

Violetta Agata Jaśkiewicz
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Strategie nauczyciela/i kształcących uczniów zdolnych. Komunikat z badań

ABSTRAKT: W artykule przedstawiono wyniki badań jakościowych, którymi objęto 4 nauczycieli uczniów zdolnych pracujących w liceach ogólnokształcących, posiadających kwalifikacje zawodowe określone rozporządzeniem ministra właściwego do spraw oświaty, różnymi stopniami awansu zawodowego oraz stażem pracy od 13 do 36 lat. W badaniach wykorzystany został wywiad indywidualny półstandardowy. Celem badań było poznanie strategii kształcenia uczniów zdolnych z perspektywy doświadczeń nauczyciela. Badania pozwoliły także na poszerzenie wiedzy na temat pracy nauczyciela uczniów zdolnych.

SŁOWA KLUCZOWE: zdolności, uczeń zdolny, nauczyciel uczniów zdolnych, strategia, kształcenie ucznia zdolnego

Kontakt:	Violetta Agata Jaśkiewicz viola_t37@wp.pl
Jak cytować:	Jaśkiewicz, V.A. (2018). Strategie nauczyciela/i kształcących uczniów zdolnych. Komunikat z badań. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 283–297. Pobrano z http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/671
How to cite:	Jaśkiewicz, V.A. (2018). Strategies of a teacher/teachers training gifted students: a survey report. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 283–297. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/671

WPROWADZENIE

W badaniach przedstawianych w literaturze przedmiotu coraz większą uwagę przykłada się do prac związanych ze strategiami kształcenia uczniów zdolnych (Mónks, 2007; Limont, 2010). Strategie te wynikają ze znajomości ucznia, jego środowiska, jego potrzeb edukacyjnych i emocjonalno-społecznych. Irena Borzym (1979) uważa, że nauczyciele kształcący uczniów zdolnych powinni interesować się pracą z nimi na różnym poziomie zdolności, brać pod uwagę ich zainteresowania, a przede wszystkim powinni mieć możliwość swobodnego opracowywania własnych rozwiązań edukacyjnych, z uwzględnieniem wzbogacania lub przyspieszania realizacji programów.

W literaturze przedmiotu (Limont, 2010) znajdziemy zapisy świadczące o tym, że wykształcenie uczniów zdolnych uzyskuje się m.in. poprzez: przyspieszanie tempa nauki, które można osiągnąć m.in. poprzez indywidualizację nauczania, polegającą na łączeniu różnicowania tempa uczenia się i różnicowaniu treści kształcenia.

Poszerzanie treści programowych i pozaprogramowych jest znacznie lepszym rozwiązaniem niż przyspieszanie tempa nauki uczniów zdolnych. W związku z tym uczniowie zdolni są poddawani szybszemu kształceniu, głównie przez wzbogacanie treści programowych. Nie hamuje się tym samym rozwoju najzdolniejszych i nie stwarza ryzyka niepowodzeń uczniów mniej zdolnych. To bardziej masowy sposób kształcenia, a stosunkowo najbardziej radykalną metodą wzbogacania treści są własne/autorskie programy nauczania dla uczniów zdolnych. Realizacja ich bywa połączona z organizowaniem dodatkowych zajęć w szkole, uczestnictwem w wykładach uniwersyteckich. Treści takich programów są zróżnicowane, a samodzielne kształcenie uczniów sprzyja rozwojowi ich osobowości, wpływa na zwiększenie aktywności poznawczej, inwencji badawczej, oryginalności i niezależności.

KONCEPCJE ZDOLNOŚCI

Współczesne koncepcje zdolności uwzględniają zarówno znaczenie osobowości, jak i środowiska. Uczeń może zmieniać swoją osobowość, a także rozwijać zdolności. Realizacja podjętych działań zależy od kilku czynników. Za główny czynnik warunkujący powodzenie uczniów w różnych dziedzinach uznaje się zdolności. Zdolnością

nazwano „właściwość, która decyduje o różnicach między osiągnięciami w rozmaitych działaniach” (Lewowicki, 1986). Wpływ zdolności na poziom osiągnięć uczniów nie budzi już wątpliwości, gdyż to dzięki nim osiągają sukces. Każdy uczeń ma szansę zaspokoić własne potrzeby i aspiracje poprzez wykorzystanie możliwości rozwojowych, jakie posiada. Osiągnięcia ucznia tworzą podstawę do budowania poczucia własnej wartości i tożsamości. Dlatego umożliwienie działania na poziomie własnych zdolności może być punktem wyjścia do samorealizacji, samoakceptacji i samorozwoju.

