

Czas wolny... od nudy

Zrównoważony rozwój uczniów
zdolnych w ramach zajęć
pozalekcyjnych

Tomasz Knopik



Czas wolny... od nudy

Zrównoważony rozwój
uczniów zdolnych
w ramach zajęć pozalekcyjnych

Tomasz Knopik

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”

Autor:

Tomasz Knopik

Recenzent:

Michał Bronikowski

Warszawa 2014

Nakład: 5000 egz.

ISBN 978-83-62360-93-2



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 TEORETYCZNA – OGÓLNA

1. Zrównoważony rozwój uczniów zdolnych na podstawie o współczesnych koncepcji psychologicznych i pedagogicznych	8
1.1. Ustalenia terminologiczne: zdolności, uzdolnienia, talent, inteligencja	8
1.2. Model zdolności J. Renzulliego i F. Mönksa	8
1.3. Monachijski Model Zdolności	9
1.4. Model zdolności R. Millgram	11
1.5. Koncepcje zdolności R. Sternberga	12
2. Wspieranie uczniów zdolnych w organizacji czasu wolnego na podstawie aktualnych przepisów prawnych	15
3. Diagnozowanie uzdolnień i zainteresowań uczniów	18
3.1. Psychologiczne metody identyfikacji	18
3.2. Nominacje	20
3.3. Diagnozowanie zdolności twórczych	23
3.4. Identyfikacja uzdolnień muzycznych	25
3.5. Identyfikacja uzdolnień matematycznych	26
4. Metody i formy pracy z uczniami zdolnymi w ramach zajęć pozalekcyjnych	28
4.1. Metody rozwijania mądrości	29
4.2. Metody rozwijania zdolności analitycznych i metapoznania	31
4.3. Metody rozwijania zdolności twórczych	33
4.4. Metody rozwijania zdolności ruchowych	37

CZĘŚĆ PRAKTYCZNA

5. Wybrane techniki identyfikacji zainteresowań oraz specyficznych cech osobowości uczniów zdolnych	40
5.1. Rozpoznawanie zainteresowań	40
5.2. Diagnoza poczucia autonomii	44
5.3. Diagnoza dojrzałości emocjonalnej	47
5.4. Diagnoza preferowanych wartości	48
5.5. Identyfikacja uczniów podwójnie wyjątkowych	50



6. Scenariusze zabaw, gier i ćwiczeń dla uczniów zdolnych w ramach zajęć pozalekcyjnych	52
6.1. Rozwijanie myślenia twórczego i kreatywności	52
6.2. Rozwijanie myślenia analitycznego	64
6.3. Rozwijanie myślenia naukowego	70
6.4. Rozwijanie sprawności ruchowej	72
6.5. Rozwijanie mądrości	77
6.6. Projekt edukacyjny	80
7. Konspekty spotkań z rodzicami	82
8. Scenariusze zabaw i gier rodzinnych	88
9. Karty pracy z zakresu samorozwoju dla uczniów zdolnych	93
10. Przegląd dobrych praktyk	101
11. Rekomendowane źródła informacji w zakresie organizowania czasu wolnego dla uczniów zdolnych	106
ZAKOŃCZENIE	108
BIBLIOGRAFIA	109

Wstęp

Zarządzanie czasem stało się w ostatnich latach jedną z kluczowych kompetencji osobistych, których odpowiednie ukształtowanie odpowiada za możliwości osiągnięcia sukcesu przez współczesnego człowieka. Czas jest dobrem egalitarnym (przysługującym wszystkim ludziom), indywidualnym zasobem, którym dysponujemy w nieograniczonym zakresie i w ramach naszej wolności przeznaczamy go na wykonywanie różnorodnych działań (praca, szkoła, rodzina). Oczywiście, jak podkreślają badacze perspektywy temporalnej i jej roli w ludzkim życiu (por. Zimbardo, Boyd, 2013), coraz częściej dostrzegamy swoisty paradoks: to, co określa naszą wolność – m.in. dysponowanie własnym czasem, jest jednocześnie jej ograniczeniem. Poczucie braku czasu blokuje lub modyfikuje nasze decyzje, w jakimś sensie zniewala nas, gdyż w dobie nieograniczonego i bardzo łatwego dostępu do różnych rozrywek, zabaw, lektur, spotkań z innymi ludźmi (częściej wirtualnych niż w realu) musimy z większości oferowanych propozycji zrezygnować, co może pozostawić uczucie dyskomfortu (w postaci żalu, a nawet poczucia straty). Okazuje się zatem, że uczenie się umiejętności zarządzania własnym czasem faktycznie ma sens i wynika z zagubienia współczesnego człowieka w różnorodności dóbr w jakich może partycypować. Nadmiar szkodzi i trzeba wiedzieć, jak sobie z nim poradzić, aby nie zatracić siebie w przypadkowym, mało świadomym konsumowaniu rzeczywistości.

W ramach dostępnego nam budżetu czasu mamy do wykorzystania tzw. czas wolny, czyli według najbardziej rozpowszechnionej na świecie definicji autorstwa Joffre Dumazadiera, *czas, który człowiek przeznacz na zajęcia wykonywane dobrowolnie albo dla odpoczynku, rozrywki, bezinteresownego poszerzania swoich wiadomości (wykształcenia), społecznej działalności, tzn. zajęcia wolne od zobowiązań zawodowych, rodzinnych lub społecznych* (za: Nawojczyk, 2011, s. 122). Do podstawowych elementów czasu wolnego należą zajęcia związane z uczestnictwem w kulturze ludycznej (wszelkie formy zabawy, rozrywki i rytuałów), fizycznej (sport, rekreacja) i symbolicznej (kontakty z szeroko rozumianą sztuką). Kazimierz Czajkowski definiuje czas wolny jako *dobro społeczne, wypracowane przez jednostkę i społeczeństwo dla regeneracji sił fizycznych i psychicznych po pracy zawodowej, nauce – dla rozwijania indywidualnych zamiłowań i zainteresowań, zapewnienia kulturalnego wypoczynku i kształtowania bogatszej osobowości jednostki* (Czajkowski, 1979, s. 10). Warto raz jeszcze podkreślić te kluczowe funkcje czasu wolnego, niejako w kontrapunkcie do dość rozpowszechnionego zjawiska wśród aktualnej najmłodszej generacji Polaków – chronicznego znudzenia (nudę oraz brak gotowości do czasowej jej akceptacji można by uznać jako wskaźnik niewłaściwego eksploataowania czasu wolnego). Czas wolny służy zatem:

- 1) regeneracji organizmu (po nauce, pracy, wysiłku fizycznym),
- 2) rozwijaniu swoich pasji i zainteresowań,
- 3) kształtowaniu wrażliwości estetycznej,
- 4) wzbogacaniu swojej osobowości (poprzez nowe doświadczenia, kontakty, podejmowane refleksje, przemyślenia, analizy),
- 5) nabieraniu dystansu do spraw i zadań, które na co dzień zajmują uwagę podmiotu,
- 6) sprawianiu sobie przyjemności.

Można zatem stwierdzić, że umiejętność właściwego wykorzystania czasu wolnego jest jednym z istotnych składników dojrzałej osobowości i zapewnia organizmowi stan równowagi – homeostazy, a w dalszej perspektywie zdrowie rozumiane (zgodnie z definicją Konstitucji Światowej Organizacji Zdrowia z 1946 roku) jako *stan pełnego dobrostanu fizycznego, psychicznego i społecznego*, a także *podająca się zmianom zdolność człowieka zarówno do osiągnięcia szczytu własnych fizycznych, psychicznych i społecznych możliwości, jak i pozytywnego reagowania na wyzwania środowiska* (Słońska, Misiuna, *Promocja zdrowia, Słownik podstawowych terminów*, pobrano ze strony www.zakladepidemiologii.ikard.pl/slownik.html 27.10.2014).

Idea równowagi psychicznej i fizycznej jest istotnym postulatem w procesie wspierania uczniów zdolnych. Często wybitne zdolności poznawcze i silna koncentracja zarówno rodziców, jak i nauczycieli na ich rozwijaniu powodują, że takie obszary, jak sprawność fizyczna, kontakty społeczne, inteligencja emocjonalna i intrapersonalna (rozumienie siebie i swoich zachowań), kreatywność zaczynają funkcjonować znacznie poniżej możliwości dziecka, co uniemożliwia pełnię jego rozwoju (zrezygnowanie z trenowania danej umiejętności w krytycznym dla niej okresie rozwojowym kosztem fiksacji na wspomaganiu inteligencji skutkuje prawdopodobnym deficytem o charakterze chronicznym).

Dorośli zapominają, że dziecko zdolne to przede wszystkim dziecko i potrzebuje tych samych bodźców do rozwoju, co dzieci jego rówieśnicy, a oprócz nich, dodatkowych, które są ściśle związane z jego zainteresowaniami, przejawami określonych talentów. Najczęstszym problemem w edukacji uczniów zdolnych jest niewłaściwe ułożenie uwagi: albo skoncentrowanie tylko na jednej dziedzinie, albo też na zbyt wielu jednocześnie. Tymczasem w kompetentnym wsparciu (przynajmniej we wczesnych etapach edukacji dziecka) nie chodzi o to, aby poszukiwać dziedzin, w których dzieci potencjalnie są w stanie osiągnąć mistrzostwo (to działanie ma charakter drugorzędny), ale o zapewnienie różnorodnych bodźców, dzięki którym możliwe będzie równoczesne kształtowanie ich inteligencji, osobowości i sprawności fizycznej.

We współczesnej psychologii jednym z najwybitniejszych apologetów takiego podejścia do wspomagania rozwoju uczniów zdolnych jest R. Sternberg, wedle którego sukces życiowy człowieka, warunkujący jego poczucie szczęścia, jest możliwy do osiągnięcia dzięki wypracowaniu równowagi między trzema rodzajami inteligencji: analitycznej, twórczej i praktycznej. Człowiek inteligentny życiowo to według Sternberga taka osoba, która wykorzystuje swoje walory poznawcze (w tym szeroką wiedzę o świecie, świetną pamięć, silną koncentrację uwagi, rozwinięte myślenie logiczne i abstrakcyjne) do twórczej adaptacji do warunków otoczenia. Zamiast narzekać, jak trudną ma aktualnie sytuację życiową, podejmuje trud modyfikacji rzeczywistości, a jeśli, pomimo prób, nie osiągnie tego, zmienia swoje środowisko. Jest to więc osoba o silnej sprawczości, która dzięki wysokiej kreatywności łatwo restrukturyzuje i redefiniuje napotykanne problemy oraz dba o najbliższe otoczenie (angażuje się społecznie, czerpie przyjemność z relacji interpersonalnych – inicjuje je i podtrzymuje). Jednocześnie dzięki dobrze rozwiniętemu metapoznaniu zdaje sobie sprawę ze swoich słabych punktów, co umożliwia jej właściwe ukierunkowanie samorozwoju oraz stawianie sobie celów adekwatnych do posiadanego potencjału.

Okazją do wdrożenia idei zrównoważonego rozwoju jest właściwa organizacja czasu wolnego uczniów zdolnych. Pojmowany jest on jako czas poza okresem wypełniania obowiązków szkolnych przy istotnym założeniu, że samo dziecko ma decydujący wpływ na wybór sposobu jego spędzania. Jeśli na co dzień, podczas realizowania zajęć, brakuje w rozwoju dziecka wyżej opisanej harmonii (silna koncentracja na konkursach i olimpiadach, słaby klimat dla kreatywności w szkole, brak obecności w klasie innych dzieci zdolnych itp.), warto zadbać o to, aby odnaleźć ją poza szkołą. Idea i zamysł powstania tego poradnika wsparte są zatem dwoma istotnymi przesłankami:

- 1) zarządzanie czasem, w tym czasem wolnym, wymaga w dobie przeładowania współczesnego człowieka różnorodnymi propozycjami, odpowiedniego przygotowania i dojrzałości osobowej, aby świadomie dokonywać wyboru; takiego przygotowania potrzebują również uczniowieolni, którzy z racji swoich szerokich zainteresowań są szczególnie narażeni na wielość ofert spędzania czasu;
- 2) umiejętnie zorganizowany czas wolny może przyczynić się do zrównoważenia rozwoju osób zdolnych, czyli do dostarczenia im bodźców i doświadczeń, których brakuje im na co dzień podczas tradycyjnej edukacji w szkole.

Poradnik ten ma za zadanie dostarczyć praktycznych wskazówek i opisów sprawdzonych ćwiczeń, zabaw, pomysłów na organizowanie czasu wolnego dla (a także przez) uczniów zdolnych, stąd jego do-

minującą częścią jest zbiór dobrych praktyk. Ponadto publikacja zawiera przystępnie zaprezentowane wybrane koncepcje i modele zdolności ukierunkowane na zrównoważony rozwój osób zdolnych, krótką analizę stanu prawnego dotyczącego zasad wspierania utalentowanych uczniów oraz opisy narzędzi identyfikacji uzdolnień. Ta bardziej ogólna część poradnika zakończona jest opisem sprawdzonych modeli i metod rozwijania różnorodnych kompetencji osób posiadających szczególne uzdolnienia.

Mam nadzieję, że poradnik ten zostanie efektywnie wykorzystany zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców uczniów zdolnych, a także przez te wszystkie osoby, dla których kompetentne wspieranie młodych talentów jest przedmiotem osobistego zaangażowania i troski.

Część teoretyczna – ogólna

1. Zrównoważony rozwój uczniów zdolnych na podstawie współczesnych koncepcji psychologicznych i pedagogicznych

1.1. Ustalenia terminologiczne: zdolności, uzdolnienia, talent, inteligencja

Zdolności to właściwości człowieka, które warunkują jego powodzenie w różnych dziedzinach życia i które odróżniają go od innych osób w danej populacji (Lewowicki, 1986; Borzym, 1979). Aspekt „bycia wyróżnionym” poprzez posiadanie zdolności podkreśla w swej definicji również Pietrasiński, wedle którego to *takie różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu i działaniu* (Pietrasiński, 1976, s. 736). To klasyczne ujęcie zdolności zwraca uwagę na różnice w efektywności realizowania przez jednostki pewnych zadań, przy czym przez zdolności rozumie się w niej przede wszystkim właściwości poznawcze człowieka. Pietrasiński traktuje motywację jako proces, który towarzyszy zdolnościom (jednakowa motywacja jako warunek właściwego pomiaru nasilenia zdolności), a nie ich element składowy.

Zdolności zatem odnoszą się do **inteligencji ogólnej**, którą – zgodnie z koncepcją Ch. Spearmana – określić można jako czynnik *g* (*general factor*) odpowiedzialny za efektywność procesów poznawczych, w tym: pamięć, uwagę, myślenie, percepcję i wyobraźnię (Spearman, 1927). Autor, opisując swoją koncepcję inteligencji, posługuje się niezwykle inspirującą metaforą energii mentalnej przydzielanej poszczególnym czynnościom i zadaniom umysłowym w różnym stopniu. Trafnie oddaje ona ideę inteligencji ogólnej jako bazy dla kształtowania się zdolności specyficznych (związanych z konkretną dziedziną, np. matematyczne, muzyczne, językowe). Według Spearmana bowiem każde działanie człowieka wymaga zaangażowania czynnika *g*, przy czym podejmowane aktywności można uszeregować wedle wielkości wydatkowanej energii mentalnej. Stąd wykonywanie pracy plastycznej związane jest z mniejszym kosztem intelektualnym niż rozwiązywanie zagadki logicznej, choć obie czynności nie mogą odbyć się bez udziału takich procesów poznawczych, jak myślenie, uwaga, czy pamięć (różnica dotyczy stopnia intensywności przebiegu tych procesów).

Hornowski, zgadzając się z takim podejściem, dodatkowo podkreśla osobowościowy status zdolności i wewnętrzną wolę podmiotu implikującą aktualizację wrodzonych potencjalności: *zdolność jest indywidualną właściwością osobowości człowieka, której nie można sprowadzić do wykształconych nawyków, ale dzięki której można kształtować różnego rodzaju nawyki, sprawności i umiejętności* (Hornowski, 1986, s. 48). Konfrontując ze sobą stanowiska Spearmana i Hornowskiego, należy wysnuć wniosek, że zdolności mieszczą się w obszarze tzw. „pogranicza” między sferą poznawczą a sferą osobowości (Le-dzińska, 2004).

Zdolności specyficzne określone przez Spearmana jako **czynniki s** to inaczej **uzdolnienia** lub **zdolności specjalne**, które J. Strelau definiuje jako *względnie stałe warunki wewnętrzne człowieka determinujące efektywność wykonywania czynności w specyficznej sferze jego działalności* (Strelau, 1997, s. 223). Owa specyficzna sfera działalności to konkretna dziedzina twórczości lub nauki, np. plastyka, muzyka, matematyka, informatyka, literatura. Dokładna analiza uzdolnień pokazuje, że na każdą zdolność specjalną składają się pojedyncze predyspozycje o najwyższym poziomie specyfikacji. Uzdolnienia muzyczne na przykład są konfiguracją bardziej specyficznych zdolności, takich jak: słuch tonalny, słuch harmoniczny, wyczucie rytmu, pamięć melodii (Strelau, 1997). Stąd można przyjąć za Nosałem, iż uzdolnienia to wyspecjalizowane układy przetwarzające określone klasy bodźców (Nosal, 1990).

Talent traktowany jest w literaturze przedmiotu jako synonim uzdolnień, choć niektórzy autorzy zwracają uwagę, że warunkiem zdiagnozowania talentu są wysokie lub bardzo wysokie osiągnięcia

w danej dziedzinie (Limont, 2011). **Talent** odnosi się zatem do uzdolnień zaktualizowanych przez jednostkę w postaci konkretnych wytworów ocenianych jako ponadprzeciętne.

Natura inteligencji

Nie ma chyba bardziej niejednoznacznych pojęć w psychologii niż jej dwa kluczowe, tj. inteligencja i osobowość. Według przeglądu dokonanego przez Sternberga i Dettermanna (1986) naukowe teorie i modele inteligencji można by zaklasyfikować do 27 różnych typów. Tym, co jednak powtarza się w większości ujęć, jest **zdolność adaptacyjna podmiotu** między innymi dzięki sprawnemu **rozwiązywaniu problemów**, stąd proponuję za E. Nęcką przyjąć następującą ogólną definicję inteligencji: *zdolność przystosowania się do okoliczności dzięki dostrzeganiu abstrakcyjnych relacji, korzystania z uprzednich doświadczeń i skutecznej kontroli nad własnymi procesami poznawczymi* (Nęcka, 2003, s. 26).

1.2. Model zdolności J. Renzulliego i F. Mönksa

Renzulli, autor najpopularniejszego modelu zdolności, uważa, że warunkiem koniecznym mówienia o wybitnych zdolnościach jest ścisły związek między „trzema pierścieniami”: ponadprzeciętnymi zdolnościami, twórczością i zaangażowaniem w pracę (Renzulli, 1986). O potencjale podmiotu nie decyduje sam stopień nasilenia poszczególnych pierścieni, ale jakość interakcji między nimi. Oznacza to, że osoba, która korzysta ze swojej inteligencji (rozumianej w modelu Renzulliego jako myślenie analityczne) podczas rozwiązywania problemów twórczych, jest bardziej efektywna niż osoba o dużo wyższej kreatywności niewspomaganej innymi zdolnościami. W tym ujęciu osoba o niższych zdolnościach ogólnych (choć ponadprzeciętnych), ale zaangażowana w pracę i otwarta na nowości ma zdecydowanie większe szanse na sukces (mierzony konkretnymi osiągnięciami) niż osoba wybitna, ale o niskiej motywacji do pracy i obniżonej ciekawości poznawczej.

Efekt kompensującej interakcji między pierścieniami w modelu Renzulliego wyjaśnia funkcjonowanie uczniów podwójnie wyjątkowych, a więc posiadających ponadprzeciętne zdolności przy jednoczesnej obecności parcjalnych deficytów wynikających z niepełnosprawności (np. wzrokowej lub słuchowej) lub specyficznych trudności w uczeniu się (dysleksja, dysgrafia, dyskalkulia). Zazwyczaj intensywniej stymulowany komponent motywacyjny lub twórczy pozwala na uzyskiwanie wysokich osiągnięć przez te osoby, pomimo przeszkód natury percepcyjnej lub psychologicznej (Domagała-Zyśk, 2013).

Ponadprzeciętne zdolności mogą być rozumiane jako ogólne zdolności poznawcze (inteligencja) oraz zdolności specyficzne przejawiane w konkretnych dziedzinach aktywności (np. muzyka, matematyka, chemia), przy czym wymagają one zakotwiczenia w zdolnościach ogólnych.

Przez twórczość (drugi pierścień w modelu Renzulliego) należy rozumieć myślenie charakteryzujące się:

- a) płynnością (łatwością wytwarzania pomysłów),
- b) giętkością (gotowością do zmiany kierunku myślenia),
- c) oryginalnością (zdolnością do wytwarzania reakcji nietypowych, niezwykłych i niepowtarzalnych),
- d) otwartością na nowości, ciekawością poznawczą,
- e) wnikliwością.

Warto zauważyć, że twórczość jest rozumiana jako zasób podmiotu będący na pograniczu osobowości i systemu poznawczego (Nęcka, 2004; Sękowski, 2000). W takiej integrującej perspektywie twórczość związana jest z gotowością do ponoszenia ryzyka, akceptowalnością dwuznaczności, zdolnością do działania w sytuacji ograniczonego dostępu do informacji i wskazówek. Planując wspieranie osób zdolnych, nie można zapomnieć o uwzględnieniu tych kluczowych dla rozwoju zdolności uwarunkowań.

Zaangażowanie w pracę definiuje Renzulli jako wysoką motywację do podejmowania działań przez podmiot celem aktualizowania własnego potencjału. Pierścień ten powiązany jest z twórczością, ale jego zakres jest znacznie szerszy (dotyczy wszystkich czynności podejmowanych przez jednostkę, nie tylko

działań twórczych). Na motywację składają się m.in.: wytrwałość, wytrzymałość, pracowitość, pewność siebie, wysoka samoocena. Motywacja rozumiana jest w tym modelu bardzo szeroko, raczej jako zespół cech osobowości odpowiedzialnych za inicjowanie i podtrzymywanie aktywności w danej dziedzinie przez osobę zdolną niż sama gotowość do wykonania pewnego wzorca zachowania. Renzulli wyodrębnia takie cechy motywacji, jak jej zakres i trwałość. Osoba zdolna może być zaangażowana tylko w realizację bardzo wąskich tematycznie działań lub też podejmować zadania z różnych dziedzin. Jednocześnie zaangażowanie może mieć charakter efemeryczny (szybko przemija) lub też długotrwały i wówczas umożliwia rozwijanie pasji. Siła tej motywacji jest szczególnie widoczna w rodzaju czynności jakie podejmuje zdolny człowiek w swoim czasie wolnym. Jeśli motywowany wewnętrznie, bez żadnych nacisków z zewnątrz poświęca się rozwijaniu swoich zainteresowań, może osiągnąć tzw. efekt *flow*, polegający na jednoczesnym odczuwaniu stanu ciekawości poznawczej, podniecenia, radości, ekscytacji warunkującego efektywne wykonywanie dość trudnych czynności bez oznak lęku i znużenia (Csikszentmihalyi, 1996).

Model F. Mönksa (ryc. 1) jest rozwinięciem koncepcji Renzulliego, przy czym pojęcie równowagi nasilenia komponentów (potencjału poznawczego, twórczości i motywacji do pracy) zostało uzupełnione o czynnik społeczny. Autor ten ujmuje zdolności jako zależne od wpływów czynników środowiskowych, co oznacza, że o tym, czy u danej osoby posiadany potencjał zostanie zaktualizowany, w głównej mierze decyduje pozytywne oddziaływanie z zewnątrz. Im bardziej konstruktywne oddziaływanie, tym bardziej efektywne rozpoznanie i wykorzystanie zdolności człowieka (Mönks, 2004).



Ryc. 1. Model zdolności F. Mönksa (2004)

Echa doświadczeń

Trafność modelu Mönksa w pełni oddaje przypadek Magdy z małej miejscowości w woj. łódzkim. Wychowawczynie dziewczynki w zerówce zauważyła u niej ponadprzeciętny talent muzyczny: Magda nie tylko bardzo ładnie śpiewała, ale miała idealne poczucie rytmu i niespotykaną wrażliwość muzyczną. Nauczycielka oczami wyobraźni widziała ją jako skrzypaczkę i postanowiła przekonać rodziców dziewczynki do tego pomysłu. Niestety, rodzice stwierdzili, że nauka gry na instrumencie to strata czasu i pieniędzy. Negatywnie ustosunkowali się zarówno do pomysłu zakupu skrzypiec, jak i wożenia dziewczynki na indywidualne lekcje 25 kilometrów od ich miejscowości. Tylko determinacja wychowawczynie i jej wiara w zdolności Magdy spowodowały, że dziewczynka otrzymała wsparcie finansowe z programu grantowego, co umożliwiło zakup instrumentu i przyjazd nauczyciela na zajęcia do domu. Dziś dwudziestoletnia już Magda jest obiecującą skrzypaczką, studiuje na zagranicznej akademii muzycznej i ilekroć jest w Polsce, obowiązkowo odwiedza swoją wychowawczynię z zerówki.

1.3. Monachijski Model Zdolności

Kolejną próbą kompleksowego podejścia do tematu zdolności (tj. uwzględniającego możliwie największą liczbę istotnych czynników prorozwojowych) jest Monachijski Model Zdolności opracowany przez K. Hellera i współpracowników (Heller, Perleth, 2008). Opiera się on na czterech względnie niezależnych wymiarach: czynnikach talentu (zdolnościach), obszarach działalności (dziedziny, w których przejawiane są zdolności), czynnikach osobowościowych i uwarunkowaniach środowiskowych. Heller, konstruując swoją koncepcję zdolności, oparł się na strukturalnym i funkcjonalnym rozróżnieniu między trzema rodzajami czynników, które roboczo nazwał: predyktorami, moderatorami i kryteriami. Predyktory to czynniki warunkujące talent, wrodzone zdolności o charakterze potencjalnym niezbędne do zdobywania osiągnięć, ale niewystarczające. Faktycznym wskaźnikiem zdolności w modelu monachijskim są osiągnięcia ujawniające się w konkretnych dziedzinach (obszarach działania) – tzw. kryteria. Tym, co pośredniczy między predyktorami a kryteriami, są moderatory I rzędu (związane z indywidualnymi cechami jednostki) oraz moderatory II rzędu (czynniki środowiskowe). Szczegółową typologizację czynników prezentuje tabela 1.

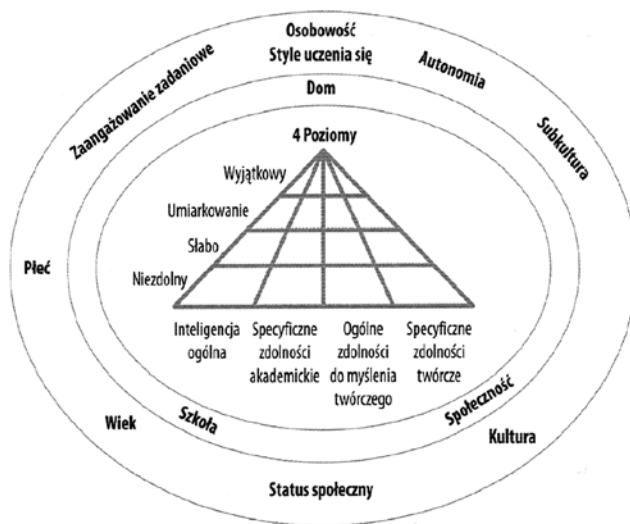
Tab. 1. Monachijski Model Zdolności (Heller, Perleth, 2008)

Predyktory	Moderatory I rzędu	Moderatory II rzędu	Kryteria
– zdolności intelektualne – zdolności twórcze – kompetencje społeczne – inteligencja praktyczna – zdolności artystyczne – muzykalność – zdolności psychomotoryczne	– radzenie sobie ze stresem – motywacja osiągnięć – strategie/style uczenia się – lokalizacja kontroli – nadzieja na sukces (w konfrontacji do strachu przed porażką) – głód wiedzy (ciekawość poznawcza) – samoocena	– klimat rodzinny – liczba rodzeństwa i pozycja dziecka – poziom wykształcenia rodziców – stymulacja ze strony środowiska rodzinnego – wymagania stawiane w domu – przyjazne środowisko do nauki – klimat panujący w klasie – jakość i styl nauczania – społeczne wzorce reakcji na sukcesy i porażki – krytyczne wydarzenia życiowe	– matematyka – nauki przyrodnicze – technologia – informatyka, nauka, szachy – sztuka (muzyka, malarstwo) – języki – sport – relacje społeczne

Prezentowany model pokazuje jak ważną rolę w rozwijaniu zdolności uczniów może odgrywać odpowiednio zorganizowany czas wolny poprzez pozytywne oddziaływanie na moderatory, tj. tworzenie przyjaznego środowiska do nauki (regeneracja sił psychicznych i witalnych), zaspokajanie potrzeby ciekawości poznawczej, rozwijanie wewnętrznej lokalizacji kontroli (poczucia, że mam wpływa na to, co dzieje się w moim życiu), a także radzenie sobie ze stresem.

1.4. Model zdolności R. Millgram

Model R. Millgram sprowadza zdolności do dwóch podstawowych wymiarów: inteligencji i twórczości (za: Karwowski, 2009). Autorka, podkreślając rolę myślenia twórczego w rozwijaniu potencjału osoby zdolnej, wskazuje na specyficzne zdolności, które mają zastosowanie w ramach poszczególnych dyscyplin. Oznacza to, że nieco inne operacje twórcze zaangażowane są w rozwiązywanie problemów plastycznych, a nieco inne w rozwiązywanie problemów matematyczno-logicznych. Według badaczki korzystane jest zatem stymulowanie myślenia twórczego (zarówno w szkole, jak i po zajęciach) dostosowanego do charakteru dominujących zdolności uczniów.



Ryc. 2. Model zdolności R. Millgram (za: Karwowski, 2009, s. 47)

Podobnie jak pozostałe omówione modele, Millgram akcentuje oddziaływanie czynników społecznych na proces rozwijania zdolności. Warto jednak podkreślić, że czynniki egzogenne mają tutaj bardziej fundamentalne znaczenie niż endogenne, co wskazuje, że efektywne wsparcie społeczne powinno być kluczowym działaniem w pomocy udzielanej uczniom zdolnym. Autorka zwraca uwagę na respektowanie w działaniach wspierających osoby zdolne ich bardzo silnego poczucia autonomii. Warto zatem, organizując czas wolny uczniom zdolnym (szczególnie młodszym), zaangażować ich w proces podejmowania decyzji w taki sposób, aby mogli zaspokoić swoją potrzebę niezależności, ale jednocześnie odczuwali przynależność do jakiejś subkultury (rozumianej jako dowolna grupa odniesienia).

1.5. Koncepcje zdolności autorstwa R. Sternberga

Porządkując niezwykle obszerny naukowy dorobek Sternberga dotyczący zdolności, można podzielić rozwój jego myśli na trzy główne etapy:

- 1) triarchiczną koncepcję inteligencji (Sternberg, 1985),
- 2) teorię inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu (*theory of successful intelligence*) (Sternberg, 1996),
- 3) model WICS (Sternberg, 2010).

Triarchiczna (lub triadowa) koncepcja inteligencji złożona jest z trzech subteorii: składników, doświadczenia i kontekstu. Subteoria składników ujmuje podstawowe procesy przetwarzania informacji przez podmiot. Do grupy składników Sternberg zaliczył:

- a) metakomponenty – odpowiadają za planowanie i kontrolę przebiegu procesu poznawczego, nadzorują składniki wykonawcze i nabywania wiedzy; autor wskazuje następujące funkcje metakomponentów: dostrzeżenie problemu, zdefiniowanie problemu, wybór odpowiednich komponentów wykonawczych, wybór strategii decydującej o kolejności i układzie komponentów, wybór poznawczej reprezentacji problemu (np. wyobrażeniowej lub werbalnej), właściwe ulokowanie zasobów uwagi, monitorowanie przebiegu procesu poznawczego, odbiór wewnętrznych i zewnętrznych informacji zwrotnych na temat tego, jak zadanie jest wykonywane, decydowanie, czy i w jaki sposób informacja zwrotna ma być wykorzystana, praktyczne wykorzystanie wniosków płynących z analizy informacji zwrotnych (Sternberg, 1985);

- b) składniki wykonawcze – odpowiedzialne są za wykonywanie konkretnych zadań, np. myślenie indukcyjne; Sternberg (1985), analizując przebieg każdej operacji, wskazuje na trzy zasadnicze jej etapy: 1) kodowanie bodźców, 2) strukturalizacja i porównywanie bodźców (na tym najbardziej złożonym etapie zachodzą procesy: wnioskowania, przekształcania, porównywania, wyjaśniania), 3) reakcję;
- c) składniki nabywania wiedzy – odpowiadają za proces uczenia się, przyswajania nowych informacji przez podmiot i włączania ich w istniejące schematy i struktury poznawcze; Sternberg wyodrębnia trzy procesy nabywania wiedzy: 1) selektywne kodowanie (odrzućcie informacji nieważnych, zwróćcie uwagę na treści istotne z punktu widzenia potrzeb podmiotu), 2) selektywne łączenie w czasie (strukturalizacji nowych informacji), 3) selektywne porównanie (konfrontacja nowych treści z informacjami utrwalonymi w systemie poznawczym podmiotu).

Subteoria doświadczenia odnosi się do funkcjonowania komponentów w zupełnie nowych warunkach dla podmiotu. O inteligentnym zachowaniu (a zdolność adaptacji do zmieniających się warunków to kluczowa cecha inteligencji) świadczy umiejętność szybkiego uczenia się (przyswajania nieznanych treści) i automatyzowania nowych procedur. Według Sternberga czynność wielokrotnie powtarzana ulega automatyzacji, a to oznacza, że centrum jej koordynacji przechodzi z poziomu globalnego (angażującego świadomość i uwagę) na poziom lokalny (niekontrolowany). Tym samym zasoby poznawcze jednostki mogą zostać wykorzystane na podejmowanie problemów wymagających myślenia twórczego i opanowywanie nowych schematów (Sternberg, 1985).

Ostatni element triarchicznej koncepcji inteligencji to subteoria kontekstu odpowiedzialna za umiejętność efektywnego kształtowania relacji jednostki z otoczeniem. Według Sternberga inteligentny człowiek może zaadaptować się do środowiska lub jeśli to niemożliwe, podjąć trud aktywnego modyfikowania tego środowiska. Kiedy podejmowane próby nie przynoszą oczekiwanego rezultatu, pozostaje zmiana otoczenia i adaptacja w zupełnie nowym kontekście. W takim ujęciu inteligencji widać niezwykle wyraźnie pragmatyczną perspektywę przyjmowaną przez Sternberga (dość charakterystyczną dla badaczy amerykańskich). Człowiek nie jest bezwiednym elementem sieci relacji, którym musi się bezwarunkowo poddać. Dzięki inteligencji jest w stanie kontrolować swoje życie, dokonywać świadomych wyborów celem polepszenia dobrostanu własnego i najbliższych. Sternberg twierdzi wprost, że **człowiek rozwija swoje zdolności, aby czuć się szczęśliwszym**.

Inteligencja sprzyjająca powodzeniu życiowemu to w zasadzie kontynuacja koncepcji triarchicznej, przy czym Sternberg szczególny nacisk kładzie na równowagę pomiędzy wskazanymi trzema wymiarami inteligencji. Według podstawowego postulatu tej teorii sukces uwarunkowany jest synergią inteligencji analitycznej, praktycznej oraz twórczej. Inteligencja analityczna budowana przez metakomponenty, komponenty nabywania wiedzy oraz składniki wykonawcze stanowi biologiczną podstawę dla wszelkiej aktywności człowieka. Inteligencja praktyczna odpowiedzialna jest za: rozwiązywanie problemów, regulowanie relacji ze światem zewnętrznym oraz celową adaptację do realnie istniejącej rzeczywistości. Jednostka adaptuje się do otoczenia poprzez aktywne jego kształtowanie lub selekcję (opuszcza środowisko nieodpowiadające jej preferencjom). Inteligencja praktyczna funkcjonuje w koncepcji Sternberga jako mechanizm służący wzmacnianiu poczucia kontroli nad zachowaniem oraz kształtowaniu poczucia sprawstwa (silne związki inteligencji i osobowości). Jednocześnie odpowiada ona za zdolności społeczne niezbędne w osiąganiu sukcesu zawodowego i osobistego (Sternberg, 1996). Inteligencja twórcza zoperacjonalizowana przez takie cechy jak: oryginalność myślenia, otwartość na problemy, tolerancja dla odmienności, podejmowanie ryzyka poznawczego odpowiada za równowagę między procesami uczenia się (radzenia sobie z nowymi zadaniami) a automatyzacją procesów myślowych.

Warto raz jeszcze zaznaczyć, że współpraca pomiędzy tymi trzema rodzajami inteligencji warunkująca sukces życiowy to według Sternberga synergia, co oznacza, że efektywność wspólnego działania wszystkich inteligencji jest zdecydowanie większa niż suma efektywności działania w zakresie poszczególnych struktur. Ta konkluzja jest niezwykle cenną wskazówką do planowania działań edukacyjnych nastawionych na osiąganie sukcesów przez uczniów. Rozwijanie lub usprawnianie tylko inteligencji analitycznej (a takie jest nastawienie większości pedagogów wynikająca z obowiązku realizacji standar-

dów nauczania) bez uwzględnienia treningu inteligencji praktycznej czy twórczej może być przyczyną braku adekwatności między posiadanymi przez jednostkę zdolnościami a jej realnymi osiągnięciami.

W ostatnich latach Sternberg poszukując jeszcze bliższych relacji między fenomenami życia psychicznego człowieka, prowadził wraz ze współpracownikami intensywne badania nad nowym konstruktem w psychologii różnic indywidualnych – mądrością (program „Edukacja dla mądrości” jest próbą weryfikacji empirycznej przyjętego przez Sternberga modelu mądrości jako równowagi w środowisku szkolnym; Reznitskaya, Sternberg, 2007). Efekty przeprowadzonych badań i analiz zawarte zostały w artykule Sternberga z 2010 roku pod znamienym tytułem: *Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice In School and Later Life*. WICS to akronim utworzony ze słów: mądrość (W – *wisdom*), inteligencja (I – *intelligence*), twórczość (C – *creativity*), synteza (S – *synthesized*). Pojęcia te wskazują na czynniki wybitnych uzdolnień i ich harmonijne połączenie (zsyntetyzowanie) w działaniu.

Mądrość to umiejętność godzenia interesów własnych z dążeniami i pragnieniami najbliższego otoczenia. Człowiek zdolny w myśl koncepcji Sternberga posiada nie tylko świadomość swego potencjału, ale przede wszystkim wie, jaki może być jego społeczny użytek. Jednocześnie autor ten wskazuje na bardzo ważny aspekt mądrości związany z metapoznaniem, tj. świadomość ograniczeń własnej wiedzy (Sokratejskie: *wiem, że nic nie wiem*). Umiejętność dostrzegania swoich mocnych i słabych stron, wgląd w siebie stanowią praktyczne zdolności niezbędne do konstruktywnego planowania ścieżki samorozwoju. Pozwalają zaoszczędzić jednostce przykrości związanych z poniesionymi porażkami wynikającymi z postawienia sobie celów nieadekwatnych do posiadanych możliwości.

Inteligencja w modelu WISC to interakcja między wyodrębnionymi już wcześniej wymiarami – inteligencją analityczną (akademicką) a praktyczną odpowiedzialną za aktywne kształtowanie relacji jednostki z otoczeniem. Twórczość zaś definiowana jest jako zdolność podejmowania właściwych problemów, to jest takich, które w ogóle nie zostały jeszcze dostrzeżone (co jest zjawiskiem niezwykle rzadkim) lub są przedmiotem zainteresowania niewielkiej liczby osób. Zgodnie z metaforą twórczego inwestowania w twórczości chodzi o dokonywanie tanich zakupów, a następnie sprzedawanie ich po dużo wyższej cenie (Sternberg, Lubart, 1991). Szansę na zysk daje zatem sięganie przede wszystkim po tematy niszowe, gdyż twórca nie ponosi wówczas kosztów związanych z przyswojeniem sobie istniejącego już dorobku w danej dziedzinie (dotyczy to w sposób szczególny naukowców). Sternberg zwraca uwagę, że indywidualna twórczość jest niezbędna do budowania nowoczesnego i efektywnego społeczeństwa oraz wprowadzania zmian w świecie mających na celu wzrost dobrostanu zbiorowego. Działanie modelu WISC w praktyce prezentuje w zdaniu:

Kiedy ktoś wymyśli jakąś ideę, musi wykazać się:

- twórczością, aby zagwarantować, że idea ta jest nowa;
- inteligencją analityczną, aby zagwarantować, że idea ta ma jakiś sens;
- inteligencją praktyczną, aby zagwarantować, że idea może zostać wdrożona i przekonać ludzi do jej wartości;
- mądrością, aby zagwarantować, że wdrożona idea spełniać będzie warunki dobra wspólnego (Sternberg, 2010, s. 424).

Projektując zatem optymalny model wsparcia uczniów zdolnych zarówno w ramach zajęć szkolnych, jak i w czasie wolnym, powinniśmy wziąć pod uwagę rozwijanie zarówno myślenia analitycznego, praktycznego, jak i twórczego, a także mądrości.

Echa doświadczeń

Badania przeprowadzone przeze mnie (Sękowski, Knopik, 2014) wśród 120 uczniów zdolnych (nominacje nauczycieli i średnia ocen powyżej 4,75) reprezentujących 15 gimnazjów z terenu woj. lubelskiego wskazały dość jednoznacznie, że badani postrzegają swe zdolności głównie jako narzędzie do realizacji kariery (*Chciałbym/chciałabym, żeby posiadane zdolności umożliwiły mi przede wszystkim osiągnięcie sukcesu zawodowego*; średnia zgodność z tym stwierdzeniem – 4,34, gdzie 1 oznacza zupełnie się nie zgadzam, a 5 całkowicie się zgadzam), nie zaś środek do poprawy rzeczywistości i niesienia pomocy innym (*Sądzę, że osoby zdolne powinny czuć się odpowiedzialne za rzeczywistość społeczną* – średnia: 2,22; *Staram się wykorzystać posiadany potencjał do pomagania innym ludziom* – średnia: 2,92). Może to wskazywać z jednej strony na ich egocentryczną postawę, z drugiej zaś na zaimplementowanie takim przekazem ze strony szkoły i rodziców, który z rozwijania talentów czyni przede wszystkim sztukę odnoszenia i pomnażania sukcesów, gwarantującą rzekomo również sukces życiowy w przyszłości. Potwierdzają to wypowiedzi nauczycieli gimnazjalistów biorących udział w badaniu. Najczęstszymi odpowiedziami na pytanie: *Co świadczy, według Ciebie, o kompetentnym wspieraniu przez nauczyciela rozwoju uczniów zdolnych?* były sukcesy w konkursach i olimpiadach (82% wskazań), zaś najrzadszymi podejmowanie przez ucznia inicjatyw społecznych (18%). Okazuje się zatem, że propagowane przez Sternberga myślenie w kategoriach dobra wspólnego wymaga szczególnej troski i podjęcia odpowiednich działań wspomagających (np. w postaci treningu mądrości).

2. Wspieranie uczniów zdolnych w organizacji czasu wolnego na podstawie o aktualnych przepisów prawnych

Wspieranie rozwoju dzieci zdolnych to nie jedynie postulat, który w zależności od subiektywnej oceny jego sensowności, może zostać zrealizowany lub też zlekceważony. Prawa dziecka do rozwijania posiadanego potencjału i konkretne nakazy nałożone na dorosłych są dokładnie opisane w kluczowych dokumentach o charakterze ogólnym, takich jak Konstytucja RP czy też Konwencja o Prawach Dziecka, a także w prawie oświatowym (rozporządzenia MEN dotyczące zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej czy działania poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz bibliotek pedagogicznych). Warto przywołać te akty prawne, aby uświadomić sobie, że troska o optymalny rozwój dzieci zdolnych to obowiązek zarówno ideowy (indywidualne postrzeganie kompetentnego wspierania osób zdolnych jako działania o kluczowym znaczeniu dla stanu edukacji oraz ogólnej kondycji społeczeństwa), jak i formalny (respektowanie określonych zapisów prawa).

