nie wychowywać ich w cieplarnianych warunkach.

Kształceniem dzieci i młodzieży zdolnej zajmowało się wielu autorów (m.in. Fowler, Torrance, Borzym, Nakoneczna, Lewowicki, Gałkowski, Gondzik, Szewczuk, Stucki i inni). Postulaty w zakresie kształcenia uczniów zdolnych wypływające z tych badań były tylko w części wprowadzane do systemu oświatowego. Szkoła nadal nie może ograniczać się w pracy z uczniem zdolnym do: kół zainteresowań, olimpiad przedmiotowych oraz klas sprofilowanych. Koncepcje te powinny iść w kilku kierunkach, mianowicie:

1. Tworzenia klas (i szkół) profilowanych dla uczniów zdolnych (a więc kształcenia w specjalnych warunkach przy rozszerzonym programie niektórych przedmiotów). System możliwy do realizacji, ale w rozsądnych rozmiarach i dziedzinach.

2. Kształcenia uczniów zdolnych w normalnych warunkach pracy szkoły. Należałoby tu przewidzieć:

A. Podnoszenie poziomu i efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego poprzez wzbogacanie i różnicowanie form pracy z uczniami, takich jak:

- a) rozwijanie zainteresowań twórczych,
- b) kształcenie wielopoziomowe i zróżnicowane,
- c) stawianie i rozwiązywanie problemów,
- d) metody uaktywniające obserwację, myślenie i wzbogacające język uczniów,
- e) wprowadzanie elementów nauczania generatywnego i strukturalnego,
- f) rozwijanie samodzielności według indywidualnego tempa oraz usamodzielnianie przez obudowywanie emocjonalno-motywacyjne zamierzeń i planów,
- g) indywidualizację procesu dydaktycznego, zadań szkolnych i domowych, zadań trudniejszych, zadań do wyboru,
- h) kształtowanie postaw i dyspozycji twórczych w wybranych dziedzinach,
- i) kształtowanie właściwej wspólnoty uczniowskiej przez eliminowanie atmosfery lęku i zagrożenia, stymulującej twórczą aktywność dzieci i młodzieży itp.

B. Specjalną organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego, która może pójść w trzech kierunkach:

1. Przyspieszenia tempa nauki przez:

- a) wcześniejsze kierowanie do szkoły podstawowej o specjalnym profilu (np. szkoła muzyczna, baletowa itp.),
- b) wydłużanie roku nauki,
- c) podwójną promocję,
- d) uczenie zgodne z indywidualnym tempem,
- e) akcelerację częściową,

- f) stwarzanie warunków i możliwości wyboru uczniom zdolnym niektórych partii materiału itp.
2. Rozszerzanie i wzbogacanie treści kształcenia przez:
 - a) wprowadzanie specjalnych programów i podręczników,
 - b) określenie w obecnych programach treści obowiązkowych i fakultatywnych oraz wydanie do tego odpowiednich podręczników,
 - c) selektywne dobieranie treści, dostarczanie dodatkowej literatury, aparatury, materiałów konstrukcyjnych,
 - d) organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych (organizacja kół, zajęć w świetlicach i czytelnich, klubów, obozów, spotkań dyskusyjnych, konkursów itp.),
 - e) organizowanie olimpiad i turniejów techniki.
 3. Organizowanie specjalnych dodatkowych zajęć ogólnorozwojowych dla uczniów zdolnych w formie gier i zabaw.
- C. Specjalną troskę nad uczniami zdolnymi, w zakres której powinno wchodzić:
- 1) Dokładne prowadzenie dokumentacji uczniów zdolnych (ich pracy, osiągnięć, wytworów oraz funkcjonowania w szkole i poza nią),
 - 2) Zapewnienie uczniom zdolnym warunków materialnych ułatwiających rozwój (literatura, aparatura, pomoce, urządzenia, wyposażenie),
 - 3) Zapobieganie i likwidacja trudności w nauce i niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych,
 - 4) Współpraca szkół z rodzicami i powołanie rejonowych klubów rodziców dzieci uzdolnionych,
 - 5) Współpraca z organizacjami społecznymi i młodzieżowymi w zakresie popierania i organizacji zajęć oraz konkursów i olimpiad,
 - 6) Współpraca z psychologiem (poradnią wychowawczo-zawodową) i innymi specjalistami,
 - 7) Wprowadzenie doradcy wychowawczego (doradcy życia).
3. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w kierunku przygotowania ich do pracy z uczniem zdolnym, które może obejmować:
 - a) lepsze przygotowanie psychologiczne, dydaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze w czasie studiów,
 - b) uruchomienie specjalnego kierunku kształcenia nauczycieli uczniów zdolnych,
 - c) organizowanie co roku przez CDN cyklu spotkań dla nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi i mającymi w tym zakresie osiągnięcia w celu wymiany doświadczeń,
 - d) wprowadzenie często na konferencje metodyczne, związkowe i zespoły samokształtzeniowe problematyki pracy z uczniem zdolnym,
 - e) doskonalenie nauczycieli w tym zakresie w ramach rad pedagogicznych i dopracowanie się własnego systemu pracy z uczniem zdolnym,

f) rozwijanie współpracy ze szkołami wyższymi w zakresie badań uczniów zdolnych, dostępu do aparatury badawczej i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli w ramach studiów podyplomowych do pracy z uczniem zdolnym.