Pojęcie zdolności należy do zagadnień pedagogiki i psychologii zdolności. Nie zdefiniowano jednoznacznie tego pojęcia, więc używane jest w kilku znaczeniach. „Przez pojęcie zdolności wielu psychologów rozumie indywidualną właściwość osobowości człowieka, której nie można sprowadzić do wykształconych nawyków, ale dzięki której można kształtować różnego rodzaju nawyki, sprawności i umiejętności” (Hornowski, 1978). Według Z. Pietrasińskiego (1976) zdolności to „takie różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu się i działaniu”. Uwzględniając stanowisko psychologów polskich, zdolności można najogólniej określić jako właściwości psychologiczne różniące jednego ucznia od drugiego, jako łatwość odbierania i przetwarzania informacji o otaczającym świecie. Najbardziej zasadniczym podziałem stosowanym w psychologii jest zróżnicowanie zdolności na ogólne (akademickie; globalne) i specjalne (kierunkowe; lokalne). Wywodzi się on z hierarchicznych koncepcji zdolności, w których zdolności mają charakter nadrzędny w stosunku do podporządkowanych im zdolności specjalnych. Zdolności ogólne utożsamiane są z inteligencją, która jest pojęciem również niejednoznacznie definiowanym, więc niektórzy łączą je z zdolnościami poznawczymi albo intelektualnymi. Odniesienie się do parametrów funkcjonowania psychicznego ucznia związane jest z przebiegiem takich procesów, jak: pamięć, myślenie, a także z takimi operacjami rozumowania, jak: wnioskowanie, dowodzenie i wyjaśnianie.

Edukacyjne definicje zdolności zmieniają się w momencie zmiany poglądów na temat nauczania. Znane są definicje akcentujące cechy indywidualne, warunki środowiskowe, motywację, twórczość a nawet przypadek. Jedną z bardziej znanych współcześnie definicji edukacyjnych jest definicja S. Marlanda (1971), która brzmi: „Uzdolnione i utalentowane dzieci to te, które zostały zidentyfikowane przez osoby o odpowiednich kwalifikacjach, jako te, które mają predyspozycje do wybitnych osiągnięć. Są to dzieci, które wymagają zróżnicowanych programów nauczania i/lub dodatkowych możliwości poza tymi, których dostarczają normalne programy szkolne (chodzi o stworzenie takich warunków, które umożliwiają rozwój osobisty i – co się z tym wiąże – przyniosą korzyści społeczne). Do grupy tej zalicza się zarówno te dzieci, które mają już na swym koncie wybitne osiągnięcia, jak i te, które mają ku temu predyspozycje”. Wyodrębniono następujące obszary uzdolnień: ogólne zdolności intelektualne, specyficzne zdolności akademickie, twórcze lub produktywnie myślenie, zdolności przywódcze, zdolności artystyczne, zdolności psychomotoryczne (Borland, 1991; za: Siekańska, 2004).

Interdyscyplinarność badań dotyczących psychologicznych uwarunkowań wybitnych osiągnięć pozwoliła na stworzenie kilku modeli zdolności. Tradycja badań wy-

bitnych zdolności jest ściśle związana z tradycją dociekań dotyczących natury inteligencji człowieka. Wysoki iloraz inteligencji wpływa na uzyskiwanie wybitnych osiągnięć rozumianych zarówno jako realizacja celów wymagających długotrwałej aktywności, jak i rozwiązywanie problemów konwergencyjnych oraz dywergencyjnych stawianych w trakcie nauki szkolnej.

UCZEŃ ZDOLNY

W polskojęzycznej literaturze przedmiotu nie ma klasycznej, jasnej i jednoznacznej definicji ucznia zdolnego. Polski uczeń zdolny w rozumieniu społecznym to uczeń, który ma wzorowe zachowanie i najwyższe oceny z wszystkich przedmiotów szkolnych. W rozumieniu psychologicznym uczeń ten ma wysoki iloraz inteligencji, duże osiągnięcia oraz wysokie zdolności twórcze na różnych płaszczyznach życia. W literaturze anglojęzycznej i niemieckojęzycznej funkcjonuje wiele definicji ucznia zdolnego, wśród których popularna stała się definicja S. Marlanda (1972), zgodnie z którą uczniowie zdolni to tacy, „którzy przejawiają możliwości zaawansowanych dokonań w dziedzinie umysłowej, twórczej, artystycznej, w zakresie zdolności przywódczych czy w poszczególnych przedmiotach nauczania i którzy w celu pełnego rozwinięcia tych możliwości wymagają usług lub zajęć niedostarczanych przez standardową szkołę”. Kształcąc uczniów zdolnych należy brać pod uwagę fakt, że są to indywidualności przynoszące korzyści środowisku szkolnemu poprzez: zdobywanie nagród, wyróżnień, laurów w konkursach przedmiotowych i olimpiadach, a także promując swoje szkoły. Nauczyciele niejednokrotnie określają uczniów zdolnych za pomocą przyjętych schematów (stereotypów), pomijając czynnik intelektualny. Dlaczego? Ponieważ uczniowie zdolni dobrze się uczą, mają osiągnięcia, są grzeczni, nie kłamią i nie przeszkadzają podczas lekcji. Przegląd definicji rozpocznę od T. Lewowickiego (1986) podkreślającego w literaturze przedmiotu, iż „ucznia takiego charakteryzuje wysoki poziom zdolności, szczególnie zaś wysoki poziom zdolności ogólnych”. Według G. Hildreth taki uczeń „przewyższa swoich rówieśników uzdolnieniami innymi niż tylko fizyczne; charakteryzują go wysokie możliwości intelektualne i wysokie wyniki w nauce; szybciej niż rówieśnicy rozwija się umysłowo; ma ponadprzeciętne uzdolnienia ogólne lub specjalne; ma dzięki uzdolnieniom duże szanse uzyskania wysokich osiągnięć o znacznej wartości społecznej” (za: Lewowicki, 1986). Za uczniów zdolnych Tyszkowa M. (1990), uważa jednostki o ponadprzeciętnych a także wybitnych zdolnościach umysłowych, ogólnych, równoważnych – z wysokim ilorazem inteligencji – lub zdolnościach kierunkowych (specjalnych). E. Gondzik „uczniami zdolnymi nazywa tych, którzy „poza wysoką inteligencją ogólną wyróżniają się w karierze szkolnej możliwością osiągnięć twórczych w jakiegokolwiek dziedzinie społecznie użytecznej (udział w konkursach, olimpiadach); wyróżniają się ponadto twórczą wyobraźnią, wybitnymi zdolnościami specjalnymi, łatwością uczenia się, szerokimi zainteresowaniami oraz dużą dozą samokrytycyzmu i pracowitością” (za: Lewowicki, 1986).