Punkt 1 art. 48 Konstytucji RP mówi wyraźnie: *Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania.* Zapis ten zwraca uwagę na obowiązek uwzględnienia w procesie wychowawczym potrzeb dzieci, wynikających z poziomu ich dojrzałości, a więc poziomu rozwoju. Jeżeli mamy do czynienia z dzieckiem, którego stopień dojrzałości poznawczej lub osobowej znacznie wykracza poza normę, powinniśmy dostosować do niej poziom i zakres wsparcia (czy to ze strony samych rodziców, czy szkoły). Przekładając formalny język aktu prawnego na aplikacyjny wymiar pedagogiki, można składować: kluczem do kompetentnego odkrywania i aktualizowania potencjału dzieci jest zapewnienie wzbogaconych okazji i możliwości uczenia się w sytuacjach: zabawy, w interakcjach z bardziej doświadczonymi rówieśnikami, w atmosferze sprzyjającej różnorodnym zainteresowaniom i stymulowaniu myślenia twórczego (Porter, 1999).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013 poz. 1999) stwierdza, że:

§ 2. Do zadań poradni należy:

- 1) *diagnozowanie dzieci i młodzieży;*
- 2) *udzielanie dzieciom i młodzieży oraz rodzicom bezpośredniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej;*
- 3) *realizowanie zadań profilaktycznych oraz wspierających wychowawczą i edukacyjną funkcję przedszkola, szkoły i placówki, w tym wspieranie nauczycieli w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych;*
- 4) *organizowanie i prowadzenie wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych (...).*
Realizowanie przez poradnie zadań, o których mowa wyżej, polega w szczególności na:
 - 1) *udzielaniu nauczycielom, wychowawcom grup wychowawczych lub specjalistom pomocy w:*
 - a) *rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży, w tym w rozpoznawaniu ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się u uczniów klas I–III szkoły podstawowej,*
 - b) *planowaniu i realizacji zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego,*
 - c) **rozwijaniu zainteresowań i uzdolnień uczniów;**
 - 2) *współpracy z przedszkolami, szkołami i placówkami w udzielaniu i organizowaniu przez przedszkola, szkoły i placówki pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz opracowywaniu i realizowaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz indywidualnych programów zajęć rewalidacyjno-wychowawczych;*
 - 3) *współpracy, na pisemny wniosek dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki lub rodzica dziecka niepełnosprawnego albo pełnoletniego ucznia niepełnosprawnego, w określeniu niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dziecka niepełnosprawnego albo pełnoletniego ucznia niepełnosprawnego;*
 - 4) *udzielaniu nauczycielom, wychowawcom grup wychowawczych lub specjalistom pomocy w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych;*
 - 5) **podejmowaniu działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży;**
 - 6) *prowadzeniu edukacji dotyczącej ochrony zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży, rodziców i nauczycieli;*
 - 7) *udzielaniu, we współpracy z placówkami doskonalenia nauczycieli i bibliotekami pedagogicznymi, wsparcia merytorycznego nauczycielom, wychowawcom grup wychowawczych (...).*

Zadania wyżej wymienione są realizowane w szczególności w formie:

 - 1) *porad i konsultacji;*
 - 2) *udziału w spotkaniach odpowiednio nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych;*
 - 3) *udziału w zebraniach rad pedagogicznych;*
 - 4) *warsztatów;*
 - 5) *grup wsparcia;*
 - 6) *wykładów i prelekcji;*
 - 7) *prowadzenia mediacji;*
 - 8) *interwencji kryzysowej;*
 - 9) *działalności informacyjno-szkoleniowej;*
 - 10) *organizowania i prowadzenia sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności poprzez wymianę doświadczeń.*

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013 poz. 532) stwierdza że:

§ 3. 1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności (...) ze szczególnych uzdolnień.

§ 19. 1. Nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści w przedszkolu, szkole i placówce rozpoznają odpowiednio indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz indywidualne możliwości psychofizyczne uczniów, w tym ich zainteresowania i uzdolnienia.

Włączenie ucznia zdolnego do grona uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zwróciło uwagę środowiska oświatowego na możliwość wystąpienia trudności w jego rozwoju. Dotychczasowe myślenie, niesłusznie akcentujące potrzeby jedynie dzieci z różnego rodzaju deficytami, oparte było na przekonaniu, że uczeń zdolny poradzi sobie sam i nie potrzebuje żadnej pomocy z zewnątrz. Tymczasem większość modeli zdolności stwierdza wprost: im wcześniejsze i bardziej kompetentne wsparcie społeczne, tym większa szansa wykorzystania zdolności przez człowieka.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. 2013 poz. 369) wymienia m.in. następujące zadania tych instytucji:

- organizowanie i prowadzenie wspomagania szkół i placówek w realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych,
- inspirowanie i promowanie edukacji czytelniczej i medialnej,
- organizowanie działalności edukacyjnej i kulturalnej, w szczególności otwarte zajęcia edukacyjne, lekcje biblioteczne i spotkania autorskie.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 roku w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2009 nr 200 poz. 1537 z późn. zm.) głosi, że:

§ 15. 1. Do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia prowadzonych przez samorząd województwa, powiat lub gminę należy organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie:

- 1) *wynikającym z kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty;*
- 2) *wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej, zgodnie z przepisami w sprawie nadzoru pedagogicznego;*
- 3) *realizacji podstaw programowych, w tym opracowywania programów nauczania;*
- 4) *diagnozowania potrzeb uczniów i indywidualizacji procesu nauczania i wychowania (...).*

Zaprezentowane powyżej zapisy stwarzają podstawę formalną zorganizowania systemowej (międzyprzedmiotowej) pomocy dla uczniów zdolnych, w ramach której opracowana zostanie również ciekawa i zróżnicowana oferta spędzania przez nich wolnego czasu.

Kluczowy dokument dotyczący ochrony dzieci na świecie, obowiązujący również od 1991 roku w Polsce, Konwencja o Prawach Dziecka w art. 29 stwierdza, że: *Państwa-Strony są zgodnie, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka.* Obowiązek ten jest zbieżny z zapisem w Rozporządzeniu MEN z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012 r., poz. 977) mówiącym, iż: *Każde dziecko jest uzdolnione. Nauczyciel ma odkryć te uzdolnienia i je rozwijać. W trosce o to, aby dzieci odczuwały satysfakcję z działalności twórczej, trzeba stwarzać im warunki do prezentowania swych osiągnięć, np. muzycznych, wokalnych, recytatorskich, tanecznych, sportowych, konstrukcyjnych.*

Opieka nad dzieckiem zdolnym jest wyraźnie zarysowana w aktach prawnych i wpisana w zakres kompetencji wielu instytucji. Czas, aby te zapisy wprowadzić w sferę działań poprzez zorganizowany, międzyprzedmiotowy system wspierania talentów.

3. Diagnozowanie uzdolnień i zainteresowań uczniów

Problem identyfikacji uzdolnień uczniów dotyczy podstawowego dylematu w psychologii i pedagogice zdolności, który można sprowadzić do pytania: Czy posiadanie zdolności jako potencjalności, zarodka dopiero (ponadprzeciętnej sprawności, która wymaga zaktualizowania w zachowaniu podmiotu) jest wystarczające do tego, aby zakwalifikować osobę jako zdolną? Biorąc pod uwagę społeczny aspekt rozwoju zdolności (wg Blooma najważniejszym czynnikiem rozwoju talentu jest środowisko domowe, Bloom, 1985) i możliwość braku działań wspierających ze strony rodziców i/lub szkoły, które pozwoliłyby na ukształtowanie się talentu dziecka, wydaje się, że podejście identyfikujące potencjał osoby, a nie jego osiągnięcia, jest trafniejsze i bardziej sprawiedliwe społecznie (dlaczego brak doświadczeń stymulujących rozwój zdolności dziecka zupełnie niezależny od niego, ma przesądzać o jego identyfikacji jako osoby ponadprzeciętnej? – odpowiedź na to pytanie jest szczególnie wyraźna, jeśli weźmiemy pod uwagę obecność sześciolatków w szkołach, z których każdy ma inne doświadczenia edukacyjne i inne zasoby odpornościowe ułatwiające zaadaptowanie się do nowej sytuacji). Ponadto umożliwia określenie zakresu działań potrzebnych do zaktualizowania posiadanych możliwości w konkretnych dziedzinach (np. muzyce, matematyce, sporcie).

Proces diagnozowania zdolności obarczony jest ryzykiem popełnienia dwóch rodzajów błędów:

- 1) typu *alfa* – występuje wtedy, kiedy osoba przeciętna zostanie zaklasyfikowana jako uzdolniona,
- 2) typu *beta* – dotyczy sytuacji uznania osoby uzdolnionej za przeciętną (Siekańska, 2004).

Biorąc pod uwagę skalę reperkusji wynikających z opisanych błędów, zdecydowanie bardziej niebezpieczny jest błąd typu *beta*, gdyż wyklucza on z obszaru wsparcia osoby faktycznie zdolne, gdy tymczasem pierwszy rodzaj błędu paradoksalnie daje szansę osobom przeciętnym na rozwinięcie swojego potencjału, np. na skutek uruchomienia dodatkowych mechanizmów motywacyjnych. Oznacza to, że najważniejszym podejściem do identyfikacji uczniów zdolnych jest stworzenie wieloaspektowych, szerokich kryteriów zdolności, które w miarę postępów, wsparcia i edukacji będą zawężane aż do wyodrębnienia grupy właściwej. Ponadto należy zwrócić uwagę na dobór właściwych metod diagnostycznych aby nie odrzucić zdolnego ucznia z powodu mankamentów narzędzia. Znajomość tego zagadnienia jest ważna zarówno dla nauczycieli, jak i rodziców – wczesne rozpoznanie przejawów zdolności ma kluczowe znaczenie psychologiczne: pozwala włączyć je w naturalne zmiany zachodzące w systemie osobowościowym i poznawczym dziecka, dzięki czemu jego rozwój staje się bardziej zrównoważony, co daje mu poczucie bezpieczeństwa i komfortu emocjonalnego.

Oczywiście talenty mogą być odkrywane i rozwijane w każdym okresie życia człowieka. Niedostrzeżenie wyjątkowego potencjału w dziecku nie oznacza, iż jako osoba dorosła nie ma ono szans na rozpoznanie i zaktualizowanie swoich zdolności. Zazwyczaj jednak odbywa się to w ramach hobby i z pewnością trudno jest osiągnąć w danej dziedzinie mistrzostwo bez odpowiednio wcześniej rozpoczętych treningów. Jest to szczególnie widoczne w sporcie, muzyce oraz plastyce. Właściwe zidentyfikowanie talentów dzieci umożliwia włączenie pracy nad nimi w naturalne procesy rozwojowe człowieka, dzięki czemu zdolności dojrzewają równolegle z osobowością i systemem poznawczym i wzajemnie się stymulują.

3.1. Psychologiczne metody identyfikacji

Najbardziej rozpowszechnione i jednocześnie najrzetelniejsze (rzetelność w znaczeniu psychometrycznym wskazuje na dokładność i powtarzalność pomiaru) metody oceny potencjału dziecka odnoszą się do diagnozy jego inteligencji rozumianej zazwyczaj jako szybkość przetwarzania danych, zdolność do wnioskowania i dostrzegania złożonych relacji między obiektami. Przykładami takiego podejścia są testy wykorzystywane w polskich poradniach psychologiczno-pedagogicznych, takie jak: WISC-R, Tablice Matryc Ravena czy baterie testów APIS. Ważne, aby analizować wyniki danego testu w kontekście jego założeń teoretycznych, czyli wiedzieć, co właściwie dana metoda mierzy. Dla jednych badaczy kluczowe dla inteligencji jest myślenie abstrakcyjne, dla innych zaś operacje wyobrażeniowe wykony-

wane na materiale figuralnym, dla jeszcze innych umiejętność kategoryzowania elementów w zbiorze. W zasadzie nie ma jednej wspólnej definicji inteligencji, stąd twierdzi się czasami nieco ironicznie, że inteligencją jest to, co mierzy dany test.

Należy pamiętać, że testy inteligencji nie powinny stanowić jedyne źródła informacji o zdolnościach ucznia, ponieważ odnoszą się tylko do wybranego aspektu życia psychicznego jednostki, pomijając inne – równie istotne, takie jak: twórczość, sprawność fizyczna lub motoryczna czy motywacja do pracy. Stąd zaleca się uzupełnienie diagnozy o wywiad z rodzicami, opinię nauczyciela (wyrażoną np. postaci uzupełnionego kwestionariusza nominacji) lub próby zachowania związane z naturalnym kontekstem funkcjonowania dziecka (tak, aby zminimalizować ryzyko wpływu sztucznej sytuacji badania na poziom wyników).

Krótki przegląd testów do badania inteligencji

APIS-P

Autorzy: A. Ciechanowicz, A. Jaworowska, A. Matczak, T. Szustrowa

Przeznaczenie: uczniowie kończący szkołę podstawową, uczniowie gimnazjum i rozpoczynający naukę w szkole ponadgimnazjalnej

Opis: Test składa się z ośmiu testów: Zachowania, Kwadraty, Synonimy, Klasyfikacja, Przekształcenia Liczb, Nowe Słowa, Klocki, Historyjki i uwzględnia cztery typy zdolności: abstrakcyjno-logiczne, werbalne, wzrokowo-przestrzenne i społeczne. Każdą z tych zdolności reprezentują dwa testy. Pięć testów ma po 15 zadań, a trzy – po 10. W dwóch testach zadania mają charakter zamknięty, w pozostałych otwarty. Test ma bardzo wysokie wskaźniki psychometryczne. W przypadku uczniów szczególnie zdolnych zaleca się stosowanie wersji trudniejszej testu APIS-Z.

SKALE INTELIGENCJI I ROZWOJU

Autorzy: A. Grob, C. Meyer, P. Hagmann-von Arx

Polska adaptacja: A. Jaworowska, A. Matczak

Przeznaczenie: dzieci w wieku 5–10 lat

Opis: Test składa się z 19 testów badających sześć różnych obszarów funkcjonowania dziecka: zdolności poznawcze (percepcja wzrokowa, uwaga selektywna, pamięć fonologiczna, pamięć wzrokowo-przestrzenna, rozumowanie przestrzenne, rozumowanie pojęciowe, pamięć słuchowa) oraz pięć kompetencji (umiejętności psychomotoryczne, kompetencje społeczno-emocjonalne, matematyka, język, motywacja osiągnięć). Zaletą tej baterii testów jest zdecydowanie szersze podejście do inteligencji człowieka niż ma to miejsce w większości koncepcji i narzędzi diagnostycznych. Takie kompleksowe podejście jest szczególnie ważne w diagnozie zdolności sześciolatków (uwzględnia ich gotowość emocjonalną i motywacyjną do podejmowania zadań).

WISC-R SKALA INTELIGENCJI WECHSLERA DLA DZIECI

Autorzy polskiej adaptacji: A. Matczak, A. Piotrowska, W. Ciarkowska

Przeznaczenie: dzieci w wieku 6–16 lat

Opis: Najbardziej popularny test do badania inteligencji na świecie. Jego zaletą jest możliwość obliczenia, oprócz wyniku ilorazu inteligencji ogólnej, jeszcze dwóch wskaźników: inteligencji werbalnej i niewerbalnej (co pozwala na kontrolowanie ryzyka występowania asynchronii rozwojowej – w przypadku uczniów zdolnych zjawisko to polega zazwyczaj na świetnie rozwiniętej inteligencji słownej przy deficytach w zakresie sprawności motorycznej i koordynacji wzrokowo-ruchowej). WISC-R składa się z sześciu testów słownych (Wiadomości, Podobieństwa, Arytmetyka, Słownik, Rozumienie oraz Powtarzanie Cyfr jako test zastępczy) i sześciu testów bezsłownych (Uzupełnianie Obrazków, Porządkowanie Obrazków, Wzory z Klocków, Układanki, Kodowanie oraz Labirynty jako test zastępczy).

Krótki przegląd testów do badania inteligencji c.d.

TEST MATRYC RAVENA W WERSJI STANDARD

Autorzy polskie adaptacji: A. Jaworowska, T. Szustrowa

Przeznaczenie: dzieci od 6 roku życia, młodzież, dorośli

Opis: Test składa się z 60 zadań ułożonych w 5 serii (A, B, C, D, E) po 12 zadań każda. Zadania mają postać niepełnych wzorów (matryc), a osoba badana ma dobrać brakujący fragment spośród podanych. Prawidłowy wybór odpowiedzi uwarunkowany jest właściwym odczytaniem relacji wiążącej wzory podane w zadaniu (wnioskowanie o relacjach). Występuje wiele modyfikacji tego testu. Dla uczniów szczególnie uzdolnionych w wieku powyżej 13 lat zaleca się stosowanie Wersji dla Zaawansowanych.

3.2. Nominacje

Identyfikacja zdolności dziecka nie powinna mieć charakteru jednorazowego pomiaru, ponieważ istotną zmienną zakłócającą wynik samej diagnozy jest aktualny stan emocjonalny badanego, a także jego kondycja fizyczna. Ponadto stosowane testy odnoszą się zazwyczaj do wybranych obszarów funkcjonowania dziecka, pozostawiając inne (potencjalnie mogące stanowić jego mocną stronę) nierozpoznane.

Próbą poradzenia sobie z tymi trudnościami są techniki nominacji opierające się na wieloaspektowej obserwacji podłużnej (trwającej przez dłuższy czas). Nominacja to uzasadnione wskazanie osoby jako spełniającej określone kryteria będące podstawą diagnozy. Mogą mieć postać niesformalizowaną (kiedy np. rodzice na podstawie różnych opisów zachowania dziecka zdolnego, wnioskuje, że ich córka również jest zdolna) lub sformalizowaną (z użyciem wystandaryzowanych kwestionariuszy lub skal nominacji, np. Nauczycielski Formularz Rekomendacji J. Eby, Nauczycielski Formularz Oceny Postawy Twórczej Ucznia K. Szmidta, Wielowymiarowy Inwentarz Potencjału Dziecka T. Knopika).

Technika nominacji włączona w paradygmat oceny 360° (nominacja rodziców – tzw. nominacja źródłowa, nauczycieli, rówieśników i autonominacja) pozwala na przyjrzenie się potencjałowi dziecka z różnych perspektyw i obszarów jego funkcjonowania, co zwiększa trafność diagnozy, a także pozwala na wskazanie kierunków działań wspierających (np. zarówno rodzice, nauczyciele, jak i rówieśnicy nominują ucznia jako zdolnego, natomiast on sam nie jest świadomy posiadania ponadprzeciętnego potencjału lub celowo, na skutek niestabilnej samooceny, obniża swoją ocenę).

Metaanalizy dotychczasowych badań nad efektywnością nominacji przeprowadzone przez L. Porter (1999) wskazują, że rodzice w 76% przypadków poprawnie oceniają zdolności swoich dzieci, zaś nauczyciele w zaledwie 22%. Z moich badań wynika, że zwiększenie źródeł nominacji (ocena 360°) zmniejsza ryzyko popełnienia błędu do 20% (Knopik, 2014). Przyczynami nieadekwatnej identyfikacji zdolności są zazwyczaj (Uszyńska-Jarmoc, 2005):

- obawa rodziców przed etykietowaniem dzieci (myślenie w kategoriach „dziecko zdolne” = „dziecko niedostosowane”),
- brak wiedzy nauczycieli i rodziców dotyczących zdolności i ich różnych rodzajów,
- brak świadomości rodziców, czym jest norma rozwojowa i związane z tym niewłaściwe postrzeganie potencjału dziecka (ocena zawyżona lub zaniżona),
- niedoceniające uczniów sprawiających trudności wychowawcze (efekt negatywności – trudności wychowawcze przesłaniają uzdolnienia),
- przeprecenianie zdolności uczniów grzecznych i ułożonych,
- skupienie się rodziców i nauczycieli na zdolnościach typowo szkolnych (akademickich), lekceważenie uzdolnień specjalistycznych (np. projektowanie graficzne, fotografia, zdolności komunikacyjne i społeczne, zdolności ruchowe).

Lista cech znamionujących zdolności

J. Eby i J. Smutny (1998) dokonały przeglądu literatury przedmiotu i wymieniły najbardziej charakterystyczne właściwości dziecka zdolnego w podziale na 5 sfer: poznawcza, twórczość, przywództwo, muzyka i plastyka. Warto wykorzystać te listę cech w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: Czy moje dziecko/mój uczeń posiada ponadprzeciętny potencjał?

Sfera poznawcza

Jest spostrzegawcze i ożywione
Ma nad wiek bogaty słownik
Wcześnie przejawia zainteresowania książkami i czytaniem
Szybko się uczy
Przejawia wielką ciekawość
Lubi przebywać z dziećmi starszymi od siebie
Kieruje się zainteresowaniami, zbiera rzeczy
Ma szeroki zakres pamięci krótkotrwałej
Ma wysokie standardy
Ma nad wiek rozwinięte poczucie humoru
Wybiera sytuacje nowe i stawiające opór
Długo przechowuje informacje w pamięci
Przejawia nad wiek wysoki poziom planowania, rozwiązywania problemów i abstrakcyjnego myślenia

Przywództwo

Często jest poszukiwane przez rówieśników
Łatwo kontaktuje się z innymi dziećmi i dorosłymi
Dobrze adaptuje się w nowych miejscach
Umie wpłynąć na innych, by zmierzali do różnych – pożądanых lub niepożądanych – celów
Inni oglądają się na nie, gdy trzeba wpaść na pomysł lub podjąć decyzję
Jest wybierane przez rówieśników

Muzyka

Wymyśla oryginalne melodie
Przejawia pamięć tonalną
Lubi zajęcia muzyczne
Jest wrażliwe na muzykę
Z łatwością powtarza wzorce rytmiczne
Z łatwością odróżnia dźwięki, melodie, rytmy

Plastyka

Wypełnia wolny czas rysowaniem, malowaniem itp.
Rysuje wiele rzeczy, nie tylko ludzi, konie czy kwiaty
Zapamiętuje szczegóły przedmiotów
Poważnie traktuje zajęcia plastyczne i czerpie z nich przyjemność
Potrafi długo koncentrować uwagę na zajęciach plastycznych
Planuje podczas tworzenia dzieła sztuki

Źródło: J. Eby, J. Smutny, 1998, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży?* Warszawa: WSiP, s. 152–153.

Wielowymiarowy Inwentarz Potencjału Dziecka

(oprac. T. Knopik)

Drogi Rodzicu! Oceń, w jakim stopniu podane niżej twierdzenia odnoszą się do Twojego dziecka poprzez zaznaczenie odpowiedniej cyfry, gdzie:

4 oznacza „w pełni odnosi się do mojego dziecka”,

3 oznacza „częściowo odnosi się do mojego dziecka”,

2 oznacza „w małym stopniu odnosi się do mojego dziecka”,

1 oznacza „zupełnie nie odnosi się do mojego dziecka”.

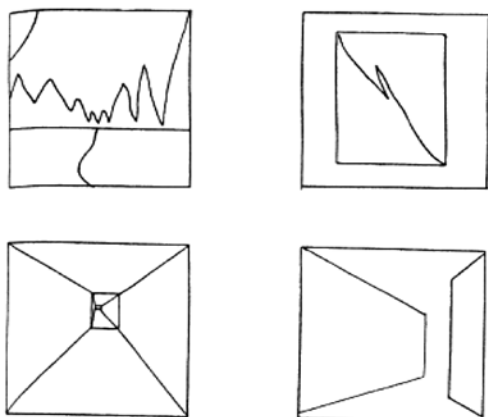
Nr	Treść twierdzenia	Ocena
1	Jest spostrzegawcze, szybko reaguje na bodźce napływające z otoczenia	4 – 3 – 2 – 1
2	Improwizuje z wykorzystaniem słów lub melodii lub plastycznych środków wyrazu (bawi się słowami, dźwiękami, obrazami)	4 – 3 – 2 – 1
3	Jest nadwrażliwe emocjonalnie, ma problemy z kontrolą uczuć, łatwo traci równowagę emocjonalną	4 – 3 – 2 – 1
4	Szybko zapamiętuje nowe treści (w tym wierszyki, teksty piosenek)	4 – 3 – 2 – 1
5	Zna wiele słów i stosuje je w swoich wypowiedziach	4 – 3 – 2 – 1
6	Lubi wykonywać czynności według swojego sposobu i uznania, jest niezależne	4 – 3 – 2 – 1
7	Jest zainteresowane słowem pisanym, przejawia chęć do czytania lub nauki czytania	4 – 3 – 2 – 1
8	Zaskakuje oryginalnością swoich pomysłów	4 – 3 – 2 – 1
9	Chętnie podejmuje rozmowy z osobami starszymi od siebie	4 – 3 – 2 – 1
10	Nadaje przedmiotom codziennego użytku nowe funkcje, np. podczas zabawy czy eksperymentowania. Dostrzega różne możliwości wykorzystania tych przedmiotów	4 – 3 – 2 – 1
11	Przejawia konkretne zainteresowania i podejmuje działania z nimi związane. Niektóre zainteresowania mogą przypominać zafiksowanie na temacie i związane są z pełnym zaangażowaniem (wówczas inne sprawy i tematy przestają istnieć)	4 – 3 – 2 – 1
12	Woli bawić się z dorosłymi niż z dziećmi	4 – 3 – 2 – 1
13	Potrafi planować swoje działania (w tym samodzielnie organizuje sobie miejsce pracy, nauki, zabawy)	4 – 3 – 2 – 1
14	Używa głównie zdań złożonych	4 – 3 – 2 – 1
15	Koncentruje się na wykonywanej czynności przez dłuższy czas	4 – 3 – 2 – 1
16	Poprawnie powtarza wzorce rytmiczne (np. uderzania palcami o stół)	4 – 3 – 2 – 1
17	Zna zasady i lubi ich przestrzegać	4 – 3 – 2 – 1
18	Zadaje wiele pytań i oczekuje na nie odpowiedzi	4 – 3 – 2 – 1
19	Cytuje wypowiedzi innych osób z bardzo dużą dokładnością	4 – 3 – 2 – 1
20	Analizuje wypowiedzi i zachowania dorosłych i wyciąga z nich wnioski, wskazując np. niekonsekwencje lub kłamstwa z ich strony	4 – 3 – 2 – 1

Łączny wynik powyżej 60 wskazuje na znamiona posiadania przez dziecko ponadprzeciętnych zdolności (standaryzacja narzędzia została przeprowadzona na grupie 120 uczniów; M. Knopik, 2014). Celowo używa się w interpretacji wyników inwentarza określenia „znamiona”, aby podkreślić możliwości dziecka (szczególnie młodszego), jego zadatki, a nie ustrukturalizowane już talenty oceniane na podstawie wybitnych osiągnięć. Metoda może być również stosowana przez nauczycieli dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, którzy bardzo dobrze znają swoich uczniów (wówczas instrukcja zostaje zmodyfikowana do postaci: *Drogi Wychowawco! Oceń, w jakim stopniu podane niżej twierdzenia odnoszą się do ucznia/uczennicy poprzez zaznaczenie odpowiedniej cyfry.*).

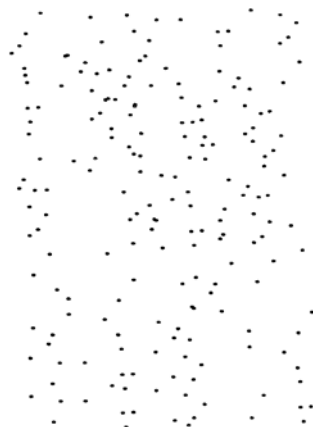
3.3. Diagnozowanie zdolności twórczych

Zdolność do myślenia dającego oryginalne i wartościowe efekty jest przedmiotem diagnozy wielu narzędzi, z których większość może być jednak stosowana jedynie przez psychologów (przykładowe testy: Rysunkowy Test Twórczego Myślenia Urbana i Jellena, bateria testów Torrance'a, Test Twórczego Myślenia Nęcki i Rychlickiej, Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH S. Popka). Brakuje narzędzi przeznaczonych dla nauczycieli i rodziców dzieci zdolnych, którzy mogliby, bez pełnego przygotowania diagnostycznego i psychometrycznego, zidentyfikować poziom myślenia twórczego swoich pociech. Są dostępne co prawda kwestionariusze opisowe (np. Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych SPTO, Nauczycielski Formularz Oceny Postawy Twórczej Ucznia K. Szmidta), w moim jednak przekonaniu bardziej trafne w określeniu kreatywności są próby behawioralne, konkretne ćwiczenia, których rozwiązanie świadczyć będzie o faktycznych umiejętnościach posiadanych przez ucznia. Przegląd wybranych prób diagnostycznych zamieszczono poniżej (w podziale na identyfikowane komponenty postawy twórczej):

1. Wyobrażenia twórcza.



Ryc. 4. Zadaniem badanej osoby jest odpowiedzenie na pytanie: *Co to jest? Z czym się to kojarzy?* Im więcej odpowiedzi, tym lepiej. Każdy rysunek ocenia się osobno. Źródło: Bowklett, 2000, za: Dobrołowicz, 2006, s. 70.



Ryc. 5. Na rysunku jest dużo punktów, które można łączyć w całości (konstelacje). Znajdź jak najwięcej takich konstelacji. Źródło: Bowklett, 2000, za: Dobrołowicz, 2006, s. 70.

- Myślenie twórcze na materialne werbalnym – próby te jednocześnie diagnozują zdolności werbalne uczniów (płynność słowna, poprawne stosowanie reguł syntaktycznych i semantycznych języka, rozumienie i znajomość słów).

Płynność słowna:

- Podaj jak najwięcej słów zawierających przynajmniej 3 litery A.
- Ułóż jak najwięcej zdań zbudowanych z 5 wyrazów zaczynających się od liter: C – K – S – I – W.
- Podaj jak najwięcej obiektów, które są jednocześnie małe i zdrowe.
- Wymień jak najwięcej powieści, filmów, sztuk teatralnych, utworów muzycznych, w których tytułach występuje słowo „niebo”.
- Co można wymyślić? Podaj jak najwięcej odpowiedzi.

Skojarzenia słowne:

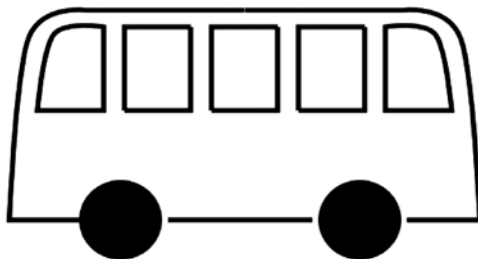
- Tribondy – technika diagnozowania myślenia twórczego opracowana przez Mednicka, polegająca na poszukiwaniu czwartego słowa, które kojarzy się z wszystkimi trzema, choć z każdym w inny sposób, np. Persja – nalot – podłoga (dywan):
mak – czosnek – wymówka
cebulka – cztery – koń
róża – cytryna – Chiny
- „Nie cierpię kiszonych ogórków.” Jak inaczej można by powiedzieć to zdanie, zachowując jego sens? Podaj jak najwięcej propozycji.
- Łańcuchy skojarzeniowe. Zdaniem badanego jest uzupełnienia łańcucha pięcioma słowami, które pozwolą skojarzyć ze sobą wyjściowe pojęcia, np.
ryba – rybak – sieć – internet – komputer – ekran – **kino**.
Przykłady do uzupełnienia:
stół – – – – – **żyrafa**,
samochód – – – – – **lodowiec**,
kapusta – – – – – **bateria**.

3. Zdolność pokonywania barier twórczego myślenia (abarietyka).

Wieża z Hanoi – zadanie polega na przełożeniu wszystkich krążków z środkowego drążka na dowolny sąsiedni drążek, przestrzegając zasady, iż nie można położyć krążka większego na mniejszym oraz jednorazowo można przenieść tylko jeden krążek.



Ryc. 6. Wieża z Hanoi – klasyczna matematyczna łamigłówka wymagająca zastosowania myślenia twórczego (Odpowiedź w postaci animacji do pobrania ze strony: http://pl.wikipedia.org/wiki/Wieza_Hanoi)



Ryc. 7. W którą stronę jedzie autobus? (Odpowiedź: W lewo, gdyby jechał w prawo na rysunku widoczne byłyby drzwi)

Dodaj tylko jedną kreskę, aby poniższe równanie było prawdziwe:

$$30 \times 70 = 510$$

Odpowiedź: Należy utworzyć z 510 wyraz STO.

Ciekawym ćwiczeniem, które łączy wyżej wymienione komponenty myślenia twórczego i z powodzeniem może być wykorzystane w diagnozie jest „Nieznany język”. Zdaniem ucznia jest wymyślenie zupełnie nowego języka i podanie brzmienia lub sposobu wykonania podstawowych zwrotów, typu: „dzień dobry”, „jestem głodny”, „dziękuję”. Przy okazji badane są zdolności językowe uczniów (rozumienie reguł syntaktycznych, semantycznych i pragmatycznych języka).

3.4. Identyfikacja uzdolnień muzycznych

Według E. Gordona zdolności muzyczne mają charakter egalitarny, co oznacza, że w zasadzie każde dziecko je posiada, choć oczywiście w różnym nasileniu. Rozwój uzdolnień muzycznych kończy się około dziewiątego roku życia i osiąga poziom ustabilizowany, który nie zmienia się w zasadzie do końca życia. Co prawda wyniki w testach z wiekiem poprawiają się, ale uszeregowanie na skali centylowej (odniesienie badanego do norm dla danej grupy wiekowej) pozostaje względnie stałe (Zwolińska, 2004). Stąd tak ważne jest jak najwcześniejsze zwrócenie uwagi na potencjał muzyczny dziecka, aby w tzw. okresie krytycznym dla jego rozwoju, wystąpił odpowiedni trening (nawet w formie zabawy).

Dostępne narzędzia do diagnozy uzdolnień muzycznych w głównej mierze opierają się na ocenie umiejętności percepcyjnych i wykonawczych (Weiner, 2007; Kamińska, Kotarska, 2000). Według modelu M. Manturzewskiej na uzdolnienia muzyczne składają się: muzykalność, pamięć i wyobrażenia muzyczne oraz łatwość uczenia się i szybkiego nabywania sprawności wykonawczej w określonej dziedzinie działalności muzycznej (Manturzewska, Kotarska, 1990). Nie jest to jednak model pełny. Powołując się na definicję uzdolnień muzycznych, tj. *całokształt właściwości psychicznych, zarówno sensorycznych, intelektualnych, jak i emocjonalno-motywacyjnych i kinestetyczno-motorycznych, wyznaczających stosunek człowieka do muzyki i efektywność podejmowanych przez niego działań muzycznych* (Manturzewska, Kotarska, 1990, s. 70), można stwierdzić, że dobre narzędzie do pomiaru tego typu zdolności powinno również uwzględniać aspekt osobowościowy związany z psychologiczną potrzebą ekspresji za pomocą środków muzycznych. Tę otwartość dziecka na wyrażanie siebie muzyką (śpiewem, ruchem, grą na instrumencie) najłatwiej jest zaobserwować rodzicom i nauczycielom podczas jego naturalnego działania, kiedy niepoddawane specjalnym oddziaływaniom edukacyjnym samo przy okazji zabawy lub nauki, sięga po muzyczne środki wyrazu. Należy z pełnym przekonaniem traktować tego typu zachowania jako symptomatyczne dla zdolności muzycznych.

Profesjonalnej identyfikacji uzdolnień muzycznych służą aspektowe testy psychopedagogiczne (do stosowania zarówno przez psychologów, jak i pedagogów) i, co istotne, większość z nich nie wymaga od osoby przeprowadzającej badania specjalnego przygotowania muzycznego. Poniżej zaprezentowano trzy popularne w Polsce narzędzia opracowane przez E. Gordona: zabawa AUDIE, Podstawowa Miara Słuchu Muzycznego (PMMA) i Średnia Miara Słuchu Muzycznego (IMMA).

PMMA i IMMA

PMMA i IMMA są metodami skonstruowanymi na tych samych zasadach: mierzą audiację schematów melodycznych oraz audiację schematów rytmicznych, przy czym PMMA stosowane jest wśród dzieci 5–7-letnich, zaś IMMA wśród dzieci 6–9-letnich. Oba testy zawierają po 40 zadań z zakresu melodii i 40 zadań z zakresu rytmu i po kilka przykładów. W każdym zadaniu dziecko porównuje dwa schematy melodyczne lub rytmiczne i musi zdecydować, czy są one takie same, czy różne.

Zabawa AUDIE

AUDIE to postać, która śpiewa różne melodie, w tym jedną ulubioną. Zadaniem dziecka jest powiedzenie TAK, jeśli usłyszy ulubioną melodię AUDIE i NIE, jeśli usłyszy inną melodię. Metoda ta diagnozuje dwa aspekty zdolności muzycznych: audiację (rozumienie i przyswajanie muzyki) melodii i audiację rytmu. Oba aspekty są identyfikowane oddzielnie, stąd płyta z melodiami zawiera dwie wersje zabawy. W każdej wersji przeprowadza się 10 prób (za każdą poprawnie wykonaną próbę przyznaje się 1 punkt). Wynik sumaryczny dla jednej wersji na poziomie 9–10 punktów świadczy o ponadprzeciętnym potencjale muzycznym dziecka.

3.5. Identyfikacja uzdolnień matematycznych

W najbardziej popularnym modelu uzdolnień matematycznych autorstwa W. Krutieckiego podkreśla się przede wszystkim specyficzne cechy osobowości warunkujące sukces w matematyce:

- wysoki poziom zamięłowania do matematyki przejawiający się w dążeniu do zajmowania się tą dziedziną wiedzy (zainteresowania),
- pracowitość, dobra organizacja pracy, stabilność celów i samodzielność w dążeniu do ich realizacji, silna motywacja poznawcza oraz radość tworzenia,
- wysoka zdolność do skupiania się, odczuwanie zadowolenia z napięcia emocjonalnego w trakcie wysiłku intelektualnego (Krutiecki, 1968, za: Gruszczyk-Kolczyńska, 2012).

Ponadto autor wymienia składniki uzdolnień matematycznych o charakterze typowo poznawczym:

- łatwość chwytania formalnej struktury zadania (szybkie dostrzeganie związku między danymi, warunkami a niewiadomą),
- zdolność do logicznego myślenia w sferze stosunków ilościowych, przestrzennych i symboli matematycznych,
- zdolność do bystrego i rozległego uogólniania faktów matematycznych (umiejętność dostrzegania regularności matematycznych),
- giętkość intelektualna w działalności matematycznej (zdolność do kojarzenia wielu informacji należących do różnych kategorii tematycznych/pojęciowych),
- ekonomia rozwiązań – dążenie do rozwiązań prostych, jasnych, ekonomicznych racjonalnych,
- łatwość odwracania toku rozumowania – elastyczność poznawcza,
- dobrze rozwinięta pamięć matematyczna,
- syntetyczny komponent – skłonność do widzenia świata matematycznymi oczami, matematyzacja rzeczywistości polegająca na dostrzeganiu i akcentowaniu w większości problemów treści typowo matematycznych (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012).

Zarysowany model teoretyczny stanowi punkt wyjścia do tworzenia zadań i próbek zachowania umożliwiających pomiar zdolności. Ze względu na naturalny wymiar myślenia matematycznego dzieci, warto prowadzić proces identyfikacji podczas wykonywania codziennych czynności lub w czasie wolnym, kiedy dobra atmosfera emocjonalna zaktywizuje podmiot do wykonywania określonych operacji poznawczych, są to np.:

- przeliczanie obiektów występujących w otoczeniu,
- kategoryzowanie przedmiotów codziennego użytku,
- wyodrębnianie figur geometrycznych w złożonych strukturach,
- zbierania oszczędności – przeliczanie zebranych pieniędzy, dopełnianie do określonej kwoty,
- próby mierzenia, ważenia, obliczeń czasowych.

Ciekawą i niezwykle pomocną dla nauczycieli sześciolatek i młodszych dzieci zdolnych jest *Skala Umiejętności Matematycznych* opracowana przez U. Oszwę (2005). Składa się z 70 pytań i obejmuje następujące aspekty rozumowania matematycznego: figury geometryczne, orientacja P–L, relacje przestrzenne, porządkowanie obiektów, klasyfikacja, porównywanie, czas zegarowy i kalendarzowy, pojęcie

liczby, przeliczanie, leksykon matematyczny, czytanie cyfr i liczb, pisanie cyfr i liczb, dodawanie i odejmowanie. Choć narzędzie to służyć ma przede wszystkim nauczycielom, wydaje się, że z powodzeniem może być używane przez rodziców dzieci zdolnych (po uprzednim przygotowaniu sobie prób sprawdzających daną umiejętność) celem zorientowania się, jaki jest aktualny poziom rozwoju ich myślenia matematycznego.

Skala Umiejętności Matematycznych U. Oszy (2006, s. 127–129)

Zadaniem nauczyciela jest udzielenie odpowiedzi w formie TAK lub NIE na 70 pytań dotyczących dziecka. Przykładowo zamieszczono po 2 pytania z każdego obszaru diagnostycznego:

FIGURY GEOMETRYCZNE:

Czy potrafi nazwać podstawowe figury geometryczne (koło, trójkąt, kwadrat, prostokąt)?

Czy potrafi wyodrębnić podstawowe figury geometryczne w otoczeniu?

ORIENTACJA P–L:

Czy odróżnia swoją rękę prawą od lewej?

Czy potrafi wymienić przedmioty po swojej lewej/prawej stronie?

RELACJE PRZESTRZENNE:

Czy rozumie i prawidłowo posługuje się określeniami stosunków przestrzennych: na, pod, za?

Czy rozumie i prawidłowo posługuje się określeniami: z przodu, z tyłu, z boku?

PORZĄDKOWANIE OBIEKTÓW:

Czy potrafi uporządkować obiekty według kolejności rosnącej (od najmniejszego do największego)?

Czy potrafi porównać tempo poruszania się pojazdów (roweru, samochodu, samolotu)?

KLASYFIKACJA:

Czy potrafi pogrupować przedmioty według różnych cech, np. według przeznaczenia (np. do zabawy, do jedzenia)?

Czy potrafi pogrupować przedmioty według koloru?

PORÓWNYWANIE:

Czy potrafi porównać obiekty według wielkości (większy – mniejszy)?

Czy różnicuje wielkość od liczebności (większy – więcej)?

CZAS, KALENDARZ:

Czy potrafi wymienić pory roku po kolei?

Czy zna nazwy miesięcy?

POJĘCIE LICZBY:

Czy wie, że ostatni liczebnik wskazuje liczbę obiektów w zbiorze?

Czy liczy spontanicznie (np. żetony, kredki, owoce)?

PRZELICZANIE:

Czy potrafi liczyć (bez przedmiotów), zaczynając w dowolnym miejscu, np. od 6?

Czy potrafi przeliczyć przedmioty 1–20?

LEKSYKON MATEMATYCZNY:

Czy zna nazwy operacji arytmetycznych (dodać – odjąć)?

Czy świadomie posługuje się określeniami czasu: za godzinę, za 5 minut?

CZYTANIE CYFR I LICZB:

Czy potrafi prawidłowo odczytać cyfry 0–9?

Czy potrafi prawidłowo odczytać liczbę dwucyfrową?

PISANIE CYFR I LICZB:

Czy potrafi poprawnie zapisać cyfry 1–20?

Czy potrafi poprawnie zapisać działania arytmetyczne?

DODAWANIE I ODEJMOWANIE:

Czy potrafi dodawać na palcach?

Czy potrafi podać liczbę większą od danej o jakąś wartość, np. o 3 większą od 5?

W diagnozie zdolności matematycznych starszych uczniów warto wykorzystać zadania opracowane przez K. Kotlarskiego (1995) na podstawie modelu W. Krutieckiego.

OBSZAR DIAGNOZOWANY: Percepcja informacji matematycznej (rozumienie formalnej struktury zadania)

POLECENIE: Przeczytaj uważnie poniższe zadanie, ale go nie rozwiązuj, tylko:

- wypisz dane konieczne do rozwiązania,
- wypisz oddzielnie dane niepotrzebne,
- zapisz krótko treść zadania pomijając dane niepotrzebne.

Szyny kolejowe mają 15 m długości, 10 cm szerokości i 20 cm wysokości. Ile kilometrów na godzinę pokonuje pociąg długości 150 m, jadący równomiernie, jeżeli przez 30 sekund dwóch maszynistów naliczyło 50 uderzeń koła parowozu o styki szyn? **UWAGA:** styk – miejsce, gdzie jedna szyna się kończy, a rozpoczyna następna.

OBSZAR DIAGNOZOWANY: Myślenie logiczne na materiale symbolicznym

ZADANIE: Jedna opona do samochodu osobowego kosztuje 1200 zł. Ile wynosi koszt zużycia 4 opon na przejechanie 100 km, jeżeli opony samochodu osobowego zużywają się po 15000 km jazdy?

OBSZAR DIAGNOZOWANY: Zdolność do uogólniania materiału matematycznego

ZADANIE: Zapisz wzór ogólny na wszystkie liczby, które dzielą się przez 5, a w reszcie mają 3.

OBSZAR DIAGNOZOWANY: Ekonomia rozwiązań

POLECENIE: Rozwiąż możliwie krótkim sposobem podane zadanie.

Samochód ciężarowy jadący 32 km/h, wyruszył z Warszawy o godz. 5 rano. O godz. 8 rano wyruszył z Warszawy samochód osobowy w tym samym kierunku z prędkością 44 km/h. O której godzinie i w jakiej odległości od Warszawy samochód osobowy dogoni ciężarowy?