4. Badania naukowe problematyki kształcenia uczniów zdolnych, które powinny obejmować:

- a) badania skuteczności metod kształcenia uczniów zdolnych,
- b) osiągnięć uczniów zdolnych w szkole i poza nią,
- c) kariery szkolne uczniów zdolnych,
- d) funkcjonowanie uczniów zdolnych w szkole i poza szkołą,
- e) funkcjonowanie jednostek zdolnych w społeczeństwie.

Reasumując omówione kierunki kształcenia wydaje się bardzo prawdopodobne, że dla optymalnego rozwoju uzdolnień uczniów istotne znaczenie ma:

- a) ukształtowany plan życiowy jednostki, w którym wiodącą rolę w powstawaniu i rozwoju zdolności należy przypisywać zainteresowaniom,
- b) dojrzały charakter, wyrażający się znajomością siebie i innych, krytycznym stosunkiem do siebie i innych, wysokim poziomem aktywności poznawczej,
- c) dość silna motywacja i dość wysoki poziom aspiracji.

Do czynników ograniczających rozwój zdolności uczniów można zaliczyć:

- a) braki w przygotowaniu nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym,
- b) błędy wychowawcze ze strony nauczycieli i szkoły wywołujące bierność i niechęć do szkoły,
- c) niekorzystną atmosferę rodzinną (rozkład małżeństwa, częste konflikty w domu, wielodzietność lub jedynactwo, ograniczanie samodzielności dzieci przez autorytatywne narzucanie stylu pracy i zachowań),
- d) niekorzystne kontakty rówieśnicze w środowisku pozaszkolnym uwikłane w różnego typu subkultury,
- e) trudności i kłopoty losowe itp.

Czynniki te mogą występować pojedynczo, ale mogą również oddziaływać łącznie i wtedy potęguje się ich negatywny wpływ.

Warto jeszcze, choćby w kilku słowach, zająć się opanowywaniem przez uczniów wiedzy przedmiotowej, odgrywającej istotną rolę w rozwijaniu zdolności. Główną przyczyną trudności w prawidłowym opanowaniu wiedzy przedmiotowej przez uczniów uzdolnionych są braki w sprawności ich myślenia w zakresie danego przedmiotu, które polegają na nieopanowaniu lub słabym opanowaniu podstawowych operacji myślowych³⁷. Braki te wyrażają się w:

- a) błędnym opanowaniu pojęć przedmiotowych,
- b) nierozumieniu struktury materiału,
- c) nieumiejętności operowania elementami struktury.

Mają one aspekt sprawnościowy i treściowy. Przyczyną aspektu sprawnościowego są błędy popełniane przez nauczycieli w kierowaniu procesem zdobywania przez uczniów

wiedzy. W kształtowaniu pojęć wszystkie operacje myślowe muszą być dokonane przez ucznia świadomie, by mógł on dojść do myślowego opanowania ich. Podobnie jest przy strukturze materiału. Konsekwencją dokonywania operacji myślowych na materiale przedmiotowym jest uchwycenie jego struktury, a więc wyodrębnienie w nim składników istotnych, czy najważniejszych i ujęcie ich właściwych relacji³⁸.

W inny nieco sposób odbywa to się w każdym materiale treściowym, bowiem materiał każdego przedmiotu ma swoją specyfikę. Przyczyny treściowego aspektu braków w sprawności myślenia mają dwa źródła. Pierwszym jest nieumiejętny sposób wprowadzenia uczniów przez nauczyciela w tę właśnie specyfikę, drugim większa lub mniejsza łatwość indywidualna uczniów zdolnych w poznawaniu określonych treści przedmiotowych, właśnie w tej ich specyfice. Dotychczasowe badania wykazują, że myślenie przedmiotowe kształtuje się w procesie aktywnego, świadomie i właściwie kierowanego problemowego poznawania danej dziedziny rzeczywistości i że na tej podstawie rozwijają się zdolności przedmiotowe³⁹.

Możliwości zmiany istniejącego stanu rzeczy i doprowadzenie do wzrostu liczby uczniów uzdolnionych tkwią w stymulowaniu jak najwcześniej (już w okresie przedszkolnym) takiej aktywności dzieci, która ukształtowałaby zainteresowania oraz rozwijała podstawowe zdolności ogólne i specjalne. Aktywność uczniów wzrasta wraz z rozwojem ich zainteresowań i zaangażowania w stosunku do treści tej aktywności. Warunkiem tego wzrostu jest odpowiednie włączenie tych treści do planu życiowego uczniów. Jeżeli uczniowie będą przeżywać zajęcia szkolne, jeżeli będą one najwyraźniej treścią ich życia w tym okresie, a także rozumieć będą coraz lepiej ich znaczenie dla własnego rozwoju i jego perspektyw, to stawać się one będą w coraz większym stopniu podstawą rozwoju uzdolnień.