Definicje proponowane przez specjalistów badających uczniów zdolnych nie wyczerpują wszystkich możliwości określenia ucznia zdolnego. Są one typowymi przy-

kładami określeń uczniów zdolnych oraz zawierają najważniejsze cechy ich wyróżniające.

Lewowicki T. (1986) podejmując się próby zdefiniowania pojęcia „uczeń zdolny” określił jego cechy:

1. wysoki poziom zdolności ogólnych, inteligencji – IQ 120 i więcej;
2. wysoki poziom zdolności specjalnych, uzdolnień;
3. wysokie osiągnięcia lub możliwości takich osiągnięć;
4. osiągnięcia oryginalne i twórcze lub możliwość takich osiągnięć;
5. silne i stosunkowo wielostronne zainteresowania;
6. silna motywacja do zajmowania się wybranymi dziedzinami działalności;
7. określone postawy wobec szkoły, nauczycieli, treści kształcenia – m.in. duży krytycyzm w stosunku do treści nauczania, a także metod nauczania;
8. właściwości temperamentalne sprzyjające uczeniu się – tzw. szybki styl uczenia się, duża siła procesów nerwowych i ruchliwość tych procesów.

Wymienione przez autorów cechy wyróżniają w mniejszym lub większym stopniu spośród ogółu uczniów – uczniów zdolnych. Dla nauczycieli powinny być ważne wszystkie cechy charakterystyczne uczniów zdolnych. Natomiast z punktu widzenia efektów kształcenia interesujące jest to, jakie osiągnięcia uzyskują uczniowie zdolni oraz w jaki sposób do nich dochodzą. Znajomość cech charakteryzujących ich pozwala na dostosowanie procesu nauczania (tempa, zakresu i stopnia trudności materiału nauczania) do procesu uczenia się a także stworzenie im optymalnych warunków do rozwoju.

Wymienione koncepcje zdolności wyraźnie podkreślają znaczenie cech pozaintelektualnych, uwzględniają znaczenie różnic indywidualnych w sferze osobowości oraz uwarunkowań środowiskowych, wśród których najistotniejsze znaczenie mają szkoła, rówieśnicy i rodzina. Definicje ucznia zdolnego wyrastają niejako z koncepcji zdolności i są one do siebie bardzo analogiczne, a oryginalność ich ogranicza się do wprowadzenia jednego lub kilku dodatkowych elementów. Pomimo zastrzeżeń do podobieństwa pomiędzy nimi, należy uznać, iż dostarczają one cennych informacji i mogą być źródłem wartościowych inspiracji podczas badania nauczyciela/i uczniów zdolnych.

Analizując literaturę przedmiotu zwróciłam uwagę na fakt, iż uczniowie zdolni – to tacy uczniowie, którzy mieli szczęście zostać „zidentyfikowanymi przez osoby o odpowiednich kwalifikacjach, jako mające predyspozycje do wybitnych osiągnięć. Są to dzieci, które wymagają zróżnicowanych programów nauczania i/lub dodatkowych możliwości poza tymi, których dostarczają normalne programy szkolne (chodzi o stworzenie takich warunków, które umożliwiają rozwój osobisty i – co się z tym wiąże – przyniosą korzyści społeczne). Do grupy tej zalicza się zarówno te dzieci, które mają już na swym koncie wybitne osiągnięcia, jak i te, które mają ku temu predyspozycje” (Borland, 1991; za: Siekańska, 2004). Edukacyjne definicje zdolności zmieniają się w momencie zmiany poglądów na temat nauczania. W artykule przedstawiam definicje, które akcentują cechy indywidualne, warunki środowiskowe, motywację, twórczość a nawet przypadek. Szczęśliwi są ci uczniowie zdolni, którzy dostaną się pod skrzydła nauczycieli, którzy są/mogą być nauczycielami uczniów zdolnych.

W literaturze przedmiotu wskazuje się cechy nauczyciela/i uczniów zdolnych (Baldwin, 2000; za: Limont, 2005; Limont, 2010), a jako ważną właściwość podaje się jego świadomość, wiedzę psychologiczno-pedagogiczną oraz umiejętność tworzenia programów kształcenia uczniów zdolnych. Według Alexinii Y. Baldwin i Wilmy Vialle (1999), nauczyciele uczniów zdolnych powinni charakteryzować się ogólnym profesjonalizmem. Wiele jest bowiem rodzajów zdolności, ale tylko część z nich ujawnia się w sposób prosty, identyfikacja pozostałych wymaga dużej wiedzy, intuicji i ich doświadczenia. Nauczyciele legitymują się głęboką wiedzą z określonej dziedziny, wykorzystują strategie i metody, pozwalające na integrowanie i wzbogacanie wiedzy w zależności od sytuacji i indywidualnych potrzeb uczniów zdolnych. Ponadto nauczyciele uczniów zdolnych potrafią zauważyć zarówno problemy społeczne i emocjonalne uczniów, jak i problemy jego środowiska szkolnego i rodzinnego.