OBSZAR DIAGNOZOWANY: Odwracalność toku myślenia

ZADANIA:

- Matka jest trzy razy starsza od córki. Za 10 lat będzie ona dwa razy starsza od córki. Ile lat ma mama?
- Ojciec ma 35 lat, a syn ma 5 lat. Za ile lat ojciec będzie trzy razy starszy od syna?

4. Metody i formy pracy z uczniami zdolnymi w ramach zajęć pozalekcyjnych

W rozdziale tym są zaprezentowane ogólne informacje na temat modeli i metod rozwijania wybranych zdolności i kompetencji ze szczególnym uwzględnieniem możliwości wykorzystania tych propozycji do organizacji czasu wolnego uczniów zdolnych. Wszystkie opisane sposoby harmonizowania rozwoju zostały przeze mnie zweryfikowane w praktyce szkolnej i pozaszkolnej, stąd można potraktować podany przegląd metod jako swoistą rekomendację. Oczywiście, literatura przedmiotu oferuje znacznie więcej technik i pomysłów rozwijania potencjału uczniów zdolnych, skupiłem się jednak na, w moim przekonaniu, najbardziej atrakcyjnych propozycjach (chodzi przecież o czerpanie przyjemności ze spędzania wolnego czasu w taki, a nie inny sposób), których skuteczność osobiście sprawdziłem. Przykłady konkretnego wykorzystania tych metod w praktyce zamieszczone zostały w drugiej części poradnika.

4.1. Metody rozwijania mądrości

Termin „mądrość” ma wiele różnych znaczeń i w zależności od dyscypliny odnosi się do nieco innego aspektu funkcjonowania człowieka. We współczesnej psychologii zdolności przez mądrość rozumie się za R. Sternbergiem *zastosowanie ukrytej, jak również jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku przez równoważenie interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych w krótkim i długim okresie, służące osiągnięciu równowagi między adaptacją do istniejącego środowiska, modyfikacją istniejącego środowiska, oraz wyborem nowego środowiska* (Reznitskaya, Sternberg, 2007, s. 133). Można zatem krótko powiedzieć, że mądrość jest postawą życiową, która umożliwia angażowanie posiadanego przez jednostkę potencjału do realizacji własnych celów życiowych z uwzględnieniem pracy na rzecz dobra wspólnego. Postulat edukacji ku mądrości, który ogłosił ponad trzy dekady temu R. Sternberg w Stanach Zjednoczonych, miał na celu stworzenie podstaw nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego. Warto przyrzeć się bliżej temu aspektowi edukacji osób zdolnych, aby w organizowaniu ich czasu wolnego znaleźć uzasadnienie dla bezinteresownej działalności prospołecznej.

Wychodząc z założenia, że mądrość jest wiedzą o charakterze elitarnym, w **Berlińskim Paradygmacie Mądrości** konceptualizuje się ją jako znawstwo w zakresie sensu i sposobu życia (Baltes, Staudinger, 1993). Owo znawstwo dotyczące tzw. pragmatyki życiowej obejmuje: rozumienie życiowych obowiązków i celów, praktyczną znajomość wpływu czynników społecznych i sytuacyjnych na ludzkie życie oraz świadomość skończoności ludzkiego życia i naturalnych ograniczeń posiadanej wiedzy. Osoba mądra zatem dostrzega problemy natury egzystencjalnej i stawia im czoła poprzez opracowanie szczegółowej strategii rozwiązania z jednoczesną świadomością zawodności podjętych środków.

Mądrość jako system wiedzy eksperckiej podlega ocenie. Berliński Paradygmat Mądrości wyodrębnia pięć podstawowych jakościowych kryteriów tej oceny:

- 1) bogata wiedza deklaratywna dotycząca pragmatyki życiowej („wiem, że...”, np. „wiem, że każde-
mu zależy na władzy”);
- 2) bogata wiedza proceduralna dotycząca pragmatyki życiowej („wiem, jak...”, np. „wiem, jak wpły-
nąć na ludzi, żeby odwieść ich od popełnienia błędu”);
- 3) wiedza kontekstualna zdobyta w trakcie życia (znajomość zadań rozwojowych charakterystycz-
nych dla danego etapu życia, świadomość problemów jakie mogą się pojawić i gotowość do zmie-
rzenia się z nimi, np. „stając się dorosłym, wiem, że muszę się stopniowo usamodzielniać”);
- 4) relatywizm wartości i tolerancja (akceptacja wielości idei i poglądów odnoszących się do tej
samej sprawy oraz poznawcze i emocjonalne radzenie sobie z tą ambiwalencją);
- 5) świadomość braku pewności wiedzy i umiejętność radzenia sobie z nią (dojrzałość do zaakcep-
towania myśli, że nie ma wiedzy w 100% pewnej, że system informacji, jakie ma człowiek, podle-
ga ciągłym modyfikacjom i wynika z niedoskonałych narzędzi poznawania świata).

Nieco odmiennie konstruuje swój model mądrości D. Kramer (1990, 2000). Dwa główne trzony tej koncepcji mają charakter procesualny i funkcjonalny, a ich wzajemne interakcje dostarczają sposobów rozwiązywania kryzysów i dylematów życiowych. Ta dość prosta w swej strukturze teoria dostarcza jednak konkretnych wskazówek w propedeutyce do mądrości, ponieważ pokazuje bardzo wyraźnie bezpo-
średnie przełożenie *procesów zorientowanych na mądrość* na funkcje mądrości (Kramer, 2000). Wymie-
niane przez Kramer procesy mądrościowe to:

- 1) uznanie indywidualności – świadomość własnej odrębności, zrozumienie znaczenia tożsamości
w podejmowanych przez podmiot działaniach, wobec których nie da się zastosować uniwersal-
nych, obowiązujących wszystkich kryteriów oceny;
- 2) uznanie kontekstu – zgoda na funkcjonowanie podmiotu w złożonej sieci związków interperso-
nalnych i okoliczności życiowych, nad którymi może nie sprawować pełnej kontroli;
- 3) zdolność do efektywnej współpracy – nastawienie jednostki na rozwiązywanie problemów i po-
dejmowanie wyzwań w zespole;
- 4) rozumienie zmiany/rozwoju – akceptacja przez podmiot naturalnych zmian jakie pojawiają się
w cyklu życia;

- 5) współwystępowanie emocji i poznania – dostrzeganie poznawczych aspektów emocji i afektywnych elementów myślenia, celem lepszego zrozumienia własnego zachowania (i zwiększenia kontroli nad nim) i zachowania innych ludzi.

Mądrość jako równowaga w koncepcji R. Sternberga wskazuje na konieczność znalezienia złotego środka między realizacją własnych zadań życiowych a zadaniami jakie ma do wykonania całe społeczeństwo, w tym opieka na słabszymi i stworzenie sfery wspólnych wartości i potrzeb (która nadawałaby grupie tożsamość).

Sternberg, opisując fenomen mądrości, wskazuje na trzy rodzaje myślenia odpowiedzialne za wypracowywanie przez podmiot stanu równowagi:

- 1) myślenie refleksyjne – obejmuje: metapoznanie, kontrolę emocjonalną, monitoring własnego stanu psychicznego oraz stanów psychicznych innych ludzi, świadomość wyznawanych przez siebie wartości, skuteczne kontrolowanie konfliktowych interesów (konflikt na linii: ja – inni), zdolność do uzyskiwania wglądu w subtelności danej sytuacji oraz wykorzystywanie tego wglądu do opracowania skutecznej strategii rozwiązywania konfliktu;
- 2) myślenie dialogiczne – polega na stosowaniu różnorodnych systemów odniesienia podczas rozwiązywania problemów, celem uchwycenia wielu punktów widzenia i perspektyw; zamiast monologiczności, polegającej na przywiązaniu do własnego zdania i doświadczenia, Sternberg proponuje dialogiczność, tj. prowadzenie wewnętrznej dyskusji z samym sobą, dzięki której możliwe jest zauważenie tych aspektów sprawy, których wcześniej nie byliśmy w stanie wyodrębnić; *osoby myślące muszą słyszeć różne głosy w swoich głowach, które reprezentują różne perspektywy w spojrzeniu na dany problem* (Reznitskaya, Sternberg, 2007, s. 143);
- 3) myślenie dialektyczne – podkreśla dynamiczną integrację perspektyw przeciwnych zgodnie ze schematem: teza–antyteza–synteza; postępowanie według tego algorytmu pozwala zrozumieć relatywność ludzkiej wiedzy oraz kryteriów prawdy; myślenie dialektyczne, co bardzo wyraźnie podkreśla Sternberg, przesuwając źródło wiedzy z autorytetu na Ja, to podmiot staje wobec różnych stanowisk i ma na ich bazie wykształcić własny pogląd będący syntezą czasem zupełnie przeciwstawnych sobie podejść (Sternberg, 2010).

Koncepcja mądrości jako równowagi to punkt wyjścia dla tworzenia treningów mądrości, w których, oprócz kształtowania wymienionych przez Sternberga trzech rodzajów myślenia, rozwijane są: inteligencja społeczna i emocjonalna, kreatywność, tolerancja dwuznaczności, poczucie sprawstwa, zdolności komunikacyjne, metapoznanie, samoświadomość.

ECHA DOŚWIADCZEŃ

Zajęcia w ramach treningu mądrości (spotkania w małych grupach po zajęciach szkolnych) spotykają się z bardzo dobrym przyjęciem przez uczniów zdolnych. Poniżej przytaczam przykłady kilku ćwiczeń, które oddają ideę tej metody równoważenia rozwoju osób zdolnych, możliwą do wykorzystania w czasie wolnym.

INNymi SŁOWY, czyli o naturze manipulacji

Dostosuj podany niżej komunikat do możliwości percepcyjnych i/lub intelektualnych wymienionych odbiorców:

DZIECKO 3-LETNIE

PROFESOR UNIwersYTETU

OBCOKRAJOWIEC UCZĄCY SIĘ OD ROKU JĘZYKA POLSKIEGO

UCZEŃ II KLASy SZKOŁY PODSTAWOWEJ

PRZYJACIEL

SZEF

„Podane przez Ciebie kontrargumenty w żaden sposób nie korespondują z główną ideą naszej dysputy”.

MĄDRE PYTANIA

Zadaj pytania, które osłabiają stanowiska partnera w dyskusji:

„Co z tego, że pomogę jednemu dziecku, skoro świata to i tak nie zbawi. Problem głodu jest nie do rozwiązania”.

„Głos pojedynczego człowieka nie ma znaczenia, więc po co chodzić na wybory”.

„Przyczyną problemów ze współczesną młodzieżą jest brak dyscypliny. Zamiast porządnego kłapa rodzica, preferują globalną aprobatę: wszystko wolno”.

„Nic nie zależy od pojedynczego człowieka. Jesteśmy tylko trawą uginającą się pod naporem nawet najdelikatniejszego wiatru”.

PRZEWROTNA DIALEKTYKA

Poprowadź tok argumentacji w taki sposób, żeby wychodząc od podanej tezy, dojść do tezy przeciwnej.

Np. Wiadomo, że wszystkie lektury są nudne.

1. Lektury są nudne, ponieważ nie ciekawią nas czynności, które musimy robić.

2. A gdyby tak ucznia nie zmuszać do czytania...

3. Wszystkie lektury są ciekawe (szczególnie te nadobowiązkowe).

TEZY:

I. Jedzenie warzyw jest zdrowe.

II. Uprawianie polityki demoralizuje.

III. Polacy stają się społeczeństwem laickim.

IV. Myślenie ma kapitalną przyszłość.

DYLEMATY

Spróbujcie w parach znaleźć rozwiązanie podanych problemów.

Co zrobić, żeby na świecie nie było głodnych ludzi?

Czy według Ciebie należy dawać pieniądze osobom żebrzącym na ulicach?

Co wybieriecie: 200 zł jutro, czy 2000 zł za 2 lata?

Czy lekarz może okłamywać pacjenta?

4.2. Rozwijanie zdolności analitycznych i metapoznania

Rozwijanie zdolności analitycznych (stanowiących w większości modeli psychologicznych podstawę inteligencji człowieka) jest w dużej mierze związane ze sprawnością ucznia w zakresie wykorzystywania metapoznania (Czerniawska, 2005).

Metapoznanie dotyczy wiedzy podmiotu na temat przebiegu i funkcji własnych procesów poznawczych, w tym: uwagi, percepcji, pamięci, myślenia i wyobraźni (Ledzińska, 1997). Podstawowa funkcja metapoznania to sprawowanie kontroli nad uczeniem się. Im ta kontrola przebiega sprawniej, tym lepsze i szybsze efekty w postaci włączenia nowych informacji w struktury pamięci długotrwałej lub też znalezienia właściwych rozwiązań problemów.

Bardzo dokładnie zasady działania metapoznania zostały opisane w triarchicznej koncepcji inteligencji R. Sternberga (w ramach subteorii komponentów omówionej szczegółowo w rozdziale 1. poradnika). Odwołując się do tego modelu, można zaprojektować wiele ćwiczeń ukierunkowanych na usprawnianie metakomponentów, a przy okazji również myślenia analitycznego.

Rozwijanie zdolności dostrzegania problemu

1. Zadaniem ucznia jest zadanie jak największej liczby pytań do podanych zdań.
 - Oszczędzanie wody w nowoczesnym społeczeństwie staje się bardziej modne niż danie wody spragnionemu bezdomnemu.

- Autor z uśmiechem na ustach wyszedł z premiery swojej sztuki po pierwszym kwadransie przedstawienia.
 - Im biedniejszy kraj, tym przyrost naturalny większy.
2. Zadaniem ucznia jest znalezienie nieścisłości w podanych zdaniach.
- Na wyspie mieszkali tylko Prawdomówni (zawsze mówili prawdę) i Kłamcy (zawsze kłamali). Tylko nieliczni mogli odpowiedzieć na pytanie: „Kim jesteś?” – „Jestem kłamcą”.
 - Archeolog płakał ze szczęścia, kiedy odkrył monetę sprzed 2400 lat z ledwo widocznym napisem Ante Christum Natum (przed Narodzeniem Chrystusa).
 - Sprawiedliwe podzielenie dwóch jabłek na trzy osoby nie jest możliwe.
 - Każdy uczeń kończący szkołę podstawową, zna wzory na obliczanie pól figur, takich jak: kwadrat, prostokąt, okrąg i trójkąt.

Rozwijanie zdolności definiowania problemu

Zadaniem uczniów jest śledzenie wywiadów i wypowiedzi w mediach osób, które opowiadają o swoich trudnościach, problemach. Najlepiej, aby wypowiedzi miały formę pisemną (np. wywiad w gazecie), wówczas będzie można poddać je bardziej dokładnej analizie. Po zebraniu wypowiedzi, uczniowie diagnozują właściwy problem z jakim zmagają się dana osoba według strategii:

- wypisanie wszystkich problemów jakie potencjalnie może mieć autor/ka wypowiedzi;
- stopniowe eliminowanie problemów, które po dokładniejszej analizie okazały się niezgodne z wypowiedzią aż do uzyskania najbardziej prawdopodobnego.

Przykładowa wypowiedź do analizy: *Miałam już wszystko, o czym marzyłam, ale chciałam więcej i więcej, i jeszcze więcej. Posiadanie nie ma końca. Wszyscy mówili mi, że moje życie to bajka, ale do mnie to nie trafiało. Niby niczego nie brakowało, ale i tak czegoś oczekiwałam, na coś czekałam. Wybrałam niezależność i opłaciłam ją samotnością. Zawsze myślałam, że tylko ja mam rację i trudno było mnie przekonać do opcji niezgodnej z moją. Może to jest właściwa przyczyna mojej niezależności... Już sama nie wiem.*

Rozwijanie zdolności wizualizacji problemu

- Arbuz jest o 2 kilogramy cięższy od $\frac{3}{4}$ arbuza. Ile waży cały owoc?
- Za 2 ciastka można kupić pół tabliczki czekolady, zaś za 6 lizaków całą tabliczką. Ile lizaków potrzeba do kupienia dwunastu ciastek?

Właściwe lokowanie zasobów uwagi

- Igor, Paweł, Tomasz i Rafał są przyjaciółmi i każdy z nich wykonuje inny zawód: piekarza, nauczyciela, fryzjera i architekta. Fryzjer z nauczycielem i Pawłem wybrali się na rajd motocyklowy. Nauczyciel zaprosił na wywiadówkę Igora i Rafała. Igor i Paweł odwiedzili wczoraj piekarza. Dopasuj zawód do imienia.

Małpie sztuczki Smullyana (R. Smullyan to światowej sławy logik, autor jednych z najbardziej znanych zagadek i paradoksów logicznych):

- Pewien sprzedawca nabył jakiś artykuł za 700 zł, sprzedał za 800 zł, kupił znów za 900 zł i sprzedał za 1000 zł. Ile na tym zyskał?
- Dwie monety dają łącznie 3 złote, choć jedna z nich nie jest złotówką. Jak to możliwe?
- Znajdujemy się na wyspie, której każdy mieszkaniec jest albo rycerzem, albo łotrem. Rycerze zawsze mówią prawdę, zaś łotry zawsze kłamią.

Spotykamy trzech mieszkańców A, B, i C. Każdy z nich może być rycerzem albo łotrem. A i B wygłaszają następujące zdania:

A: B jest łotrem.

B: A i C są osobnikami tego samego typu.

Kim jest C?

4.3. Metody rozwijania zdolności twórczych

Zdolności twórcze traktowane są w literaturze przedmiotu dwojako: albo jako osobny typ zdolności kierunkowych (np. Guilford, Torrance), albo jako obligatoryjny komponent obecny w mniejszym lub większym stopniu w każdym rodzaju uzdolnienia (Renzulli). W pierwszym podejściu podkreśla się specyfikę operacji poznawczych i kontekstu emocjonalno-motywacyjnego zaangażowanych w proces twórczy, którego efektem jest wytwór charakteryzujący się koniunkcją nowości (niepowtarzalności) i wartościowości (poprzez odnoszenie się do sfery wartości, np. prawdy – twórczość naukowa, piękna – twórczość artystyczna, dobra – twórczość artystyczna i prospołeczna). Drugie ujęcie traktuje twórczość jako zbiór cech osobowości odpowiedzialnych za postawę otwartości poznawczej, gotowości do ponoszenia ryzyka w sytuacjach niedookreślonych (w których struktura zadania nie jest jasna oraz istnieje wiele potencjalnie prawidłowych rozwiązań) oraz tolerancji wieloznaczności. Takie predyspozycje są niezwykle istotne dla aktualizowania potencjału intelektualnego człowieka, bez względu na jego dominujący typ, np. matematyczny, językowy lub muzyczny. Wyraźnie pokazał to w swoim modelu zdolności J. Renzulli, uznając, że uczeń zdolny to uczeń o ponadprzeciętnych właściwościach poznawczych, wysokiej motywacja do pracy i twórczości.

Twórczość to zdolność człowieka do generowania nowych i wartościowych pomysłów (w dowolnej formie: językowej, plastycznej, muzycznej, numerycznej, ruchowej itp.). Zazwyczaj twórczość ujawnia się jako odpowiedź na konkretny problem wymagający ze strony podmiotu zaangażowania posiadanych zasobów: inteligencji, wiedzy, pomysłowości, emocji oraz motywacji. Oznacza to, że proces twórczy wymaga inspiracji, swobodnego zapłonu w postaci dobrze sformułowanego pytania, wieloznacznej myśli, niedokończonego zdania. Bez odpowiednio zaaranżowanej sytuacji problemowej, myślenie twórcze może w ogóle nie zostać ujawnione.

To dwojakié podejście nakłada się na nieco inne, choć zbliżone rozróżnienie: twórczość elitarna i egalitarna. W pierwszym przypadku za twórcze uznaje się jedynie wybitne dzieła, które wnoszą coś istotnego do sztuki, nauki lub techniki. Wytwory takie muszą przejść przez gęste sito selekcji i dopiero po uzyskaniu powszechnej akceptacji zyskują miano dzieła twórczego (elitarné ujęcie twórczości określa się inaczej tzw. twórczością przez duże T). Drugi paradygmat akcentuje powszechny wymiar twórczości jako cechy indywidualnej przysługującej każdemu człowiekowi, choć w różnym stopniu. W takim podejściu (tzw. twórczość przez małe t lub twórczość przyziemna) częściej mówi się o kreatywności, podkreślając, że jest to właściwość osoby, którą można poprzez odpowiednie działania treningowe, rozwijać. W projektowaniu działań edukacyjnych i terapeutycznych przyjmuje się ujęcie egalitarne twórczości, choć są autorzy, jak E. Nęcka, którzy umiejętnie potrafią łączyć oba paradygmaty.

Poziomy twórczości wg E. Nęcki

E. Nęcka proponuje rozwojowe i wielopoziomowe spojrzenie na twórczość. Podział na poszczególne poziomy wynika ze złożoności zjawisk psychicznych występujących w danym typie aktywności twórczej oraz z ważności społecznej oceny danego wytworu. Najbardziej podstawowa jest twórczość płynna, która w zasadzie dostępna jest większości ludzi i polega na wytwarzaniu różnorodnych pomysłów, które zazwyczaj nie są poddawane ocenie zewnętrznej. Tworzenie takich pomysłów, które przyczyniają się do rozwiązywania konkretnych problemów lub umożliwiają realizowanie postawionych sobie przez podmiot celów (np. oryginalny ubiór, znalezienie sposobu finansowania zaplanowanej inwestycji, wykorzystanie z pozoru bezużytecznych przedmiotów w nowym kontekście i funkcji), wskazuje na drugi poziom – twórczości skryształowanej, na którym rola akceptacji społecznej jest już dość istotna. Kolejny poziom to twórczość dojrzała, która prowadzi do wytworzenia idei wartościowych społecznie, wnoszących nową jakość do kultury, sztuki, techniki, nauki.

Kiedy wygenerowane pomysły zostają uznane za oryginalne oraz wartościowe i jednocześnie siła ich rażenia prowadzi do zmian fundamentalnych w sferze ogólnospołecznej (idee o charakterze prekursorskim) twórczość osiąga najwyższy poziom – tzw. twórczości wybitnej (Nęcka, 2005). Podstawą i punktem wyjścia każdego poziomu twórczości jest jednak twórczość płynna, stąd tak ważne jest jej umiejętne stymulowanie i rozwijanie.

ECHA DOŚWIADCZEŃ

O tym, że dzieci (szczególnie zdolne) z natury wykazują się twórczością płynną, przekonałem się wielokrotnie. Podczas jednych z zajęć uczennica klasy II szkoły podstawowej na pytanie: „Co robi muzyka?”, podała następujące, niezwykle oryginalne (szczególnie biorąc pod uwagę jej wiek) odpowiedzi: „Daje pracę piratom, może łączyć albo dzielić ludzi, schodzi na psy”. Jeden z trzylatków zaś na moje pytanie: „Co go dziwi?”, odpowiedział zupełnie bez namysłu: „Mój sen, w którym fryzjer smyrał pstrągiem żyrandol”. Bez zastrzeżeń wizja w 100% oryginalna!

Rozwijanie myślenia twórczego może odbywać się za pomocą różnorodnych metod: indywidualnych i grupowych, werbalnych lub odnoszących się do myślenia figuralnego, bezpośrednich (w ramach osobnych zajęć poświęconych rozwijaniu twórczości) lub pośrednich (przy okazji innych zajęć). Intensywne badania prowadzone na pograniczu psychologii i pedagogiki mniej więcej od trzech dekad na całym świecie dotyczące efektywności wspomagania kreatywności, przynoszą optymistyczne konkluzje (Pryt, 1999):

- 1) kreatywność można rozwijać, choć efektywność stosowanych metod jest dość zróżnicowana, najlepsze efekty osiągane są w przypadku wspomagania twórczości werbalnej, najłabsze w przypadku twórczości plastycznej i figuralnej;
- 2) efektywność programów wspomagania twórczości uzależniona jest od długości i częstości uczestniczenia uczniów w tego typu zajęciach: im dłuższe i częstsze zaangażowanie uczniów w trenowanie twórczości, tym lepsze i trwalsze efekty;
- 3) programy rozwijania twórczości wspomagają przy okazji inne kluczowe kompetencje uczniów: umiejętność współpracy w grupie, poczucie sprawczości, zdolności komunikacyjne.

Wnioski te dość jednoznacznie pokazują, że warto wspierać uczniów zdolnych w rozwijaniu kreatywności, zarówno w szkole, jak i w czasie wolnym, aby oprócz opanowania umiejętności rozwiązywania złożonych problemów, usprawnili swoje kompetencje komunikacyjne i interpersonalne.

Ważne jest, aby przystępując do wspomagania myślenia twórczego uczniów, uzmysłwić sobie zróżnicowanie metod i technik stosowanych w ramach psychopedagogiki kreatywności. Za K. Szmidtem (2007) można wyodrębnić cztery zasadnicze grupy metod rozwijania twórczości:

- 1) stymulujące ciekawość poznawczą i myślenie pytajne,
- 2) wykorzystujące techniki myślenia dywergencyjnego,
- 3) wykorzystujące analogie i metafory,
- 4) oparte na dramie kreatywnej.

Metody stymulujące ciekawość poznawczą i myślenie pytajne

Zaciekawienie i ciekawość są stanami sprzyjającymi twórczości. Podobnie jak zaskoczenie, fascynacja czy pasja. Poprzez kontakt z dziwnymi, niespójnymi, czasem niedookreślonymi lub niepotykanyimi treściami w świadomości podmiotu rodzi się konsternacja, która wymaga podjęcia odpowiednich kroków zaradczych. Poradzenie sobie z tym problemem warunkowane jest właściwym ułożeniem zasobów uwagi i prawidłowym wyodrębnieniem jego sedna. Ważne jest zatem dla rozwijania myślenia twórczego umiejętne zadawanie pytań zarówno przez nauczyciela, rodziców, jak i samych uczniów tak, aby doprowadziło ono do zaciekawienia/zdziwienia i podjęcia trudu poszukania oryginalnych odpowiedzi.

ECHA DOŚWIADCZEŃ

Podobno Albert Einstein powiedział kiedyś, że gdyby miał jedną godzinę, aby uratować świat, to pięćdziesiąt pięć minut poświęciłby na zdefiniowanie problemu, a tylko pięć na znalezienie rozwiązania. Rudyard Kipling napisał zaś w *The Elephant's Child: Utrzymuję sześć wiernych sług. Nauczyl mnie oni wszystkiego, co umieli. Ich imiona to: Co? Dlaczego? Kiedy? Gdzie? Jak? Kto?* Warto zadać sobie te pytania przy definiowaniu problemu, który chcemy rozwiązać. Chyba, że nie chcemy...

Przykładowe techniki:

- 10 pytań o przedmiot – nauczyciel/rodzic wskazuje przedmiot codziennego użytku, np. kubek, i prosi ucznia/dziecko o wygenerowanie 10 oryginalnych pytań na jego temat.
- Pytania do bohatera – uczeń ma możliwość osobistego spotkania się z dowolnym bohaterem książki; jakie pytania mu zada, żeby wywołać w nim efekt zaskoczenia/zdenerwowania/znudzenia?
- Co mnie dziwi? – uczeń podaje listę zdarzeń, przedmiotów, osób, które wywołują w nim stan zdziwienia.
- Odpowiedź jest oczywista – uczeń generuje jak najwięcej pytań, na które najbardziej prawdopodobna odpowiedź będzie brzmiała, np. „Polska”, „wanilia”, „Kolumb”.

Metody wykorzystujące techniki myślenia dywergencyjnego

Myślenie dywergencyjne wykorzystywane jest do rozwiązywania problemów otwartych (mają wiele poprawnych odpowiedzi) o niejasno określonej strukturze i z niejasno określonymi kryteriami oceny poprawności odpowiedzi. Większość problemów twórczych to problemy typu dywergencyjnego, choć należy pamiętać, że operacje konwergencyjne (myślenie analityczno-logiczne) w samo myślenie twórcze też są zaangażowane.

Proces twórczy jako typ myślenia dywergencyjnego można scharakteryzować (Guilford, 1978) za pomocą trzech podstawowych wskaźników:

1. płynności – łatwości wytwarzania pomysłów, o której świadczy liczba wygenerowanych pomysłów w danym czasie (np. liczba udzielonych odpowiedzi w ciągu 3 minut przeznaczonych na wykonanie zadania);
2. giętkości – gotowości do zmiany kierunku myślenia (wytwarzanie pomysłów należących do różnych kategorii semantycznych, np. w odpowiedzi na pytanie „Co można połączyć?”, pojawiają się odpowiedzi należące do tej samej kategorii: guma, cukierek, pestka, ale również do innych kategorii: bakcyl, żaba);
3. oryginalności – niepowtarzalności pomysłu na tle innych propozycji (oblicza się wskaźniki frekwencyjne, tj. wskaźniki popularności danej odpowiedzi w grupie/populacji – im rzadsza, tym bardziej oryginalna).

Przykładowe metody i techniki (Szmidt, 2007, 2010; Nęcka, 2004):

- Test płynności słownej – zadaniem ucznia jest napisanie jak największej liczby słów zaczynających się lub kończących na np. „ba”.
- Test giętkości – w tych zadaniach istotne jest rozwijanie umiejętności sprawnego zmieniania („przełączania”) używanych kategorii semantycznych, np. w jaki sposób zareklamowałbyś: gazetę osiedlową „Krąg Przyjaciół”, lek na porost włosów „Czuprynka” oraz opon zimowe do samochodów ciężarowych „Lodołamacze”?
- Test ciekawości poznawczej – zadaniem ucznia jest udzielenia odpowiedzi na pytanie, np. Na co wydałbyś milion złotych, żeby w największym stopniu zmienić swoje otoczenie?
- Test wiarygodności na problemy – zadaniem ucznia jest wskazanie jak największej liczby słabych stron np. tabletów.
- Test oryginalności myślenia – w tego typu ćwiczeniach należy wskazać niezwykle, pozastandardowe zastosowania przedmiotów codziennego użytku (Test Niezwykłych Zastosowań – Jakie mogą być niezwykle zastosowania etui na okulary?) lub też podać możliwe konsekwencje wymyślonych

zdarzeń (Test Odległych Konsekwencji – Co by było, gdyby święta Bożego Narodzenia były latem?).

- Test płynności skojarzeniowej – zadaniem ucznia jest podanie jak największej liczby cech wskazanej osoby, przedmiotu, zjawiska, np. Jaka może być muzyka? Jaki może być szef?
- Test elaboracji (tzw. domykania figury) – w tego typu zadaniach należy wygenerować oryginalne zakończenie jakiegoś tekstu, np. zadaniem ucznia może być dokończenie dowcipu, tak aby osiągnąć zarówno efekt oryginalności, jak i zabawności: „Dwie mrówki przemierzały podziemny tunel pod parkiem miejskim. Nagle...”

Metody wykorzystujące analogie i metafory

Analogia jest związkiem między dwoma odległymi od siebie obiektami, opartym na podobieństwie ich wewnętrznej struktury lub też funkcji (Szmidt, 2007). Zbudowana jest z członu porównującego (nośnika) i członu porównywanego (objektu) oraz wyjaśnienia relacji (w formie zwerbalizowanej lub domysłnej). Przykładowa analogia:

Komputer (obiekt) jest jak ryba (nośnik) – można go złapać w sieci.

Generowanie analogii umożliwia nowe spojrzenie na znaczenie pojęć, poszerza wiedzę na temat zjawiska, pokazując je z innej strony (niewidocznej podczas standardowej refleksji).

Metafora zaś to umieszczenie danego słowa/wyrażenia w nowym kontekście semantycznym. Podobnie, jak w przypadku analogii, obiekt poprzez skonfrontowanie z nośnikiem, poszerzony zostaje o nowe właściwości dotychczas niedostrzegane lub nieuświadamiane. W praktyce treningów twórczości różnice między metaforą a analogią są płynne (zważywszy na fakt najczęstszego występowania metafory w formie porównania, podobnie jak analogii). Przykładowe metafory: „tępe spojrzenie”, „lodowate uczucia”, „cisza jak makiem zasiał”, „dumny jak paw”.

Przykładowa metoda:

„Kalejdoskop porównań”.

Zadaniem ucznia jest stworzenie jak największej liczby analogii pomiędzy pojęciami z kolumny A a dowolnymi pojęciami z kolumny B wraz z podaniem uzasadnienia podobieństwa.

A	B
miłość	stół
prawda	okno
wolność	samochód
poezja	komputer
przyjaźń	butelka

Schemat: A jest jak B –, np. *Przyjaźń jest jak butelka – z czasem może stać się pusta.*

Modyfikacja ćwiczenia zamieszczonego w: K. Szmidt, 2010. *ABC kreatywności*. Warszawa: Difin, s. 121.

ECHA DOŚWIADCZEŃ

Podczas wykonywania ćwiczenia „Kalejdoskop porównań” w jednym z bardzo dobrych gimnazjów w woj. lubelskim, usłyszałem od dwóch uczennic klasy III całkiem oryginalne i przemyślane analogie: *Miłość jest jak samochód – po pewnym czasie potrzebuje przeglądu. Przyjaźń jest jak komputer – bez zasilania rozładuje się. Prawda jest jak butelka – ma ograniczoną pojemność.* Uczniowie w tej szkole tak zaangażowali się w tworzenie analogii, że w efekcie został wydany tomik, który w opinii zarówno rodziców, jak i nauczycieli, pokazał nowe, bardziej dojrzałe oblicze jego autorów (powtarzały się głosy: *Jednak mają coś interesującego do powiedzenia! Jak umiejętnie skrywają na co dzień swoją wrażliwość i liryczność!*)

Metody oparte na dramie kreatywnej

Drama kreatywna jest metodą dydaktyczno-wychowawczą, która polega na aktywnej identyfikacji uczniów z fikcyjnymi rolami i sytuacjami (Szmidt, 2007). Dzięki skonfrontowaniu problemów postaci z własnymi doświadczeniami, emocjami i przeżyciami, dochodzi do przewartościowania posiadanej wiedzy i wytworzenia nowej jakości, np. w postaci zrozumienia jakiejś trudnej sytuacji, zgłębienia lub znalezienia rozwiązania problemu. Należy pamiętać, że drama to nie zajęcia teatralne: nie ma publiczności, nie dochodzi do odgrywania roli, ale do wchodzenia w nią, zupełnie bez znaczenia są zdolności artystyczne, nie występuje gotowy tekst – on jest tworzony w trakcie interakcji między uczestnikami dramy.

Etapy dramy kreatywnej:

- 1) kontakt z materiałem źródłowym (zdjęcia, nagrania muzyczne, filmowe) mający na celu zbudowanie atmosfery zakotwiczenia uczestników zajęć w swoich osobistych doświadczeniach (np. skupianie się na osobach znaczących w życiu uczniów poprzez kontakt ze zdjęciami, nagraniami, wspomnieniami);
- 2) ustosunkowanie się do materiału źródłowego np. poprzez odegranie krótkich dialogów między uczestnikami ujawniającymi wytworzone myśli i uczucia (np. uczniowie wchodzą w rolę dzieci, które wyjechały na wakacje i wspominają swój dom rodzinny);
- 3) aktywna identyfikacja z rolą w fikcyjnej sytuacji zaaranżowanej wspólnie przez grupę (np. uczniowie próbują wejść w sytuację godzenia interesów wszystkich członków rodziny – każdy z nich identyfikuje się z inną postacią: mama, tata, syn, córka, babcia itd.);
- 4) przewartościowanie postawy – na skutek wcielenia się w rolę, np. mamy, uczeń może zacząć zupełnie inaczej postrzegać zadania rodziców i swoje oczekiwania wobec nich lub też podczas interakcji z grupą udało się wypracować taki model komunikacji z rodzicami, który warto wdrożyć na co dzień we własnym domu.

Najważniejszą zaletą dramy kreatywnej, oprócz samego wejścia w rolę wymagającego pokonania barier i schematów myślenia, jest rozwijanie inteligencji społeczno-emocjonalnej odpowiedzialnej za konstruktywne radzenie sobie z innymi ludźmi oraz z samym sobą (co w przypadku uczniów zdolnych o nasilonym indywidualizmie jest szczególnie istotne).

4.4. Metody rozwijania zdolności ruchowych

Koncepcja inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu autorstwa R. Sternberga poprzez ciągłe wskazywanie jako celu rozwoju osoby zdolnej osiągnięcie równowagi organizmu, odnosi nas wprost do definicji zdrowia jako *zdolności człowieka zarówno do osiągnięcia szczytu własnych fizycznych, psychicznych i społecznych możliwości, jak i pozytywnego reagowania na wyzwania środowiska* (Słońska, Misiuna, *Promocja zdrowia, Słownik podstawowych terminów*, pobrano ze strony www.zakladepidemiologii.ikard.pl/slownik.html 27.10.2014).

Inteligencja praktyczna związana z adaptacją do otoczenia oraz inteligencja twórcza umożliwiająca automatyzację procesów poznawczych i nieschematyczne podejście do wielu problemów doskonale uzupełniają się w działaniach fizycznych jednostki, wpływając pozytywnie na trzeci typ inteligencji, tj. inteligencję analityczną (regeneracja procesów poznawczych, w tym szczególnie uwagi, pamięci i myślenia). Ta analogia między harmonią panującą między różnymi sferami życia człowieka a jego zdrowiem jest szczególnie widoczna w najnowszych modelach edukacji fizycznej uczniów, w których zwraca się uwagę na jednoczesne wspieranie postawy prozdrowotnej i prospołecznej, przy jednoczesnej próbie zapewnienia komfortu psychicznego (Bronikowski, 2007).

W tym poradniku wychowanie fizyczne i podejmowanie przez uczniów aktywności sportowej nie traktuję jako okazji do realizacji ich ponadprzeciętnych uzdolnień w tej dziedzinie (i stopniowe zmierzanie w stronę profesjonalnego treningu), gdyż wymaga to zupełnie innego podejścia metodycznego, ale przede wszystkim jako dający osobistą satysfakcję i usprawniający funkcjonowanie poznawczo-emocjonalne sposób spędzania wolnego czasu. Warto podkreślić, że rozwijanie sprawności fizycznej w przy-

padku uczniów zdolnych nie jest traktowane priorytetowo zarówno przez nauczycieli, rodziców, a jak i samych uczniów. Zapomina się, że aktywność sportowa jest elementem kształtowania postawy prozdrowotnej. Badania Kozdroń (2006) wskazują, że aktywny styl życia i zachowania prozdrowotne oparte na aktywności fizycznej ukształtowanej w młodości i podtrzymywanej w wieku dojrzałym, przynoszą długoterminowe korzyści, przejawiające się spowolnieniem procesów starzenia oraz wydłużeniem życia. Podobne wnioski wyciąga Bronikowski (2013), który omawiając rolę kontekstu wychowawczego w kształtowaniu się postawy prozdrowotnej, postuluje tworzenie kultury i tradycji sprzyjającej aktywności fizycznej.

ECHA DOŚWIADCZEŃ

Podczas prowadzenia przeze mnie w latach 2011–2013 szkoleń dla ponad 300 nauczycieli szkół podstawowych z woj. lubelskiego dotyczących metod wspomagania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, regularnie przeprowadzałem ankietę, w której pytałem o specyficzne trudności uczniów zdolnych. Najczęściej pojawiające się problemy to:

- nieumiejętność dostosowania się do grupy – 52% wskazań,
- niska motywacja do pracy – 38% wskazań,
- awersja do aktywności sportowej – 36% wskazań,
- zarozumialstwo – 28% wskazań.

Okazuje się zatem, że stronięcie uczniów zdolnych od wychowania fizycznego to nie stereotyp, ale faktyczna tendencja, która prawdopodobnie jest wynikiem postrzegania zajęć sportowych jako kolejnej okazji podlegania ocenie. Uczeń zdolny, który osiąga wysokie wyniki w dziedzinach typowo poznawczych, może emocjonalnie nie radzić sobie z gorszymi wynikami w pozostałych przedmiotach, które wymagają sprawności fizycznej (a ta kompetencja na skutek częstej asynchronii rozwojowej uczniów zdolnych – przyspieszenie rozwoju poznawczego przy normalnym lub spowolnionym rozwoju fizycznym, może mieć charakter deficytowy). Podobny jest mechanizm niechęci przez wielu uczniów zdolnych zajęć plastycznych lub technicznych. Remedium na tę sytuację jest dość proste: ograniczenie oceniania efektów pracy uczniów podczas tego typu zajęć do minimum. Zamiast pracy dla oceny, wygranej w kolejnej rywalizacji, warto uruchomić mechanizm sprawiania sobie wewnętrznej przyjemności (sama czynność jest źródłem satysfakcji, a nie jakość jej wytworu). To jest punkt wyjścia dla organizowania czasu wolnego z wykorzystaniem form aktywności charakterystycznych dla tych niechętnych przez uczniów zdolnych dziedzin.

Poniżej zaprezentowano przykładowe metody rozwijające sprawność fizyczną uczniów, które dzięki swej atrakcyjnej formie, przełamują opór przed wysiłkiem i rywalizacją, a przy okazji rozwijają inteligencję twórczą poprzez stymulowanie ekspresji ruchowej.

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Nauczyciele i rodzice, którzy poszukują metod identyfikacji zdolności ruchowych swych pociech, znajdą potrzebne informacje na ten temat w następujących publikacjach:

Bronikowski M., Kantanista A., Glapa A., 2014, *Wychowanie fizyczne – praca z uczniem zdolnym*. Warszawa: ORE.

Rynkiewicz, T., 2003, *Struktura zdolności motorycznych oraz jej globalne i lokalne przejawy*. Poznań: Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu.

Szopa J., 1998, *Struktura zdolności motorycznych – identyfikacja i pomiar*. Antropomotoryka, 18, s. 79–86.

Metoda Labana

Metoda gimnastyki ekspresyjnej (twórczej), która opiera się na improwizacji ruchowej uczniów z uwzględnieniem jedynie trzech zasad:

- wszechstronności (ruch wykorzystywany do komunikacji, ekspresji artystycznej, ćwiczeń wysiłkowych w różnych kontekstach społecznych – praca indywidualna, w małych lub większych grupach z możliwością wykorzystania elementów dramy kreatywnej),
- naprzemienności wysiłku i rozluźniania,
- stopniowania trudności.

Labanowska metoda gimnastyki posługuje się różnymi formami ruchu:

- opowieść ruchowa,
- ćwiczenia muzyczno-ruchowe, w tym taniec,
- improwizacja ruchowa,
- inscenizacja,
- mimika,
- pantomima.

Przykładowe tematy realizowane tą metodą według zaleceń autora: świadomość własnego ciała, wycucie ciężaru, siły i czasu, świadomość przestrzeni, rozwijanie wycucia płynności ruchu i ciężaru ciała oraz przestrzeni i czasu, kształtowanie umiejętności współdziałania z partnerem i grupą.

Metoda Orffa

Jest to metoda wychowania muzycznego opracowana przez niemieckiego kompozytora Carla Orffa, której celem jest rozwijanie u dzieci poczucia rytmu. Dzieci samodzielnie układają słowa do słuchanej melodii (rozwijanie kreatywności językowej), a przy tym klaszczą, tupią, skaczą, tańczą, a także same tworzą muzykę za pomocą dostępnych instrumentów (np. kastaniety, bongosy, kołatki, pudełka, grzechotki, talerzy). Akcent kładziony jest na ekspresję ruchową dzieci – to one układają choreografię do muzyki. Taki sposób spędzania wolnego czasu jest przykładem optymalnego podejścia do zrównoważonego rozwoju uczniów zdolnych: jednocześnie kształtujemy sprawność fizyczną, kreatywność, zdolności językowe oraz wrażliwość estetyczną, przy okazji dzięki zabawie, regenerując siły.

Metoda „To jest twoja decyzja”

Metoda ta autorstwa E. Arborelius i S. Bremberg (za: Michałowska, 2008) jest przykładem alternatywnej metody nauczania edukacji zdrowotnej uczniów powyżej 14. roku życia i wyrasta z metod skoncentrowanych na uczniu (*student centred approach*).

Celem tej metody jest pomoc uczniowi w zrozumieniu pojęcia zdrowia, uświadomieniu sobie jego wartości w kontekście konkretnych dylematów jakie musi rozwiązać. Ponadto położenie akcentu na podmiotowość młodego człowieka (decyzja należy do ciebie), uświadomienie mu rolę rzetelnej wiedzy w dojrzałym dokonywaniu wyboru (metapoznanie). Problemy prozdrowotne mogą być rozwiązywane indywidualnie lub w małych grupach. Przykładowe dylematy:

- Mięso – jeść czy nie jeść?
- Rośliny modyfikowane genetycznie – szansa czy zagrożenie?
- Wysiłek fizyczny – czy przemęczenie ma większy sens?
- Częste mycie skraca życie – jak jest w istocie?

Odpowiedzi na te pytania mogą być pozyskiwane na drodze realizacji projektu badawczego, który nie tylko rozwija myślenie analityczne i poszerza wiedzę ogólną, ale także uczy współpracy grupowej i daje szansę na wystąpienie efektu synergii między uczniami.