PRZYPISY

- ¹E. Stucki: Edukacja wczesnoszkolna procesem stymulującym rozwój zdolności specjalnych, WSP Bydgoszcz 1983 s. 10.
- ²W. Szewczuk: Aktualny stan badań nad zdolnościami, IBP Warszawa 1978 s. 21.
- ³W. Szewczuk: Psychologia, T. II, PZWS Warszawa 1966 s. 396–198, 405.
- ⁴W. Szewczuk: Aktualny stan badań nad zdolnościami, op.cit., s. 68.
- ⁵Ibidem, s. 83.
- ⁶E. Stucki: Edukacja wczesnoszkolna procesem stymulującym rozwój zdolności specjalnych, op.cit., s. 22.
- ⁷Ibidem, s. 17–21; W. Szewczuk: Aktualny stan badań nad zdolnościami, op.cit., s. 22–39.
- ⁸W. Szewczuk: Materiały Komisji do spraw Prognoz Rozwoju Oświaty i Wychowania, Szkoła 2000, MOiW Warszawa 1977 s. 8.

- ⁹W. Szewczuk: Może być więcej zdolnych. „Trybuna Ludu” 1978 nr 163 i 175; Badania nad zdolnościami. „Badania Oświatowe” 1972 nr 4.
- ¹⁰L. Wołoszynowa: Psychologia ogólna i rozwojowa. PZWS Warszawa 1965 s. 60.
- ¹¹D. Nakoneczna: Kształcenie wielostronnie stymulujące rozwój uzdolnień. WSiP Warszawa 1980 s. 26.
- ¹²M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża: Psychologia ogólna. PZWS Warszawa 1972 s. 190.
- ¹³Z. Pietrasinski: Zdolności. W: T. Tomaszewski (red.): Psychologia. PWN Warszawa 1975 s. 736.
- ¹⁴W. Szewczuk (red.): Słownik psychologiczny. WP Warszawa 1979 s. 335.
- ¹⁵Z. Pietrasinski: Czynniki warunkujące przebieg i efekty uczenia się. „Oświata i Wychowanie” 1977, NURT nr 4 s. 161–169.
- ¹⁶B. Hornowski: Zagadnienia zdolności, ich rozwój i kształcenie. „Psychologia Wychowawcza” 1967 nr 5 s. 578–580.
- ¹⁷J. Reykowski: Jak kształcić młodzież szczególnie uzdolnioną? „Nowa Szkoła” 1973 nr 1 s. 11.
- ¹⁸S. Słyszowa: Jak i kiedy wykrywać i rozwijać zdolności. „Oświata i Wychowanie” 1974 nr 2 s. 28.
- ¹⁹D.R. Green: Psychologia w szkole. PWN Warszawa 1974 s. 22.
- ²⁰Cz. Nowaczyk: Uczniowie zdolni. LTN Zielona Góra 1976 s. 165.
- ²¹W. Budohoska, Z. Włodarek: Psychologia uczenia się. PWN Warszawa 1972 s. 140.
- ²²I. Borzym: Uczniowie zdolni. PWN Warszawa 1979 s. 112–113.
- ²³E.R. Hilgard: Wprowadzenie do psychologii. PWN Warszawa 1967 s. 14.
- ²⁴T. Lewowicki: Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów. WSiP Warszawa 1977 s. 123.
- ²⁵J. Piaget: Dokąd zmierza edukacja. PWN Warszawa 1977 s. 24.
- ²⁶J. Piaget: Psychologia i epistemologia. PWN Warszawa 1977 s. 28.
- ²⁷Ibidem, s. 34.
- ²⁸J. Piaget: Dokąd zmierza edukacja, op.cit., s. 23.
- ²⁹I. Białecki: Kształtowanie się wybitnych uzdolnień i metody selekcji uczniów uzdolnionych a olimpiady matematyczne. W: L. Wołoszynowa (red.): Materiały do nauczania psychologii. Seria II, T. 8. PWN Warszawa 1979 s. 238, 294.
- ³⁰S. Słyszowa: Najmłodszy uczestnicy olimpiad przedmiotowych. W: j.w. s. 379–380.
- ³¹E. Gutowska: Sylwetka wzorowego ucznia szkoły podstawowej. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1973 nr 1.
- ³²S. Gerstmann: Psychologia. PZWS Warszawa 1969 s. 168–169.
- ³³J. Hawlicki: Rozwijanie uzdolnień matematycznych. PZWS Warszawa 1971 s. 24–25.
- ³⁴W. Fowler: Rola oddziaływań zewnętrznych w uczeniu się wpływającym na rozwój we wczesnym dzieciństwie. „Psychologia Wychowawcza” 1967 nr 3 i 4.

³⁵Za Z. Pictrasińskim: Zdolności. W: T. Tomaszewski (red.): Psychologia. PWN Warszawa 1976 s. 760–762.

³⁶J. Pieter: Słownik psychologiczny. Ossolineum Wrocław 1963 s. 312.

³⁷W. Szewczuk: Trudności myślenia i rozwijanie zdolności. WSiP Warszawa 1983 s. 132.

³⁸Ibidem, s. 133.

³⁹Ibidem, s. 135.