Coraz częściej poznaję opinie świadczące o tym, że najbardziej zdolni uczniowie powinni pozostawać pod opieką doradców i konsultantów z grona „najwybitniejszych” nauczycieli (Limont, 2010). A dotychczasowe spojrzenie na nauczyciela pokazuje, że to właśnie on może i powinien stworzyć podczas lekcji: „atmosferę sprzyjającą myśleniu, podczas której uczeń ten systematycznie zastanawia się nad tym, czego się uczy; może pomóc uczniowi odkryć własne możliwości i zasoby oraz sposoby ich wykorzystania; może przekazać ogólne strategie (np. jak rozpatrywać odmienne głosy w dyskusji, jak organizować własny czas, jak korzystać z porad i ocen nauczyciela) i pokazać, jak należy je stosować w określonych dziedzinach zdobywanej wiedzy” (Gardner, Kornhaber, Wake, 2001).

Każdy nauczyciel jest/powinien być świadomy tego, że „proces kształcenia ma ogromny wpływ na jednostkę i społeczeństwo. Kiedy zaczyna zastanawiać się nad swoją rolą, powoli przestaje się zajmować wyłącznie praktyczną stroną swojego zawodu i coraz więcej uwagi poświęca studiom nad postawami teoretycznymi, na których opiera się jego praca. Jako że w nauczaniu ważną rolę odgrywa aspekt moralny, konieczne jest znalezienie złotego środka pomiędzy teorią a praktyką. Teoria nieoparta praktyką jest bezużyteczna, praktyka zaś nieznajdująca oparcia w teorii – jałowa” (Gutek, 2003). Nauczyciel w trakcie swojej pracy odkrywa i wyjaśnia to, jak „rozumie proces kształcenia i wychowania, jaką ma wiedzę o determinantach jego przebiegu, jak formułuje swoje zadania, jak interpretuje cele edukacji i drogi doń wiodące. Ta subiektywna wiedza nauczyciela o rzeczywistości edukacyjnej, wraz z umiejętnością jej stosowania, wpływa na treść i intensywność tego, co dzieje się w klasie szkolnej” (Polak, 1999). Ale też patrzy na ucznia, na siebie, na treści kształcenia i wychowania przez pryzmat swoich przekonań, wcześniejszego doświadczenia i z perspektywy tego, co jako owoc interpretacji celów i procesów działania powinno/może się wydarzyć. Biorąc ten aspekt pod uwagę, uwzględniłam fakt, że przez to, jak nauczyciel postrzega niecodzienną rzeczywistość edukacyjną, interpretuje sytuacje, które tworzy, konstruuje własną strategię pracy.

Polak K. (1999) podkreśla, że „we właściwym nauczycielowi bogactwie indywidualnego doświadczenia, w sieci konstruktów będących jego własnością, zawiera się jego osobista zdolność do rozumienia zjawisk pedagogicznych. Pojawia się tu potrzeba znalezienia jakiejś szerszej płaszczyzny badawczej, pozwalającej penetrować owe konstrukcje, opisywać je, uchwycić kierunek i siłę relacji pomiędzy percepcją przez nauczyciela sytuacji, w jakich się znajduje obecnie bądź znajdzie się w przyszłości, a jego zachowaniami w tych sytuacjach”. W nauczaniu, w którym teoria łączy się z praktyką, „sposobu myślenia nie można oddzielić od sposobu działania. Istota nauczania nie polega, zatem tylko i wyłącznie na przekazywaniu uczniom wiedzy podczas lekcji. Podejście nauczyciela do uczniów zależy od przyjętej przez niego koncepcji natury ludzkiej. Kształcenie polega na osiąganiu konkretnych celów – jego efektem powinno być zdobycie pewnych umiejętności lub określonej wiedzy. Sposób, w jaki postrzegamy rzeczywistość, determinuje nasze poglądy na temat tego, czym jest wiedza” (Gutek, 2003). Istnieje więc uporządkowana rzeczywistość, której własności i prawa można odkryć oraz opisać. Towarzyszy temu przekonanie o wyższości niektórych metod poznawania nad innymi oraz większej prawdziwości pewnych opisów w stosunku do innych. Rezultat ich stanowi między innymi przeciwstawianie sobie wiedzy potocznej i naukowej. W myśl założeń racjonalizmu wiedza naukowa uznawana jest za wiedzę wyższą od potocznej. Być może dlatego w literaturze przedmiotu (Leppert, 1996) podkreśla się wyraźnie znaczenie wiedzy potocznej, która powstała wraz z człowiekiem i obejmuje aspekty życia ludzkiego niebędące dotychczas, badane przez naukę. Nauczyciel/e ucznia zdolnego jest w każdej polskiej szkole, zarówno podstawowej, jeszcze gimnazjalnej, jak i ponadgimnazjalnej. Spotykam ich na szkolnych korytarzach, w salach lekcyjnych i zadaję sobie pytania: Kim jest? Jakie zna/stosuje metody i formy pracy? Jakie działania/strategie podejmuje/przyjmuje kształcąc ucznia zdolnego? Kim jest dla niego uczeń zdolny?