Wycieczki tematyczne

Bardzo dobrym sposobem spędzania wolnego czasu i jednoczesnego rozwijania inteligencji analitycznej (poszerzanie wiedzy), praktycznej (współpraca z innymi) i utrzymywania sprawności fizycznej są wycieczki tematyczne realizowane w formie rajdu rowerowego lub kilkugodzinnego spaceru. Wyciecz-

ka tematyczna zorientowana jest wokół poszukiwania śladów obecności w danym miejscu znanych osób (pisarzy, malarzy, sportowców, polityków). Warto, aby bohater wyprawy był kimś rozpoznawalnym i wzbudzającym uznanie ucznia zdolnego – wówczas uruchomiona zostanie motywacja autoteliczna, która odpowiednio zrekompensuje wysiłek fizyczny.

Część praktyczna

5. Wybrane techniki identyfikacji zainteresowań oraz specyficznych cech osobowości uczniów zdolnych

Uczniowie zdolni charakteryzują się wielostronnością zainteresowań, które zazwyczaj korespondują z profilem ich zdolności (Sękowski, 2000). W rozwoju osobowym podmiotu dochodzi do swoistego sprzężenia zwrotnego między zainteresowaniami a zdolnościami: aktualizowanie posiadanego potencjału możliwe jest dzięki podejmowaniu odpowiedniego treningu wymagającego określonej motywacji do działania. Ta motywacja pochodzi zazwyczaj z pasji, szczególnego zamiłowania ukierunkowanego na konkretną dziedzinę, przedmiot, temat. Można zatem zaryzykować twierdzenie, że w procesie samorozwoju ważniejsze jest posiadanie zainteresowań niż zdolności, w tym znaczeniu, iż talent bez motywacji zostanie prawdopodobnie zaprzepaszczony, zaś pasja dzięki intensywności treningu, pomimo posiadania jedynie ponadprzeciętnego (a nie wybitnego) nasilenia danej zdolności, może zaowocować bardzo wysokimi osiągnięciami. Stąd kluczowym zadaniem przedszkoli i szkół podstawowych z punktu widzenia systemowego wspierania uczniów zdolnych nie jest tylko poszukiwanie diamentów (uczniów wybitnych), ale dostarczenie wszystkim dzieciom okazji do rozpoznania i rozwinięcia swoich zainteresowań na bazie których możliwe będzie w przyszłości aktualizowanie zdolności.

Oprócz zainteresowań kluczową rolę w rozwoju uczniów zdolnych odgrywają ich specyficzne właściwości osobowościowe, takie jak: wczesna krystalizacja hierarchii wartości, wysokie poczucie autonomii, pobudliwość emocjonalna. Badania psychologiczne (Knopik, 2012) pokazują jednoznacznie, że uwzględnianie tych zmiennych w procesie planowania wsparcia dla osób zdolnych, zwiększa prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu w przyszłej praktyce edukacyjnej.

Niezwykle ciekawą – ze względu na swoją podwójną wyjątkowość – jest grupa uczniów zdolnych z różnego typu deficytami i niepełnosprawnościami. Dysfunkcje w jednej sferze na skutek działania mechanizmów kompensacji powodują intensyfikację funkcjonowania innych sfer, co może owocować ponadprzeciętną percepcją słuchową (np. wśród osób niewidomych i niedowidzących) lub też szczególnie wrażliwością polisensoryczną (np. wśród dyslektyków). Jednocześnie zatem uczniowie ci mogą wysyłać sygnały nieradzenia sobie z nauką oraz posiadania ponadprzeciętnych zdolności w innych obszarach (które niekoniecznie muszą być doceniane podczas zajęć szkolnych). Sztuką jest odnalezienie przez nauczycieli i rodziców w tej ambiwalencji symptomów mocnych stron uczniów i ich kompetentne wsparcie.

5.1. Narzędzia do identyfikacji zainteresowań

Zainteresowania to prócz zdolności podstawowe predyspozycje podmiotu, które należy wziąć pod uwagę, planując zrównoważony, służący jego dobrostanowi rozwój osobowy. W przypadku uczniów zdolnych zainteresowania są nieodłącznym komponentem talentu, gdyż wskazują na ich motywację i zaangażowanie ukierunkowane na aktualizowanie posiadanego potencjału. Bez pasji trudno byłoby uruchomić motywację autoteliczną, która w dużej mierze odpowiada za wysokie osiągnięcia osób zdolnych (Sękowski, Knopik, 2014).

Według Antoniny Guryckiej (1978) przez zainteresowanie należy rozumieć *względnie trwałą, obserwowalną dążność do poznawania otaczającego świata, przybierającą postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiającą się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk* (Gurycka, 1978, s. 33–34). Należy podkreślić, że zainteresowania współcześnie traktowane są bardziej jako postawa, a więc dotyczą zarówno aspektu poznawczego, jak i emocjonalno-motywacyjnego. Ich status psychologiczny jest podobny do statusu zdolności – bycie na pograniczu sfery poznawczej i osobowościowej (Ledzińska, 2004). Choć zatem zainteresowania dotyczą wiedzy, charakter tej wiedzy nie jest neutralny, lecz przybiera postać wiedzy osobistej, emocjonalnie przetworzonej przez system osobowy podmiotu (stąd też zazwyczaj dobrze utrwalonej w pamięci).

Z uwagi na kluczowe znaczenie zainteresowań w rozwijaniu potencjału uczniów zdolnych (funkcja motywacyjna) warto zapoznać się z wybranymi narzędziami służącymi rzetelnej i trafnej ich identyfikacji.

Młodzieżowy Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych – MŁOKOZZ opracowany przez Annę Paszkowską-Rogacz w 2011 roku to narzędzie służące do diagnozy i autodiagnozy zainteresowań zawodowych uczniów ze wszystkich grup wiekowych, a w szczególności tych, którzy kończą dany etap edukacji i stoją przed wyborem dalszej drogi edukacyjnej lub zawodowej. Autorka, odwołując się do koncepcji Johna Hollanda, wyodrębniła następujące obszary zainteresowań (Paszkowska-Rogacz, 2011, s. 46–47):

- 1) przedmiotowe – osoby o takich zainteresowaniach „chętnie pracują za pomocą narzędzi, maszyn, urządzeń technicznych, lubią naprawiać i/lub wytwarzać przedmioty z różnych materiałów, wykorzystując w tej pracy opracowane i sprawdzone technologie, interesują się zasadami działania i budową różnych urządzeń”;
- 2) innowacyjne – „osoby innowacyjne lubią zgłębiać problemy i eksperymentować w trakcie pracy nad rozwiązywaniem kolejnych zadań, interesują się inicjowaniem i wymyślaniem nowych i różnorodnych rozwiązań, lubią przedmioty ścisłe, przyjmują wyzwania, jakie stawiają im nowe i niespodziewane sytuacje, łatwo przystosowują się do zmiennych warunków działania”;
- 3) artystyczne – „osoby reprezentujące ten typ są najczęściej obdarzone wyobraźnią, ekspresyjne, emocjonalne i intuicyjne, ocenia się je również jako impulsywne, oryginalne i niepraktyczne, przejawiają kompetencje artystyczne, takie jak literackie, muzyczne czy plastyczne, często posługują się materiałem filmowym, słownym, ludzkim, po to, aby stworzyć dzieła sztuki lub inne produkty”;
- 4) społeczne – „osoby uspołecznione lubią mieć do czynienia z ludźmi zarówno w sytuacjach zawodowych, jak i udzielając im pomocy, chętnie opiekują się innymi i pomagają w rozpoznawaniu potrzeb i rozwiązywaniu problemów, lubią pracować i współpracować z innymi, preferują takie działania, które wymagają kontaktów interpersonalnych”;
- 5) kierownicze – „osoby takie lubią podejmować się różnych funkcji i mieć kontrolę nad rzeczami, lubią być odpowiedzialne za zadania wymagające planowania, podejmowania decyzji i koordynowania pracy innych, potrafią dawać instrukcje i wskazówki, lubią organizować swoją własną działalność, postrzegają siebie samych jako osoby o dużej niezależności i samokontroli”;
- 6) metodyczne – „osoby metodyczne lubią działać według jasnych zasad i sprawdzonych metod realizacji zadań, preferują pracę pod kierunkiem i kontrolują innych, według otrzymanych instrukcji, pracują nad jednym zadaniem, dopóki go nie skończą, pracują rutynowo i wolą sytuacje pozbawione niespodzianek”.

Zadaniem badanego jest ocena każdego z 60 twierdzeń pod kątem tego, w jakim stopniu dane zdanie go charakteryzuje na skali pięciostopniowej, gdzie 1 oznacza *całkowicie nie zgadzam się*, a 5 – *całkowicie zgadzam się*. Następnie udzielone odpowiedzi zliczane są punktowo w ramach poszczególnych typów zainteresowań (każdy typ jest diagnozowany przez 10 twierdzeń), dając ostatecznie profil badanego.

Przykładowe twierdzenia zamieszczone w kwestionariuszu MŁOKOZZ

Zainteresowania przedmiotowe:

Interesuję mnie aspekty techniczne motoryzacji.

Lubię dowiadywać się, jak działają różne urządzenia techniczne.

Zainteresowania innowacyjne:

Lubię zastanawiać się nad przyczynami różnych zjawisk i zdarzeń.

Interesuję mnie nowe dziedziny nauki, np. genetyka, biotechnologia.

Zainteresowania artystyczne:

Sprawia mi przyjemność projektowanie odzieży.

Chciałbym (chciałabym) pisać teksty piosenek lub artykuły do gazet.

Zainteresowania społeczne:

Chciałbym (chciałabym) w mojej przyszłej pracy pomagać osobom niepełnosprawnym.

Chciałbym (chciałabym) zajmować się resocjalizacją dzieci i młodzieży.

Zainteresowania kierownicze:

Z chęcią uczyłbym (uczyłabym) się, jak zarządzać lub kierować ludźmi.

Chciałbym (chciałabym) przewodniczyć negocjacom handlowym w dużej firmie.

Zainteresowania metodyczne:

Dobrze wywiązuję się z zadań wymagających systematyczności i uporządkowania.

Lubię podchodzić metodycznie do nauki i pracy.

Kwestionariusz wraz z podręcznikiem zamieszczony jest w całości na portalu SCHOLARIS – www.scholaris.pl.

Niewerbalny test predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów – Labirynt Zawodów – przygotowany został przez firmę PROGRA (w ramach konkursu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki ogłoszonego przez MEN – III priorytet) w trzech wersjach: dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych. Zaletą metody jest jej projekcyjny charakter, co umożliwia badanie osób, które jeszcze nie zwerbalizowały wprost swoich zainteresowań lub też mają bardzo szerokie zainteresowania i ocena angażowania się w poszczególne typy czynności jest dość trudna.

Badany wykonuje test w wersji komputerowej. Otrzymuje kolejno 196 zdjęć prezentujących różne sytuacje zawodowe (sytuacje te są reprezentatywne dla 17 branż zgodnie ze strukturą *Przewodnika po zawodach*, wyd. 2 – MPiPS z 2003 roku). Jego zadaniem jest ocena każdego zdjęcia w skali 1–5, gdzie 1 oznacza *nie – na pewno nie chcę wykonywać takich czynności*, zaś 5 – *tak – na pewno chcę wykonywać takie czynności*. Program automatycznie oblicza wyniki i ustala dominujące branże (z uzyskanym wysokim poziomem wyników).

Test może być wykorzystywany przez doradców zawodowych, nauczycieli i rodziców w celu identyfikacji zainteresowań zawodowych uczniów. Należy pamiętać, że szczególnie na etapie szkoły podstawowej takie projekcyjne badanie ma jedynie charakter wstępnej orientacji i w żaden sposób nie powinno stanowić kluczowych wytycznych w konstruowaniu przyszłej kariery edukacyjno-zawodowej. Osoby zainteresowane tym narzędziem mogą bezpłatnie pobrać je ze strony www.scholaris.pl.

Nauczyciele i rodzice chcący bliżej poznać zainteresowania i predyspozycje uczniów zdolnych znajdą ciekawe narzędzia diagnostyczne i arkusze samoopisowe oraz obserwacyjne na stronie prowadzonej przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej – www.doradztwozawodowe.koweziu.edu.pl. Warto zwrócić szczególną uwagę na następujące pozycje:

- *DIAPREZAMUS* – pakiet diagnostyczno-metodyczny wspierający proces orientacji zawodowej dzieci i młodzieży,
- *Vademecum Talentu* – zintegrowana ocena predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów,
- *Kwestionariusz Predyspozycji Zawodowych*.

Niepubliczny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli prowadzony przez Lecha Consulting Sp. z o.o. w ramach umowy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji opracował specjalne narzędzie do identyfikacji predyspozycji edukacyjno-zawodowych uzdolnionych gimnazjalistów *Kotwice mojej kariery*. Metoda ta w sposób kompleksowy identyfikuje mocne i słabe strony uczniów, a jej główną zaletą jest uwzględnienie istotnych dla rozwoju kariery osób zdolnych komponentów, takich jak: zdolności analityczne, zdolności twórcze, zainteresowania, poczucie autonomii i wartości. Szczegółowe informacje na temat narzędzia można uzyskać na stronie: www.kotwice.lechaa.pl.

Nauczyciele i rodzice uczniów zdolnych mogą również uzyskać rzetelne informacje na temat zainteresowań ich pociech, korzystając z prostych narzędzi wykorzystywanych w pracy doradców zawodowych. Kilka autorskich przykładów zamieszczono poniżej.

Matryca czasu wolnego

Poniżej znajduje się kwadrat o wymiarach 10 × 10. Załóżmy, że ilustruje on 100% Twojego wolnego czasu. Podziel go na odpowiednie obszary wskazujące na aktywności, które chciałbyś/chciałabyś wykonywać w swoim wolnym czasie (wykorzystaj do tego różne kolory kredek/mazaków). Pamiętaj, że 1 mały kwadrat odpowiada 1% Twojego wolnego czasu. Po prawej stronie kwadratu przygotuj legendę (jakie aktywności odpowiadają poszczególnym kolorom?).

LEGENDA:

–

–

–

–

–

Test Niedokończonych Zdania

Dokończ zdania:

Gdybym miał/a całą dobę na robienie czegoś, co sprawia mi przyjemność, to wybrałbym/wybrałabym ...

Moje życie byłoby smutniejsze, gdybym nie mógł/nie mogła ...

W szkole brakuje mi zajęć ...

Chciałbym/chciałabym poświęcić więcej czasu na...

Praca, która nigdy nie znudziłaby mi się, to...

Trzy najbardziej nudne czynności to ...

Za żadne pieniądze świata nie mógłbym/mogłabym wykonywać zawodu...

Projekt „Szkoła Spełnionych Pasji”

Wyobraź sobie, że zostałeś/aś uczniem/uczennicą Szkoły Spełnionych Pasji. Twoim pierwszym zadaniem jest zaplanowanie swojego dnia w szkole. Jakie zajęcia wybierzesz? Podkreśl od 3 do 6 rodzajów zajęć.

Sztuka miejskiego graffiti	Sporty ekstremalne	Historia sztuki
Matematyka starożytna	Martwa natura w obiektywie	Bankowość dla wtajemniczonych
Poezja najwyższych lotów	Umysł człowieka największą zagadką	Z wolontariatem zmieniamy świat
Eksperymenty z wodą	Zadziwiająca historia ludzkości	Wycieczki krajoznawcze
Jak pomagać ludziom i sobie?	Analizy statystyczne	Programowanie dla mistrzów
Sztuka portretowania	Zostań poliglotą	Twórcze pisanie
Jak to jest zrobione? Technika w praktyce	Prawa fizyki wokół nas	Historia odkryć naukowych
Polityka wokół nas	Archeologia dla ciekawskich	Podglądanie natury
Muzyka rozrywkowa	Gimnastyka umysłu	Biegi, skoki i inne akrobacje

5.2. Diagnoza poczucia autonomii

Potrzeba bycia autonomicznym to jedna z trzech (prócz potrzeby kompetencji i poczucia bliskości z innymi) podstawowych potrzeb, których zaspokojenie warunkuje według psychologów pozytywnych dobrostan człowieka (Ryan, Deci, 2001). Autonomia rozumiana jest jako względna niezależność od otoczenia, przy czym nie chodzi o lekceważenie norm i zasad obowiązujących w grupie, ale o możliwość wpływania i kontrolowania tego, co wydarza się w życiu podmiotu. Stąd jest to pojęcie bliskie takim konstruktom osobowościowym, jak sprawczość czy wewnętrzna lokalizacja kontroli, uważanym przez wielu psychologów za kryteria dojrzałej osobowości (Oleś, 2011). Poczucie autonomii związane jest również z wysokim indywidualizmem i nonkonformizmem (Knopik, 2012).

Osoby zdolne mają wysoką potrzebę autonomii, a im ich działania w większym stopniu wynikają z autonomicznego wyboru, tym są szczęśliwsi. Jednocześnie autonomia pozytywnie oddziałuje na motywację podmiotu: to, co jest motywowane wewnętrznie, jest trwalsze i przynosi bardziej wartościowe efekty. Doskonale tę zależność opisał pod postacią zjawiska *flow* uznany psycholog zdolności i twórczości M. Csikszentmihalyi: *uwaga poświęcana danej dziedzinie motywowana zainteresowaniami (będącymi efektem autonomicznego wyboru) jest żarliwa i niepodzielna* (Csikszentmihalyi, Nakamura, 2004, s. 111).

Poniżej zamieszczono *Kwestionariusz do badania poczucia autonomii*, który od ponad dwóch lat jest z powodzeniem stosowany przeze mnie w diagnozie uczniów zdolnych. Badanie ma formę samoopisu i może być przeprowadzane od drugiej klasy gimnazjum.

Kwestionariusz do badania poczucia autonomii

(oprac. T. Knopik, 2012)

Przeczytaj uważnie poniższe twierdzenia. Oceń, w jakim stopniu zgadzasz się z nimi, podkreślając odpowiednią cyfrę: 2 – *jeśli całkowicie zgadzasz się*, 1 – *jeśli częściowo zgadzasz się*, 0 – *jeśli zupełnie nie zgadzasz się*.

Nr	Treść twierdzenia	Ocena
1	Współpraca z innymi ludźmi może utrudniać realizację własnych celów	2 – 1 – 0
2	Lubię mieć wpływ na to, co dzieje się wokół mnie	2 – 1 – 0
3	Nigdy nie przyznaję innym racji, kiedy nie zgadzam się z nimi	2 – 1 – 0
4	W życiu najważniejsze są wolność i niezależność	2 – 1 – 0
5	Cenię w sobie i w innych ludziach oryginalność	2 – 1 – 0
6	Lubię pracować indywidualnie	2 – 1 – 0
7	Moje życie zależy przede wszystkim ode mnie	2 – 1 – 0
8	Postępuję zgodnie z tym, co jest ważne dla mnie, a nie z tym, co jest ważne dla innych ludzi	2 – 1 – 0

9	Życie z innymi ludźmi wymaga wielu kompromisów	2 – 1 – 0
10	Wyrażam głośno swoją opinię, nawet jeśli wiem, że nie zostanie dobrze przyjęta przez innych ludzi	2 – 1 – 0
11	Nie lubię wykonywać zadań i czynności według ustalonych schematów	2 – 1 – 0
12	Boję się samodzielnego podejmowania decyzji	2 – 1 – 0
13	Lubię stawiać na swoim, nawet jeśli wiem, że mogę nie mieć racji	2 – 1 – 0
14	Często praca wykonywana samodzielnie jest bardziej efektywna niż praca zespołowa	2 – 1 – 0
15	Nie lubię sytuacji, w których opinia innych ludzi jest ważniejsza niż moje zdanie	2 – 1 – 0

Po wypełnieniu kwestionariusza należy zsumować punkty, uwzględniając odwróconą punktację w pytaniu 12 (jeśli badany zaznaczył 2, otrzymuje 0 punktów, a jeśli 0 – przyznajemy mu 2 punkty). Wynik powyżej 22 punktów świadczy o wysokim poczuciu autonomii, przy czym warto pamiętać, że uzyskane informacje są wypadkową z jednej strony faktycznych przejawów autonomicznego zachowania jednostki, z drugiej zaś strony manifestacją posiadanej potrzeby bycia bardziej autonomicznym, która w danym momencie może nie być zaspokojona. Stąd warto prześledzić odpowiedzi badanego w pytaniach: 2, 3, 8, 10, 12 bezpośrednio odnoszące się do sfery behawioralnej, a więc oceny własnego funkcjonowania „tu i teraz”. Przewaga odpowiedzi *całkowicie zgadzasz się* w tych pytaniach świadczy prawdopodobnie o zaspokajaniu potrzeby bycia autonomicznym.

W przypadku kiedy badany wysoko ocenia pozostałe twierdzenia, zaś nisko ustosunkowuje się do pytań: 2, 3, 8, 10, 12, istnieje podejrzenie, że jego wysoka potrzeba bycia autonomicznym nie jest zaspokajana, co może być źródłem frustracji, utraty motywacji do pracy lub czasowego wycofania społecznego. W dotychczasowych programach wspierania osób zdolnych zbyt mało uwagi poświęcono kwestii autonomii, skupiając się głównie nad usprawnianiem ich relacji interpersonalnych. Tymczasem wydaje się, że autonomia i dbanie o prawidłowe kontakty z innymi stanowią często tendencje opozycyjne (np. silne przekonywanie innych do własnych pomysłów może spotkać się z ich dezaprobatą, konieczność uwzględniania opinii innych może hamować myślenie twórcze i demotywować do działania), a kluczem do kompetentnego wsparcia zdolnych osób okazuje się być równoważenie obu inklinacji. Jak zachować swoją autonomię i jednocześnie pozytywne relacje z innymi ludźmi? – oto pytanie, które powinno stanowić *idée fixe* psychologicznych programów wspierania osób zdolnych. Niebezpiecznie jest bowiem uznać, że osobom z wysoką potrzebą autonomii należy przede wszystkim stworzyć odpowiednie środowisko nauki i pracy (które pozwoli im zachować swą niezależność). Funkcjonowanie w systemie edukacji, na rynku pracy czy w rodzinie zawsze wymaga zaakceptowania pewnych ogólnych zasad, co gwarantuje przystosowanie stanowiące podstawę dobrostanu człowieka (i cel posiadania inteligencji). Osoba zdolna musi zatem w ramach swojej autonomii nauczyć się respektowania ogólnych reguł porządku społecznego, gwarantujących jej podstawową adaptację.

ECHA DOŚWIADCZEŃ

Mikołaj jako wybitnie zdolne dziecko od początku miał bardzo silną potrzebę niezależności. Rodzice (pracownicy uczelni wyższej) starali się stworzyć synowi optymalne warunki do zaspokojenia jego autonomii poprzez indywidualne kształcenie, traktowanie jego opinii jako priorytetowej, angażowanie go w proces podejmowania wszystkich istotnych decyzji. Pragnienie samostanowienia i postępowania tylko według własnego punktu widzenia było w Mikołaju tak silne, że powrót do standardowej edukacji w liceum okazał się traumatyczny. Chłopak cztery razy zmieniał szkołę, by ostatecznie podjąć decyzję o rezygnacji z dalszego kształcenia. Prośby rodziców i interwencje psychologów na niewiele się zdały. Mikołaj nie skończył liceum. Dziś z perspektywy dojrzałego trzydziestolatka mówi, że posiadane zdolności to jego największy balast, a jedyne pragnienie, jakie posiada, to być przeciętnym. Na pytanie: czy ktoś jest winien tego, że tak, a nie inaczej potoczyło się jego życie, odpowiada: „Rodzice i nauczyciele. Nie nauczyli mnie tego, że mogę nie mieć racji”.

Poczucie autonomii uczniów zdolnych jest ważnym predyktorem ich dobrostanu, zarówno jeśli chodzi o sferę zawodową, jak i osobistą (Knopik, 2012). Im lepiej dopasowane jest środowisko nauki i pracy (np. duża samodzielność, praca według indywidualnych planów działania, możliwość wpływu na zakres i rodzaj wykonywanych czynności), a także oczekiwania społeczne do poziomu autonomii ucznia zdolnego, tym większa szansa na osiągnięcie przez niego satysfakcji życiowej. Dotyczy to również sposobów spędzania wolnego czasu. Rodzice i nauczyciele dzieci zdolnych powinni zatem pamiętać, że ich rolą nie jest precyzyjne zaplanowanie krok po kroku harmonogramu czynności do wykonania, ale jedynie inspirowanie i towarzyszenie im w byciu sobą. Dorosły nie może podać dziecku gotowego algorytmu, co powinien robić w wolnym czasie, gdyż takie zachowanie nie tylko nie uwzględni jego naturalnej potrzeby samostanowienia, ale także zdejmuje z niego ciężar odpowiedzialności za własne życie.

MIĘDZY AUTONOMIĄ A PRZYSTOSOWANIEM

Przykładowe ćwiczenie do wykorzystania przez rodziców i nauczycieli ukierunkowane na równoważenie potrzeby autonomii oraz potrzeby adaptacji i współpracy z innymi.

Przeczytaj uważnie przedstawione poniżej opisy sytuacji i znajdź najlepsze rozwiązanie.

1. Rodzina Kowalskich chce wspólnie spędzić niedzielne popołudnie. Mama uwielbia francuskie komedie, a tata filmy akcji. Bartek natomiast ogólnie nie przepada za chodzeniem do kina, zaś jego siostra nie ogląda niczego innego poza filmami psychologicznymi. Co zrobić, żeby wszyscy członkowie rodziny Kowalskich byli zadowoleni?
2. Rodzice Marcina (jedyńca) są lekarzami. Prowadzą prywatną klinikę. Zainwestowali w nią prawie 15 lat ciężkiej pracy, wszystkie oszczędności oraz spadek po swoich rodzicach. Można powiedzieć, że klinika jest ich drugim dzieckiem. Bardzo zależy im, aby Marcin poszedł w ich ślady i też został lekarzem. Byliby spokojni, że ich dzieło będzie kontynuowane. Niestety Marcin, pomimo szerokiej wiedzy biologicznej i bardzo dobrych wyników w chemii i fizyce, nie planuje pójść na studia medyczne. Jego pasją jest literatura, dlatego chce złożyć dokumenty na polonistykę. Rodzice wręcz błagają go o zmianę decyzji. Co powinien zrobić Marcin?
3. Iwona została poproszona przez swoją najlepszą przyjaciółkę Olę o zrecenzowanie jej nowego opowiadania. Dowiedziała się od Oli, że spędziła ponad miesiąc nad przygotowywaniem tekstu i jest przekonana, że to najlepszy utwór jaki kiedykolwiek stworzyła. Iwona po lekturze opowiadania przyjaciółki jest załamana. Nigdy w życiu nie czytała czegoś tak nudnego. Co ma powiedzieć jutro Oli, kiedy zapyta ją o opinię?

Przykładowo odnosząc się do pierwszej sytuacji nauczyciel, może zaproponować uczniom podjęcie różnych rozwiązań opisanego problemu i wspólne ocenienie ich pod kątem możliwego stopnia zadowolenia wszystkich członków rodziny:

- wybór filmu, który przynajmniej w niewielkim stopniu odnosi się do preferencji każdego członka rodziny,
- wybór filmu, którego obejrzenie spowoduje potencjalnie najniższy stopień niezadowolenia członków rodziny,
- zmiana formy wspólnej aktywności,
- obejrzenie dwóch filmów, które w największym stopniu będą odpowiadały preferencjom poszczególnych domowników.

Przy omawianiu każdego rozwiązania warto opracować opis potrzeb zaangażowanych w daną sprawę osób, a także listę uczuć jakie potencjalnie zostaną wywołane u nich jako konsekwencja przyjęcia danego rozwiązania.

Ważne jednak jest, aby podczas planowania wspólnego spędzania czasu przedstawić dziecku własne oczekiwania i to, na co mają ochotę inni. Wspólne podejmowanie decyzji powinno uwzględnić preferencje wszystkich zaangażowanych osób. Oczywiście nierealne jest uwzględnienie 100% oczekiwań, ale żadna z osób nie zostanie zlekceważona, jeśli jej zdanie choć w małym stopniu zostanie zauważone. Trenowanie kompromisów na gruncie rodzinnym jest znakomitą bazą do opanowywania trudnej sztuki komunikowania się z ludźmi, którzy mają zróżnicowane potrzeby, przekonania i wartości, a stanowią grupę społeczną, w której jednostka (z racji miejsca edukacji, pracy czy zamieszkania) funkcjonuje.

5.3. Diagnostyka dojrzałości emocjonalnej

Uczniowieolni w wyniku asynchronii rozwojowej (przyspieszenie rozwoju poznawczego w stosunku do rozwoju osobowości) mogą mieć problem z rozumieniem oraz kontrolą własnych emocji. Współcześnie psycholodzy uznają, iż za te umiejętności odpowiada inteligencja emocjonalna (Salovey, Mayer, 1990). Paradoksalnie może okazać się, że osoby posiadające wybitną inteligencję poznawczą, wykazują się deficytami w sferze uczuciowej. Nie oznacza to, że nie przeżywają emocji lub też nie mają dostępu do jakiegś określonej klasy uczuć (np. związanych z satysfakcją płynącą z kontaktów społecznych), ale że niewłaściwie rozpoznają sygnały afektywne napływające od innych osób lub też wysyłają bodźce emocjonalne nieadekwatne do sytuacji (zazwyczaj w wyniku utraty kontroli nad tą sytuacją).

Nieco innym aspektem dojrzałości emocjonalnej dotyczącym osób zdolnych jest wzmożona pobudliwość afektywna, która według koncepcji dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego polega na intensywnym, zbyt silnym w stosunku do bodźca, przeżywaniu pozytywnych i negatywnych uczuć (Limont, 2010). Według tego autora etap dezintegracji jest konieczny w procesie dojrzewania psychicznego podmiotu, zaś osoby uzdolnione mogą doświadczać jego bardziej dysharmonicznej postaci niż osoby przeciętne. Jak pisze W. Limont: *ekspresja afektywna ujawnia się w skrajnych zachowaniach: zahamowaniu – nieśmiałości, wstydlivosti lub entuzjazmie, ekstazie, euforii, a także trwałej pamięci afektywnej, wstydzie, odczuciu nierealności, strachu i niepokoju, poczuciu winy, lęku przed śmiercią, nastrojami depresyjnymi i samobójczymi* (Limont, 2010, s. 41). Okazuje się zatem, że to, co z pozoru świadczy o niedojrzałości emocjonalnej, jest obligatoryjnym etapem w stawianiu się dojrzałym podmiotem.

Poza pobudliwością afektywną uczniów zdolnych, ważnym aspektem dojrzałości emocjonalnej rozpatrywanej na gruncie szkoły jest gotowość dzieci młodszych do podjęcia edukacji w klasie pierwszej, w której następuje stopniowe przejście ze środowiska zabawy w środowisko i postawę pracy. Większość argumentów psychologów i pedagogów skierowanych przeciwko obniżeniu wieku obowiązku szkolnego w Polsce o rok, dotyczyła właśnie sfery emocjonalnej młodszych dzieci, tj. niewystarczającego przygotowania ich do pracy w ławce w systemie pracy zadaniowej i podlegania ocenie oraz braku wytrwałości w zmaganiu się z danym problemem (np. trudniejszym ćwiczeniem). Ta kwestia jest szczególnie istotna w przypadku uczniów zdolnych, których ewentualna niska dojrzałość emocjonalna może ich negatywnie nastawić do szkoły, zaś w percepcji nauczyciela może spowodować popełnienie błędu typu *beta*, tj. niedostrzeżenie zdolności dziecka na skutek wysuwania się na pierwszy plan jego trudności emocjonalnych.

W diagnostyce pedagogicznej brakuje rzetelnych i trafnych narzędzi umożliwiających ilościowy i jakościowy pomiar nasilenia dojrzałości emocjonalnej uczniów. Pomocny w tym względzie może okazać się arkusz obserwacji nauczyciela i rodzica DED prezentowany poniżej. Ocena dokonana przez wychowawcę w przedszkolu (lub zerówce) skonfrontowana z oceną rodziców pozwala na globalne ujęcie funkcjonowania emocjonalnego dziecka zarówno w środowisku zewnętrznym, jak i domowym.

Dojrzałość emocjonalna dzieci rozpoczynających naukę w szkole (DED) – Arkusz obserwacji

(oprac. Małgorzata Knopik – Instytut Pedagogiki KUL, 2014)

Poniżej zamieszczono 15 opisów zachowań dziecka. Oceń, w jakim stopniu poszczególne opisy odpowiadają zachowaniu obserwowanego dziecka. Zaznacz odpowiednią cyfrę na skali 3–2–1, gdzie 3 oznacza w pełni odpowiada, 2 – częściowo odpowiada, 1 – zupełnie nie odpowiada.

Lp	Twierdzenie	Ocena
1	Gdy pojawi się jakaś trudność, kontynuuje pracę	3 – 2 – 1
2	Opisuje swój stan uczuciowy i podaje jego przyczyny (np. <i>Jest mi smutno, bo zgubiłem moją ulubioną zabawkę</i>)	3 – 2 – 1
3	Utrzymuje kontakt z rozmówcą podczas dłuższej interakcji	3 – 2 – 1
4	Odpowiada na pytania, które są kierowane do niego	3 – 2 – 1
5	Próbuje wykonać nowe zadania samodzielnie. Dopiero po nieudanych próbach prosi o pomoc	3 – 2 – 1
6	Nie boi się nowych sytuacji	3 – 2 – 1
7	Inicjuje interakcje społeczne (np. proponuje innemu dziecku zabawę, samo się przedstawia, zadaje pytania)	3 – 2 – 1
8	Nie używa agresji w komunikacji z innymi	3 – 2 – 1
9	Rozumie stany uczuciowe osób w najbliższym otoczeniu (np. cieszenie się z wygranej, bycie obrażonym, bycie zmęczonym)	3 – 2 – 1
10	Lubi przebywać w towarzystwie innych dzieci	3 – 2 – 1
11	W sytuacji popełnienia błędu przeprosza i stara się w miarę swoich możliwości naprawić ów błąd	3 – 2 – 1
12	Rozumie, czym są reguły (zasady) i na czym polega zawieranie i przestrzeganie umów	3 – 2 – 1
13	W sytuacji niewiedzy, nie boi się poprosić o pomoc (ale nie nadużywa tych próśb)	3 – 2 – 1
14	Rzadko pojawiają się u niego wybuchy niekontrolowanego płaczu i/lub złości	3 – 2 – 1
15	Zależy mu na finalizowaniu rozpoczętych czynności i zadań	3 – 2 – 1

Wynik DED to średnia uzyskana z pomiaru dokonanego przez nauczyciela i rodziców. Wynik poniżej 25 punktów wskazuje na ryzyko niskiej dojrzałości emocjonalnej dziecka do podjęcia obowiązku szkolnego i wymaga bardziej szczegółowej konsultacji z poradnią psychologiczno-pedagogiczną.

Informacje uzyskane dzięki kwestionariuszowi DED powinny być wykorzystane również podczas organizowania pozaszkolnych aktywności dzieci zdolnych, w których stawiane są one w zupełnie nowych sytuacjach wymagających pokonania lęku i obawy przed nieporadzeniem sobie z czymś nieznanym oraz kontynuowania czynności pomimo ponoszenia porażek i konieczności podejmowania wielu prób (poszukiwanie wyzwań dla dzieci, a nie tylko replikowanie czynności dobrze poznanych). Dzieci niedojrzałe emocjonalnie są często chronione przed negatywnymi bodźcami, co daje im złudzenie ciągłego odnoszenia sukcesów. Brak przeżywania kryzysów odbiera młodemu człowiekowi możliwość zahartowania się i w obliczu realnego dramatu nie jest w stanie go udźwignąć.

5.4. Diagnoza preferowanych wartości

Wartości ujmowane są w psychologii jako kluczowy element systemu przekonań o charakterze normatywnym vs. nienormatywnym (odnoszącym się bezpośrednio do norm społecznych lub mającym wymiar indywidualny) dotyczących działań podejmowanych przez jednostkę (Matusiewicz, 1975). W ten sposób wartości odgrywają ważną rolę w strukturze motywacyjnej podmiotu, ponie-

waż określać, co jest warte pożądanego (przedstawia subiektywną istotność dla podmiotu), a co nie przedstawia znaczenia i może zostać zlekceważone. Oznacza to, że aktywność człowieka realizowana jest pod wpływem osądu, na ile dane zachowanie pozwoli osiągnąć ważną dla niego wartość lub też na ile nie jest zgodne z wartościami zajmującymi centralne miejsce w hierarchii (funkcja regulacyjna zachowania).

Kształtujący się system wartości wraz z ugruntowanym na jego bazie światopoglądem budują koncepcję własnego życia, stanowią kryterium formułowania celów życiowych i wyboru środków służących ich realizacji (Mądrzycki, 1996; Czerwińska-Jasiewicz, 2005). Jak podkreśla Krystyna Ostrowska (2004) proces kształtowania się systemu wartości stanowi szansę dla młodych ludzi na zaktualizowanie wrodzonego potencjału osobowościowego i poznawczego będącego punktem wyjścia do samoaktualizacji. Preferencja takich wartości, jak: pracowitość, prawda, sumienność, spełnia funkcję swoistego aktywatora działań mających na celu rozwijanie nabytych zdolności. Badania Andrzeja Sękowskiego i Beaty Łubianki (2009) pokazują wyraźnie, że system wartości jest stosunkowo bardziej istotny dla uczniów zdolnych niż uczniów przeciętnych.

Związek wartości z rozwojem zdolności potwierdzają wyniki badań przeprowadzonych przez Barbarę Stokłosę wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych o ponadprzeciętnej inteligencji i zróżnicowanych osiągnięciach szkolnych. Okazało się, że uczniowie mający wysokie osiągnięcia szkolne charakteryzują się preferencją wartości odnoszących się do sfery motywacyjnej *osiągnięcia*, tj. uzdolniony, ambitny, uznanie społeczne, życie pełne wrażeń, poczucie dokonania. Wartości te nie cieszyły się takim uznaniem wśród młodzieży z niskimi osiągnięciami (Stokłosa, 1993). Sonja Lyubomirsky, Kennon Sheldon i David Schkade (2005) podkreślają, że jednym z najbardziej istotnych czynników sprzyjających kształtowaniu się poczucia dobrostanu jako równowagi psychicznej jest dostosowywanie aktywności jednostki do preferowanej hierarchii wartości i struktury celów osobistych. Opierając się na tym wniosku, autorzy proponują kompleksowy program wspierania jakości własnego życia poprzez rzetelną analizę indywidualnych celów dystalnych i proksymalnych oraz systemowe planowanie strategii działania służącej ich wdrożeniu. W tym znaczeniu uwzględnienie preferowanych przez uczniów zdolnych wartości jest konieczne w projektowaniu optymalnego dla nich programu wsparcia.

Badanie systemu wartości przez psychologów

Skala Wartości Rokeacha (RVS) to jedna z najbardziej znanych na świecie metod badania systemu wartości osób od 16. roku życia. Skala składa się z listy 18 wartości ostatecznych i 18 wartości instrumentalnych. Zadanie badanego polega na porangowaniu wartości ze względu na ich ważność, oddzielnie dla listy wartości ostatecznych i instrumentalnych.

Kwestionariusz Portretów Schwartza to metoda badania wartości odnosząca się do znanej koncepcji autorstwa S. Schwartza, w której wyodrębniono 10 podstawowych typów wartości. Zadaniem badanego jest ocenienie na skali 1–6, w jakim stopniu przedstawione 40 portretów są podobne do niego samego. Wynik punktowy wskazuje na dominujący typ wartości, np.: osiągnięcia, władza, bezpieczeństwo. Narzędzie, choć przygotowane zostało dla osób dorosłych, z powodzeniem było wykorzystywane w badaniach dzieci i młodzieży (Cieciuch, 2013).

Lista Wartości Osobistych (LWO) opracowana przez Z. Juczyńskiego jest przeznaczona do badania dzieci, młodzieży i dorosłych. Składa się z dwóch części: pierwsza zawiera opis 9 symboli szczęścia, druga – 10 kategorii wartości osobistych, wśród których znajduje się zdrowie, utożsamione ze sprawnością fizyczną i psychiczną. Narzędzie umożliwia oszacowanie wartości jaką przypisuje się zdrowiu w kontekście innych ważnych dla człowieka dóbr osobistych i wartości.

Przydatną techniką badania struktury aksjologicznej uczniów zdolnych jest otwarta lista wartości. Uczniowie wybierają z zaprezentowanej listy 10 najważniejszych. Mogą również dopisać w ostatnim wierszu tabeli te wartości, które są dla nich ważne, a nie zostały zamieszczone na liście.

Otwarta lista wartości

(oprac. T. Knopik)

Zapoznaj się z podanymi poniżej wartościami. Wybierz 10 najważniejszych dla Ciebie i uszereguj je pod tabelą w odpowiedniej kolejności (od 1. do 10. miejsca). Jeśli tabela nie zawiera jakiejś wartości ważnej dla Ciebie, możesz ją dopisać w ostatnim wierszu tabeli, a następnie umieścić na swojej osobistej liście wartości.

bezpieczeństwo	ojczyzna	twórczość
bogactwo	piękno	uczciwość
bycie dobrym człowiekiem	pracowitość	wiara
doskonałość	prawda	wiedza
kariera	przyjaźń	władza
miłość	przyjemność	wolność
nauka	rodzina	zaufanie
niezależność	rozrywka	zdrowie
odpowiedzialność	szczęście	życie
.....		

MOJA LISTA WARTOŚCI:

- | | |
|---------|----------|
| 1. | 6. |
| 2. | 7. |
| 3. | 8. |
| 4. | 9. |
| 5. | 10. |

Znajomość struktury wartości uczniów zdolnych umożliwia dostosowanie wsparcia do ich indywidualnych potrzeb, w tym wskazuje właściwy kierunek planowania czasu wolnego. Jeśli uczeń preferuje takie wartości, jak: piękno, bycie dobrym człowiekiem, przyjaźń, uczciwość, warto zaproponować mu np. pracę wolontariusza. Nie jest to jednak dobry pomysł w sytuacji wyboru wartości typu: kariera, wiedza, niezależność, rozrywka. Wartości pełnią funkcję motywacyjną i prowadzą do samoaktualizacji podmiotu. Najsensowniejsze zatem jest wykonywanie w czasie wolnym tego, co jest z tym systemem zgodne.

5.5. Identyfikacja uczniów podwójnie wyjątkowych

Powszechnym oczekiwaniem w stosunku do uczniów zdolnych są wysokie oceny szkolne. Wiele psychologów i pedagogów stosuje w diagnozie zdolności tzw. kryterium psychopedagogiczne, a więc bierze pod uwagę jedynie osiągnięcia szkolne (średnia ocen, laury w konkurach i olimpiadach). Jak wynika jednak z badań B. Dyrdy (2000) prawie 50% uczniów zdolnych może być dotkniętych Syndromem Nieadekwatnych Osiągnięć (SNO), a więc ich wyniki są zdecydowanie niższe niż posiadany potencjał.

Przyczynami SNO mogą być:

- niepełnosprawności uczniów powodujące dostrzeganie w nich przede wszystkim dysfunkcji z pominięciem posiadanych talentów (niedosłuch lub niepełnosprawność ruchowa jest wyraźniejsza w społecznej percepcji niż drugoplanowa zdolność, np. malowania lub projektowania);
- specyficzne trudności w uczeniu się (w tym szczególnie dysleksja rozwojowa) zakłócające normalne tempo nauki i realizowania zaplanowanych efektów kształcenia; zarówno rodzice, jak i nauczyciele,

widząc problemy dziecka z opanowaniem na pamięć krótkiego wiersza oraz nieumiejętność odtworzenia nawet prostego szlaczka, przestają zazwyczaj zauważać jego mocne strony (np. to, że tworzy intrygujące metafory i opowieści);

- zaburzenia rozwoju, w tym zespół Aspergera oraz ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi; ze względu na liczne trudności adaptacyjne uczniów dotkniętych tymi zaburzeniami oraz bardzo częste dezorganizowanie przez nich pracy klasy postrzegani są jako sprawiający kłopoty, a ich potencjalne zdolności w obliczu efektów negatywności są niedostrzegalne lub uważane za mało przydatne w praktyce szkolnej;

- specyficzne cechy osobowości, takie jak: indywidualizm, perfekcjonizm, idealizm aksjologiczny, nadmierny krytycyzm, utrudniające przystosowanie się do otoczenia;

- specyficzne potrzeby poznawcze, takie jak: stawianie problemów dostosowanych zarówno do możliwości, jak i zainteresowań uczniów zdolnych, samodzielność w zdobywaniu wiedzy, dogłębne wyjaśnienie zjawisk – jeśli nie są w pełni zaspokajane w środowisku szkolnym, mogą powodować negatywne nastawienie do niego.

Widać zatem wyraźnie, że wśród uczniów z SNO jest dość liczna grupa z dysfunkcjami. W. Limont (2011) podaje, że nawet ok. 15% uczniów zdolnych to uczniowie podwójnie wyjątkowi, u których talent występuje równolegle z deficytami. Oznacza to, że pedagog czy rodzic, który chce w sposób rzetelny ocenić potencjał ucznia z dysfunkcjami, powinien zastosować tzw. podejście dialektyczne, tzn. skupić się na obszarach zupełnie innych niż sfera dysfunkcji. Dobrze to widać w przypadku dyslektyków, którzy mając problemy z czytaniem, pisanem i odtwarzaniem sekwencji informacji, zazwyczaj świetnie radzą sobie z zadaniami twórczymi, wymagającymi myślenia obrazowego i intensywnej pracy wyobraźni (Silverman, 2003). Podobnie wśród uczniów z ADHD dzięki mniejszym barierom myślenia twórczego, w postaci niskiego lęku przed oceną zewnętrzną i wysoką tolerancją ryzyka poznawczego, można diagnozować u nich wysokie wskaźniki kreatywności werbalnej i wizualnej. Warto również uwzględnić istotne w procesie identyfikacji potencjału dziecka preferencje stylów poznawczych (Maczak, 2003). Osoby impulsywne mają tendencję do udzielania szybkich odpowiedzi i skłonność ta jest wzmacniana poprzez zadania konwergencyjne (zamknięte, z jedną poprawną odpowiedzią, np. testy, zadania matematyczne). W zadaniach dywergencyjnych (otwartych, z wieloma poprawnymi odpowiedziami i niejasnymi kryteriami oceny odpowiedzi) radzą sobie natomiast o wiele lepiej, wykazując się większą gotowością do akceptacji wieloznacznych problemów niż osoby refleksyjne. Stąd rodzaj zadań diagnostycznych ma kluczowe znaczenie dla trafności procedury identyfikacji uzdolnień.

ECHA DOŚWIADCZEŃ:

Marta Bogdanowicz, która od kilkadziesiąt lat zajmuje się zjawiskiem dysleksji rozwojowej, opublikowała niezwykle ciekawą książkę *Portrety nie tylko znanych osób z dysleksją*. Opisane w niej historie świadczą o tym, że dyslektycy muszą wykazać się prawdziwą determinacją w walce o dostrzeżenie przez świat ich zdolności. Złamanie schematu poznawczego, iż dziecko zdolne nie musi płynnie czytać i ładnie pisać oraz znać tabliczkę mnożenia, jest bardzo trudne, co przyczynia się do marnowania tysięcy talentów. Redukowanie zdolności do umiejętności typowo szkolnych jest błędem, którego doświadczyło na własnej skórze wielu dyslektyków, w tym m.in.: Jacek Kuroń, Jacek Żakowski, Tom Cruise, Thomas Alva Edison, Agata Christie, Adam Wajrak.

Czytam bardzo wolno i nie potrafię nauczyć się tabliczki mnożenia, ale jestem zdolny: piszę piosenki i gram na skrzypcach.

Mylę litery i prawą stronę z lewą, ale jestem zdolny: świetnie pływam, a starożytność nie ma przede mną tajemnic.

Powyższe zdania mogłyby stanowić hasła kampanii społecznej, którą należałoby przeprowadzić w polskich szkołach, aby uświadomić zarówno nauczycielom, rodzicom, jak i samym uczniom, że każdy z nas bez względu na posiadane deficyty i trudności jest zdolny, tylko musi dowiedzieć się w jakiej dziedzinie.

6. Scenariusze zabaw, gier i ćwiczeń dla uczniów zdolnych w ramach zajęć pozalekcyjnych

Organizacja czasu wolnego może być inspirowana przez dorosłych, nie powinna jednak stanowić narzuconego z zewnątrz obowiązku, gdyż narusza to autonomię ucznia zdolnego, a tym samym destruktywnie oddziałuje na jego motywację do pracy. Czas po szkole jest właśnie tą częścią codzienności, kiedy potrzeba niezależności i samostanowienia może zostać skutecznie zaspokojona. Nie oznacza to jednak, że dorośli nie mogą angażować się w planowanie i realizację czasu wolnego swych pociech. Oczywiście jest to konieczne, szczególnie na etapie szkoły podstawowej i gimnazjum, kiedy stopniowo usamodzielniający się uczniowie potrzebują wsparcia kompetentnych opiekunów, również w obszarze walki z nudą. Nauczyciele i rodzice powinni zatem dysponować sprawdzonymi scenariuszami ćwiczeń, gier i zabaw, które z jednej strony będą szanowały autonomię uczniów (np. możliwość dokonywania wyboru, wprowadzania modyfikacji ćwiczeń), z drugiej zaś strony będą stanowiły ważny element programu kompleksowego i zrównoważonego wspierania rozwoju potencjału uczniów zdolnych.

Proponowane ćwiczenia mogą być realizowane w ramach dodatkowych zajęć pozalekcyjnych w formie pożytecznej rozrywki w budynku szkoły lub poza nim (szczególnie wskazane), a także w domu. Większość z tych ćwiczeń może zostać wykorzystana zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców. Poszczególne propozycje nie zawierają jasno określonego wieku odbiorców, ponieważ poziom uzdolnień wewnątrz danej grupy wiekowej uczniów zdolnych jest mocno zróżnicowany. To, co z pozoru wydaje się trudne dla uczniów w III klasie szkoły podstawowej, może okazać się w danej grupie dzieci zdolnych bardzo proste, zaś niektóre zadania zaplanowane jako proste mogą zostać odebrane przez poszczególnych uczniów jako bardzo trudne. Wybór zatem konkretnych ćwiczeń i wprowadzenie potrzebnych modyfikacji muszą być podyktowane wiedzą nauczyciela lub rodzica na temat potencjału danego dziecka.

6.1. Rozwijanie myślenia twórczego i kreatywności

Domniemane wnioski

Jakie wnioski można wyciągnąć ze zdań:

- Ludzie w Polsce coraz więcej pieniędzy przeznaczają na organizowanie sobie czasu wolnego.
 - Polska szkoła jest coraz bardziej przyjazna uczniom.
 - Kucharz z Krakowa otrzymał nagrodę za najlepszy na świecie deser czekoladowy.
- Postaraj się wymyślić jak najwięcej wniosków.

WSKAZÓWKI METODYCZNE

Ćwiczenie to można również dostosować do możliwości dzieci młodszych (w tym sześciolatków) poprzez zmianę polecenia: *Co według Was mogło wydarzyć się wcześniej?* oraz podanie sytuacji bliskich ich doświadczeniu:

- Klara wraz z całą grupą była w restauracji na pysznych lodach.
- Nasze miasto ostatnio wypiękniało.
- Rodzice idą dziś do pracy w fantastycznych humorach.

ECHA DOŚWIADCZEŃ

Magda (uczenica VI klasy szkoły podstawowej, uzdolniona językowo) świetnie poradziła sobie z tym ćwiczeniem, intrygując niestandardowością wygenerowanych wniosków oraz ich zakresem (szerokością perspektywy ujęcia).

Jakie wnioski można wyciągnąć ze zdania: Młody reżyser zakończył pracę nad swoim pierwszym filmem?

Propozycje Magdy:

- *Młody reżyser znalazł sponsora, któremu spodobał się scenariusz filmu.*
- *Młody reżyser jest szczęśliwy z powodu zakończenia pracy nad filmem.*
- *Reżyser boi się oceny filmu przez widownię.*
- *Reżyser ma wiele obaw, czy jego film jest dobry.*
- *Tworzenie filmów to pasja.*
- *Młody człowiek od dziecka marzył o byciu reżyserem.*
- *Młody reżyser myśli już o zrobieniu kolejnego filmu.*
- *Młody reżyser wszystko poświęcił dla swojego filmu.*
- *Reżyser wstydzi się, bo opowiedział w filmie zbyt wiele o sobie.*
- *Aktorów trudno było namówić na zagranie w tym filmie.*
- *Reżyser jest dumny ze swojego filmu i traktuje go jak swoje dziecko.*
- *Reżyser marzy o Złotej Palmie w Cannes lub Oscarze.*
- *Młody reżyser jest wypalony i potrzebuje odpoczynku.*

Tuningowanie słów

Lewis Carroll jest autorem słowa „smukwijnę” określającego coś, co jest jednocześnie smukłe i wijące się. Jakimi nowymi słowami (bazującymi jednak na już istniejących) można by nazwać:

- kogoś, kto jest jednocześnie mądry i wesoły,
- coś, co jest jednocześnie zdrowe, zielone i tanie,
- nauczyciela, który ma fotograficzną pamięć,
- kota, który z wyglądu przypomina psa, a kiedy wydaje z siebie głos, mylony jest z koniem.

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Ćwiczenie to można również dostosować do możliwości dzieci młodszych (w tym sześciolatków) poprzez zmianę polecenia: *Jak mogłyby nazywać się dziwne istoty, które powstały przez połączenie:*

- *słonia i żyrafy,*
- *małpy, zebry i hipopotama,*
- *krowy, konia i owcy,*
- *kota, koguta i kaczki.*

Dodatkowo uczniowie mogą wykonać prace plastyczne wizualizujące te dziwne istoty (w postaci rysunku lub rzeźby). W przypadku kiedy dzieci nie dokonują jeszcze w sposób poprawny analizy i syntezy sylabowej, ćwiczenie można ograniczyć do samego zadania plastycznego.

Nieoczekiwane podobieństwa

Uczniowie losują dwie kartki z wyrazami zamieszczonymi poniżej. Ich zadaniem jest znalezienie dowolnego podobieństwa między wylosowanymi obiektami. Przykładowo:

Pies jest jak słońce, może dawać ludziom energię do życia.

krzesło	pies	wiersz	słońce
jabłko	gazeta	chleb	księżyc
dom	woda	ogień	chmura
listonosz	samochód	komputer	szkoła

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Ćwiczenie to można również dostosować do możliwości dzieci młodszych (w tym sześciolatków) poprzez zmianę polecenia: *Czy znajdujesz jakieś podobieństwa między wylosowanymi przedmiotami/osobami/zjawiskami?* Zamiast karteczek z wyrazami, można wykorzystać karteczki z obrazkami. Wówczas brak opanowania umiejętności czytania nie będzie przeszkodą w trenowaniu myślenia twórczego przez dzieci młodsze.

Jakie to może być?

Uczniowie siedzą w kręgu. Jeden z nich siada w środku i bierze dowolny przedmiot z kilku przygotowanych przez nauczyciela, np. pomarańczę (inne proponowane przedmioty: cytryna, piłka, butelka z wodą, długopis). Rzuca ją kolejnym osobom, a ich zadaniem jest udzielić odpowiedzi na pytanie: *Jaka może być pomarańcza?* Po udzieleniu odpowiedzi zwracają przedmiot uczniowi siedzącemu w środku. Po wykonaniu rundki kolejna osoba wchodzi do kręgu i wybiera sobie nowy przedmiot. Uczniowie zwracają uwagę na to, aby odpowiedzi w danej rundzie nie powtarzały się.

Co „to” może robić?

Zadaniem uczniów jest znalezienie jak największej odpowiedzi na poniższe pytania:

- Co robi cisza?
- Co robią marzenia?
- Co robi gwiazda?
- Co robią góry?

Uczniowie siedzą w kręgu. Kontrolują swoje wypowiedzi aby unikać powtórzeń. W zależności od liczby ich pomysłów, można przeprowadzić kilka rundek odpowiedzi na to samo pytanie.

Modyfikacja ćwiczenia zamieszczonego w: K. Szmidt (2008). *Trening kreatywności*. Gliwice: Wydawnictwo HELION, s. 47.

Lista niezwykłych cech

Uczniowie siedzą w kręgu. Pierwsza osoba podaje dowolną cechę. Kolejna powtarza tę cechę i wskazuje jakiś obiekt posiadający ją. Następnie dodaje nową cechę niezwiązaną ze wskazanym wcześniej obiektem. Każda kolejna osoba wymienia wszystkie cechy, które do tej pory zostały podane (ćwiczenie koncentracji uwagi i pamięci świeżej) i wskazuje jeden obiekt posiadający ten cały zestaw właściwości (oraz dodaje nową cechę). Uwaga! Wskazywany obiekt nie musi być określany jednym słowem. Można przygotować jego rozbudowany opis tak, aby najpełniej oddawał zestaw wymienionych cech.

Przykład:

I uczeń: *zielony*; II uczeń: *zielony – groszek – duży*; III uczeń: *zielony i duży – żółw – sprytny*; IV uczeń: *zielony, duży i sprytny – kameleon, który ukrył się w liściach drzew – uśmiechnięty*; V uczeń: *zielony, duży, sprytny i uśmiechnięty – wysoki żołnierz w zielonym stroju odbierający medal – znikający*.

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Ćwiczenie to sprawdzi się doskonale podczas pozalekcyjnych zajęć rozwijających kreatywność dla uczniów sześcioletnich, pod warunkiem, że liczba wymienionych cech nie przekroczy pięciu, a prowadzący trening zaprezentuje na wybranym przykładzie zasady zabawy.

Menu dziwności

Uczniowie otrzymują menu z tajemniczo brzmiącymi nazwami. Ich zadaniem jest wymyślenie składników każdej potrawy, a także przygotowanie opisu sposobu jej wykonania. Na zakończenie należy przedstawić charakterystykę osoby/postaci, która mogłaby zamówić w restauracji daną potrawę. Uczniowie mogą również nawzajem dla siebie wymyślać oryginalne menu lub też proponować zupeł-

nie nowe potrawy dla osób o sugestywnie brzmiących godnościach, np.: Bojący Się Nawet Lotu Muchy, Utrapiiona Jesiennym Deszczem, Stroniący od Nudy, Zachwycona Normalnością.

Przykładowe menu

Menu

*Ośłoda dla zmęczonego kontaktami
z siłami przyrody*

Spełnienie obietnic z dzieciństwa

Smaki pozostawiające złudzenia

Trzy po trzy najwyższych lotów

Wielki świat w jednym kęsie

Spełniona prośba o witaminy

Igraszki z przeznaczeniem

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Ćwiczenie to jest doskonałym sposobem na spędzenie wolnego czasu w gronie rodzinnym. Domownicy wymyślają nowe potrawy z dostępnych w domu składników, nazywają je, a następnie przygotowują według wymyślonego wcześniej przepisu. Zaletą tego ćwiczenia jest rozwijanie zarówno myślenia twórczego, jak i sprawności motorycznych uczniów zdolnych.

W przypadku dzieci młodszych można ograniczyć zaprezentowane menu do kilku potraw o nieco uproszczonych nazwach, np.

- *najsłodsze słodkości,*
- *niebo w gębie,*
- *samo zdrowie.*

Tribondy

Poszukiwanie czwartego słowa, które kojarzy się z trzema pozostałymi, jest doskonałą metodą rozwijania zarówno myślenia twórczego, jak i analitycznego. Ponadto przeszukiwanie posiadanego przez podmiot systemu wiedzy usprawnia metapoznanie, tj. ułatwia kontrolowanie procesów poznawczych, uruchamia odpowiednie strategie porządkowania informacji dzięki tworzeniu nowych skojarzeń między nimi (Nęcka, 2004).

Uczniowie z wielką przyjemnością rozwiązują tribondy, a z czasem podejmują też wysiłek ich samodzielnego układania jako zagadek dla innych osób. Metoda ta świetnie sprawdza się w ramach rodzinnego spędzania czasu wolnego: członkowie rodziny generują nawzajem dla siebie tribondy, a następnie rywalizują między sobą w szybkości właściwych skojarzeń. Poniżej zaprezentowano przykładowe tribondy o zróżnicowanym poziomie trudności, przeznaczone dla uczniów zdolnych gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. W nawiasie umieszczono rozwiązania.

barszcz – cukier – zarozumialec (burak)

zastawa – gwarancja – tenis (serwis)

kawa – pociąg – suwak (ekspres)

ser – święto – sól (feta)

stół – sekator – fryzjer (nożyczki/nożyce)

futro – jama – mysz (norka)

jogurt – antybiotyk – zakwas (bakterie)
uczelnia – apel – Platon (akademia)
kolor – owoc – pocisk (granat)
zdjęcia – zęby – ciśnienie (aparat)
wieżowiec – skała – rysunek (blok)
pięść – kanciapa – ring (boks)
pasy – Afryka – koniowate (zebra)
funkcja – aktor – uprawa (rola)
celebryta – niebo – Dawid (gwiazda)
plotka – krzyżówka – cyranka (kaczka)
zapis – muzyka – odcień (nuta)

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Tribondy lubiane są również przez dzieci młodsze i świetnie przygotowują je do dłuższego utrzymywania koncentracji oraz przeszukiwania własnych zasobów informacyjnych. Należy jednak pamiętać, aby proponowane skojarzenia bardziej dotyczyły bezpośrednich związków między obiektami z pominięciem relacji o charakterze symboliczno-metaforycznym. Przykłady:

deszcz – słońce – kolory (tęcza)
kierownica – opony – silnik (samochód)
pulpit – mysz – klawiatura (komputer)
kromka – mąka – graham (chleb)
księżyc – pieczywo – mak (rogał)

ECHA DOŚWIADCZEŃ

Uczestnikom zajęć pozalekcyjnych w jednym z podlubelskich gimnazjów tak spodobała się sztuka układania i rozwiązywania tribondów, że wprowadzili zwyczaj witania się każdego dnia poprzez zadawanie sobie wzajemnie nowej zagadki. Jeden z uczniów – twórca najtrudniejszych tribondów – wpadł na pomysł wspomagania swojego warsztatu poprzez korzystanie ze słownika homonimów. Wieloznaczność słów w języku polskim stwarza niewyczerpane wręcz możliwości generowania tego typu zagadek. Idea homonimów została podchwyczona przez pozostałych uczniów. Nowa rozrywka polegała na układaniu zdań, które pokazywały różne znaczenia wybranych homonimów, np.

– *Ogień spali całą wieś, jeśli straż nie przybędzie na czas.*
– *Uczniowie spali do rana.*

Powiedzenia w nowej odsłonie

Zadaniem uczniów jest takie przekształcenie znanych powiedzeń aby powstały zupełnie nowe o nieco (lub całkowicie) odmiennym znaczeniu. Przykłady takich powiedzeń podano niżej.

Gdzie kucharek sześć, tam nie ma co jeść.

Gdzie gości wielu, tam nie ma co jeść (nieco odmienne).

Gdzie gości wielu, tam dobrze karmią (całkowicie odmienne).

Proponowane powiedzenia do modyfikacji:

Paluszek i główka to szkolna wymówka.

Czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał.

Nie chwal dnia przed zachodem słońca.

Kto pod kim dołki kopie, ten sam w nie wpada.

Wszędzie dobrze, gdzie nas nie ma.

Ni ptak, ni pies, ni kura

Uczniowie opisują swoją aktywność w czasie wolnym za pomocą trzech zdań. Wyrazy tworzące zdania rozpoczynają się od liter budujących słowa PTAK, PIES, KURA, np.

PTAK – Po tej aktywności konam.

PIES – Pisanie intrygujących es-em-esów strofuje.

KURA – Ktoś uznał: raczej androny!.

Ćwiczenie to poprzez wymuszoną zmianę szyku zdania lub stosowanie rzadko używanych słów nadaje wypowiedziom uczniów ton oryginalności i liryczności. Często sami są zaskoczeni efektem własnej pracy. Pozytywne reakcje ze strony słuchaczy dodatkowo zachęcają ich do podobnych ćwiczeń w przyszłości.

Twórcze transformacje

Zadaniem uczniów jest zaprojektowanie (wykonanie rysunku) oraz nazwanie sprzętu użytku domowego, który będzie spełniał kilka wskazanych funkcji:

- pranie dywanów, zbieranie kurzy z półek i mycie sufitów,
- samodzielne dobieranie i odmierzanie składników, a następnie pieczenie i dekorowanie ciasta,
- malowanie wzorów na oknach w zależności od pogody, a następnie zmywanie ich.

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Uczniowie młodsi mogą zaprojektować sprzęt, który będzie wykonywał możliwie najwięcej funkcji w domu (np. robot, który sprząta, gotuje, pierze). Warto również wymyślić hasło reklamowe, które zachęci klientów do kupna tego oryginalnego wynalazku.

Wspólna opowieść

Uczniowie losują po jednym słowie (z podanych poniżej) i układają wspólną opowieść (każda kolejna osoba tworzy zdanie zawierające wylosowane słowo w dowolnej formie gramatycznej). Ćwiczenie wymaga silnej koncentracji uwagi i posiadania dobrze rozwiniętych zdolności do improwizacji (nie można przygotować zdania wcześniej, gdyż musi ono zawierać wylosowane słowo).

miasto	deszcz	plaża
Węgry	wyzwanie	cisza
jajecznica	parapet	pies
stonoga	ojczyzna	lody

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Dla uczniów młodszych (szczególnie sześciolatków) na karteczkach do losowania zamiast wyrazów należy umieścić obrazki, które przedstawiają przedmioty/zjawiska bezpośrednio związane z ich codziennymi doświadczeniami, np. słońce, samochód, drzewo, rower, budynek szkoły, budynek sklepu, huśtawka.

Można również nieco zmienić konwencję ćwiczenia: każdy uczeń losuje trzy obrazki z przygotowanego przez nauczyciela zbioru i układa dowolne zdanie, w którym zawarte będą nazwy przedstawionych na obrazkach przedmiotów/zjawisk.

ECHA DOŚWIADCZEŃ

W jednym z łódzkich gimnazjów podczas treningu twórczości dla uczniów zdolnych powstała taka oto opowieść z wykorzystaniem następujących słów (kolejność według losowania uczniów): POR, WODA, WISŁA, ADORATOR, KROWA, MARS, SĄSIAD, GAZETA, ZAPIEKANKA, SŁOŃ.

Na targu ludzie polowali na pory. Wody było tak dużo latem, że chyba wszystkie zgniły. Nawet adoratorzy kucharek, zamiast przynosić im róże, przynosili z trudem zdobyte pory. Żadna krowa nie spróbuje chyba tej jesieni surówki porowej. Na mieście gadają, że łatwiej dziś wyjechać na Marsa, niż kupić pora. Sąsiad ogrodnik mówi, że od wojny nie było takiego kryzysu. Gazety informują o toczącej się wojnie o pory. Dziś w restauracji „Pora na pora” zapiekanka porowa została nazwana zapiekanką cebulową. Tylko słoń w miejskim zoo niczym się nie martwi, zając jak zwykle liście kapusty.

Słowa na zamówienie

Uczniowie układają jak najwięcej słów w określonym czasie (np. trzy minuty) z liter umieszczonych w kwadracie. Słowa można układać z liter sąsiadujących ze sobą (w pionie, poziomie, po skosie). Wygrywa osoba, która ułoży najdłuższy wyraz (w dowolnej formie gramatycznej) lub osoba z największą liczbą wyrazów (można na zmianę różnicować to kryterium).

O	Z	O	R
N	A	W	E
S	O	S	K
F	D	L	I

A	T	A	N
M	W	E	I
K	O	L	E
R	K	O	W

Zakazana litera

Uczestnicy zabawy wybierają dowolną literę, która zostanie uznana za zakazaną. Następnie w parach lub większych grupach układają dla siebie wzajemnie po pięć pytań, na które najbardziej oczywista odpowiedź zawiera zakazaną literę (w samych pytaniach można użyć wszystkich liter). Osoba (lub grupa), która udziela odpowiedzi, musi tak ją skonstruować, aby faktycznie stanowiła właściwą odpowiedź na pytanie, a jednocześnie nie zawierała zakazanej litery. Przykładowo:

Zakazana litera to litera T.

Pytanie: *Jak miał na imię tytułowy bohater „Pana Tadeusza”?*

Odpowiedź: *Dokładnie jak Różewicz* (zamiast odpowiedzi wprost Tadeusz).

Zabawa może być wykorzystana zarówno w ramach zajęć pozalekcyjnych, jak i podczas wspólnego, rodzinnego spędzania czasu wolnego w domu. Uczestnicy są często zaskoczeni tym, że zwracając uwagę jedynie na samo zastąpienie słowa zawierającego zakazaną literę, pomijają pozostałe wyrazy użyte w wypowiedzi, które jednak tę literę zawierają. Odnosząc się do powyższego przykładu, odpowiedź: *Tak samo jak Różewicz*, jest nieprawidłowa, gdyż zawiera zakazaną literę „T”.

WSKAZÓWKI METODYCZNE

W ramach rozwijania analizy głoskowo-literowej uczniowie młodsi mogą układać dowolne pytania, z których część tylko będzie wskazywała na odpowiedzi zawierające zakazaną literę. Wówczas, kiedy usłyszą to podchwytliwe pytanie, mówią: „Na to pytanie nie mogę odpowiedzieć”. Przy pozostałych pytaniach udzielają właściwej odpowiedzi.

Kombinatoryka pojęciowa

Zadaniem ucznia jest uzupełnienie brakujących spółgłosek w podanych poniżej wyrazach (ujawniono wszystkie samogłoski). Dla ułatwienia podano mniej lub bardziej precyzyjne definicje tych wyrazów.

- popularne danie obiadowe: _u_a _o_i_o_o_a
- duże polskie miasto: _ _ _e _o _o_a
- kolega trzęsienia ziemi: _ _u_a_i
- popularne imię żeńskie: _e_o_i_a
- tytuł znanej polskiej powieści dla młodzieży: _e _o _y
- nazwisko znanego kompozytora: _ _a _o _ _ _i
- przedmiot niezbędny w kuchni: _e_k _o _ _o_e_ia
- państwo europejskie: _o _u_a_ia
- dyscyplina sportowa: _e _ _ _ie _ _ _o
- stolica: _o_e _a_a
- prezydent: _e _y _a _y _ _ _o _
- polska aktorka: _ _y _ _y_a _a_a
- rzeka-granica: _y_a _u_y _a
- choroba: _ _u _i_a
- coś słodkiego: _ _a_a _e_a_o_a

WSKAZÓWKA METODYCZNA:

W ramach rozwijania analizy głoskowo-literowej uczniowie młodsi mogą uzupełniać bardziej jednoznaczne przykłady:

- nasza gwiazda: _ _o _e
- nazwisko znanego bajkopisarza: A _ _e _e _
- wybuchowy owoc: _ _a_a _
- dzień kończący weekend: _ie _ _ie_a
- dyscyplina sportowa z bramkami: _i _a _o _a.

Ćwiczenie doskonale nadaje się do pracy z dziećmi podwójnie wyjątkowymi, które należą do grupy uczniów z ryzykiem dysleksji lub dysleksyjnych.

Warto zachęcać uczniów do samodzielnego przygotowywania przykładów dla siebie nawzajem. Przyczyni się to zarówno do usprawnienia koncentracji uwagi, analizy i syntezy wzrokowej, poszerzania wiedzy ogólnej, jak i rozwinięcia inteligencji interpersonalnej (umiejętność współpracy, rozumienie potrzeb innych osób, dostosowywanie poziomu trudności przykładów do możliwości odbiorcy).

Lista podobieństw

Uczniowie losują dwie kartki z nazwami obiektów. Ich zadaniem jest podanie jak największej liczby cech wspólnych, np. *samochód i słońce* – *dodają energii, lśnią, mogą razić ludzi, mogą być żółte, oświetlają, dają ciepło, grzeją*.

samochód	grzebień	okno	spinacz
cyrkiel	butelka	opona	czekolada
globus	helikopter	łodówka	jogurt
skarpeta	statek	słońce	drzewo

Ćwiczenie motywuje uczestników do wysiłku intelektualnego i twórczego, gdyż zazwyczaj wylosowane przypadkowo obiekty nie wywołują automatycznych analogii. Uczeń musi uruchomić operacje skojarzeniowe i wyobraźnię, aby odrywając się od konkretnych, znaleźć podobieństwa między przedmio-

tami poza bezpośrednio dostępną perspektywą wizualną lub funkcjonalną, np. *czekolada i opona – można wpompować w nie powietrze, mogą pęknąć, mogą być letnie lub zimowe, mogą być zimne lub gorące, mogą być w kawałkach, mogą być drogie lub tanie, są różnych rodzajów.*

Zasłyszane od zwierząt

Język polski bogaty jest w słowa utworzone od nazw zwierząt, np. *zacierzewić, spsieć, okocić, zbańić*. Zadaniem uczniów jest wygenerowanie nowych słów w formie czasowników (oraz nadanie im odpowiednich znaczeń) z wykorzystaniem podanych w tabeli nazw zwierząt.

Nazwa zwierzęcia	Nowo utworzony czasownik	Znaczenie czasownika
wieloryb		
kura		
motyl		
wróbel		
hipopotam		

Przykładowo: *wróbel – owróbić się – roztrwonić oszczędności całego życia.*

ECHA DOŚWIADCZEŃ

Ćwiczenie *Zasłyszane od zwierząt* jest dobrą metodą otwierania uczniów na myślenie twórcze i pokonywanie barier kreatywności. Poprzez swobodne bawienie się słowem i nadawanie im nowych znaczeń uczestnicy zajęć zyskują przeświadczenie o swojej sprawczości, co przekłada się na ich większe poczucie pewności siebie i skłonność do ponoszenia większego ryzyka podczas generowania pomysłów. Tak też było podczas treningu przeprowadzonego przeze mnie wśród uzdolnionych gimnazjalistów podczas Dnia Talentów. Uczniowie początkowo dość zachowawczo podchodzili do tego ćwiczenia, by w jego końcowej fazie stworzyć takie neologizmy, jak:

– *polewkować* – *pokazywać swoją władzę na każdym kroku;*

– *zamotylić* – *zachwycić swoim nowym wyglądem;*

– *skrowieć* – *znacznie przybrać na wadze.*

Nośność nowych nazw była tak duża, że na stałe zagościły w języku uczniów tej szkoły. Nikogo nie dziwił dziś zdania typu: *Dyrektorka polewkowała i sobie poszła, Ale Magda skrowiała przez te ferie!, Aga znów zamotyliła!*

Skróty w nowej odsłonie

Co mogą oznaczać poniższe skróty?

MOPER –

WRTE –

POLE –

SOWA –

ASSA –

KOS –

BILD –

Przykładowo: SOWA – Strefa Owocnego Wyczekiwania Amantów

WRTE – Wielka Rozterka Typowego Europejczyka

Niestandardowe pytania

Uczniowie w kręgu odpowiadają na pytania:

– Czego nie można się pozbyć?

- Co można obliczyć?
- Co można obserwować?
- Czego nie da się znieść?
- Co można roztrwonić?
- Czego nie da się zniszczyć?

Modyfikacja ćwiczenia zamieszczonego w: K. Szmidt (2008). *Trening kreatywności*. Gliwice: Wydawnictwo HELION, s. 47.

Ćwiczenie to powinno być przeprowadzane w grupie przynajmniej pięciu osób żeby skonfrontować ze sobą różne perspektywy rozumienia danego pytania. Uczestnicy starają się w kilku rundach odpowiadania na to samo pytanie nie powtarzać pomysłów już zaprezentowanych. Zazwyczaj w trzeciej i w czwartej rundzie pojawiają się najbardziej oryginalne i wartościowe rozwiązania.

WSKAZÓWKI METODYCZNE

Dla dzieci młodszych należy przygotować pytania niewymagające uruchomienia myślenia abstrakcyjnego, np.: *Co można podnieść? Czego nie można zdmuchnąć? Co można zamknąć?*

Dziennik zdziwień

U źródeł twórczości, podobnie jak nauki, tkwi zdziwienie. Zadaniem uczniów jest prowadzenie osobistego *Dziennika zdziwień*. Pod koniec każdego dnia należy umieścić w tabeli krótki opis sytuacji/osoby/zjawiska, które wywołały największe zdziwienie. Przy uzyskaniu zgody uczniów można po kilku tygodniach dokonać omówienia dokonanych wpisów na forum grupy.

Prowadzenie *Dziennika zdziwień* poszerza samowiedzę młodych ludzi, a także przy odpowiednim analitycznym podejściu wskazuje obszary, które można potraktować jako potencjalne źródła twórczości lub przynajmniej inspiracji do twórczej refleksji.

Dziennik zdziwień

Data	Moje zdziwienie
01.10. (poniedziałek)	
02.10. (wtorek)	
03.10. (środa)	
04.10. (czwartek)	
05.10. (piątek)	
06.10. (sobota)	
07.10. (niedziela)	

Inspiracją dla tego ćwiczenia była lista 50 zdziwień zamieszczona przez Krzysztofa Szmidta w *ABC kreatywności* (Szmidt, 2010, s. 218–219). Przykładowe zdziwienia wybitnego pedagoga twórczości:

- *Dziwił mnie pamiątki zakopiańskie wyrabiane w Chinach*
- *Dziwił mnie, że geniusz muzyczny Beethovena nie znał tabliczki mnożenia*
- *Dziwił mnie studenci filozofii, którzy nie chcą czytać żadnych tekstów źródłowych.*

Profesor Szmidt pisze, że *dziwić się* jest twórczo i mądrze. Warto więc przyglądając się światu i aktywnie w nim żyjąc dziwić się, zdumiewać, zastanawiać nad naturą rzeczy i ludzi, a zdziwienia potraktować jako stałe czynne źródło inspiracji twórczej, rodzące nowe i odkrywczyste pytania (Szmidt, 2010, s. 222).

ECHA DOŚWIADCZEŃ

Fragment Dziennika zdziewień 16-letniej Julii – uzdolnionej skrzypaczki.

Poniedziałek: Zdziwiła mnie kolejka ludzi przed wejściem do banku. Czy czekają, żeby się wzbogacić, czy odwrotnie – żeby zubożeć?

Wtorek: Dziwią mnie nauczyciele, którzy cieszą się, że postawili połowie osób w klasie pałę. Przecież oceny świadczą także o ich pracy.

Sroda: Dziwne, że Bach w swej muzyce opisał już wszystko, co może poczuć człowiek w swoim życiu i to w każdej epoce. Niczego innego nie da się przeżyć.

Czwartek: Dziwię się sobie, kiedy zamiast mówić ludziom prawdę, uśmiecham się i mówię to, co chcą ode mnie usłyszeć.

Piątek: Dziwne są poranki, takie same jak zmierzchy. Świat stoi w miejscu, a tylko czas biegnie...

Sobota: Dziś zdziwiła mnie moja sąsiadka, która postanowiła porzucić swoje dotychczasowe życie i wyjechać do Australii (po przeczytaniu artykułu z rankingiem najlepszych miejsc do mieszkania). Czy była aż tak bardzo nieszczęśliwa? Życzę jej powodzenia.

Niedziela: Jakie dziwne są niedziele, kiedy rodzina jest prawdziwą rodziną i wszyscy mówią, że trzeba tak robić częściej, a potem i tak tego nie robią...

Reklama całkiem zwyczajnych produktów

Zadaniem uczniów jest wymyślenie strategii reklamowych, które przyczyniłyby się do zwiększenia sprzedaży powszechnie znanych produktów spożywczych. W ramach strategii należy opracować nośne hasła reklamowe, zaplanować środki i formę przekazu reklamy, przygotować wizualizację plakatów/bilboardów.

Proponowane produkty do zareklamowania:

- brukselka,
- sól kuchenna,
- śliwka węgierka,
- czosnek.

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Dla dzieci młodszych można ograniczyć ćwiczenie jedynie do wymyślenia ciekawego hasła reklamującego wybrany produkt. Przykładowe hasła stworzone przez uzdolnione sześciolatki w jednej ze szkół w województwie łódzkim:

Cukier puder – słodkości bez gryzienia!

Woda mineralna – łyk górskiego potoku bez wychodzenia z domu!

Marcheweczka prosto z ogródeczka!

Opalaj się zdrowo na marchewkowo!

Wymyślanie haseł reklamowych jest konstruktywnym uzupełnieniem czynności podejmowanych w wolnym czasie, np. podczas spacerowania, robienia zakupów, wizyty w kinie/teatrze. Kupowane produkty, oglądane filmy, spotykani ludzie to doskonałe (i naturalne) okazje do uruchomienia myślenia twórczego, a także do dostrzegania walorów w zjawiskach z pozoru zwyczajnych i nudnych, np.:

Ławka w parku – kłopoty zdjęte z karku!

Autobusy MPK – zawsze jakiś przyjedzie...

Hipermarket – tylko tutaj zapragniesz tak wielu rzeczy, których nigdy nie potrzebowałeś!

Zostań wiecznym wędrownikiem! Wybierz zawód listonosza!

Sprzedaż kota w worku

Ćwiczenie łączy trening twórczości ze scenkami rodzajowymi. Uczniowie w parach wcielają się w rolę klienta i sprzedawcy. Klient zamówił sobie określony towar, który, niestety, nie został dostarczony do sklepu na czas. Sprzedawca dysponuje jednak innym produktem i musi przekonać klienta, że w zasadzie te dwa produkty niczym się nie różnią i warto zakupić ten drugi. Uczniowie losują kartki z nazwami towarów. Karta wylosowana przez ucznia grającego sprzedawcę wskazuje na produkt dostępny w sklepie, zaś kartka wylosowana przez ucznia, który wszedł w rolę klienta, oznacza produkt właściwy – zamówiony przez niego.

lodówka	mikrofalówka	klimatyzator	czajnik bezprzewodowy
ekspres do kawy	gofrownica	odtwarzacz radiowy	sokowirówka

Kiermasz innowacji

Uczniowie w ramach zajęć pozalekcyjnych opracowują w zespołach kilkuosobowych produkt innowacyjny, który ma następujące cechy:

- nie istnieje na rynku,
- odpowiada na potrzeby określonej grupy klientów,
- da się go wdrożyć w praktykę (można go wyprodukować),
- przyniesie potencjalny zysk.

Uczniowie tworzą szczegółową charakterystykę produktu innowacyjnego według podanego niżej modelu.

Charakterystyka produktu innowacyjnego

1. Nazwa produktu
2. Cechy konstrukcyjno-technologiczne produktu
3. Potrzeby klientów zaspokajane przez produkt
4. Koszty produkcji
5. Cena rynkowa produktu
6. Dystrybucja i promocja produktu innowacyjnego
7. Opis produktów konkurencyjnych
8. Sylwetka typowego użytkownika produktu



Po przygotowaniu szczegółowej charakterystyki produktu wraz z jego wizualizacją (z wykorzystaniem podstawowych programów do obróbki graficznej) w danej placówce organizowany jest *Kiermasz innowacji*, podczas którego uczniowie prezentują swoje pomysły, a zaproszeni goście (w tym przedsiębiorcy, pasjonaci nauki, eksperci) poddają je dyskusji i konstruktywnej krytyce, wskazując na mocne i słabe strony pomysłu.

Most łączący twórcze umysły

Uczniowie tworzą dwie drużyny. Każda drużyna otrzymuje ten sam zestaw materiałów: blok techniczny z 10 kartkami, 2 kubki plastikowe na napoje, nożyczki, sznurek (5 m), klej do papieru, 2 markery, miarkę krawiecką, 2 małe gąbki do zmywania naczyń, 5 patyczków do szaszłyków, folię aluminiową (10 m). Zadaniem zespołów jest zbudowanie jak najnowocześniejszego i jak najwyższego mostu, który połączy ze sobą

dwie ławki oddalone od siebie o metr. Czas na wykonanie zadania: 20 minut. Po tym czasie drużyny wspólnie oceniają swoje budowle: dokonują pomiarów i argumentują ich nowoczesny charakter.

Ćwiczenie jest znakomitą okazją do usprawnienia komunikacji w zespole. Uczniowie w początkowej fazie wykonania zadania prezentują swoje indywidualne pomysły, omawiają je, krytykują i opracowują wspólną koncepcję. Wyraźnie zarysowują się role w zespole: lidera, czynnych i biernych wykonawców, krytyka. Po przeprowadzeniu ćwiczenia warto porozmawiać o samopoczuciu uczestników, o trudnościach, jakie pojawiły się podczas rozwiązywania problemu, oraz o sposobach ustalania wspólnego stanowiska grupy.

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Ćwiczenie jest okazją do zaprezentowania myślenia obrazowego i przestrzennego oraz kreatywności uczniów dotkniętych dysleksją rozwojową. Można wzbogacić pracę grupy o przygotowanie na kartce projektu mostu, według którego zostanie wykonana budowla (wdrożenie w proces planowania własnych działań i rozwijanie komponentów metapoznawczych – regulujących proces uczenia się).

6.2. Rozwijanie myślenia analitycznego

Ping-pong

Uczniowie siedzą w kręgu. Kolejno podają następujące po sobie liczby od 1. Gdy dana liczba jest wielokrotnością 2, osoba, zamiast wypowiedzenia jej nazwy, mówi „ping”, a gdy liczba jest wielokrotnością 3, mówi „pong”. Jeśli liczba jest wielokrotnością 2 i 3, uczeń wypowiada tytuł gry „ping-pong”. Grupowe odliczanie można przeprowadzić do 30, 40 lub 50. Gra wymaga silnej koncentracji uwagi oraz opanowania umiejętności dzielenia przez 2 i 3.

Poniżej zamieszczono prawidłowe wypowiedzi kolejnych uczniów w tej grze przy odliczaniu do 20.

1	jeden	6	ping-pong	11	jedenaście	16	ping
2	ping	7	siedem	12	ping-pong	17	siedemnaście
3	pong	8	ping	13	trzynaście	18	ping-pong
4	ping	9	pong	14	ping	19	dziewiętnaście
5	pięć	10	ping	15	pong	20	ping

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Można nieco zmodyfikować grę, dodając regułę, aby przy wielokrotności liczby 4 wypowiadać słowo „trafiony”, zaś przy wielokrotności 5 – „zatopiony”. Uczniowie mogą również sami zaproponować hasła, które zastąpią „newralgiczne” liczby.

Ukryte nazwy

W poniższych słowach zostały przedstawione litery. Co to za słowa? Dla ułatwienia wskazano kategorię znaczeniową, do jakiej dane słowo należy:

Nazwy państw

JCAARNF IDENI JCARHOWAC LENEAEUZW OZANDIEJN

Właściwe wskazania (kolejno): FRANCJA, INDIE, CHORWACJA, WENEZUELA, INDONEZJA.

Nazwy owoców:

ZAUGKRS TARGAN LEARAIMKB NARGONOIW ANRADANMYK

Właściwe wskazania (kolejno): GRUSZKA, GRANAT, MIRABELKA, WINOGRONA, MANDARYNKA.

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Dla uczniów młodszych zaleca się uzupełnienie ćwiczenia poprzez podanie po prawej stronie w przypadkowej kolejności wyrazów we właściwym brzmieniu. Wówczas polecenie będzie następujące: *Połącz wyrazy w pary.*

Historia o Adamie Azonkali

W poniższej historii o Adamie Azonkali ukryły się (między wyrazami, wewnątrz wyrazów) słowa, które oznaczają:

- najdłuższą rzekę Ameryki Południowej,
- warzywo z różą,
- ojczyznę Andersena,
- popularny gatunek wierzby w Polsce,
- napój – „koleżankę” herbaty,
- zewnętrzną część koła samochodu,
- JA w psychologii,
- stolicę Wielkiej Brytanii,
- wydzielinę z oczu.

Znajdź je.

Naukowiec Adam Azonkala fiordy norweskie ma już za sobą. Właśnie wrócił do Polski i rozpoczął intensywne badania nad gigantycznymi warzywami. Udało mu się wyhodować megaogórka ważącego ponad 5 kilogramów. Sąsiad, gdy zobaczył tego olbrzymiego ogórka, pomyślał: to klon dyni! Adam był zadowolony: mam Nobla w kieszeni.

Rozwiązanie:

Naukowiec Adam Azonkala fiordy norweskie ma już za sobą. Właśnie wrócił do Polski i rozpoczął intensywne badania nad gigantycznymi warzywami. Udało mu się wyhodować megaogórka ważącego ponad 5 kilogramów. Sąsiad, gdy zobaczył tego olbrzymiego ogórka, pomyślał: to klon dyni! Adam był zadowolony: mam Nobla w kieszeni.

Nietypowe zadania

Dynia jest o 3 kilogramy cięższa od $\frac{1}{4}$ dyni. Ile waży dynia?

Cegła waży kilogram i pół cegły. Ile waży cegła?

$\frac{1}{3}$ przyczepy jest o 4 tony lżejsza od całej przyczepy. Ile waży przyczepa?

Rozwiązania:

Dynia waży 4 kilogramy.

Cegła waży 2 kilogramy.

Przyczepa waży 6 ton.

Kłopot z cegłami

Na teście kwalifikacyjnym każdemu z kandydatów wręczono kilka jednakowych cegieł oraz linijkę z podziałką i polecono znaleźć przekątną cegły. W jaki sposób poradził sobie z zadaniem kandydat, który podał prawidłową odpowiedź po kilkunastu sekundach?

Źródło: M. Penszko, *Na pamięć* – dodatek do „Gazety Wyborczej”, wydanie z dnia 30.08.2014, s. 9.

Rozwiązanie:

Kandydat, który najszybciej rozwiązał zadanie, ułożył jedną cegłę na drugiej oraz tuż obok nich położył trzecią (w ten sposób powstały dwustopniowe schody). Dzięki temu mógł zmierzyć przekątną brakującej czwartej cegły (która była identyczna z trzema pozostałymi).