Shukając odpowiedzi na te pytania spotkałam się z 4 nauczycielami pracującymi z uczniami zdolnymi w Liceach Ogólnokształcących. Spośród zaproszonych do badań nauczycieli 3 miało stopień nauczyciela dyplomowanego, a 1 posiadał stopień nauczyciela mianowanego. Wśród badanych osób był 1 nauczyciel i 3 nauczycielki. Staż pracy pedagogicznej nauczycieli wynosił od 13 do 36 lat. Wywiady trwały od 65 do 120 minut.

Tabela 1. Badani nauczyciele pod kątem nauczanego przedmiotu, stopnia awansu zawodowego, stażu pracy

Lp.	Staż pracy	Awans zawodowy	Płeć	Przedmioty humanistyczne
1.	20	dyplomowany	K	JĘZYK POLSKI
2.	36	mianowany	K	HISTORIA
3.	20	dyplomowany	K	JĘZYK POLSKI
4.	13	dyplomowany	M	HISTORIA

Źródło: badania własne (2018)

Z przeprowadzonych badań wynika, że nauczyciele ucznia zdolnego rozpoczynali swoją pracę nad jego rozwojem poprzez stopniowe zwiększanie: wymagań, rozwiązywania problemów, podejmowania dodatkowych działań, zachęcania do udziału w konkursach, ale także wskazywania dodatkowych źródeł wiedzy, czytania lektur pozaobowiązkowych. Biorąc pod uwagę zainteresowanie uczniów przedmiotem, którego uczyli, zachęcali do udziału w zajęciach pozalekcyjnych – kółka teatralne, wyjazdy do teatru, czytanie wierszy przy świecach. Nauczycielka języka polskiego podczas wywiadu opowiadała, że uczyniła ucznia zdolnego swoim asystentem, który prezentował swoją wiedzę, umiejętności podczas przygotowywanych przez siebie części lekcji. Robiła to z pasją, zachęcając pozostałych uczniów do poznania literatury polskiej. Organizując pracę z uczniem zdolnym, dbała o to, aby rozwój intelektualny, społeczny i emocjonalny odbywał się w jego środowisku szkolnym, rówieśniczym i rodzinnym. Dopiero wtedy mogła myśleć o wszechstronnym jego rozwoju. Nauczyciel historii podkreślał, że już jako młody nauczyciel miał świadomość celu prowadzonych zajęć, przez cały czas obserwował siebie w relacjach z klasą, dobierał ćwiczenia umożliwiające nabywanie nowych doświadczeń, budował poczucie ich bezpieczeństwa i akceptacji.

W. Limont (2010) wymieniając właściwości nauczyciela ucznia zdolnego, opracowane na podstawie wyników badań, wskazała te, które badani przeze mnie nauczyciele potwierdzili w swoich narracjach:

Tabela 2. Właściwości nauczycieli uczniów zdolnych

Cechy osobowości i predyspozycje intelektualne: • pasja, zaangażowanie, motywacja, samodyscyplina, upór, inteligencja, szerokie zainteresowania, nastawienie na osiąganie sukcesów, empatia, poczucie humoru, intuicja, otwartość, samoocena, wrażliwość na kulturę
Kompetencje zawodowe: • rozległa wiedza z zakresu nauczanego przedmiotu, wiedza metodyczna dydaktyczne: • indywidualizowanie pracy z uczniem, uwzględnianie jego potrzeb, umiejętność przekazywania posiadanej wiedzy, stymulowanie, aktywizowanie, motywowanie uczniów, zachęcanie uczniów do samodzielnego uczenia się społeczne: • umiejętność budowania pozytywnych relacji nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń, wrażliwość na problemy uczniów (domowe) komunikacyjne: • interakcje werbalne (językowe) twórcze: • myślenie twórcze badawcze: • identyfikowanie zdolności rozwojowe: • skupienie się na roli i odpowiedzialności zawodowej

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych (2018) w oparciu o Limont (2010).

Z danych zawartych w tabeli 2 wynika, że nauczyciele najczęściej wymieniają swoje cechy osobowości i predyspozycje intelektualne oraz kompetencje dydaktyczne. Ale też, jak zaznaczają, po latach identyfikują już uczniów zdolnych. W narracjach nauczycieli bardzo ważną umiejętnością staje się budowanie pozytywnych relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami. Jedna z badanych nauczycielek opowiedziała historię chłopca, który był bardzo zdolny, jednak środowisko rówieśnicze, w jakim się znalazł, spowodowało, że nigdy nie ukończył szkoły średniej. Natomiast nauczyciel historii skupiał kilkakrotnie moją uwagę na stwierdzeniu, jak często rozmawia z uczniami o ich życiu rodzinnym, kolegach i przyjaźniach, gdyż nie można dobrze pełnić roli nauczyciela, nic nie wiedząc o uczniach.

Przykład narracji:

Paweł (historia):

„Staram się również przy tej okazji patrzeć na tego człowieka troszeczkę wychowawczo i przy okazji, jak daję mu wskazówki, co ma jeszcze przeczytać, to pogadać z nim o życiowych sprawach i tutaj mówię szczerze, że moi uczniowie, z którymi odbywałem takie rozmowy i odbywam, jakby kontrolnie odpowiadali na pytania, to mi potwierdzili, że rozmawiali ze mną o różnych rzeczach, też życiowych, bo o to chodzi, żeby mieć satysfakcję z tego, co się osiągnie, ale również z tego, kim się jest, jako człowiek”.