Samochody na złomowisku

Na złomowisku dogorywają ustawione jeden za drugim, cztery samochody (wartburg, trabant, maluch, alfa romeo) w różnych kolorach (srebrny, żółty, seledynowy, modry). Wartburg nie jest seledynowy ani srebrny. Żółte auto stoi między maluchem a seledynowym. Kolor alfa romeo nie jest ani żółty, ani modry. Trabant stoi obok alfa romeo i srebrnego samochodu. Jaki jest kolor każdego auta?

Źródło: M. Penszko, *Na pamięć* – dodatek do „Gazety Wyborczej”, wydanie z dnia 04.10.2014, s. 9.

Rozwiązanie:

Maluch – srebrny

Trabant – żółty

Alfa romeo – seledynowy

Wartburg – modry

Porównania

Zadaniem ucznia jest dokończenie zdań:

Oko ma się tak do powieki, jak noga do...

Książka tak się ma do zeszytu, jak jogurt do ...

Miasto tak się ma do wsi, jak hipermarket do ...

Okulary tak się mają do etui, jak długopis do ...

Żarówka tak się ma do światła, jak usta do ...

Ciągi logiczne

Wpisz brakujące liczby:

2, 6, 12, 20, ...

100, 90, 91, 81, 82, 72, 73, ...

1, 20, 40, 61, ...

15, 12, 18, 20, 17, 23, 25, 22, ...

44, 8, 55, 10, 77, ...

WSKAZÓWKĄ METODYCZNĄ

Dla uczniów młodszych można zaproponować nieco uproszczone ciągi logiczne:

2, 2, _, 3, 4, 4

1, 2, 3, 5, 8, 13, _

33, 31, 29, _, 25

13, 15, 10, 9, 17, 19, 8, 7, _

28, 25, 22, _, 16

Ciekawym rozszerzeniem ćwiczenia jest samodzielne przygotowywanie przez uczniów zdolnych ciągów logicznych do wykonania przez pozostałych uczestników zajęć.

Kostki na opak

Nauczyciel/rodzic przygotowuje kostki do gry (od 3 do 10 w zależności od poziomu rozwinięcia umiejętności dodawania uczniów). Uczeń wyrzuca kostki i jego zadaniem jest na początku podanie sumy oczek na wszystkich kostkach. Następnie podaje sumę oczek na przeciwległych ścianach kostek (czyli sumy oczek na ścianach, na których leży kostka). Ćwiczenie rozwija zdolność koncentracji oraz

umiejętność wyciągania wniosków (po kilku próbach uczeń powinien sam dojść do wniosku, że suma oczek na przeciwległych ścianach kostki wynosi 7, stąd widząc wyrzucone 6 oczek, wie, że 1 oczko jest na ścianie przeciwległej).

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Ćwiczenie jest bardzo dobrą metodą trenowania koncentracji (stąd szczególnie zalecane jest do pracy z uczniami zdolnymi z deficytami uwagi), ponieważ wymaga jednoczesnego wykonywania dwóch operacji poznawczych:

- właściwe odczytanie liczby oczek mieszczących się na spodniej stronie kostki (przy pokonaniu automatycznej reakcji w postaci skoncentrowania się na tym, co jest widoczne);
- zapamiętanie tych liczb w odniesieniu do kilku kostek i obliczenie sumy.

Wieża z klocków

Nauczyciel/rodzic nakleja na zwykłe drewniane klocki (min. 50 sztuk) karteczki z różnymi liczbami. Klocki są rozsypane na środku stołu. Uczniowie tworzą dwie drużyny (lub też grają 1 na 1). Zadaniem każdej drużyny jest zbudowanie wieży według kryteriów podanych przez nauczyciela:

- jak najwyższa wieża, a wynik otrzymany po dodaniu liczb znajdujących się na wszystkich klockach tworzących wieżę powinien być jak najwyższy;
- jak najwyższa wieża, a wynik otrzymany po dodaniu liczb znajdujących się na wszystkich klockach tworzących wieżę powinien być większy od 30, ale niższy od 40
- jak najbardziej zróżnicowana kolorystycznie wieża, a dany kształt klocka może być użyty tylko dwukrotnie;
- jak najwyższa wieża, zbudowana z klocków tylko w dwóch kolorach, wynik otrzymany po dodaniu liczb znajdujących się na wszystkich klockach tworzących wieżę powinien być większy niż 40 i podzielny bez reszty przez 5.

Można wprowadzić dodatkowe zasady, np.:

- jeśli wieża przewróci się, drużyna nie może jej naprawić i nie otrzymuje punktów w danej rundzie,
- na wykonanie polecenia drużyna ma maksymalnie trzy minuty.

Wybiórcze dyktando

Nauczyciel dyktuje uczniom poniższy tekst. Informuje ich o tym, że zakazaną literą podczas tego dyktanda jest np. K. Oznacza to, że uczniowie powinni pomijać ją podczas pisania dyktanda, a więc słysząc wyraz „kura”, piszą „ura”. Nauczyciel prezentuje ten przykład na tablicy.

Ktokolwiek, kiedykolwiek i gdziekolwiek widział tego całkowicie kosmicznego człowieka, na pewno o nim do dziś nie zapomni. Głowa jego ukryta była w kolorowym kasku, który przypominał kształtem globus. Dźwięki wydobywające się z kasku były kanciaste i zupełnie nieskoordynowane. Tułów i kończyny wyglądały jakby normalnie, ale sposób poruszania się mógł zaskoczyć. Kosmiczny człowiek robił krok w prawo, a później dokładnie taki sam w lewo. Koniec końców stał więc w miejscu. Jeśli ktoś zapytał go, skąd pochodzi, odpowiadał, ale niezbyt wyraźnie: „Moja wioska ukryta jest w dawno minionych dziejach Krakowa”. Czy więc mógł on istnieć naprawdę? Szukajcie, a może znajdziecie.

Po zakończeniu uczniowie wzajemnie sprawdzają sobie prace i liczą popełnione błędy (błąd jest równy sytuacji wystąpienia zakazanej litery). Wygrywa osoba z najmniejszą liczbą błędów.

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Celem poszerzenia pola uwagi można wprowadzić dwie zakazane litery. Wykonywanie tego ćwiczenia zaleca się po wprowadzeniu i utrwaleniu przez uczniów zasad ortograficznych, aby zmniejszyć ryzyko zapamiętania przez nich niewłaściwego zapisu wyrazów.

Gazetowi detektywi

Każdy uczeń otrzymuje kolorową gazetę. Nauczyciel informuje jakich słów powinni poszukiwać w gazetach. Uczniowie mają pięć minut na znalezienie jak największej liczby słów spełniających wskazaną przez nauczyciela cechę. Uczniowie podkreślają znalezione słowo długopisem w gazecie i wstawiają sobie punkt (np. w postaci krzyżyka) na kartce. Wygrywa uczeń z największą liczbą punktów.

Przykładowe cechy:

- słowa zaczynające się na literę A,
- słowa czterosylabowe,
- słowa z dwiema literami B,
- imiona kobiet,
- imiona mężczyzn,
- nazwy geograficzne,
- nazwy liczb,
- nazwy zawodów,
- słowa z literą A,
- słowa w języku angielskim.

WSKAZÓWKA METODYCZNA

W przypadku uczniów z ryzykiem dysleksji zaleca się pracę w grupach lub zrezygnowanie z presji czasowej, aby ich nie demotywować lub nie dekoncentrować.

Debata oksfordzka

Jest to sformalizowana technika dyskusyjna, która, oprócz rozwijania zdolności analitycznych, interpersonalnych i komunikacyjnych poszerza wiedzę ogólną i kształtuje światopogląd uczniów zdolnych. Ponadto wymaga używania poprawnej polszczyzny (oczywiście można zorganizować debatę również w innym języku) i zaangażowania myślenia twórczego (pokonywanie schematów i barier mentalnych). W tym sensie jest metodą kompleksowego rozwijania kompetencji uczniów, a jej największym walorem jest emocjonalne zaangażowanie, bez którego nawet najbardziej merytoryczna debata nie może się jednak odbyć.

Podstawą debaty jest sformułowanie tezy i utworzenie się dwóch stron dyskutantów: za i przeciw proponowanej tezie. Ten podział jest ilustrowany przestrzenną organizacją sali, w której ławy „propozycji” i „opozycji” są zwykle ustawione naprzeciw siebie (na wzór parlamentu brytyjskiego). Główni mówcy obu stron (równa liczba po obu stronach, najczęściej po trzy osoby) zasiadają w pierwszych rzędach, twarzą w twarz. Za nimi zajmują miejsca ci członkowie publiczności, którzy sympatyzują z jedną lub drugą stroną debaty. Na ławach środkowych, ustawionych prostopadłe do obu stron debatujących, siedzą ci, którzy jeszcze nie zdecydowali, którą stronę chcą poprzeć. W przeciwległym końcu sali, na podwyższeniu, zasiada Marszałek, który przewodniczy debacie, a obok niego Sekretarz. Uczestnicy debaty (mówcy i publiczność) mogą zmieniać miejsca i opuszczać salę tylko w przerwach między wystąpieniami.

Debata zorientowana jest wokół jednozdaniowego hasła-tezy. Jedna strona ma przekonać publiczność do słuszności tego stwierdzenia, zaś druga strona ma je podważyć i obalić. Mówcy obu stron zabierają głos na przemian. Mają do dyspozycji po ok. 5–10 minut. Jako pierwszy występuje mówca broniący tezy, a po nim do głosu dochodzi „opozycja”, a następnie znów przedstawiciel „propozycji” itd. Debatę kończy mówca atakujący tezę.

Po wystąpieniach głównych mówców do bezpośredniego udziału w dyskusji dopuszczeni są członkowie publiczności. Osoba z sali, która pragnie przemówić, wstaje, by zwrócić na siebie uwagę Marszałka, który jako jedyny ma prawo udzielenia głosu. Osoba ta w ciągu około dwóch minut prezentuje swoje stanowisko i argumenty. Podobnie jak w przypadku głównych mówców zwolennicy obu stron reprezentujący publiczność zabierają głos naprzemiennie. Poza wystąpieniami mówców-ochotników publiczność ma możliwość wpływu na przebieg debaty za pomocą wtrąceń. Wówczas zainteresowana

osoba żąda prawa głosu, wstając z miejsca, unosząc rękę i wykrzykując słowo „Pytanie” bądź „Informacja”. Co ciekawe, mówca ma prawo odmówić wtrącenia lub całkowicie je zignorować. Wtrącenia bez zgody mówcy są ściśle zabronione, a Marszałek ma obowiązek stanowczego reagowania w takich przypadkach. Obecność licznych wtrąceń podczas debaty świadczy o jej demokratycznym charakterze i zwiększa jej dynamikę. Wypowiedzi publiczności mogą całkowicie zmienić linię obrony lub ataku mówców, poza tym aktywizują wszystkich obecnych na sali, dzięki czemu debata oksfordzka nie jest jedynie spektaklem dla kilku aktorów.

Debata kończy się głosowaniem. Publiczność poprzez np. podniesienie ręki decyduje, czyje argumenty okazały się bardziej przekonujące i czy tytułowa teza została obroniona. Głosowanie można też przeprowadzić przez przeliczenie osób siedzących na ławach propozycji i opozycji – po uprzednim umożliwieniu zmiany miejsca tym, którzy zmienili zdanie w trakcie debaty.

Przykładowe tezy w debatach oksfordzkich:

- Prawo udziału w wyborach powinno przysługiwać obywatelom od 16. roku życia.
- Ściąganie powinno być całkowicie zabronione pod rygorem usunięcia z listy uczniów/studentów.
- Studia wyższe powinny być płatne.
- Należy zlikwidować gimnazja.
- Należy bezwzględnie mówić prawdę.
- Należy wprowadzić euro w Polsce.
- Należy znieść lektury szkolne.
- Matura to bzdura.

Szkoły ponadgimnazjalne, które są zainteresowane rozwijaniem potencjału swoich zdolnych uczniów, mogą wziąć udział w Mistrzostwach Polski Debat Oksfordzkich organizowanych przy współudziale Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Szczegółowe informacje: www.deбатыoksfordskie.blogspot.com.

Tak organizatorzy Mistrzostw podsumowują edycję w 2014 roku:

- do eliminacji zgłosiło się 56 szkół (z 12 województw, z 30 miejscowości),
- ostatecznie w turnieju wzięło udział 57 zespołów z 51 szkół (przeszło 230 mówców),
- rozegrano 97 debat.

Był to największy międzyszkolny turniej debat zrealizowany dotychczas w Polsce!

Opracowano na podstawie materiałów Centrum Edukacji Obywatelskiej, www.ceo.org.pl, pobrano: 06.10.2014 r.

Porwanie samolotu

Należy porozcinać tabelkę tak, aby informacje znajdowały się na osobnych karteczkach oraz znaleźć w grupach czteroosobowych odpowiedź na pytanie: „**Kto porwał samolot?**”. Zadanie może być wykonywane również indywidualnie.

Samolot został porwany 14 sierpnia wieczorem.	Pilotowi samolotu nakazano przelecieć nad wyspą Fani, gdzie porywaczka w środku nocy wyskoczyła ze spadochronem.
Dwa dni po porwaniu policja Fani złapała pięć Amerykanek, które pod kilkoma względami pasowały do opisu porywaczki.	Anna Murek interesuje się religijnymi obrzędami mieszkańców wyspy Fani.
Alicja Zielińska jest archeologiem. Uważa ona, że życie ludzkie powstało po raz pierwszy na wyspie Fani i poszukuje na to dowodów.	Beata Górka jest poszukiwana w Stanach Zjednoczonych za sprzedaż 10 kilogramów marihuany.
Monika Kruk zakochała się w pewnym Fanińczyku, podczas gdy studiowała w Stanach Zjednoczonych.	Krystyna Nowak jest sekretarką pani Górskiej.

Pani archeolog ma czarne włosy i brązowe oczy.	Krystyna Nowak po raz pierwszy przybyła na wyspę 16 sierpnia.
Policja donosi, że przed miesiącem na wyspę dotarła zagłówką młoda kobieta w towarzystwie dużego, dziwnego psa. Łódka ta płynęła z San Francisco.	Kiedy policja znalazła Alicję Zielińską, ściągała ona właśnie z drzewa spadochron.
Dziewczyna, która zakochała się w mieszkańcu Fani, jest właścicielką kundla o imieniu Robert, który jest mieszańką owczarka niemieckiego z owczarkiem collie.	Porywaczka ma jasnobrązowe włosy i niebieskie oczy.
Porywaczka uciekła ze szpitala psychiatrycznego w Stanach Zjednoczonych.	Siostra Beaty została przeniesiona na wyspę przez pracodawcę i mieszka tam od roku.
Siostra pracowniczki opieki społecznej i jej sekretarka przyplłynęły na wyspę łodzią z Filipin.	

Źródło: M. Gellert, C. Nowak, 2008, *Zespół*, Gdańsk: GWP, s. 206.

Rozwiązanie:

Anna Murek (wszystkie pozostałe postaci zostały wyeliminowane).

6.3. Rozwijanie myślenia naukowego

Najprostszy czyściciel na świecie

Materiały: plastikowe rurki do napojów, grzebień, cukier, ryż, sól, skrawki papieru.

Przebieg:

1. Uczniowie rozsypują na stole cukier, ryż, skrawki papieru.
2. Pocierają rurki o włosy (wówczas rurka jest naelektryzowana ujemnie).
3. Przybliżają naelektryzowaną rurkę do rozsypanych substancji i obserwują ich przyciąganie (przyklejanie się do rurki).
4. Podobnie postępują z grzebieniem.
5. Zadaniem uczniów jest wymyślenie oryginalnych haseł reklamowych zachęających do wykorzystania rurek i grzebienia podczas codziennego sprzątania.

Pożeracz jajek

Materiały: szklana butelka o szerokim otworze, jajko ugotowane na twardo, szczypce, denaturat, wata.

Przebieg:

1. Nauczyciel ustawia na stoliku butelkę, obrane ze skorupki jajko na twardo (jajko musi być nieco większe niż otwór butelki), denaturat wylany na spodek, szczypce, watę i zapalniczkę.
2. Nauczyciel moczy watę w denaturacie, podpala ją (watę trzyma w szczypcach), wkłada do butelki i jak najszybciej kładzie na niej jajko. Po chwili butelka wciąga z hukiem jajko do środka.
3. Wyjaśnienie eksperymentu: Powietrze w butelce zostaje ogrzane przez płomień, zwiększa objętość i ucieka na zewnątrz. Jednak po chwili schładza się i powstaje w butelce podciśnienie. Jajko uniemożliwia dopływ powietrza z zewnątrz, które wyrównałoby ciśnienie w butelce z ciśnieniem otoczenia. W ten sposób jajko zostaje wciągnięte do środka.

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Eksperymenty powinny być samodzielnie wykonywane przez uczniów i przynajmniej dwukrotnie powtórzone aby mogli oni zaobserwować cały przebieg wywoływanych zjawisk. Jedynie w przypadku doświadczeń, które mogą narażać bezpieczeństwo dzieci, wykonawcą powinien być nauczyciel. W każdym eksperymencie uczniowie przed wywołaniem zaplanowanego zjawiska powinni sformułować z pomocą prowadzącego problem badawczy i hipotezy stanowiące przewidywane odpowiedzi na ów problem.

Szklanka-skarbonka

Materiały: szklanka z wodą, monety, ręcznik papierowy.

Przebieg:

1. Na stole, na papierowym ręczniku należy umieścić szklankę wypełnioną wodą (w około 99%).
2. Uczniowie otrzymują informację od nauczyciela, że za chwilę będą wrzucali monety do szklanki. Nauczyciel pyta ich, ile monet zmieści się w szklance tak, aby nie wylała się z niej woda. Uczniowie stawiają hipotezy, które notowane są na tablicy (w zeszycie).
3. Uczniowie ostrożnie wrzucają do szklanki pieniądze. Okazuje się, że zwykle wynik eksperymentu zaskakuje ich, gdyż szklanka jest w stanie pomieścić o wiele więcej monet niż przypuszczali (w zależności oczywiście od wielkości monety średnio ok. 65 sztuk, gdy tymczasem ich założenia średnio wskazywały na 12 monet).
4. Wyjaśnienie eksperymentu: Wypukła warstwa wody, którą da się łatwo zaobserwować, świadczy o pojawieniu się napięcia powierzchniowego. Molekuły przy powierzchni wody są ciągnięte w dół, stąd tak trudno było wylać ją ze szklanki.

Rozkwitające gwiazdy

Materiały: karton, nożyczki, miska z wodą.

Przebieg:

1. Uczniowie rysują na kartonie kontury małych, średnich i dużych gwiazdek, a następnie wycinają je.
2. Ramiona gwiazd należy złożyć do środka.
3. Uczniowie delikatnie umieszczają złożone gwiazdy na powierzchni wody i obserwują jak powoli „rozkwitają”.
4. Wyjaśnienie eksperymentu: Poskręcane włókna, z których zbudowany jest papier, pod wpływem wody pęcznieją i się prostują.

Wędrująca woda

Materiały: 6 szklanek, 6 pasków wykonanych z papierowego ręcznika, barwniki spożywcze w 3 kolorach (żółty, czerwony, niebieski).

Przebieg:

1. Szklanki należy ustawić obok siebie w taki sposób, by tworzyły kształt okręgu. Co drugą szklankę należy wypełnić wodą.
2. Do trzech szklanek z wodą należy wsypać szczyptę barwników w kolorach: żółtym, czerwonym i niebieskim.
3. Szklanki należy połączyć paskami z ręcznika papierowego.
4. Uczniowie obserwują przez 2–3 godziny proces wyrównywania wody między szklankami i mieszania się barw. Optymalnym rozwiązaniem jest pozostawienie szklanek na noc (do pełnego wyrównania poziomu wody w naczyniach).

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Podane przykłady eksperymentów są zaczerpnięte ze znakomitej strony www.totylkofizyka.pl. Osoby zainteresowane mogą na niej znaleźć kilkadziesiąt innych propozycji doświadczeń oraz krótkie filmy demonstrujące ich przebieg. Warto polecić również tę stronę uczniom pasjonującym się fizyką i wyjaśnianiem naukowych podstaw procesów dziejących się bezwiednie wokół nas. Z pewnością pomoże im zdobyć pierwsze szlify naukowe i przygotuje do bardziej zaawansowanych prac w przyszłości, np. w profesjonalnym laboratorium.

Zaszyfrowana wiadomość

Materiały: jodyna, naczynie z około 150 ml wody (najlepiej miska), sok z cytryny, patyczek lub cienki pędzelek do pisania, kartka papieru.

Przebieg:

1. Do naczynia z wodą należy wkropić 10 kropli jodyny.
2. Na kartce uczniowie zapisują tajną informację za pomocą soku z cytryny.
3. Następnie suszą zapisany tekst (można użyć suszarki do włosów).
4. Odbiorca wiadomości zamacza kartkę w wodzie z jodyną. Odczytuje komunikat (biały napis na fioletowym tle).

WSKAZÓWKA METODYCZNA

W procesie rozszyfrowywania komunikatu zapisanego sokiem cytrynowym zamiast jodyny można użyć zapalonego podgrzewacza. Należy zbliżyć kartkę do płomienia, uważając, żeby jej nie spalić. Zawarty w cytrynie węgiel pod wpływem wysokiej temperatury ściemnieje szybciej niż czysty papier, a poszukiwany napis ujawni się w postaci ciemnobrązowych liter.

Bańki mydlane

Materiały: słoik o objętości 1 l, płyn do naczyń, gliceryna.

Uczniowie w zespołach 4-osobowych (należy połączyć 2 ławki) przygotowują roztwór potrzebny do zrobienia baniek mydlanych według poniższego przepisu:

1. Należy przygotować słoik o objętości około 1 litra.
2. Do słoika uczniowie wlewają 2 szklanki wody i około pół szklanki płynu do naczyń oraz wsypują łyżeczkę gliceryny.
3. Mieszą wszystko tak, aby nie powstała piana.

Przebieg:

1. Uczniowie próbują, czy uzyskany płyn faktycznie umożliwia puszczanie baniek. W tym celu nauczyciel rozdaje uczniom słomki. Każdy uczeń rozcina końcówkę słomki (cięcie „na cztery”) i próbuje puszczać bańki. Testowanie płynu może odbywać się np. poprzez zawody na największą bańkę.
2. Uczniowie przy pomocy nauczyciela wykonują przyrząd do puszczania baniek przestrzennych. Potrzebują do tego 2 kijków długości minimum 30 cm, 2 kawałków sznurka bawełnianego o długości 25 cm i 40 cm. Uczniowie przywiązują sznurki do kijków, a następnie z wykonanym przyrządem i płynem do baniek udają się na boisko szkolne, gdzie puszczają przestrzenne bańki.

6.4. Rozwijanie sprawności ruchowej

Puzzle prosto z warzywniaka

Uczniowie siadają parami w ławkach. Na początku jeden z partnerów kroi ziemniaka (obranego lub w skórce) na kilka części. Zadaniem drugiego jest złożenie z tych części całego ziemniaka zgodnie z jego pierwotnym wyglądem. Następnie zamieniają się rolami. Do zabawy można wykorzystać również jabłka lub marchew.

Inną formą tego ćwiczenia jest tworzenie puzzli z wyciętych z papieru figur geometrycznych. Uczniowie naprzemiennie dzielą tę samą figurę na coraz więcej elementów i próbują je scalić.

ECHA DOŚWIADCZEŃ

Puzzle są doskonałą metodą rozwijania koncentracji, sprawności motorycznej oraz precyzji ruchów (szczególnie w przypadku małych elementów). Od lat zauważam trudności dzieci zdolnych z układaniem puzzli, co zazwyczaj wynika z deficytów w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej, ale także zaniechania odpowiedniego treningu (błędne przekonanie, że lepiej ćwiczyć pisanie liter i cyfr, niż zajmować się jakimiś infantylnymi układankami). Dlatego podczas spotkań z rodzicami kieruję do nich nieco przewrotną reklamę puzzli: *Puzzle – właśnie tego elementu brakuje w Państwa układance, pt. Moje dziecko jest zdolne.*

Kalkografia

Materiały: 3 białe kartki w formacie A4, kalka ołówkowa, kartka brystolu, klej, nożyczki, żelazko. Przebieg:

1. Z brystolu uczniowie wycinają elementy, z których utworzą spójną kompozycję (np. poszczególne drzewa, zwierzęta, które utworzą las, poszczególne części samochodu).
2. Wycięte elementy nakleją na białą kartkę w formacie A4.
3. Utworzony obrazek przykrywają kalką (stroną brudzącą do środka).
4. Kalkę zasłaniają dwiema kartkami papieru i prasują (w przypadku dzieci młodszych robi to nauczyciel/rodzic).
5. Po zdjęciu kartek uczniowie otrzymują odbicie utworzonej kompozycji na kalce.

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Ta technika plastyczna wymaga sprawności motorycznej (wycięcie elementów, przyklejenie ich) i jest szczególnie cenna w przypadku młodszych dzieci, u których w I etapie edukacyjnym wyraźnie zaznacza się asynchronia rozwojowa polegająca na intensywnym rozwoju poznawczym przy obniżonym rozwoju motorycznym (sfera werbalna zdecydowanie dominuje nad sferą wykonawczą). Urozmaiceniem tego ćwiczenia jest wykorzystanie w tworzeniu kompozycji tangramów oraz umieszczenie dwóch kalek: jedna stroną brudzącą do kompozycji, a na niej druga stroną brudzącą do góry (pozwoli to na otrzymanie obrazów symetrycznych).

Tor przeszkód po omacku

Uczniowie dobierają się w pary. Jednej osobie z pary należy zawiązać oczy. „Osoby widzące” układają z dostępnych przedmiotów tor przeszkód. Zadaniem „ucznia niewidzącego” jest pokonanie toru na podstawie słyszanych wskazówek od drugiej osoby z pary. Wygrywa para, która straciła najmniej przedmiotów podczas pokonywania trasy. Następnie uczniowie zamieniają się rolami, a tor przeszkód jest tworzony na nowo. Ćwiczenie to doskonale łączy trening ruchowy z treningiem komunikacyjnym i interpersonalnym (tworzenie atmosfery zaufania i współpracy).

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Ćwiczenie ze względu na wykorzystywanie komunikatów dotyczących orientacji przestrzennej i kinestetycznej, np.: *skręć w lewą/prawą stronę, podskocz, podnieś prawą rękę*, może być wykorzystane jako element treningu uczniów podwójnie wyjątkowych z ryzykiem dysleksji.

Można też wprowadzić modyfikację, w której osoba z zawiązanymi oczami pokonuje wyimaginowany tor – tzn. po założeniu opaski tor przeszkód jest dyskretnie usuwany i tylko od wyobraźni drugiej osoby z pary (tej widzącej) zależy to, jakie przeszkody wymyśli do pokonania dla kolegi/koleżanki z pary.

Zmyślone gry

Nauczyciel prezentuje uczniom różne przedmioty, np. kapelusze, szarfy, pokrywki do garnków, kasztany, orzechy, kręgle, słoiki, butelki plastikowe, kije do hokeja, kubki plastikowe, skakanki, sznurek, kamienie.

Uczniowie tworzą zespoły 3- lub 4-osobowe. Ich zadaniem jest wymyślenie nowej gry, w której zostaną wykorzystane przynajmniej cztery rodzaje przedmiotów zaprezentowanych przez nauczyciela. Pomysł gry powinien być szczegółowo opisany:

- nazwa gry,
- niezbędne rekwizyty,
- podstawowe zasady gry.

Po zaprezentowaniu opisów uczniowie testują nowe gry w praktyce i wybierają najlepszą z nich.

Zabawy na śniegu

Bieg po śladach (na śniegu). Drużyny ustawiają się w dwóch rzędach. Nauczyciel wydeptuje jednej i drugiej grupie podobną ścieżkę. Zadaniem kolejnych zawodników jest bieg po śladach tam i z powrotem. Wygrywa zespół, który jako pierwszy wykonał zadanie.

Najwyższy człowiek śniegu. Zadaniem obu drużyn jest zbudowanie ze śniegu jak najwyższej postaci ludzkiej.

Rzut kulkami do celu. Drużyny ustawiają się w dwóch rzędach. Nauczyciel umieszcza w odległości ok. 10 m od linii rzutu dwa kosze (wiadra). Zadaniem kolejnych zawodników jest trafienie kulką do celu. Uczniowie sami liczą sobie zdobyte punkty. Można przeprowadzić 2–3 kolejki rzutów. Etap wygrywa zespół z największą liczbą rzutów.

WSKAZÓWKI METODYCZNE

Można wzbogacić ćwiczenie poprzez wprowadzenie obowiązku podania przez ucznia (przed rzutem kulką) słowa na daną literę lub nazwy dowolnego miasta lub państwa.

Rzut jedną kulką

Drużyny ustawiają się w dwóch rzędach jeden za drugim. Aby pierwsza osoba mogła rzucić do celu, musi otrzymać od ostatniego ucznia kulkę za pośrednictwem pozostałych osób w rzędzie (kulka podawana jest nad głowami). Kiedy pierwsza osoba rzuci, udaje się jak najszybciej na koniec kolejki, lepi kulkę i podaje do przodu.

Popychanie sanek

Nauczyciel zaznacza linią metę w odległości ok. 10 kroków od linii startu, za którą ustawiają się w rzędzie uczniowie (naprzemiennie przedstawiciele obu drużyn). Zadaniem uczniów jest popchnięcie sanek w taki sposób, aby przekroczyły linie mety.

Wierszyki do hartowania ducha

Zadaniem uczestników zajęć sportowych jest ułożenie krótkich wierszyków, które mogłyby pełnić funkcję swoistych „zagrzewaczy” do wysiłku fizycznego. Przykładowo:

*Ruszamy się od rana,
Więc buzia roześmiana.
Poznaj prawdę każdego zucha:
Bez ruchu nie ma w ciele zdrowego ducha.*

*Gdy nie mamy ruchu,
Ciężko nam na brzuchu.
Skoki, pląsy, skłony.
To jest lek sprawdzony.*

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Udział uczniów zdolnych w zajęciach sportowych poprzez ułożenie przez nich krótkiego wiersza jest dobrym sposobem zachęty ich do wysiłku fizycznego. Z praktyki wiem, że przyjęcie przez grupę danego utworu jako ich „okrzyku bojowego” jest powodem do satysfakcji dla jego autora i pozytywnie nastawia go do całości zajęć.

Piłka w górę

Uczniowie stoją w kręgu. Nauczyciel wyrzuca piłkę w górę i opisuje osobę, która ma ją złapać:

- uczeń o inicjałach A.M.,
- uczennica, która urodziła się w styczniu,
- osoba, która siedzi w ławce z Wojtkiem,
- uczeń, który ma ostatni numer w dzienniku itp.

Nauczyciel może również przygotować opisy, które dotyczą kilku osób. Wówczas znaczenie koncentracji uwagi i refleksu w konkurencji o jedną piłkę będzie dużo większe:

- osoby, które urodziły się latem,
- osoby, które mają w domu psa,
- osoby, które wiedzą, jak nazywa się stolica Niemiec,
- osoby, które wiedzą, ile to jest tysiąc tysięcy.

Gorąca piłka

Co drugi uczeń otrzymuje piłkę. Wszyscy uczniowie poruszają się swobodnie w wydzielonej części boiska. Kiedy nauczyciel wypowie głośno „start”, zadaniem każdego dziecka trzymającego piłkę jest rzucenie jej do osoby, która nie ma piłki. Osoba, która otrzyma piłkę, poszukuje kolejnej osoby, która w danym momencie jej nie ma. Uczniowie cały czas biegają po boisku, wypatrując tego, do kogo mogą rzucić piłkę, lub też tego, od kogo powinni ją złapać. Czas przeznaczony na grę: około 5–6 minut.

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Gra „Gorąca piłka” jest bardzo dobrym ćwiczeniem rozwijającym koncentrację uwagi. Ponadto, ze względu na wysyłanie sobie niewerbalnych komunikatów podczas gry, uczniowie usprawniają komunikację interpersonalną.

Rajdy rowerowe

Ciekawą propozycją na aktywne spędzanie czasu, połączone z poszerzaniem wiedzy i integrowaniem się z grupą, są rajdy rowerowe. Kluczem do powodzenia rajdu jest wybór atrakcyjnej trasy, która, oprócz dostarczania pięknych widoków lub wyzwania w postaci np. podjazdów pod górę, może być okazją do zwiedzania ciekawych miejsc i spotkań z intrygującymi ludźmi.

Uczniowie powinni mieć bezpośredni wpływ na kształt trasy, dlatego dobrym pomysłem jest zorganizowanie około kilka tygodni przed terminem imprezy konkursu na najbardziej atrakcyjną trasę rajdu. Po przedstawieniu wybranych koncepcji następuje tajne głosowanie, w którym osoby zainteresowane udziałem w rajdzie dokonują odpowiedniego wyboru. Zaangażowanie uczniów w proces decyzyjny nie tylko poszerza pole ich autonomii, ale także zwiększa ich motywację do udziału w wydarzeniu (*dokonuję wyboru, więc jestem odpowiedzialny za tę sprawę*).

Rajdy rowerowe mogą mieć charakter cykliczny. Alternatywą dla nich są marszobiegi lub spacer typu *nordic walking*. Ważne, aby takie imprezy integrowały uczniów zdolnych z różnych szkół, stąd warto nadać im status wydarzenia międzyszkolnego.

Podchody

Ta jedna z najbardziej znanych gier terenowych świetnie sprawdza się w pracy z uczniami zdolnymi. Podchody w wersji podstawowej mówią o rywalizacji między dwiema drużynami. Pierwsza drużyna opracowuje trasę, która ma doprowadzić do celu drugi zespół. Odkrywanie tej trasy przez drużynę konkurencyjną odbywa się na podstawie przygotowanych zagadek, wskazówek i zadań do wykonania (okazja do wykazania się kreatywnością). Podchody wymagają sprawnego komunikowania się między członkami zespołu, szczególnie w sytuacjach wieloznacznych (odczytane wskazówki nie dają jasnej informacji zwrotnej) wymagających podjęcia konkretnej decyzji.

Inną wersją podchodów jest przygotowanie trasy i zagadek przez organizatorów (np. nauczycieli, trenerów). Wówczas uczniowie zdolni jako jedna grupa podążają do celu, wykorzystując odnajdywane po drodze podpowiedzi.

Przykładowe polecenia i zadania do wykonania, które mogą pojawić się podczas podchodów:

1. Zanotujcie nazwy minimum 10 gatunków drzew, które spotkacie po drodze.
2. Kolejna wskazówka oddalona jest o tyle metrów w kierunku zachodnim, ile wynosi rozwiązanie tego zadania:
3. Wróbel zjada o 2 ziarenka więcej każdego dnia. W poniedziałek zjadł 2 ziarna. Ile zjadł wszystkich ziaren po upływie pełnego tygodnia (od poniedziałku do niedzieli)?
4. Każdy z Was musi wykonać po 5 pompek, a następnie złożyć swój podpis na tej kartce. Potwierdźcie w ten sposób prawidłowe wykonanie zadania. Bądźcie uczciwi!
5. A właściwy kierunek wskaże Wam drzewo ukryte w lwanie...
6. Jesteście w Islandii. Wasz kierunek to Ateny!

Gry tradycyjne

Interesującą propozycją dla uczniów zdolnych łączącą potrzebę poznawczą z rozwijaniem sprawności ruchowej jest przygotowanie opisów tradycyjnych gier sportowych charakterystycznych dla danego regionu Polski lub świata, a następnie zorganizowanie prawdziwej rozgrywki na podstawie poznanych zasad na boisku szkolnym (lub sali gimnastycznej). Popularna w Polsce w latach 60. i 70. minionego wieku gra z rodziny wybijakowych palant ma swoje odpowiedniki w innych krajach: w Rumunii jest to *oina*, w Rosji *lapta*, w Serbii *banatska sore*, w Anglii *stool ball*, a w Finlandii *pesapallo*. Zadaniem uczniów może być porównanie zasad tych gier poprzez wskazanie podobieństw i różnic oraz wybranie jednej, która według nich jest najciekawsza i oczywiście zagranie w nią. Takie interdyscyplinarne ćwiczenie poszerza wiedzę i świadomość etnograficzną, rozwija umiejętność odczytywania instrukcji oraz pozytywnie oddziałuje na kondycję fizyczną.

WSKAZÓWKA METODYCZNA

W ramach podobnych ćwiczeń uczniowie mogą odkrywać tajemnice polskich gier dawnych, np.: pierścieniówki, kiczki, kapeli, kubba lub greli. Ciekawym zadaniem jest przeprowadzenie wywiadu z dziadkami i rodzicami na temat gier i zabaw sportowych, które były popularne w ich dzieciństwie i młodości.

Przykładowo na Podlasiu popularna była jeszcze kilka dekad temu ducza. Gracze organizują sobie patyki o tej samej (lub podobnej) długości. W odległości równej długości dziesięciu takich patyków należy wbić w ziemię kij. Zawodnicy próbują wcelować w niego. Przy trafionym rzucie, przesuwają się o długość patyka do przodu, zaś w przeciwnej sytuacji, cofają się o długość patyka. Wygrywa ten, kto znajdzie się najbliżej wbitego w ziemię kija. Dość podobną grą jest pikra, przy czym celowanie we wbitego kija odbywa się za pomocą kamieni.

Wiele ciekawych gier i zabaw tradycyjnych można odnaleźć w publikacji Małgorzaty Bronikowskiej pt. *Od Sobótki do piłki nożnej polskiej* (Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu, 2008). Autorka zaprezentowała te gry na tle prekursorskiej koncepcji wychowania fizycznego twórcy lwowskiego Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” Eugeniusza Piaseckiego.

6.5. Rozwijanie mądrości

Bajka filozoficzna

Zapoznaj się z bajką filozoficzną autorstwa Leszka Kołakowskiego, pt. *O sławnym człowieku*, a następnie spróbuj odpowiedzieć na pytania zamieszczone pod tekstem.

„Tat bardzo chciał zostać sławnym człowiekiem. Ale nie po prostu sławnym – chciał być kimś największym na świecie. Po namyśle jednak doszedł do przekonania, że nie można być największym we wszystkim jednocześnie i że trzeba sobie wybrać jakiś rodzaj zajęcia albo umiejętności, w którym zdobędzie się mistrzostwo. Tat długo zastanawiał się nad tym, na jakim to polu mógłby się wybić tak, aby być najlepszym na świecie. Nie mógł już zostać najwyższym człowiekiem świata, a nie mógł też zostać najniższym, albowiem był wzrostu średniego. Wydawało mu się także, że nie ma szans, aby być najlepszym na świecie muzykiem albo najwybitniejszym skoczkiem w dal. Na początek spróbował być właścicielem najdłuższych spodni świata i kazał sobie uszyć spodnie trzydziestometrowej długości. Przez dwa dni usiłował w nich chodzić, jednakże okazało się to dosyć niewygodne, spodnie za bardzo się plątały i przeszkadzały w chodzeniu. Zaczął więc studiować inne możliwości. Miał przyjaciela, który był prawie łysy; prawie – ale jednak kilka włosów zostało mu na głowie. W związku z tym Tat pomyślał, że byłoby może dobrze zostać najłyszym człowiekiem świata i kazał się ogolić do ostatniego włoska. Niestety, wkrótce zobaczył kogoś, kto był tak samo łysy jak on, a nie mając już nic więcej do golenia, Tat nie mógł go prześcignąć w łysinie. Potem próbował częściej niż wszyscy ludzie zmieniać na sobie krawaty i zasłynąć w ten sposób jako największy zmieniacz krawatów na świecie; doszedł do tego, że zmieniał krawaty sześćdziesiąt razy dziennie, ale jakoś nie przyniosło mu to sławy (...).

Zaczął teraz rozmyślać nad rodzajem czynności, którą mógłby wykonywać lepiej niż wszyscy inni ludzie na świecie. W związku z tym badał swoje uzdolnienia. Miał zawsze dużo plam na ubraniu, bo był brudasem, i pomyślał sobie, że może na tym polu coś zyska; postanowił zostać największym plamiarzem świata i robić na ubraniu tyle plam, żeby nikt go nie mógł prześcignąć. Udało mu się to istotnie, ale sława jego była krótkotrwała. Również wyćwiczył się w szybkim nawlekaniu nitki na igłę i chciał zasłynąć jako najlepszy nawlekacz nitek na igły. Potem nauczył się szybko zaścielać łóżko i liczył na to, że będzie największym słaczem łóżek. Później jeszcze przyszła kariera najlepszego wyciągacza korków z butelek, najlepszego wydzieracza karetek z nowych książek, najwybitniejszego łamacza zapalek i najznakomitszego wyciskacza pasty do zębów z tubki. Był jeszcze najlepszym zapalaczem świec, największym rozbijaczem talerzy i najlepszym zapinaczem guzików przy kamizelkach.

Osiągnąwszy tyle różnych wybitnych umiejętności, Tat uznał, że dzieje mu się wielka niesprawiedliwość, bo w tylu rzeczach jest już największy na świecie, a mimo to sława jego była bardzo niewielka (...).

Zmartwiony Tat udał się po poradę do pewnego przyjaciela mieszkającego w sąsiednim domu. Szedł do niego dwa dni, ponieważ wśród innych umiejętności został był także najpowolniejszym piechurem świata. Wykładał też bardzo długo swoją kwestię, ponieważ dawno już postanowił zostać największym na świecie jąkałą, stąd każde słowo wypowiadał co najmniej godzinę, nawet własne imię, które było dosyć krótkie. W końcu jednak udało mu się wyłożyć przyjacielowi swoją troskę, a zarazem spytać go o radę: co zrobić, żeby zostać bardzo sławnym?

Przyjaciół powiedział mu, że jest to całkiem proste. Trzeba mieć bardzo dużo pieniędzy. Każdy człowiek, który ma bardzo dużo pieniędzy, może szybko zdobyć sławę.

– Oczywiście, oczywiście, oczywiście – powiedział Tat. (Powtórzył to słowo jeszcze wielokrotnie, bo wśród innych swoich umiejętności był on także człowiekiem, który najczęściej na świecie powtarzał słowo „oczywiście”). – Ale skąd wziąć bardzo dużo pieniędzy?

– Och, to jest całkiem proste – powiedział przyjaciel. – Trzeba zdobyć wielką sławę. Każdy człowiek bardzo sławny z łatwością może mieć dużo pieniędzy.

– Oczywiście – przyznał Tat. – Ale jak zostać sławnym człowiekiem?

– Przecież ci powiedziałem – odparł przyjaciel zniecierpliwiony. – Trzeba mieć bardzo dużo pieniędzy.

Tat uznał, że rada przyjaciela jest dobra, ale nie wiedział, jak ją wykonać, a przyjaciel nie potrafił objaśnić go bliżej (...).

Ostatecznie Tat doszedł do wniosku, że można również zostać bardzo wybitnym człowiekiem, robiąc coś właśnie najgorzej na świecie i że to może przynieść mu sławę. Nauczył się najgorzej na świecie jeździć na rowerze, pisać najgorsze na świecie wiersze i szyc najgorsze na świecie majteczki kąpielowe. Pracując nad sobą w tym kierunku, wpadł wreszcie na znakomity pomysł, który, gdyby był wcześniej przyszedł mu do głowy, mógł mu naprawdę zaoszczędzić wiele trudów. Oto postanowił zostać najmniej sławnym człowiekiem świata. Spostrzegł, że w tym celu musi opuścić swoje miasto i udać się do jakiegoś miejsca, gdzie absolutnie nikt nie mógłby o nim słyszeć.

Tak też zrobił. Pewnego dnia Tat zniknął zupełnie. Znikając, liczył oczywiście na to, że szybko zdobędzie wielką sławę jako najmniej sławny człowiek na świecie. Znikł, a przyjaciele jego przez kilka dni zastanawiali się nad tym, co też mogło się stać z Tatem. Po kilku dniach rozważań zapomnieli o nim i w ten sposób Tat osiągnął swój cel. Został najmniej sławnym człowiekiem świata. O Tacie nie wie absolutnie nikt. My również nic o nim nie wiemy i dlatego właśnie nie możemy w ogóle napisać opowiadania o Tacie”.

Źródło: Kołakowski L., 1998, *13 bajek z królestwa Lailonii dla małych i dużych oraz inne bajki*, Warszawa: Prószyński i S-ka.

Pytania do tekstu:

1. W czym według Ciebie Tat był najlepszy?
2. Co według Ciebie było największym problemem Tata?
3. Jakich rad mógłbyś/mogłabyś udzielić Tatowi? Zapisz je.
4. W czym jesteś podobny/a do Tata, a czym różnisz się od Tata?
5. Dlaczego Tat musiał zniknąć?