Kornelia (język polski):

„Ja poznaję takiego ucznia jako człowieka można powiedzieć od podszewki, bo to jest najciekawsze chyba, że z tymi osobami ta rozmowa trwa znacznie dłużej, ponieważ istnieje nie tylko, powiedziałabym, więź typu nauczyciel–uczeń, więź intelektualna, ale siłą rzeczy rodzi się ta więź emocjonalna, która niewątpliwie sprawia, że dla mnie i takiego człowieka nauczyciel staje się kimś ważnym i w jakiś sposób oczywiście poznaje się i różnego rodzaju problemy, które wychodzą, i domowe, i osobiste. To nie chodzi o plotkowanie, ale kiedy człowiek rzeczywiście mówi o ważnych sprawach egzystencjonalnych, a przy literaturze nie sposób o nich nie mówić, no wówczas siłą rzeczy pojawiają się dygresje związane z osobistymi przeżyciami i powiedziałabym, że czasami te przeżycia osobiste uczniów... ja nie chciałabym powiedzieć takie detaliczne rzeczy... czy... bo nie czuję się upoważniona, jestem osobą dyskretną i powierza... mi tajemnicę, to uważam, że one są dla mnie..., ale powiedziałabym, że przeżycia osobiste są też dla nich samym takim bodźcem czy impulsem do zmierzenia się z wyzwaniem. Rozumie Pani, o co chodzi. Czasami oni chcą pewne rzeczy udowodnić, czasami to, co ich spotkało na ich drodze, sprawia, że oni sami siebie, nie wiem, czy przeskoczyć, czy pokazać coś rodzicom, czy czasami bolesne, czy pozytywne odczucie sprawia, że temat, który na przykład jest związany z olimpiadą, może wyjść... to, co ich fascynuje, czy to, co... ich dreczy”.

W świetle wypowiedzi badanych zarysowuje się obraz pracy nauczyciela nie tylko z uczniem, lecz także pracy z nim samym w aspekcie jego rozwoju (zwłaszcza rozwoju

samoświadomości i samorealizacji), a także całym środowiskiem nauczycielskim (Panek, 1990). Badania wskazują, że nauczyciele mogliby podpisać się pod słowami A. Góralskiego (1989): swoje mistrzostwo „wyprowadzam (...) nie z dzieł, lecz dokonań uczniów”.

Przykład narracji:

Dorota (język polski):

„Moim pomysłem na kształcenie ucznia zdolnego było najpierw zaangażowanie siebie, moje własne, potem dopiero ucznia. No niestety wiąże się to też z poświęcaniem swojego własnego czasu, bo wszystkiego podczas lekcji nie da się zrobić i pracować w czasie lekcji z wszystkimi też nie uda się na jednym poziomie. Dlatego wiązało się to z wprowadzeniem dodatkowych zajęć pozalekcyjnych. (...) Ja zaczęłam od konkursów recytatorskich w pracy z uczniem zdolnym. Z języka polskiego są takie tematy, gdzie uczniowie recytują wiersz programowo wpisany w program do nauczania. Wychwytywałam talenty recytatorskie i po lekcjach odbywaliśmy ćwiczenia. Zgłaszałam do poziomu gminnego, do ogólnopolskiego i okazywało się, że często te moje wskazania były trafne, bo kolejne etapy – włącznie do wojewódzkich – miałam sukcesy z uczniami. Ja jadę z nimi do opery, pokazuję im perspektywę, pokazuję naukę z innej perspektywy, bardziej atrakcyjnej. Bo dalej, drążąc ten temat, dojdziemy do wniosku, że mimo wszystko program nauczania, on dla ucznia, takiego nastolatka, to jest nudny”.

Halina (historia):

„Miałam swoje sukcesy też... i olimpijczyków także i wysokie miejsca w konkursach. To ja przygotowywałam ucznia. Uczeń pod moim kierunkiem pisał prace. Często też słuchałam wskazówek starszej koleżanki, a czasami nawet wysyłałam tego ucznia, żeby się z nią skontaktował w różnych kwestiach. (...) odnosiłam sukcesy spektakularne łącznie z wizytą u Prezydenta. Jako nagrody uczniowie otrzymywali wyjazdy zagraniczne”.

Zaangażowanie, upór, dążenie do celu, wytrwałość zaproszonych do badań nauczycieli nawiązuje do wskazanych przez Limont (2010) uwarunkowań osobowościowych, których jednym z istotnych wymiarów jest samoocena. Jak pisze Sękowski (2004), „przekonanie o własnych możliwościach pozwala na odważne kontynuowanie podjętych zadań, sprawia, że człowiek jest odporny na destrukcyjną krytykę. Osobowość również sprawia, że człowiek fascynuje się tym, co robi. Fascynacja ta charakteryzuje ludzi mających wybitne osiągnięcia”. Do nich zaliczyć należy badanych nauczycieli i ich uczniów zdolnych.

WYNIKI Z BADAŃ

Oddając głos nauczycielom uczniów zdolnych, poznałam ich perspektywę, sposób opisywania i kategoryzowania zjawisk (działań). Na podstawie dokonanej analizy wywiadów wyłoniłam strategie (kategorie), które są indywidualnym podejściem nauczy-

cieli do kształcenia uczniów zdolnych. Są one oparte na indywidualizacji celów, metod, form, treści kształcenia i dostosowywane do prawidłowo rozpoznanych potrzeb i możliwości tych uczniów, zarówno intelektualnych, emocjonalnych, jak i społecznych wynikających z wieloczynnikowych modeli zdolności.

Tabela 3. Strategie nauczycieli kształcących uczniów zdolnych

Strategie		Halina	Dorota	Paweł	Kornelia
N A U C Z Y C I E L	przewodnik	+	+	+	+
	inspirator-doradca	+	+	+	+
	konstruktor pozytywnych relacji	+	+	+	+
	wrażliwy na problemy ucznia	+	+	+	+
	uwzględniający potrzeby ucznia zdolnego	+	+	+	+
	nastawiony na osiągnięcie sukcesu (swojego i ucznia)	+	+	+	+

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych (2018)

Analizując badania stwierdzić mogę, że 6 zaproponowanych i wymienionych przeze mnie w tabeli 3 strategii odnajduje odzwierciedlenie w wybranych i opisanych przeze mnie teoriach zdolności. Argumentem za wybraniem jest również fakt, że pojawiają się one we wszystkich narracjach. Nauczyciele ci mają przyjacielski stosunek do ucznia, są ich rzeczownikami oraz reagują na potrzeby uczniów zdolnych.

Przykłady narracji:

Paweł (historia):

„Można być dla nich nauczycielem i ich uczyć albo można być przewodnikiem i myślę, że w sytuacji, kiedy uczeń jest zdecydowany, czy jest prowadzony w domu w taki sposób, że ma określone, sprecyzowane zainteresowania, to rolę nauczyciela nie jest być nauczycielem, tylko przewodnikiem, wskazać, pomóc, pokazać źródło informacji. Natomiast niekoniecznie uczyć, gdyż bardzo często uczeń drugiej, trzeciej klasy zakres informacji ma spory i to nie uczeń... raczej pozwolić mu się rozwinąć. Czyli nauczyciel musi wybrać – albo być przewodnikiem, albo będzie uczył tego ucznia zdolnego. Lepiej moim zdaniem, w moim 13-letnim doświadczeniu, być przewodnikiem i pozwolić mu iść, ale jednocześnie dawać konkretne wskazówki”.

Halina (historia):

„Nauczyciel oczywiście występuje przede wszystkim w roli inspiratora, a większość pracy oczywiście musi wykonać uczeń, bo to przecież on jest tą osobą najbardziej zaangażowaną i to emocjonalnie, i pod każdym innym względem... Dalej, nauczyciel w roli doradcy, nauczyciel w roli podpowiadacza, naprowadzającego oczywiście na pewne rzeczy. Także... No to są takie funkcje,

kóre powiedziałabym nieco wykraczają poza typowo nauczycielskie dotyczące większości uczniów”.

W prezentowanych badaniach, których zaledwie część została przytoczona w niniejszym artykule, znajduje odzwierciedlenie doświadczenie i sukcesy nauczycieli uczniów zdolnych w dziedzinach aktywności związanych z kwalifikacjami i umiejętnościami. W tym momencie odwołam się do Limont (2010) i opisanych we właściwościach nauczyciela ucznia zdolnego przekonań filozoficznych – światopogląd nauczycieli w zakresie filozoficznych wyznaczników kształcenia zdolności, przyjęcie odpowiedniej koncepcji zdolności oraz uwarunkowania wyboru rodzaju i kierunków nauczania uczniów uzdolnionych, które nie uwzględniłam w tabeli 2. Dlaczego? Zaproszeni do badań nauczyciele nie podjęli żadnej formy kształcenia w zakresie pracy z uczniem zdolnym. Wszyscy mają przygotowanie przedmiotowe, studia doskonalące w swoich specjalnościach. Ale jak stwierdzili, nigdy nie zastanawiali się nad dodatkowymi szkoleniami. Nie czuli takiej potrzeby. Pracują intuicyjnie, kierując się swoją mądrością i doświadczeniem życiowym. Nigdy nie szukali w literaturze definicji ucznia zdolnego, ale sami potrafią go zdefiniować, nie mają z tym problemu, ponieważ pracują z nim na co dzień.

Przykład narracji:

Dorota (język polski):

„To nie tylko taki uczeń, który ma same piątki, szóstki i jest dobry ze wszystkiego. Uczeń zdolny to uczeń, który ma chęci i po odpowiednim zmotywowaniu do pracy okazuje się, że w danej dziedzinie osiąga sukces”.

Halina (historia):

„Uczeń zdolny to uczeń mający wiedzę, ale krytyczny i twórczy. To jest uczeń zdolny. No pewnie, że on jeszcze musi mieć tę iskrę, ten dar, że jemu to przychodzi z łatwością, jemu to nie sprawia trudności. A jeżeli założymy, że krytyczny, twórczy, to z tym to się wiąże. Krytyczny, czyli mający swój stosunek do tego, co poznaje, co widzi dostrzega, oceniający i w tej ocenie obiektywny. No bo przecież to nie oznacza krytykanctwa, że ja wszystko wiem. Uczeń zdolny to mądry..., dąży do celów, jest wytrwały, jest skromny, ma świadomość, że wiedza jest ogromna, że tak naprawdę nikt nie ma wiedzy pełnej, taka jest prawda, że ludzie są mądrzy, mniej mądrzy i dążąc do celu wspinają się po tej drabinie do osiągnięcia tej wiedzy. I dlatego potrzebna jest mu wytrwałość, ale też skromność”.