Dylematy

Praca w zespołach 2- lub 3-osobowych. Poniżej znajdują się opisy dylematów (problemów, których jakiegokolwiek rozwiązanie pociągają za sobą możliwe straty). Zapoznajcie się z nimi bardzo dokładnie, a potem w grupie podejmiecie najważniejszą Waszym zdaniem decyzję. Przedyskutujcie ją, zwracając uwagę na potencjalne korzyści i straty wynikające z tej decyzji.

Problem 1

Marek jest jedynym dzieckiem pani Zofii. Od małego przejawia wybitne zdolności w zakresie matematyki. Matka chłopca robiła wszystko, aby Marek rozwijał swój potencjał (dodatkowe zajęcia, wyjazdy na warsztaty naukowe, zakup profesjonalnych programów komputerowych). Kosztowało ją to wiele wysiłku, gdyż opiekowała się nim sama. Ojciec chłopca zmarł krótko po jego narodzinach. Aktualnie Marek kończy naukę w miejscowym gimnazjum. Nauczyciele proponują chłopcu kontynuację edukacji w liceum w Warszawie (to ponad 300 km od domu rodzinnego!). Według nich tylko specjalistyczna placówka pozwoli na rozwinięcie jego zdolności. Pomysł nie spodobał się mamie – nie chce stracić codziennych kontaktów z synem, jest taka samotna... Sam Marek wiąże duże nadzieje z warszawskim liceum. Ma poczucie, że od jakiegoś czasu wszystko, czego się uczy w szkole, już było... Doskwiera mu wszędobylska nuda. Z drugiej strony nie wyobraża sobie pozostawienia mamy samej, tak bardzo ją przecież kocha.

Co powinien zrobić Marek?

Problem 2

Barbara jest lekarzem z ponad dwudziestoletnim stażem. W swojej pracy ceni sobie najbardziej ciągły kontakt z drugim człowiekiem i uczciwość względem niego. Stara się wykonywać swoje obowiązki najlepiej, jak potrafi. W sytuacjach, kiedy zdarza się jej popełnić błąd, przyznaje się do niego, bo inaczej nie mogłaby spojrzeć pacjentowi w oczy. Swoim dzieciom także powtarza każdego dnia: „Najważniejsze to być uczciwym, móc z pełną godnością spojrzeć w lustro”. Wczoraj Barbara przyjęła na oddział starszego pana, u którego wykryła nowotwór skóry z bardzo rozległymi przerzutami na inne części ciała. Dawno już nie widziała tak beznadziejnego przypadku... Nienawidzi takich sytuacji: chciałaby pomóc, ale jest w zasadzie bezsilna... Pozostało czekanie na cud... Tuż przed rozmową z pacjentem (który jeszcze nie znał diagnozy swojego stanu zdrowia) do Barbary przyszła żona starszego mężczyzny, jak się okazało, lekarka na emeryturze. W zasadzie

wszystkiego już się domyślała, poprosiła tylko o potwierdzenie przez Barbarę swoich przypuszczeń. Jednocześnie zwróciła się do niej z prośbą o przekazanie mężowi zdecydowanie łagodniejszej diagnozy: nowotwór skóry w fazie początkowej z dobrymi rokowaniami na przyszłość. Ostatnie zdania, jakie usłyszała od niej Barbara przed rozmową z pacjentem: „Pani Doktor, ta diagnoza go zabije. Znam swojego męża, jeśli się dowie o swoim prawdziwym stanie zdrowia, prawdopodobnie już wieczorem pożegna się ze światem żywych. Proszę o pomoc! Proszę go uratować! Czyż nie to Pani przysięgała po skończeniu studiów medycznych?”

Co powinna zrobić Barbara?

Problem 3

Monika pracuje od dwóch lat w dużym hipermarkecie na peryferiach miasta jako kasjerka. Nie jest to może jej wymarzona praca, ale powodów do narzekania też nie ma. Atmosfera jest bardzo dobra, świetnie dogaduje się ze swoim kierownictwem, zawsze może liczyć na pomoc swoich kolegów i koleżanek (szczególnie kiedy pojawia się jakiś problem ze sprzętem komputerowym). Dziś nie ma zbyt wielu klientów w sklepie, dlatego kierownik zmiany polecił jej rozkładanie towaru na półkach. Co zrobić, taka praca... Kiedy Monika precyzyjnie układała puszki z kukurydzą, zauważyła, że kilka regałów dalej stoi znany jej z sąsiedztwa Dawidek. Uroczy chłopak, który niestety nie ma szczęścia w życiu: mama i tata mocno nadużywają alkoholu, nieraz trafiał do izby dziecka. Trudny jest los tego chłopaka... Czasami Monika widziała, jak grzebie w śmietniku, szukając jedzenia. Wtedy chciała mu pomóc, ale jakoś brakowało odwagi... a może tak naprawdę nie chciała pomóc... Przyglądała się chłopakowi i nagle zauważyła, że włożył do kieszeni kurtki czekoladę. Nie możliwe – pomyślała – Dawidek jest złodziejem? A może jest po prostu głodny? Monika pomyślała, że jako pracownik sklepu powinna tę kradzież jak najszybciej zgłosić ochronie. Jeśli ktoś zauważy na nagraniu, że widziała, jak chłopak kradnie, straci pracę. Z drugiej strony, po co mnożyć problemy chłopakowi? To tylko czekolada! Trzy złote w żaden negatywny sposób nie wpłyną na finanse firmy. Poza tym, gdyby ktoś z ochrony widział kradzież na nagraniu, już by tutaj był.

Co powinna zrobić Monika?

Bohater/bohaterka	Co powinna/powinien zrobić?	Uzasadnienie

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Uczniom młodszym należy zaproponować do rozważania sytuacje bliższe ich dotychczasowym doświadczeniom życiowym. Takie przykłady podano niżej:

Problem 1

Zuzia przyjaźni się z Agatą i Weroniką. Uwielbia je, choć one same za sobą nie przepadają. Agata dzieli się z Zuzią wszystkimi swoimi tajemnicami, prosząc oczywiście o to, aby zachowała je dla siebie. Podczas ostatniego spotkania Weronika zażądała od Zuzi, aby zdradziła jej to, o czym rozmawia z Agatą. W przeciwnym razie przestaną być przyjaciółkami.

Co powinna zrobić Zuzia?

Problem 2

Paweł zaobserwował w szatni, że jego przyjaciel Kuba wyjął z nieswojej kurtki 5 złotych.

Co powinien zrobić Paweł?

Dziennik dobrych uczynków

Uczniowie prowadzą przez miesiąc *Dziennik dobrych uczynków*, gdzie zapisują wszystkie swoje zachowania i gesty, które ukierunkowane były na udzielanie komuś/czemuś pomocy lub miały na celu dobro społeczne (np. akcje proekologiczne, petycje, sprzątanie osiedla). Po tym czasie wspólnie z nauczycielem omawiają na forum swoje dokonania i tworzą wspólną listę dobrych uczynków. Na jej podstawie próbują odpowiedzieć na pytania:

- Jak wyglądałby świat bez Waszych dobrych uczynków? Kto by na tym stracił, a kto zyskał?
- Czy dobre uczynki są trudne do realizacji? Jak dużo energii włożyliście w ich wykonanie?
- Jakie uczucia towarzyszyły Wam po wykonaniu dobrych uczynków?
- Czy Was również spotykają dobre uczynki ze strony innych ludzi?

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Ćwiczenie to jest bardzo dobrą okazją do uświadomienia uczniom zdolnym, że działanie na rzecz dobra wspólnego, choć pozornie może wydawać się mało skuteczne (zgodnie z przekonaniem, że *jeden człowiek nie zmieni świata*) w wymiarze korzyści jednostek, którym pomagamy, ma kluczowe znaczenie. Poza tym wspólna lista dobrych uczynków pokazuje, że jeśli wiele osób będzie działało, kierując się kategoriami dobra społecznego, to łącznie efekt ich pracy przynosi trwałe zmiany już w wymiarze ponadindywidualnym.

Warto również poruszyć z uczniami zdolnymi temat wolontariatu i bardziej sformalizowanego angażowania się na rzecz innych. Wolontariat jest świadczony na podstawie umowy, którą wolontariusze zawierają z osobą reprezentującą podmiot, na rzecz którego będą działali. W przypadku osoby, która nie ukończyła 13. roku życia, umowę taką może w jej imieniu zawrzeć rodzic lub opiekun prawny. Jeśli osoba ukończyła 13. rok życia, to umowę taką może zawrzeć samodzielnie, ale tylko za zgodą rodzica lub opiekuna prawnego. Bardziej szczegółowe informacje na temat wolontariatu w Polsce i możliwości działania dzieci i młodzieży jako wolontariuszy można znaleźć na stronie Ogólnopolskich Sieci Centrów Wolontariatu: www.wolontariat.org.pl.

6.6. Projekt edukacyjny

Wykorzystanie metody projektu edukacyjnego w organizacji zajęć pozalekcyjnych dla uczniów zdolnych jest dobrym sposobem wdrażania ich do działań zespołowych i uświadamiania im korzyści płynących ze współpracy. Ponadto realizacja projektu wymaga też pracy indywidualnej, co pozwala zachować optymalną równowagę na linii ja – świat i nie naraża osób z wysokim poczuciem niezależności na dyskomfort konieczności ciągłego zawierania konsensusu z innymi.

Pozostałe zalety pracy metodą projektu edukacyjnego:

- samodzielne zdobywanie wiedzy rozwija metapoznanie (nauka uczenia się),
- rozwijanie kreatywności,
- kształtowanie postawy odpowiedzialności za pracę własną i zespołu,
- rozwijanie poczucia sprawczości (poczucie, że to ja sam jestem zdolny zdobyć niezbędne informacje i zrealizować opracowany plan),
- nauka organizowania pracy w czasie (instrukcja projektu wskazuje na dokładne terminy realizacji poszczególnych jego etapów),
- rozwijanie myślenia krytycznego (wybieranie ze strumienia informacji tylko tych, które są związane z tematem i są rzetelne),
- uświadomienie sobie roli atrakcyjności przekazu w prezentowaniu efektów pracy własnej i zespołu.

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Metoda projektu, która wyrosła na gruncie amerykańskiego pragmatyzmu i Deweyowskiej koncepcji dydaktyki i wychowania w praktyce szkolnej, stosowana jest w różnych wersjach. Najbardziej popularna to projekt edukacyjny, w którym nacisk kładzie się na interdyscyplinarne ujęcie tematu i samodzielne poszukiwanie informacji przez uczniów (bez udziału nauczyciela) w ramach utworzonych zespołów. Na pierwszym planie są zatem działania uczniów, inspirowane jednak poleceniami i instrukcjami nauczyciela (np. w postaci wyboru tematu). Odmianą projektu edukacyjnego jest projekt badawczy, który z jednej strony ma bardziej sformalizowany charakter (stworzenie instrukcji, wspólne ustalanie zasad oceny, ściśle przestrzeganie ustalonych etapów realizacji projektu), z drugiej zaś strony w większym stopniu opiera się na aktualnych potrzebach i oczekiwaniach uczniów. Nauczyciel nie wybiera tematu projektu wcześniej. To naturalny kontekst (np. aktualne wydarzenia polityczne lub sytuacje w klasie) jest impulsem do realizacji projektu. Podejmowane pytania problemowe, zastosowane metody i techniki poszukiwania informacji, sformułowanie celów planowanych działań w pełni należą do zakresu decyzyjnego uczniów.

Poniżej zaprezentowano przykładowy scenariusz projektu. Ze względu na jasne wyartykułowanie tematu oraz proponowanych metod i technik pracy, nie należy traktować go jako typowego projektu badawczego. Należy jednak pamiętać, że w scenariuszu zamieszczono jedynie pomysły na zadania do wykonania przez uczniów, mając nadzieję, że w praktyce posłużą jako twórcza inspiracja, a nie gotowy schemat do bezpośredniego wdrożenia.

Projekt edukacyjny pt. *Pasje ludzi pozytywnie zakręconych*

Pytania problemowe

Przykładowe pytania problemowe, na które będą odpowiadali uczniowie, realizując projekt:

- Jakie mogą być pasje?
- Co daje człowiekowi posiadanie pasji?
- Czy są ludzie niemający pasji?
- Ile czasu przeznaczają ludzie na realizowanie swoich pasji?
- Czy można połączyć pasję z życiem zawodowym? W jaki sposób to zrobić?

Metody poszukiwania odpowiedzi na pytania problemowe

Wywiad – uczniowie indywidualnie lub w grupach przeprowadzają wywiad ze znanymi osobami w środowisku lokalnym, o których powszechnie wiadomo, że mają pasje (sportowcy, artyści, politycy). Wywiad realizowany jest na podstawie o przygotowanych wcześniej pytań, mających na celu osiągnięcie wytyczonego celu, np. zebranie informacji na temat tego, jaka jest rola pasji w życiu człowieka.

Analiza literatury, czasopism, mediów – uczniowie w ciągu tygodnia poszukują w literaturze pięknej, codziennej prasie, serwisach informacyjnych, portalach internetowych informacji na temat różnych rodzajów pasji. Po przez dotarcie do analiz socjologicznych i badań społecznych (np. *Diagnoza Społeczna*) możliwe jest określenie stopnia popularności wybranych zainteresowań Polaków (np. czytanie książek, chodzenie do kina lub teatru).

Badania terenowe – uczniowie mogą również przygotować kwestionariusz ankiety identyfikującej zainteresowania oraz mierzącej ilość czasu poświęcanego na nie i przeprowadzić własne badania na wybranej próbie, np. 50 osób. Po przeprowadzeniu ankiety należy opracować raport prezentujący uzyskane wyniki.

Zaproszenie eksperta – dobrym pomysłem poszukiwania informacji dotyczących pasji jest zaproszenie eksperta, np. psychologa lub doradcy zawodowego, który opierając się na zweryfikowanej wiedzy naukowej odpowie na pytania uczniów. Ich zadaniem, oprócz przeprowadzenia spotkania, jest również przygotowanie odpowiednich notatek streszczających wypowiedzi eksperta.

Analiza cytatów – uczniowie poszukują w literaturze pięknej i Internecie sentencji na temat pasji. Na podstawie ich analizy i interpretacji opisują znaczenie pasji w życiu człowieka oraz rozstrzygają problem, czy da się pogodzić zainteresowania z życiem zawodowym.

Sposoby prezentacji wyników

Debata – uczniowie przeprowadzają debatę (np. w konwencji oksfordzkiej) dotyczącą pytania: Czy pasje można pogodzić z pracą?.

Gazetka szkolna – uczniowie przygotowują specjalny numer gazetki pt. *Pasje ludzi pozytywnie zakręconych*.

Dzień pasji – uczniowie prezentują swoją pasję lub wcielają się (jako aktorzy) w ludzi pozytywnie zakręconych poznanych podczas realizacji projektu.

Konferencja – uczniowie przedstawiają wyniki swojej pracy podczas konferencji zorganizowanej w szkole lub innym miejscu. Konferencja może mieć charakter kameralnego wydarzenia lub też imprezy o większym zasięgu, na którą zostaną zaproszeni goście zarówno w roli słuchaczy, jak i prelegentów (np. lokalni sportowcy, przedsiębiorcy, pracownicy oświaty).

Film – efekty realizacji projektu mogą być zaprezentowane w postaci nakręconego przez uczniów filmu o pasjach zawierającego rozmowy z wybranymi osobami lub też w bardziej swobodnej formie *lip dubu* (uczniowie pokazują swoje pasje, przemieszczając się po szkole w rytm określonej muzyki; zachowanie uczniów jest w pełni improwizowane i podkreśla wzajemne interakcje, w ten sposób powstaje wideoklip).

Sposoby oceny efektów własnej pracy

- subiektywna ocena stopnia zaangażowania w projekt, np. w skali 1–5,
- anonimowa ocena prezentacji poszczególnych zespołów dokonywana przez wszystkich uczniów na podstawie zaproponowanych wcześniej kryteriów, np. atrakcyjność prezentacji, zgodność prezentacji z pytaniem problemowym, wielkość wykonanej pracy, jakość współpracy w zespole,
- zbieranie opinii uczestników konferencji.

7. Konspekty spotkań z rodzicami

Według modelu zdolności Franza Mönksa (2008) potencjał dziecka aktualizowany jest głównie dzięki działaniom (korzystnym vs. niekorzystnym) środowiska zewnętrznego, w tym: szkoły, rówieśników i rodziców. Wydaje się jednak, że szczególnie w pierwszej dekadzie życia człowieka oddziaływania rodziny w ramach socjalizacji pierwotnej mają kluczowe znaczenie dla jego rozwoju (Brzezińska, 2005), stąd istotna jest wiedza i świadomość rodziców dzieci zdolnych dotycząca możliwości wspierania swoich pociech, a także wspomaganie ich w podejmowaniu przyszłych decyzji edukacyjno-zawodowych.

Prezentowane konspekty spotkań nauczycieli z rodzicami mają na celu, oprócz poszerzania wiedzy na temat specyficznych potrzeb uczniów zdolnych, przewartościowanie planów, oczekiwań i ambicji, jakie mają dorośli w stosunku do swoich dzieci, a które niekoniecznie służą ich zrównoważonemu rozwojowi. Ponadto sam temat wspólnego spędzania czasu wolnego w dobie dyktatu środków masowego przekazu i multimedializacji życia rodzinnego wymaga odpowiedniego wsparcia merytorycznego, a spotkania nauczycieli z rodzicami mogą temu odpowiednio się przysłużyć.

Konspekt spotkania 1

Powitanie

Rodzice siedzą w kręgu. Przedstawiają się kolejno według następującej konwencji:

Mam na imię ... i jestem mamą/tatą ... (imię dziecka). (Imię dziecka) jest jak ..., ponieważ ...

Rodzice opisują jakąś charakterystyczną cechę swojego dziecka poprzez stworzenie analogii, przykładowo:

Mam na imię Tomasz i jestem tatą Michasia. Michaś jest jak dociekliwy dziennikarz, ponieważ ciągle pyta i żadna odpowiedź go nie przekonuje.

Lista talentów

Nauczyciel prezentuje rodzicom przykładową listę talentów. Większość rodziców redukuje sferę zdolności do umiejętności szkolnych, co powoduje, że niewłaściwie oceniają potencjał dziecka. Stąd

częstą reakcją uczestników po zapoznaniu się z tą listą jest zaskoczenie, zdziwienie, a w końcowej fazie radość wynikająca z uświadomienia sobie, że moje dziecko też jest zdolne.

Nauczyciel zachęca rodziców do uzupełnienia listy talentów i prosi o podzielenie się na forum ich opiniami i przemyśleniami na temat tego zestawienia.

OTWARTA LISTA TALENTÓW

opiekowanie się innymi	przekonywanie innych	ładne wystawianie się
gotowanie	sprawne liczenie	malowanie
pieczenie ciast	dbanie o porządek	śpiew
doradzanie w sprawach wyglądu i mody	poczucie rytmu	majsterkowanie
sprawność fizyczna	zadawanie pytań	pływanie
dobra pamięć	odwaga	gra na instrumencie
rymowanie	dobra znajomość jakiegoś zagadnienia	dokładność w wykonywaniu czynności
rozśmieszanie ludzi	oszczędzanie	uważne słuchanie innych
orientacja w terenie	znajomość technik komputerowych	języki obce
ładne pismo	talent aktorski	projektowanie stroju
talent literacki	spostrzegawczość	uprawa roślin
szybko biega	organizowanie czasu wolnego	talent do opowiadania
talent twórczy	talent do zawierania znajomości	rozpoznawanie uczuć u innych ludzi
kierowanie innymi	występy publiczne	odporność psychiczna
myślenie logiczne	uważne obserwowanie otoczenia	taniec

Zdolności i zainteresowania mojego dziecka – Niedokończone zdania

Rodzice otrzymują wykaz zdań do uzupełnienia:

Podziwiam moje dziecko za ...

Moje dziecko najchętniej zajmuje się ...

Najmocniejszymi stronami mojego dziecka są ...

Największy talent mojego dziecka to ...

Czas przestaje płynąć mojemu dziecku, gdy ...

Zazdroszczę mojemu dziecku ...

Moje dziecko byłoby nieszczęśliwe, gdyby nie mogło ...

Moje dziecko zaskakuje mnie, kiedy ...

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Technika niedokończonych zdań pozwala na wnikliwe podejście do diagnozowanego obszaru, tj. zdolności. Zdania otwierające wypowiedź są dość podobne pod względem znaczeniowym, dlatego rodzic, nie chcąc powtarzać tych samych treści, wykonuje dodatkowy wysiłek przeanalizowania zachowania dziecka i odkrywa w ten sposób (uświadamia sobie) nowe fakty (zjawiska). Ćwiczenie wymaga zapewnienia warunków intymności, stąd powinno być wykonywane indywidualnie przez rodziców bez prezentowania wyników na forum grupy.

Moje dziecko za 10, 20 lat

Rodzice opisują na forum, jak wyobrażają sobie życie swojego dziecka za 10, a następnie 20 lat. Pytania naprowadzające:

- Czym się zajmuje?
- Co robi w wolnym czasie?
- Jakie jest (cechy osobowości)?
- Jak się czuje?
- Jak ocenia swoje życie?
- Czy ma rodzinę?

Kolejnym etapem tego ćwiczenia jest opisanie czynności jakie wykonują rodzice, aby pomóc dziecku zrealizować ów wyobrażony portret. Nauczyciel zwraca uwagę rodziców na rolę jaką odgrywają same dzieci w procesie wyznaczania i osiągania celów. Narzucanie im własnej wizji redukuje ich podmiotowość, a w konsekwencji czyni je nieszczęśliwymi.

Myśl przewodnia

„Dzieci i zegarki nie można stale nakręcać, trzeba im dać też czas do chodzenia”.

Jean-Paul Sartre

Nauczyciel wspólnie z rodzicami interpretuje sentencję, odnosząc tę interpretację do poprzedniego ćwiczenia. Pytania naprowadzające:

- Czy wyobrażony portret ma coś wspólnego z nakręcaniem zegarka?
- Czy podejmowane działania nie czynią z zegarka (dziecka) bezwiednego automatu, który musi podać się działaniu mechanizmów zewnętrznych?

Bajka o talentach

Nauczyciel czyta na głos bajkę.

Pewnego dnia dorosłe zwierzęta postanowiły założyć szkołę, aby młode zwierzęta przestały biegać samopas i zostały porządnie przygotowane do zwierzęcego życia. Wymyślono więc obowiązkowe przedmioty niezwykle przydatne w życiu. Każdy maluch obowiązkowo musiał brać lekcje z: biegania, wspinania, pływania i latania.

Kaczka wykazywała niezwykle zdolności w pływaniu. Była zawsze najlepsza. Była nawet lepsza od nauczyciela pływania. Osiągała jednak bardzo słabe postępy w bieganiu i lataniu. Ponieważ była bardzo słaba w bieganiu, musiała poświęcić więcej czasu na ten trening tak, że zaniedbała pływanie. Wprawdzie w efekcie poprawiła nieco umiejętności biegania, ale jej wyniki w pływaniu osiągały poziom coraz bardziej przeciętny. Oczywiście nikt się tym nie przejął – przeciętność jest akceptowana.

Zając, który był najlepszy w bieganiu, nabawił się nerwowych tików w nodze. Był to efekt wyczerpujących treningów pływackich. Wiewiórka była najlepsza we wspinaniu. Była jednak codziennie upominana i wyśmiewana przez nauczyciela latania, który wymagał od niej więcej pracy! A nawet zapisał ją na lekcje wyrównawcze. Orzeł był zawsze pierwszy w osiąganiu szczytów. Był jednak codziennie karany, ponieważ robił to niezgodnie z przyjętymi w programie zaleceniami.

Małe zwierzęta były coraz smutniejsze i nieszczęśliwsze. Nie umiały spełnić wszystkich oczekiwań swoich rodziców i nauczycieli.

Źródło: www.pierwszaki.eu, pobrano: 08.09.2014 r.

Rodzice zapisują na kartkach najważniejszy wniosek jaki wyciągnęli z usłyszonej bajki. Chętni prezentują wnioski na forum. Nauczyciel, omawiając przeczytaną opowieść, podkreśla, że zarówno ambicja rodziców, jak i pedagogów, powoduje czasem zmęczenie ucznia zdolnego kolejnymi zajęciami dodatkowymi, konkursami i olimpiadami. Zwraca uwagę na potrzebę czerpania przez niego przyjemności z wykonywanych czynności oraz możliwość dokonywania wyboru, czemu chce poświęcić swój wolny czas tak, aby uniknąć ryzyka nabawienia się nerwowych tików w nodze na skutek zbyt wyczerpujących treningów.

Podsumowanie – Laurka

Zadaniem rodziców jest przygotowanie z dostępnych materiałów plastycznych (brystol, papier kolorowy, kolorowe gazety, klej, farby, pastele itp.) laurki dla swojego dziecka/dzieci. Wewnątrz laurki rodzice powinni umieścić wykaz powodów, dla których są dumni ze swojej pociechy:

Jestem dumny/a z Ciebie, ponieważ:

.....

.....

.....

Konspekt spotkania 2

Powitanie

Rodzice siedzą w kręgu. Kolejno przedstawiają się:

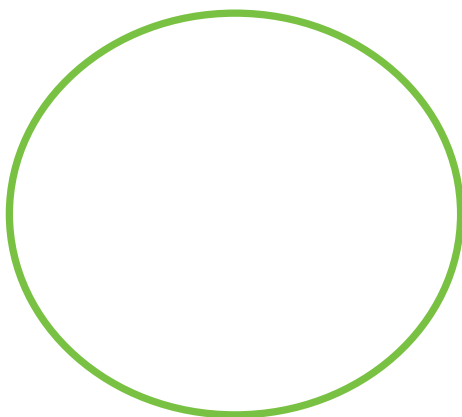
Mam na imię... i najbardziej na świecie lubię... (demonstracja mimiką, gestem, ruchem swojej pasji).

Zadaniem pozostałych uczestników spotkania jest właściwe rozpoznanie czynności. Po przedstawieniu się wszystkich osób, nauczyciel pyta, czy ktośś z dzieci podziela pasje swoich rodziców oraz czy wspólnie poświęcają czas na pielęgnowanie tych pasji.

Ja i moje dziecko

Nauczyciel prezentuje rodzicom poniższy okrąg, który symbolizuje dobę ich dziecka. Rodzice dzielą go na odpowiednie części oznaczające poszczególne czynności, które wykonuje dziecko. Nauczyciel przypomina, że wielkość danej części figury powinna być zgodna z ilością czasu, jaki przeznacza ich pociecha na wskazaną czynność w ciągu doby. Rodzice podpisują każdą część okręgu nazwą danej aktywności.

DOBA MOJEGO DZIECKA



Po wykonaniu ćwiczenia rodzice odpowiadają na pytania (w zależności od klimatu panującego w grupie, odpowiedzi udzielane są na forum albo na przygotowanych kartkach):

- *Jakie czynności dominują w codziennym harmonogramie dziecka?*
- *Jakich czynności brakuje w tym harmonogramie?*
- *Czy ma Pan/i poczucie, że dziecko marnuje swój czas? Co o tym świadczy?*

Następnie zadaniem rodziców jest wskazanie czynności dziecka, w których oni aktywnie uczestniczą (należy zaznaczyć na czerwono odpowiednie fragmenty okręgu). Nauczyciel prosi o oszacowanie w procentach, jaką część doby zajmują wspólne aktywności rodzica i dziecka.

Zrównoważony rozwój dziecka

Nauczyciel prezentuje rodzicom podstawowe informacje na temat koncepcji zrównoważonego rozwoju dzieci zdolnych, korzystając z informacji zamieszczonych w 1 rozdziale tego poradnika (równowaga między inteligencją analityczną, praktyczną i twórczą z uwzględnieniem aktywności fizycznej i troski o własne zdrowie). Podkreśla, że dziecko dąży do zaspokojenia zarówno potrzeby bycia kompetentnym (dąży do wiedzy), potrzeby bycia autonomicznym (chce uczestniczyć w procesie podejmowania ważnych decyzji), jak i potrzeby bliskości z innymi ludźmi (w tym przede wszystkim z rodzicami i rówieśnikami).

Zadaniem rodziców jest ponowna analiza okręgu symbolizującego czynności wykonywane w ciągu doby przez ich dzieci w kontekście zaspokajania omówionych przez nauczyciela potrzeb. Pytania nauczyciela (do indywidualnego rozważenia przez rodziców):

- Czy wszystkie potrzeby dziecka są zaspokajane w równym stopniu?
- Co można by zrobić, aby wspomóc dziecko w jednoczesnym byciu kompetentnym, autonomicznym i posiadającym wsparcie społeczne?

Co mogę naprawić?

Rodzice otrzymują do uzupełnienia listę postulatów, które powinny zostać wprowadzone w życie ich rodziny, aby optymalnie wspierać rozwój dziecka zdolnego.

LISTA POSTULATÓW

*Aby lepiej wspierać rozwój mojego dziecka w poszanowaniu jego
praw do: samostanowienia, zabawy, nauki, bliskości z innymi,
sportu, zobowiązuję/zobowiązujemy się do:*

.....
.....
.....
.....
.....

Podsumowanie

Rodzice w kręgu kolejno kończą zdanie (unikając powtórzeń):

Dziecko zdolne potrzebuje...

Konspekt spotkania 3

Powitanie

Nauczyciel prosi rodziców o podzielenie się opisem jednej wybranej czynności jaką wspólnie wykonywali ze swoimi dziećmi w ostatnim tygodniu. Po wypowiedziach rodziców nauczyciel zapowiada temat spotkania: *Ja i moje dziecko działamy razem. Kilka sprawdzonych sposobów na rodzinne spędzanie czasu wolnego.* We właściwej części spotkania prezentowane są ćwiczenia, zabawy i projekty do wykorzystania przez rodziców. Warto wybrane propozycje wspólnie przetestować, aby rodzice sami przekonali się, jaka jest ich wartość pragmatyczna.

Drzewo genealogiczne

Nauczyciel podkreśla rolę wiedzy na temat własnej rodziny w kształtowaniu się tożsamości młodego człowieka. Zachęca do stworzenia drzewa genealogicznego rodziny, prezentując różne możliwości

techniczne wspomagające to działanie (bezpłatne strony internetowe do tworzenia multimedialnych drzew genealogicznych, bazy wiedzy z wybranymi informacjami z archiwów polskich i zagranicznych).

Mocne strony pracy nad drzewem genealogicznym:

- wspólne działanie członków rodziny,
- silne zaangażowanie emocjonalne,
- motywowanie do działania związane z potrzebą wyjaśnienia pojawiających się w kolejnych etapach opracowywania drzewa wątpliwości i tzw. białych plam,
- edukacja historyczna,
- rozwijanie warsztatu badawczego,
- odkrywanie dobrych praktyk i współczesnych inspiracji w historii rodziny.

A było to tak...

Cwiczenie rozwijające kreatywność. Zadaniem domowników jest wymyślenie kilkuzdaniowych oryginalnych i sensownych opowieści, które kończą się następującymi zdaniami:

Taki wniosek z tej historii mamy: każdy słoń się boi lamy.

I dlatego wierzyby płacząc do dziś.

Od tego dnia Boże Narodzenie obchodzone jest w Polsce latem.

Następnego dnia wszyscy poeci postanowili jednak zostać prozaikami.

Wyprawy palcem po mapie

Członkowie rodziny wybierają sobie dowolne miejsce na kuli ziemskiej i wspólnymi siłami przygotowują jak najwięcej informacji na jego temat, uwzględniających historię, ukształtowanie terenu, florę i faunę, znanych obywateli, kulturę, język, religię, kulinaria, zwyczaje. Ważne, aby zebrane wiadomości były wzbogacone filmami, zdjęciami, muzyką, fragmentami artykułów z gazet. W ten sposób odbywają symboliczną podróż, a wybrane pamiątki z tej podróży wklejają do albumu rodzinnego. Zachęceni wrażeniami i zdobytymi informacjami wspólnie planują kolejne podróże w niezwykle miejsca.

Cytaty, które dają do myślenia

Członkowie rodziny zapisują na kartkach swoje ulubione fragmenty wierszy, powieści, wywiadów lub usłyszane wypowiedzi, które według nich zachęcają do myślenia. Można również poszukać inspirowanych sentencji w internetowych zbiorach cytatów. Przygotowane kartki wrzucane są np. do słoika i każdego dnia (np. podczas rodzinnego śniadania) losowana jest jedna myśl wspólnie omawiana przez domowników.

Przykładowe cytaty:

Koła rodzinnego nie tworzy się cyrklem. (S.J. Lec)

Nie ma takiego listu, który musisz odebrać. (zaprzyjaźniony listonosz)

Marzenia to inaczej cele do realizacji. (cytat z artykułu przeczytanego przez tatę)

Ważne są tylko te dni, których jeszcze nie znamy. (fragment ulubionej piosenki mamy)

Wujek Dobra Rada

Członkowie rodziny zapisują na kartkach opisy sytuacji, z których potencjalnie jest dość trudno znaleźć wyjście. Kartki trafiają do jednej puli. Wszyscy uczestnicy zabawy po przeczytaniu na głos wylosowanego opisu, przygotowują w ciągu pięciu minut jak najbardziej skuteczne i oryginalne rozwiązanie problemu.

Przykładowe opisy sytuacji:

– *Zatrzymałeś się z powodu braku paliwa w samym środku pustyni. Twoja komórka rozładowała się, nie widać żywego ducha. Właśnie wypileś ostatnią kroplę wody...*

– *Zorganizowałeś kolację dla bardzo ważnych gości. Po ich przybyciu okazało się, że są uczuleni na jajka. Niestety jajka są w każdej Twojej potrawie.*

– Jesteś na pikniku ze znajomymi. W Twoim koszyku znajdują się: kawałek kielbasy, pomidor, ogórek, kostka masła, ser żółty (w kawałku) i bochenek chleba. Niestety zapomniałeś noża. W jaki sposób przygotujesz kanapki dla pięciu osób?

– Opowiadasz żart, z którego nikt się nie śmieje. Jak uratować sytuację?

Przydomki

Zadaniem członków rodziny jest wymyślenie dla siebie nawzajem przydomków, które podkreślą pozytywne cechy każdego domownika i nikogo nie urażą.

Kto to powiedział?

Członkowie rodziny uzupełniają w wersji elektronicznej (celem niekojarzenia autora wypowiedzi za pomocą charakteru pisma) zdania podane poniżej. Następnie zdania są rozcinane i wrzucane do jednego worka. Zadaniem domowników jest zidentyfikowanie autorów kolejno losowanych wypowiedzi.

Nie lubię koloru ...

Moją ulubioną potrawą jest ...

Wymarzonym miejscem podróży jest ...

Najładniejszy samochód świata to ...

Tytuł ostatnio przeczytanej przeze mnie książki brzmi...

Marzę o ...

Nienawidzę, kiedy ...

Płaczę, gdy ...

Śmiesz mnie...

Podsumowanie

Rodzice oceniają zaprezentowane ćwiczenia, wskazując na ich mocne i słabe strony. Zastanawiają się wspólnie, w jaki sposób mogą je zmodyfikować, aby dostosować je do liczby i wieku domowników.

8. Scenariusze zabaw i gier rodzinnych

Uczniowie część swojego wolnego czasu spędzają w domu. Oczywiście można zastanowić się, czy słowo „dom” oznacza w tym kontekście tylko budynek, czy też ludzi, z którymi dzielimy swoje życie i z którymi chcemy przebywać. Prezentowane w tym rozdziale scenariusze gier i zabaw mają na celu zainspirowanie rodziców i ich dzieci do wykorzystania wolnego czasu do jednoczesnego rozwijania posiadanego potencjału (zarówno dzieci, jak i dorosłych) oraz wzmacnianie więzi rodzinnych i tworzenie w domu atmosfery sprzyjającej czepianiu radości z przebywania w swoim towarzystwie.

Czas na herbatę

Zaprezentowana zabawa rodzinna realizowana jest w formie projektu edukacyjnego, którego założenia i przebieg mogą być w dowolny sposób modyfikowane w zależności od potrzeb poznawczych i pomysłów jego uczestników. Członkowie rodziny zbierają przez tydzień różne produkty, które można wykorzystać podczas „Dnia Herbaty”: różne rodzaje herbat, suszonych owoców, ziół, dodatków smakowych (aromaty, aromatyzowane cukry).

Podczas „Dnia Herbaty” każda osoba prezentuje przygotowane przez siebie produkty, uzupełniając swój opis o ciekawostki dotyczące leczniczych właściwości ziół czy miejsc i sposobów produkcji herbaty. Można przygotować pytania odnoszące się do przedstawionych treści i zorganizować konkurs rodzinny, np. pt. *Zieloni detektywi na tropie „niezłych ziółek”*. Domownicy tworzą dwie drużyny i próbują jak najszybciej rozwiązać zebrane zagadki i pytania. Mogą korzystać z dostępnych źródeł wiedzy (zasobów internetowych, albumów ziół, opakowań po herbach itp.) lub też bazują tylko na informacjach usłyszących podczas wcześniejszej prezentacji. Przykładowy zestaw pytań zamieszczono poniżej.

ZIELONI DETEKTYWI NA TROPIE „NIEZŁYCH ZIOŁEK”...

Poszukajcie odpowiedzi na poniższe pytania:

1. Jak inaczej nazywa się palczatka cytrynowa?
2. W jakich sytuacjach stosuje się napar z akacji?
3. Jak inaczej nazywa się hibiskus?
4. Źródłem jakich witamin jest dzika róża?
5. Jakie jest działanie antocyjanów?
6. Gdzie rośnie herbata?
7. Z czego produkuje się herbatę ekspresową?
8. W jakiej porze zbiera się białą herbatę?
9. Dlaczego Cejlończycy parzą herbatę dwa razy?
10. Kiedy herbata dotarła do Europy?
11. Czym różni się zielona herbata od czarnej?
12. Jakie zioło pobudzają apetyt?
13. Jak inaczej nazywa się grochodrzew?
14. W jakiej roślinie obecny jest cytral?
15. Jak nazywają się dwie podstawowe odmiany herbaty?
16. Wskaż na mapie minimum pięć państw produkujących herbatę. Ustaw w odpowiednich miejscach mapy chorągiewki z wpisanymi nazwami państw.

Po przeprowadzeniu konkursu domownicy projektują (na podstawie zgromadzonej wiedzy na temat właściwości herbat, ziół i pozostałych dodatków) herbatę dla osoby, której opis wylosowali na przygotowanych wcześniej przez rodziców karteczkach, przykładowo:

- denerwujący się z byle powodu szef dużej firmy,
- dziecko cierpiące na bóle brzucha,
- starsza pani mająca kłopoty z pamięcią,
- nauczycielka mająca problemy z głosem,
- sportowiec potrzebujący witamin,
- kobieta spodziewająca się dziecka.

Na zakończenie każdy uczestnik „Dnia Herbaty” wymyśla swoją ulubioną mieszankę i nadaje jej oryginalną nazwę. Z przygotowanych herbat sporządza się napar i następuje gwóźdź programu – degustacja.

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Na podobnej zasadzie można zorganizować „Dzień Meksykański” lub „Dzień Owoców”. Jest to bardzo dobry sposób na domową edukację prozdrowotną, przy jednoczesnym rozwijaniu wiedzy ogólnej (geograficznej, przyrodniczej) oraz myślenia twórczego. Dodatkowo radość uczestników i satysfakcja z przygotowanych (w pełni autorskich) produktów. Bezcenne!

Kim jesteś?

Jeden z domowników postanawia wcielić się w powszechnie znaną postać autentyczną lub fikcyjną. Kontrolnie zapisuje swoje dane na kartce i umieszcza je w kopercie. Zadaniem pozostałych uczestników gry jest wspólne ułożenie ośmiu pytań rozstrzygnięcia (odpowiedź na te pytania może brzmieć „tak” lub „nie”), które umożliwią zidentyfikowanie tożsamości postaci. Ósme pytanie powinno zawierać już wskazanie konkretnej osoby, np. *Czy jesteś Albertem Einsteinem?*

Gra jest świetną okazją do usprawniania komunikacji między członkami rodziny, poszerza wiedzę ogólną i rozwija zdolności analityczne. Ponadto zadanie pytania, które pozwoli uzyskać możliwie

najwięcej informacji zwrotnych, wymaga zaangażowania kreatywności. Ćwiczenie w większej grupie pozwala też osiągnąć synergii – wspólne konstruowanie pytań przynosi lepszy efekt niż praca w pojedynkę.

Przykładowo:

Wybrana postać: *Harry Potter*

Pytania zadane przez uczestników gry:

1. *Czy jesteś postacią żyjącą?* Odpowiedź: *Nie*.
2. *Czy jesteś postacią fikcyjną?* Odpowiedź: *Tak*.
3. *Czy jesteś postacią ludzką?* Odpowiedź: *Tak*.
4. *Czy jesteś postacią literacką?* Odpowiedź: *Tak*.
5. *Czy jesteś postacią z polskiej literatury?* Odpowiedź: *Nie*.
6. *Czy jesteś chłopcem?* Odpowiedź: *Tak*.
7. *Czy zajmujesz się czarami?* Odpowiedź: *Tak*.
8. *Czy jesteś Harrym Potterem?* Odpowiedź: *Tak*.

Po udzieleniu ostatniej odpowiedzi warto sprawdzić, czy w kopercie widnieją dane tej samej postaci, która została zidentyfikowana.

Ciocia z Ameryki (zabawa zaczerpnięta z harcerstwa)

Zabawa powinna być przeprowadzona w gronie przynajmniej 5-osobowym. Jest to świetna okazja do trenowania umiejętności koncentracji uwagi oraz szybkiej analizy dostępnych informacji. Dwie osoby wychodzą z pokoju i ustalają zasadę decydującą o tym, co przywiozła ciocia z Ameryki, np. pierwsza litera wymienionego przedmiotu musi być zgodna z pierwszą literą imienia poszczególnych uczestników zabawy. Po powrocie do pokoju kolejni gracze wypowiadają zdanie: *Ciocia z Ameryki przywiozła mi...*, wskazując początkowo na zupełnie przypadkowe przedmioty. Osoby, które znają zasadę, udzielają informacji zwrotnych: *Tak, przywiozła Ci* lub *Nie, nie przywiozła Ci*. Ważne, aby uczestnicy znający zasadę konstruowali zdania oparte na niej (a więc podawali przedmioty, których nazwy rozpoczynają się od pierwszej litery ich imienia). Umożliwi to pozostałym graczom porównywanie sytuacji i komunikatów zwrotnych, a po kilku rundach odgadnięcie właściwej zasady. Poniżej zamieszczono przykładowy zapis przebiegu gry:

Uczestnicy gry: Andrzej (tata), Beata (mama), Wiesława (babcia), Igor (dziadek), Aneta (córka), Bartek (syn).

Andrzej z Bartkiem ustalają zasadę gry: *Pierwsza litera przedmiotu musi być zgodna z pierwszą literą imienia uczestnika gry*.

Wypowiedzi graczy:

Andrzej: *Ciocia z Ameryki przywiozła mi aparat*.

Bartek: *Tak, przywiozła Ci*.

Beata: *Ciocia z Ameryki przywiozła mi aparat*.

Bartek i Andrzej: *Nie, nie przywiozła Ci*.

Wiesława: *Ciocia z Ameryki przywiozła mi buty*.

Bartek i Andrzej: *Nie, nie przywiozła Ci*.

Igor: *Ciocia z Ameryki przywiozła mi samochód*.

Bartek i Andrzej: *Nie, nie przywiozła Ci*.

Aneta: *Ciocia z Ameryki przywiozła mi arbuza*.

Bartek i Andrzej: *Tak, przywiozła Ci*.

Bartek: *Ciocia z Ameryki przywiozła mi brylanty*.

Andrzej: *Tak, przywiozła Ci*.

Gra toczy się do momentu, kiedy wszyscy uczestnicy odgadną jej zasadę. W przypadku trudności z identyfikacją reguły (i naturalnie pojawiającym się w takiej sytuacji zniechęceniem uczestników) można poprosić osoby, które znają ją, o wskazanie pięciu przedmiotów jakie otrzymali od cioci z Ameryki. Intensyfikacja informacji zazwyczaj właściwie ukierunkowuje dalsze poszukiwania graczy i w kolejnych dwóch rundach już wszyscy udzielają odpowiedzi zgodnie z obowiązującą zasadą.

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Zasady gry ustalane przez dwóch uczestników mogą dotyczyć zarówno aspektu formalnego nazw wymienianych przedmiotów (np. rozpoczynanie się nazwy od pierwszej lub drugiej litery imienia uczestnika, występowanie w nazwie przedmiotu tylko jednej samogłoski lub więcej niż trzech samogłosek, występowanie w nazwie przedmiotu jednej litery k itp.), aspektu znaczeniowego (np. wymieniamy tylko nazwy roślin, zwierząt lub przedmiotów wyprodukowanych przez człowieka), jak i samego zachowania podczas podawania nazwy przedmiotu (np. drapanie się po głowie, dodawanie na początku wypowiedzi spójników „a więc”, wtrącanie przed wypowiedzeniem nazwy przedmiotu „Hmmm...” itp.).