W świetle wypowiedzi nauczycieli zarysowuje się obraz znajomości ucznia zdolnego, wiedza, kim jest, jakie ma oczekiwania i kiedy mogą również na niego liczyć, gdy potrzebują wsparcia. Niejednokrotnie uczą się od niego.

PODSUMOWANIE

Kiedy poznałam zaproszonych do rozmów nauczycieli zrozumiałam, że opisywane przez nich w narracjach partnerskie relacje pomiędzy nimi a uczniami są ukierunko-

wane na odkrywanie i rozwijanie ich zdolności w oparciu o teorie zdolności, które w badaniach były ramami teoretycznymi. Nie szukałam odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciel ten ma ukończone studia podyplomowe lub kursy doskonalące w zakresie pracy z uczniami zdolnymi, ten aspekt pojawił się sam, kiedy mówili, że do wiedzy o uczniu zdolnym doszli sami, w ciągu tych kilkunastu lub kilkudziesięciu lat. Uczyli się metodą prób i błędów. Pomocni dla nich byli koledzy nauczyciele w szkołach, którzy również poszukiwali najlepszych rozwiązań i sposobu na pracę, osiągając sukces. To właśnie z wywiadów wiem, że stymulując ucznia zdolnego do ciągłego rozwijania zdolności badany nauczyciel prowadzi go do samopoznania oraz samorozwoju, który będzie mu potrzebny w dalszym kształceniu.

Przyjęte przeze mnie w artykule strategie nauczyciela, szczególnie te wchodzące w rolę przewodnika i inspiratora-doradcy, wyznaczają drogi postępowania nauczyciela oferującego, proponującego, doradzającego i również mobilizującego do samodzielności. Idąc tropem Kwiecińskiego (2000), nauczyciel przewodnik współuczestniczy w odkrywaniu nowych znaczeń i wartości, uczy się od uczniów innego, nowego spojrzenia, zdobywa nową wiedzę zawartą w pytaniach uczniów i w procesie poszukiwania na nie odpowiedzi. Potwierdzili to nauczyciele, a ilustracją niech będzie narracja:

Paweł (historia):

„Spotkać się z nim nie tylko na lekcji, ale i po lekcjach, pokazać różne drogi dojścia do wiedzy, ale praca ta daje satysfakcję, bo uczeń, niezależnie czy ma 16 czy 17 lat, ma satysfakcję z osiągniętego sukcesu. Myślę, że to jest reguła i prawo, które stosuje się do nas wszystkich. Jeżeli nasze działanie przynosi nam sukces, to mamy satysfakcję z tego, że osiągnęliśmy pozytywny wynik, ten wynik daje nam prawo do czegoś... Ci młodzi ludzie mają marzenia, określone... studia, dobra praca, kariera, pieniądze i jeżeli jego zainteresowania idą w tym kierunku, to satysfakcja z osiągniętego wyniku daje nadzieję, że to, o czym marzy, będzie mógł prędzej czy później zrealizować”.

Podsumowując badania przyjmę za Mönksem (2007), że zaproszeni do badań nauczyciele poszukują – „własną drogę, odnalezienia równowagi pomiędzy posiadanymi zdolnościami uczniów zdolnych a możliwościami, jakie daje środowisko edukacyjne z jego oczekiwaniami” – i odnajdują.

BIBLIOGRAFIA

- Gardner, H., Kornhaber, M.L., Wake, K. (2001). *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.,
- Góralski, A. (1989). *Twórcze rozwiązywanie zadań*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gołębnik, B.D. (2004). Nauczanie i uczenie się w klasie. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (s. 158–203), t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Gutek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Karwowski, M. (2005). *Konstatacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kozielecki, J. (1980). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kwieciński, Z. (2000) *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań–Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
- Leppert, R. (1996). *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Limont, W. (red.). (2004). *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Limont, W., Cieślakowska J. (red.). (2005). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. t. 1, 2, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mönks F.J. (2014). *Zdolności a twórczość*. W: W. Limont (red.), *Teoria i praktyka uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mönks, F.J., Ypenburg, I.H. (2017). *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Panek, W. (1990). *Zróżnicowanie intelektualne w populacji uczniów szkolnych i opieki nad uzdolnionymi*. Białystok: Uniwersytet Warszawski, Filia w Białymstoku.
- Partyka, M. (2000). *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UJ.
- Rutkowiak, J. (red.). (1995). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Siekańska, M. (2004). *Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych*. W: A.E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 116–123). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sękowski, A.E. (2004). *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa, M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

STRATEGIES OF A TEACHER/TEACHERS TRAINING GIFTED STUDENTS: A SURVEY REPORT

ABSTRACT: This article presents the results of qualitative research. It included four teachers of gifted students working in secondary schools with professional qualifications determined by the regulation of minister for education matters, with different degrees of professional promotion and job seniority ranging from 13 to 36 years. The aim of the

research, in which the individual half-standard interview was used, was to recognize strategies for training gifted students from the viewpoint of teachers' experience. The research also allowed the expansion of knowledge on teachers' work with gifted students.

KEYWORDS: abilities, gifted student (talented student), gifted students' teacher, strategy, gifted students' training