ECHA DOŚWIADCZEŃ

Zabawę *Ciocia z Ameryki* wielokrotnie przeprowadzałem podczas zajęć pozalekcyjnych dla uczniów zdolnych. Często okazywało się, że ci najzdolniejsi mieli największy problem z identyfikacją właściwej reguły, co wynikało ze zbyt analitycznego ich podejścia do otrzymywanych informacji. Skupienie na głębszych relacjach między nazwami, lekceważyli podobieństwo figuralne. Mierzenie się jednak z problemem (kiedy niektórzy uczestnicy już dawno rozpoznali właściwą regułę) uzmysłowiło im, że nie zawsze są najlepsimi, co w konfrontacji z ich dotychczasowymi doświadczeniami ciągłego odnoszenia zwycięstw było zdarzeniem koniecznym dla zachowania równowagi rozwoju.

Katalog sławnych postaci

Domownicy tworzą dwie drużyny (przy proporcjonalnym udziale dorosłych i dzieci w każdej drużynie). Każda drużyna wypisuje pionowo na dużej kartce kolejne litery alfabetu (drukowane, pomijając litery: A, Ć, Ę, Ć, Ó, Ś, Y, Ż). Zadanie polega na wpisaniu w ciągu 15 minut nazwisk znanych osób zaczynających się od tych liter. Po tym czasie drużyny liczą zdobyte punkty.

O wiele trudniejszą wersją tego ćwiczenia jest dopisanie do liter alfabetu po jednej dodatkowej, np. w odwróconej kolejności alfabetycznej – od Z do A tak, że powstaną inicjały. Zadaniem każdej drużyny jest wpisanie w ciągu 30 minut jak najwięcej imion i nazwisk znanych osób według utworzonych inicjałów z zachowaniem reguły, że pierwsza litera to inicjał imienia, a druga – inicjał nazwiska.

Przykładowo:

A Z – Andrzej Zaorski

B W – Barbara Włodarczyk

WSKAZÓWKA METODYCZNA

W tym literowo-słownym nurcie zabaw rodzinnych mieści się niezwykle popularna w czasach nieobecności multimedialnych *Gra w państwa, miasta*. Zadaniem każdego uczestnika zabawy (lub drużyny) jest wypełnienie tabeli z podanymi kategoriami pojęć, np. nazwy państw, nazwy miast, nazwy roślin, nazwy kolorów, słowami rozpoczynającymi się od wskazanej litery (wybór litery następuje poprzez wymienianie w myślach kolejnych liter alfabetu przez jednego z zawodników; kiedy usłyszysz hasło STOP, podaje wymienianą właśnie literę). Warto wzbogacić tę grę poprzez np. wprowadzenie wersji anglojęzycznej lub też zmodyfikowanie kategorii:

- tytuł filmu,
- nazwisko polityka,
- nazwisko sportowca,
- nazwisko naukowca,
- nazwa najdziwniejszej potrawy świata (wprowadzenie elementu treningu twórczości).

Jaką jestem liczbą?

Zabawa przeprowadzana jest w parach. Jedna osoba wybiera dowolną liczbę w przedziale od 0 do 100 (nie ujawnia jej). Druga osoba może zadać pięć pytań rozstrzygnięcia, na które odpowiedzi mają pomóc jej wskazać, jaką liczbą jest partner/partnerka. Szóste pytanie powinno zawierać przewidywaną odpowiedź. Następnie uczestnicy zabawy zamieniają się rolami.

Przykładowo:

Osoba A wybrała liczbę 65.

Osoba B: *Czy jesteś mniejsza od 50?*

Osoba A: *Nie.*

Osoba B: *Czy jesteś liczbą parzystą?*

Osoba A: *Nie.*

Osoba B: *Czy jesteś wielokrotnością 5?*

Osoba A: *Tak.*

Osoba B: *Czy jesteś mniejsza od 75?*

Osoba A: *Tak.*

Osoba B: *Czy jesteś mniejsza od 60?*

Osoba A: *Nie.*

Osoba B: (mając do wyboru: 65 lub 70) *Czy jesteś liczbą 70?*

Osoba A: *Nie.*

Osobie B nie udało się w pięciu pytaniach odgadnąć, jaką liczbą jest partner/partnerka.

Wyjątkowe dni

Dobrym pomysłem na rodzinne spędzanie czasu jest wprowadzenie tzw. wyjątkowych dni. Domownicy wspólnie ustalają, na czym będzie polegała wyjątkowość tych dni i kiedy one będą świętowane. Rytualizacja czasu wolnego porządkuje harmonogram pracy członków rodziny i pozwala w pełni zaangażować się w święto. Każda osoba uczestniczy w organizacji tego dnia, wypracowywane są wspólne pomysły, ustalany jest podział zadań i szczegółowy zakres odpowiedzialności (co przy okazji uczy dzieci zarządzania czasem).

Przykłady wyjątkowych dni:

- *Dzień z Naturą.*
- *Dzień Śródziemnomorski.*
- *Dzień Sportu.*
- *Dzień z Tradycją Narodową.*
- *Dzień z Filmem Współczesnym.*
- *Dzień Muzyki i Tańca.*

Podróż do Krakowa

Wartościową formą spędzania czasu wolnego są gry, które członkowie rodziny tworzą samodzielnie. Jak podkreślają Krystyna Dobosz, Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Ewa Zielińska (1996), gry są z jednej strony doskonałą okazją do rozwinięcia w dzieciach przekonania o konieczności przestrzegania ustalonych zasad, z drugiej zaś uczą akceptacji pewnej przypadkowości w naszym życiu (można mieć mniejsze lub większe szczęście w grze). Ponadto nie do przecenienia jest walor społeczno-emocjonalny gier polegający na uczeniu się współpracy z innymi oraz kształtowaniu w sobie gotowości do akceptacji przegranej z zachowaniem przyjemności czerpanej z samego udziału w tej formie spędzania wolnego czasu.

Domownicy przygotowują przez kilka dni informacje na temat Krakowa dotyczące jego historii, zabytków, znanych obywateli, wydarzeń kulturalnych, lokalnych tradycji itp. Celem niepowielania tych samych zagadnień warto wspólnie dokonać podziału tematów między uczestnikami gry. Każda osoba, oprócz przygotowania prezentacji (np. w formie multimedialnej, fotograficznej, gazetki ściennej, posteru), powinna opracować 15 pytań dotyczących omawianego obszaru tematycznego. Należy je napisać

na kartkach wyciętych z brystolu w formacie zbliżonym do wizytówki (najlepiej przygotować wcześniej 60 identycznych karteczek).

Uczestnicy przygotowują planszę do gry. Na papierze pakowanym wyznaczają dwa punkty: START i META, które łączą falowaną linią. Na linii umieszczają 60 punktów, z których co trzeci należy oznaczyć innym kolorem. W ten sposób wyznaczają newralgiczne miejsca związane z obowiązkiem losowania pytania. Ponadto należy zaznaczyć jeszcze kilka punktów (innymi kolorami), na których zatrzymanie się pionkiem nagradzane jest przesunięciem go np. o 10 miejsc do przodu, a także czarnych punktów zmuszających graczy do cofnięcia pionka np. o 10 miejsc. Można również uatrakcyjnić wizualnie planszę poprzez naklejenie zdjęć Krakowa lub namalowanie obiektów, które można zobaczyć w mieście. Uczestnicy muszą również ustalić zakres sankcji związanych z nieudzieleniem prawidłowej odpowiedzi na wylosowane pytanie, np. utrata dwóch kolejek lub cofnięcie się pionkiem o pięć miejsc.

Na początku domownicy prezentują w jak najciekawszej formie przygotowane informacje na temat Krakowa. Następnie dokładają swoje pytania do wspólnej puli. Jedna z osób tasuje pytania i kładzie je w centralnym miejscu planszy. Gracze wybierają swoje pionki i ustawiają się na polu START. Wygrywa osoba, która pierwsza dotrze do METY.

WSKAZÓWKA METODYCZNA

Podobne gry można konstruować, wybierając zupełnie inną tematykę: zagadki matematyczno-logiczne, parki krajobrazowe, ciało człowieka, historia Polski, potrawy świata. Gry samodzielnie przygotowane przez członków rodziny wymagają z pewnością większego zaangażowania niż gotowe produkty dostępne na rynku, jednak efekt w postaci trwałości transferu wiedzy, satysfakcji ze wspólnej pracy i zabawy po stokroć wynagradza ów wysiłek.

9. Karty pracy z zakresu samorozwoju dla uczniów zdolnych

Proponowane karty do samodzielnej pracy uczniów zdolnych mają na celu rozwijanie przez nich samowiedzy i kształtowanie postawy odpowiedzialności za własne decyzje w poszanowaniu dobra wspólnego. U wielu osób, szczególnie w okresie adolescencji, wzrasta potrzeba autorefleksji, a standardowe zajęcia w szkole zorientowane na realizację podstawy programowej nie zawsze stwarzają okazje do jej zaspokojenia. Może zatem okazać się, że uczeń zdecyduje się wykorzystać swój wolny czas na podejmowanie kolejnych prób zmierzenia się z kluczowymi problemami żywymi i dostarczenie mu odpowiednich narzędzi ułatwi ten proces.

Karty pracy dostosowane są do uczniów w określonym przedziale wiekowym (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna), co wynika ze specyfiki problemów rozwojowych i zróżnicowanych zyszań jakie pojawiają się przed dziećmi, młodzieżą i młodymi dorosłymi. Ważne, aby uczniowie zdolni mieli możliwość omówienia wypełnionych kart pracy (oczywiście pod warunkiem wyrażenia przez nich takiej chęci) z nauczycielami lub rodzicami. Będzie to dla nich okazja do innego spojrzenia na własne problemy, przekonania i plany, zaś dla dorosłych źródło istotnych informacji o dziecku.

KARTA PRACY 1

„Myśli, które zmuszają do myślenia”

Przeznaczenie: Uczniowie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych

Uważnie wsłuchuj się i wczytuj w wypowiedzi znanych osób, a także słowa ludzi, którzy nie są powszechnie znani, a według Ciebie prezentują poglądy i myśli warte rozważenia. Notuj te sentencje, starając się również zapisywać swoje pierwsze reakcje i refleksje z nimi związane. Zachęcam Cię do prowadzenia prywatnego dziennika myśli, które wywarły na Tobie wrażenie (zarówno pozytywne, jak i negatywne). Na razie postaraj się prowadzić taki minidziennik w postaci poniższej tabeli przez najbliższe cztery tygodnie.

DZIENNIK MYŚLI, KTÓRE ZMUSZAJĄ DO MYŚLENIA

Treść wypowiedzi	Autor wypowiedzi	Reakcja/refleksja

ECHA DOŚWIADCZEŃ

Przykładowy *Dziennik myśli* prowadzony przez Dorotę – wybitnie zdolną uczennicę II klasy gimnazjum, pasjonatkę fizyki i chemii. Poniższe zapisy pokazują, że technika ta nie tylko pozwala na rozwijanie refleksyjności młodego człowieka i jego wrażliwości na słowo, ale także w przypadku możliwości przeczytania dziennika przez rodziców czy nauczycieli, jest bezcennym źródłem informacji o dziecku/uczniui (o jego aktualnych problemach, potrzebach oraz o dojrzałości spostrzegania najbliższego otoczenia i dziwienia się mu).

Treść wypowiedzi	Autor wypowiedzi	Reakcja/refleksja
Ludzie nie rozumieją, że możesz mieć ich dosyć...	Mój jedyny przyjaciel	Boję się, że mógł mieć na myśli także mnie... Też czasem mam dosyć ludzi, zbyt wiele oczekują, nie dając nic w zamian
Bez pracy może i zjecie tort, ale wisienka przypadnie komu innemu	Nauczycielka biologii	Zgadzam się w 100%! W nauce trzeba pracować każdego dnia, bo inni wciąż cię gonią, a ty wciąż gonisz ich
Mam tyle myśli w głowie, że mogłabym obdzielić nimi każdego człowieka na świecie i każdy z nich miałby przesyć	Młoda dziewczyna w rozmowie telefonicznej ze swoim chłopakiem	Czasem też tak mam... Myśli jest za wiele, a najgorsze jest to, że wiem o nich, że mogą być genialne, ale nie potrafię ich opowiedzieć, nazwać, zapisać... Uciekają, a ja nie wiem, co tak naprawdę mam gonić
Jesteśmy różni, ale nie wiemy, jak bardzo. Optymistycznie zakładamy, że trochę.	Olga Tokarczuk	Zgadzam się, że to tylko założenie. W rzeczywistości nic nas nie łączy, każdy jest z innej bajki...

KARTA PRACY 2

„O oszczędzaniu na myśleniu”

Przeznaczenie: Uczniowie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych

Zapoznaj się z podanymi poniżej ośmioma przykazaniami oszczędzania na myśleniu.

1. *Zamiast mozolnie dzielić włos na czworo, miej o wszystkim proste i nieodwołalne zdanie.*
2. *Wierz niezachwianie w swą wyjątkową intuicję i mądrość.*
3. *Myśląc inaczej miej za dumniów.*
4. *Najmniej się zmęczysz, patrząc na sprawy tylko z własnej perspektywy.*
5. *Zakrzykuj problemy i zwalaj winę na innych.*
6. *Na krytykę odpowiadaj atakiem furii.*
7. *Nie trać czasu na przewidywanie, a już w żadnym przypadku nie kontroluj swoich przewidywań.*
8. *Uprawiaj myślenie życzeniowe: prawdą jest i stanie się to, czego bardzo pragniesz.*

Źródło: Z. Pietrasiński, 2001, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, s. 24.

1. Z którymi z podanych przykazań zgadzasz się, a z którymi nie? Dlaczego tak uważasz?
2. Obserwuj uważnie ludzi w swoim najbliższym otoczeniu. Czy są wśród nich osoby, które postępują według ośmiu przykazań oszczędzania na myśleniu? Jak oceniasz ich zachowanie? Jak oceniane jest ich zachowanie przez innych?
3. Przekształć podane powyżej przykazania tak, aby stanowiły zasady, które w pełni akceptujesz.
4. Z podanych poniżej wyrazów ułóż przynajmniej pięć sensownych i zgodnych z Twoimi przekonaniem przykazań. Przy konstruowaniu zasad wykorzystaj po jednym słowie z każdej kolumny w dowolnej kolejności. Możesz dowolnie modyfikować formę użytych wyrazów (osobę/liczbę/przypadek).

jeśli	znikać/nie znikać	zawsze	człowiek	topić się/nie topić się
kto	uciekać/nie uciekać	nigdy	ten/to	płakać/nie płakać
co	myśleć/nie myśleć	często	przyjaciół	wygrywać/nie wygrywać
kiedy	kochać/nie kochać	czasem	wróg	być/nie być
żaden	pracować/nie pracować	wówczas	nauczyciel	spóźniać się/nie spóźniać się
każdy	mieć/nie mieć	potem	aktor	pomagać/nie pomagać

Przykład:

Kto myśli, ten zawsze wygrywa.

Kiedy nie pomagasz ludziom, wówczas niekochasz.

5. Obserwuj uważnie swoje zachowanie i relacje z ludźmi przez najbliższe dwa tygodnie. Które z ułożonych przez Ciebie przykazań wypełniasz, a które łamiesz? Dlaczego? Która z zasad jest najłatwiejsza do realizacji, a która najtrudniejsza?

KARTA PRACY 3

„Moja przyszłość”

Przeznaczenie: Uczniowie szkoły podstawowej i gimnazjów

1. Dokończ podane zdania:

Chciałbym/chciałabym być ...

Dorosłość jest dla mnie ...

Kiedy myślę o mojej przyszłości, to...

W życiu najważniejsze jest ...

Na pewno nie będę ...

2. Przeczytaj uważnie poniższe wypowiedzi.



Imię: Piotr
Wiek: 28 lat
Zawód: bankowiec
Miejsce zamieszkania: Poznań
Hobby:

Jestem pracownikiem dużego banku. Doradzam klientom, w jaki sposób mogą skutecznie pomnażać swoje oszczędności. Lubię swoją pracę. Od małego zbierałem pieniądze do kilkunastu skarbonek i myślałem, jak je zainwestować. Cenię sobie szczególnie kontakt z ludźmi. Każdy człowiek jest inny, przychodzi z innymi problemami i potrzebami. Nie ma czasu na nudę... Po pracy uwielbiam jeździć na rowerze. Im jestem bardziej zmęczony, tym jestem bardziej wypoczęty... Dziwne? Nie, sport właśnie tak działa!

Imię: Sylwia
Wiek: 19 lat
Zawód: fryzjerka
Miejsce zamieszkania: wieś pod Krakowem
Hobby:



Jestem fryzjerką. Zawsze chciałam pomagać ludziom stawać się piękniej. Dlatego projektowałam ubrania, robiłam makijaże, doradzałam im, jak mają się ubierać. Wybrałam w końcu fryzjerstwo, bo w tym zawodzie można mieć największy wpływ na zmiany w życiu innych. Nie ma większej przyjemności niż podziękowania od klientów, którzy mówią, że odmieniłam ich dotychczasowe życie i że dzięki mnie wreszcie polubili siebie. W czasie wolnym robię zdjęcia. Wszystko, co mnie otacza, zachwyca mnie. Nie wyobrażam sobie mojej codzienności bez pasji!

Imię: Jacek
Wiek: 25 lat
Zawód: pszczelarz
Miejsce zamieszkania: wieś 50 km za Radomiem
Hobby:



Jestem pszczelarzem. Zawsze kochałem zwierzęta, podobnie jak moi rodzice, którzy są rolnikami i oprócz hodowli krów prowadzą stadninę koni. Świat pszczoł mnie zachwyca: jest bardzo skomplikowany, czasem wydaje mi się, że bardziej niż nasz ludzki. Z drugiej strony jest bardzo uporządkowany – każda pszczoła wie, co ma robić i jaka jest jej rola. Brakuje mi tego porządku w naszym społeczeństwie. Dla mnie czas pracy to jakby czas wolny: cieszę się z kontaktu z naturą, a przy okazji mogę, dzięki temu co robię, zarobić na utrzymanie moje i mojej rodziny. Każdemu życzę takiego połączenia pasji i życia zawodowego, jakie udało mi się osiągnąć.

Imię: Zofia
Wiek: 30 lat
Zawód: lekarka
Miejsce zamieszkania: Łódź
Hobby:



Jestem lekarką. Wybór studiów medycznych był tak naprawdę przypadkowy: rodzice bardzo chcieli, żebym została lekarzem (tak jak oni), ale ja sama nie czułam do tego zawodu powołania. Zawsze myślałam o tym, żeby zostać przedszkolanką. Dopiero podczas praktyk w szpitalu, kiedy przekonałam się, jak ważna jest rola lekarza, zrozumiałam, że to właściwy kierunek mojego rozwoju. Dziś z przyjemnością wstaję każdego dnia, aby znów zmierzyć się z problemami zdrowotnymi moich małych pacjentów. Tak, zostałam pediatrą i w ten sposób połączyłam moją pasję, czyli kontakt i opiekę nad dziećmi, z zawodem. Lepszej decyzji nie mogłabym podjąć.

- Uzupełnij zakładkę hobby w wizytówkach czterech autorów powyższych wypowiedzi. Czy zainteresowania i pasje tych osób są zgodne z zawodami, które wykonują?
- Spróbuj stać się na moment każdą z opisanych postaci i ułóż swoje motto życiowe. Jak mogłoby ono brzmieć, gdybyś był:
 - Piotrem?
 - Sylwią?
 - Jackiem?
 - Zofią?
- Poniżej znajduje się lista wybranych zawodów. Dopisz zainteresowania i pasje, jakie mogą być realizowane podczas wykonywania tych profesji.

Zawód	Realizowane pasje/zainteresowania
nauczyciel	
cukiernik	
kierowca	
archeolog	
sprzedawca	
stylista	

6. Pomyśl o swoich pasjach i zainteresowaniach. Czy są zawody, które umożliwiają ich realizowanie? Jakże to zawody? Czy chciałbyś/chciałabyś je wykonywać w przyszłości?
7. Jak rozumiesz myśl wybitnego naukowca i wynalazcy Thomasa Alvy Edisona:
„Nie przepracowałem ani jednego dnia w swoim życiu. Wszystko co robiłem, to była przyjemność”?

KARTA PRACY 4

„Samoocena”

Przeznaczenie: Uczniowie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych

1. Zapoznaj się z poniższymi wypowiedziami.

ADAM (lat 34, lekarz): *Samoocena jest bardzo ważna w każdym zawodzie, ponieważ daje poczucie pewności, że to, co się robi, jest warte zachodu. Gdyby samoocena była niska, działania człowieka pozbawione byłyby sensu. No bo jak wzbudzić w sobie jakąś motywację, skoro z góry zakłada się, że jesteśmy w danej dziedzinie beznadziejni? Lekarz bez wysokiej samooceny jest nieskuteczny, boi się być samodzielny, czeka z podjęciem ważnych – kluczowych dla pacjenta, decyzji.*

MARIA (lat 19, studentka): *Od dwóch lat mam poczucie, że wszystko, co mogłam w życiu zdobyć, już zdobyłam. I tak naprawdę jest tego niewiele... Może gdyby ktoś to docenił... Zamiast ciągłego narzekania zewsząd (rodzice, nauczyciele, teraz wykładowcy): „Mogłaś to zrobić lepiej!”, „Dziewczyno, zacznij myśleć!” itp. Zależy mi na opinii innych, a oni raczej nie widzą we mnie nikogo niezwykłego. Taka szara myszka, o której każdy chciałby zapomnieć.*

ZOFIA (lat 54, księgowa): *Samoocena to ogólna opinia jednostki na temat tego, kim jest i co do tej pory zrobiła. Jeśli zrobiliśmy dużo i jest to doceniane przez innych, mamy wysoką samoocenę. W przeciwnej sytuacji, kiedy nie mamy czego wskazać podczas dokonywania bilansu rocznych osiągnięć, pojawia się smutek i rozczarowanie sobą. Są jednak i tacy, którzy nic nie robią, a mają się dobrze. Zawsze jakoś to sobie wytłumaczają: nie dostaliśmy szansy, ktoś ma fory, jestem pomijany przez szefostwo. Ale to tylko takie złudzenie, spiskowa teoria dziejów, która pomaga przetrwać trudne momenty. Ja sama jestem w pełni zadowolona z siebie. Jestem przekonana, że to, czemu poświęcam 12 godzin każdego dnia, jest bardzo ważne i służy wielu ludziom. Dzięki mnie cała firma może prosperować, dwadzieścia osób ma pracę i będą kolejne zatrudnienia. Poza tym jestem uczciwa i wszystko, co robię, jest zgodne z moim sumieniem. A to w zawodzie księgowej prawdziwa rzadkość.*

MACIEK (lat 32, psycholog): *Samoocenę można mierzyć w dwóch wymiarach: – wysokości i pewności. W tym sensie samoocena może być: zawyżona i pewna, zawyżona i niepewna, zaniżona i pewna oraz zaniżona i niepewna. Pewność samooceny ma większe znaczenie dla regulacji zachowania niż sama jej wysokość. Oznacza to, że pewny swojego potencjału zawodowego dość kiepski pracownik, będzie odrzucał uwagi swojego przełożonego i tłumaczył całą sytuację tym, że szef się na niego uwziął. Inaczej natomiast zareaguje pracownik z niepewną samooceną. Początkowo przekonany o swoich wysokich kompetencjach, po reprimendzie ze strony przełożonego automatycznie utraci wiarę we własne możliwości i za każdym razem będzie przyznawał mu rację, nawet jeśli jego uwagi są niesłuszne.*

RENATA (lat 79, emerytka, przez ponad 50 lat pracowała jako kucharka): *Zawsze byłam narażona na ocenę innych: raz smakowało, innym razem wracały do kuchni w ogóle nietknięte potrawy. Tak, było mi przykro, ale trzeba zawsze zastanowić się, ile faktycznie zależy od nas, a ile od innych. Jeśli miałam ugotować pyszny obiad ze składników, w których co najwyżej można było nakarmić mało wybrednego królika, to mój udział w tej kulinarnej porażce był bardzo mały. Inaczej, kiedy dostawałam od szefa najlepsze mięsa i warzywa, a przesoliłam je lub przypaliłam. Wtedy czułam się winna i nieraz myślałam o zmianie zawodu. Trzeba jednak w takich sytuacjach pomyśleć, że wpadki zdarzają się nawet najlepszym. To, co nam nie wy-*

chodzi, powinniśmy wykorzystać jako naukę na przyszłość. Odkąd wyspałam przez przypadek całą torebkę pieprzu do zupy, zawsze wysypuję przyprawy na rękę, dopiero potem wrzucam je do potrawy. Uczymy się na błędach.

ERYK (lat 40, przedstawiciel handlowy): Mam bardzo niską samoocenę. Zawsze zależało mi na tym, aby nikogo nie oszukiwać. Teraz, kiedy muszę co miesiąc wypracować narzuconą przez szefostwo normę sprzedaży, kłamię i manipuluję informacjami bez żadnych oporów. Tylko tak da się przetrzymać w tej branży. Czuję, że to, co jest dla mnie najważniejsze, poświęciłem dla pieniędzy. Jest mi z tym strasznie źle, nie potrafię spojrzeć w lustro. Moi koledzy z firmy mówią, że to jednak mija. Z czasem podobno wyrzuty sumienia stają się jedynie wspomnieniem...

MONIKA (lat 29, nauczycielka): Zawód nauczyciela nie jest społecznie doceniany. Ludzie traktują mnie jak pasożyta, który niewiele pracuje, a dużo oczekuje w zamian. To osłabia moją motywację do pracy. Kiedy starasz się najmocniej jak potrafisz, oczekujesz pochwały, pozytywnej informacji zwrotnej, po prostu jakiejś reakcji, jakiegokolwiek. A wszystko jest takie obojętne. Nie dostrzegam już wartości w tym, co robię. Nie chce mi się więcej... pasuję.

MAREK (lat 16, uczeń technikum): Uważam, że mam powody, by być z siebie dumnym. Zawsze byłem najlepszy w klasie i tak jest też teraz. Nauczyciele chwalą mnie za świetną pamięć i szeroką wiedzę o świecie. Wiem, że jestem lepszy od innych i oni muszą się jeszcze dużo uczyć, by mi dorównać. W sumie to w szkole mogę teraz odpoczywać, niech męczą się ci, co w przyszłości będą machać łopatami.

2. Po zapoznaniu się w wypowiedziach odpowiedz na pytania:
 - Jaka jest rola samooceny w życiu człowieka?
 - Dlaczego jedni ludzie mają wysoką samoocenę, a inni niską?
 - O czym świadczy pewność samooceny, a o czym jej poziom?
 - Jakie są mocne i słabe strony posiadania zbyt wysokiej samooceny?
3. Pomiar samooceny.

MOJA SAMOOCENA

(Autor: T. Knopik, tymczasowe normy określone dla uczniów w III klasie gimnazjum i I klasie liceum; badania normalizacyjne na próbie N = 142 osoby, w tym DZ = 79, CH = 63, Knopik, 2013)

Poniżej znajdują się różne twierdzenia, które odnoszą się do Twoich przekonań o sobie. Wskaż, w jakim stopniu zgadzasz się z nimi, poprzez otoczenie kółkiem jednej z czterech możliwości: 4 – zdecydowanie zgadzam się, 3 – raczej zgadzam się, 2 – raczej nie zgadzam się, 1 – zdecydowanie nie zgadzam się.

Lp.	Treść twierdzenia	Ocena
1	Lubię siebie	1 – 2 – 3 – 4
2	Rzadko myślę, że jestem do czegoś	1 – 2 – 3 – 4
3	Myślę, że jestem osobą lubianą przez innych	1 – 2 – 3 – 4
4	Moje życie daje mi satysfakcję	1 – 2 – 3 – 4
5	Jestem potrzebny/a innym	1 – 2 – 3 – 4
6	Inni ludzie doceniają to, co robię	1 – 2 – 3 – 4
7	Uważam, że mam wiele powodów, by być z siebie dumnym/dumną	1 – 2 – 3 – 4
8	To, co robię, jest zgodne z moimi przekonaniami	1 – 2 – 3 – 4
9	Z nadzieją patrzę w przyszłość	1 – 2 – 3 – 4

10	Szanuję siebie	1 – 2 – 3 – 4
11	Jestem zadowolony/a z własnego życia	1 – 2 – 3 – 4
12	Są dziedziny, w których jestem naprawdę dobry/a	1 – 2 – 3 – 4
13	Mam wiele planów na przyszłość	1 – 2 – 3 – 4
14	Ogólnie rzecz ujmując, jestem z siebie zadowolony/a	1 – 2 – 3 – 4
15	Czuję, że to, co robię, jest wartościowe	1 – 2 – 3 – 4

Łączny wynik:

Interpretacja wyników:

60 – 52 bardzo wysoka samoocena

51 – 45 wysoka samoocena

44 – 35 samoocena niezrównoważona (jedne aspekty są oceniane pozytywnie, inne negatywnie)

34 – 28 niska samoocena

< 28 bardzo niska samoocena

4. Czy jesteś zadowolony/a z otrzymanego wyniku? O czym on świadczy? Podaj kilka sytuacji z Twojego życia, która potwierdzają prawdziwość tego wyniku.

5. Dokończ zdania:

Moja samoocena jest ...

Gdybym podjął/podjęła pracę nad swoją samooceną, to powinienem/powinnam...

Moja samoocena przeszkadza mi, kiedy...

Moja samoocena pomaga mi, kiedy...

Moje postanowienie na przyszłość brzmi...

KARTA PRACY 5

„Zarządzam moim czasem”

Przeznaczenie: Uczniowie szkoły podstawowej i gimnazjów

1. Jak rozumiesz poniższe myśli dotyczące czasu?

„Jeżeli kochasz, czas zawsze odnajdziesz, nie mając nawet ani jednej chwili”.

Jan Twardowski

„Z naprawdę wielkich, posiadamy tylko jednego wroga – czas”.

Joseph Conrad

„Jeśli masz zbyt wiele czasu, stawiaj sobie trudniejsze pytania”.

Piotr Szreniawski

„Dużo ludzi nie wie, co robić z czasem. Czas nie ma z ludźmi tego kłopotu”.

Magdalena Samozwaniec

„Nad czas stracony nic bardziej nie boli”.

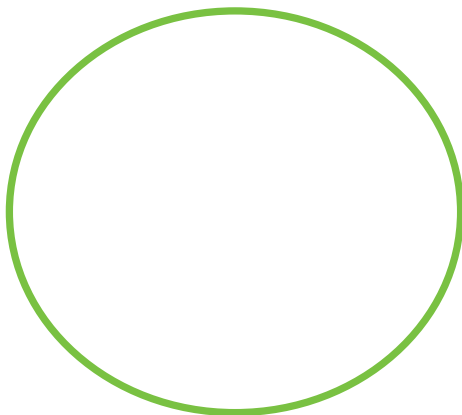
Michał Anioł

„Nie mam na to czasu, żeby tracić czas”.

Tadeusz Kotarbiński

2. W jakich sytuacjach masz poczucie marnowania czasu? Zapytaj swoich kolegów i koleżanki o ich opinie na ten temat. Jakie dostrzegasz podobieństwa, a jakie różnice w waszych wypowiedziach?
3. Poniższy okrąg symbolizuje Twoją dobę (dzień i noc). Podziel go na odpowiednie części oznaczające poszczególne czynności, które wykonujesz. Pamiętaj, żeby wielkość danej części była zgodna z ilością czasu, jaki przeznaczasz na wskazaną czynność w ciągu doby. Podpisz każdą część okręgu nazwą danej aktywności.

MOJA DOBA



Przeanalizuj przygotowany rysunek, wykorzystując pytania:

- Które czynności zajmują mi najwięcej czasu? Dlaczego? Czy można je ograniczyć? Jakie mogą być skutki ich ograniczenia?
- Które czynności zajmują mi najmniej czasu? Dlaczego? Co by było, gdybym poświęcił/a tym aktywnościom dwa razy więcej czasu?

4. Korzystając z przygotowanego wcześniej rysunku, uzupełnij podaną tabelę:

Czy w ciągu doby wykonuję podane aktywności?			
Czynność	Częstotliwość	Czego może mi brakować z powodu niepodjęcia tej aktywności?	Co zyskuję dzięki podejmowaniu tej aktywności?
aktywność fizyczna (np. sport)	– nie wykonuję – wykonuję tylko raz – wykonuję kilka razy		
wspólne jedzenie posiłków	– nie wykonuję – wykonuję tylko raz – wykonuję kilka razy		
spotkania ze znajomymi (poza szkołą)	– nie wykonuję – wykonuję tylko raz – wykonuję kilka razy		
oglądanie telewizji	– nie wykonuję – wykonuję tylko raz – wykonuję kilka razy		
czytanie	– nie wykonuję – wykonuję tylko raz – wykonuję kilka razy		
prace w domu (sprzątanie, robienie zakupów, gotowanie)	– nie wykonuję – wykonuję tylko raz – wykonuję kilka razy		
pomoc innym ludziom	– nie wykonuję – wykonuję tylko raz – wykonuję kilka razy		

Jakie wnioski możesz wyciągnąć po uzupełnieniu tabeli?

Czynności, które powinienem/powinnam ograniczyć:

.....

Czynności, które powinienem/powinnam częściej wykonywać:

.....

5. Jakie cele chciałbyś/chciałabyś osiągnąć w najbliższym czasie? W jaki sposób to zrobisz? Jakie kroki wykonasz? Uzupełnij poniższy schemat.

PAMIĘTAJ! Każdy cel, do którego dążysz, podziel na kroki, które doprowadzą Cię do niego. Przecież nie od razu Kraków zbudowano! Każdego dnia wykonaj jakiś krok przybliżający Cię do upragnionego celu.

CEL NR 1:



CEL NR 2:



10. Przegląd dobrych praktyk

Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci

Organizacja ta od 1983 roku wspiera najzdolniejszych uczniów w całej Polsce, zapewniając im kontakt z najwybitniejszymi specjalistami ze wszystkich dziedzin nauki, kultury i sztuki. Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci wychodzi ze słusznego przekonania, że najlepszą formą rozwijania posiadanych talentów i zainteresowań jest uczenie się od ekspertów, którzy nie tylko poszerzają horyzonty poznawcze, ale także wskazują swoim przykładem właściwą postawę wobec własnych uzdolnień: poczucie określonej misji do zrealizowania, potrzeba wprowadzenia jakiejś trwałej zmiany w świecie tak, aby przyczynić się do jego rozwoju i pomnożyć dobro wspólne. To prospołeczne nastawienie jest szczególnie ważne w czasach tryumfu indywidualizmu, w których standardem jest realizowanie przede wszystkim własnych celów bez uwzględniania potrzeb i oczekiwań otoczenia. Na stronie Funduszu można znaleźć między innymi taki argument na rzecz pomagania uczniom zdolnym: *ci, którym na początku ich drogi ofiarowano pomoc, w ogromnej większości spłacają zaciągnięty w ten sposób dług*. Oczywiście założenie to jest możliwe do spełnienia pod warunkiem przygotowania młodzieży (wychowania) do takiego zaangażowania na rzecz ogółu.

W latach 1983–2013 przyznano 12 643 rocznych nominacji do udziału w programie Funduszu uczniom z całego kraju. Wśród nich można znaleźć nie tylko olimpijczyków. Czteroetapowa procedura rekrutacji daje szansę na zakwalifikowanie także tych, którzy nie są prymusami, ale mają pasje i są w pełni zdeterminowani, aby je rozwijać. Fundusz umożliwia nieodpłatny udział w organizowanych przez

siebie zajęciach: obozach naukowych, warsztatach w najlepszych laboratoriach, seminariach z wybitnymi profesorami, indywidualnych stażach badawczych, wyjazdach zagranicznych i innych imprezach edukacyjnych. Szczególnie warta docenienia jest opieka nad uczniami pochodzącymi z prowincji, którzy nie mają możliwości np. dotarcia do tekstu omawianego podczas najbliższego seminarium. Fundusz dba o to, aby te osoby otrzymały na czas odpowiednie materiały i mogły w pełni uczestniczyć w zajęciach tak, jak ich koledzy i koleżanki z dużych miast akademickich. Świadczy to o systemowym i kompleksowym podejściu do wspierania talentów i nastawieniu na przełamywanie barier zarówno materialnych, jak i mentalnych (np. osoby wybitnie zdolne są wyalienowane).

Zajęcia Funduszu pokazują, że wybitnie zdolni młodzi Polacy, jeśli tylko mają możliwość przebywania w grupie o podobnych zainteresowaniach i problemach, doskonale funkcjonują w sferze społecznej i potrafią łączyć naukę z zabawą. Widać to szczególnie wyraźnie podczas corocznego wielodyscyplinarnego obozu ogólnorozwojowego w Serocku, kiedy wszyscy uczestnicy programu mają okazję spotkać się i spędzić dwa tygodnie w atmosferze sprzyjającej zarówno zdobywaniu wiedzy, jak i zawieraniu nowych znajomości i przyjaźni.

Odyseja Umysłu

Odyseja Umysłu to międzynarodowy program edukacyjny realizowany w formie konkursu, w którym co roku bierze udział kilkadziesiąt tysięcy uczniów i studentów z całego świata. Pomysłodawcą programu jest Samuel Micklus – wykładowca Uniwersytetu Rowana w USA, który stosował w ramach swojego warsztatu dydaktycznego twórcze rozwiązywanie problemów: prosił ich o budowanie pojazdów bez kół, mechanicznych miotaczy tortów czy urządzeń pływających zdolnych przewieźć człowieka przez jezioro. Kursanci oceniani byli przede wszystkim za pomysłowość projektu i zakres podjętego ryzyka.

Oryginalne wykłady doktora Micklusa szybko przekształciły się w turniej twórczego rozwiązywania problemów. Początkowo o charakterze lokalnym, następnie krajowym, by w końcu stać się wydarzeniem międzynarodowym. Odyseja Umysłu obecna jest w Polsce od ponad 20 lat. Pierwsza drużyna rozpoczęła pracę w 1989 roku, a pierwszą krajową edycję konkursu zorganizowano w roku 1992. Od tego czasu w programie wzięło udział w sumie kilkanaście tysięcy polskich Odyseuszy.

Celem Odysei Umysłu jest rozwój zdolności twórczych oraz umiejętności rozwiązywania problemów rozbieżnych – czyli takich, które rozwiązać można na wiele sposobów. Uczestnikami konkursu mogą być uczniowie reprezentujący wszystkie poziomy edukacji, którzy utworzą drużynę liczącą maksymalnie siedmiu członków posiadającą przynajmniej jednego pełnoletniego trenera, który ukończył odpowiednie szkolenie. Efekty swojej kilkumiesięcznej pracy prezentują początkowo podczas eliminacji regionalnych, a następnie podczas finału krajowego. Do tej pory w finałach w USA drużyny z Polski 22-krotnie zdobyły Złoty Puchar i tytuł Mistrzów Świata.

Przykładowe problemy do rozwiązywania przez uczestników opisano poniżej.

Pociąg do wyzwań

Zespół zaprojektuje, skonstruuje i uruchomi od jednego do trzech pojazdów, które będą przemieszczać się po torach i zatrzymywać na różnych stacjach – pokonując pomiędzy przystankami przeszkody, wybrane z określonej listy. Wehikuły muszą być kierowane wyłącznie przez tory, po których się poruszają – i nie mogą dotyczyć niczego oprócz nich. Drużyna przedstawi swoje rozwiązanie w formie spektaklu, w którego fabułę wplecie perypetie pojazdów oraz postać zabawnego konduktora służącego radą podróżnym. Ostatni z planowych przejazdów stanowić będzie zarazem rundę honorową, podczas której wehikuł dumnie zaprezentuje flagę lub transparent.

Limit kosztów rozwiązania: 450 PLN (145 USD).

Gra z puszką Pandory

Zespół wystawi na scenie własną adaptację historii o puszcze Pandory... a na dodatek zrobi to w konwencji gier wideo! Podczas przedstawienia postać Gracza weźmie udział w zainspirowanej starogrecką le-

gendą, wielopoziomowej grze, w której pojawią się: prolog (intro) opowiadający znaną wersję mitu o puszcze Pandory; trzy awatary reprezentujące różne nieszczęścia, które z niej uciekły; dźwięki sygnalizujące początek oraz koniec każdego poziomu; a także licznik energii pokazujący, ile sił pozostało głównemu bohaterowi. Ostatecznie Gracz awansuje na najwyższy poziom i wypuści w świat nadzieję – zwyciężając w ten sposób w całej rozgrywce.

Limit kosztów rozwiązania: 390 PLN (125 USD).

Problem dla Juniorów: Pogodowy zawrót głowy

Zespół ma za zadanie przygotować i zagrać zabawny spektakl, w którym pewien Meteorolog zaprezentuje trzy prognozy „zwariowanej pogody” – mówiąc przy tym do rytmu i korzystając ze stworzonego przez drużynę przyrzędu synoptycznego oraz scenografii służącej za mapę pogodową. W przedstawieniu pojawi się również społeczność, nastawiająca się na odbiór przewidywań Meteorologa w kreatywny sposób, oraz symulacja szalonych warunków atmosferycznych.

Limit kosztów rozwiązania: 390 PLN (125 USD).

Przykładowe zadania zaczerpnięto ze strony programu: www.odyseja.org.

Projekt DiAMEnT – Dostrzec i aktywizować możliwości, energię, talenty

Projekt zrealizowany przez Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w partnerstwie z Wyższą Szkołą Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu oraz National-Louis University w Chicago – jest dobrym przykładem międzyinstytucjonalnego systemu pracy z uczniami zdolnymi. Podmioty zaangażowane w ten system to: ośrodki doskonalenia nauczycieli, samorządy, biblioteki, poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz szkoły z terenu województwa małopolskiego. Jak piszą na stronie projektu sami organizatorzy, jego główną ideą było stworzenie koalicji na rzecz wspierania i rozwijania uzdolnień uczniów.

W ramach bezpośrednich działań skierowanych do uczniów uruchomiono Powiatowe Ośrodki Wspierania Uczniów Zdolnych (POWUZ), których sieć objęła wszystkie 22 powiaty województwa małopolskiego. Uczniowie zostali zakwalifikowani do udziału w zajęciach na podstawie wyników diagnozy przeprowadzonej z wykorzystaniem testów diagnostycznych (ok. 12 000 uczniów). Dla uczniów, którzy uzyskali najwyższe wyniki, zostały utworzone międzyszkolne grupy funkcjonujące w POWOZ-ach. Wybrani uczniowie szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych mieli możliwość realizacji projektów edukacyjnych pod opieką przeszkolonych nauczycieli, według opracowanych wcześniej programów. Odbłyły się również dwie edycje zajęć wyjazdowych w ramach szkoły letniej. Dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych zostały uruchomione e-learningowe koła naukowe z wykorzystaniem platformy edukacyjnej.

Projekt DiAMEnT udowodnił, że przemyślana i oparta na współpracy wielu podmiotów organizacja czasu wolnego uczniów zdolnych może przynieść bardzo dobre rezultaty zarówno w postaci wzrostu ich wiedzy, rozwoju zainteresowań, nawiązania nowych znajomości i przyjaźni, jak i czystej przyjemności (której dostarczenia w czasie wolnym od szkoły i innych obowiązków wszyscy oczekujemy).

ECHA DOŚWIADCZEŃ

Oto wrażenia jednego z uczestników projektu.

Mimo że jestem bardziej humanistą niż umysłem ścisłym, od dłuższego czasu interesuję się informatyką i różnymi technologiami, w których wykorzystuje się zdobycze tej dziedziny, np. nowoczesna telewizja, przekazy satelitarne (...). Montuję też filmy, interesuję się fotografią. Umiejętności w tych właśnie dziedzinach rozwinęły się dzięki zajęciom w projekcie DiAMEnT.

Na początku podszedłem do tego dość sceptycznie. Wstępne egzaminy do projektu pisałem bezpośrednio po powrocie ze szkolnej wycieczki do Włoch. Jako że często spisuję wiele rzeczy na straty, nie wierzyłem w swoje możliwości i zakwalifikowanie się do projektu. Stało się jednak inaczej.

Na pierwszych zajęciach rozpoczęliśmy pracę w grupach. Umożliwiło mi to poznanie nowych kolegów, którzy mieli podobne zainteresowania. Często wymienialiśmy zdania na temat programów, systemów czy podzespołów komputerowych. Do tego dnia uważałem, że tylko ja się tym interesuję i nigdy nie znajdę rówieśnika, z którym będę mógł porozmawiać na równym poziomie. Wielu moich kolegów uważa się za wielkich „komputerowców”, jednak ich umiejętności sprowadzają się do włączenia i wyłączenia gry. Pamiętam jak wielkim zdziwieniem była dla nich wiadomość, że to ja, a nie któryś z nich, będę uczestniczył w projekcie.

Projekt DiAMEnT przyczynił się do tego, że nauczyłem się wielu nowych rzeczy z zakresu informatyki. Nie były to jednak zwykłe zajęcia, na których nauczyciel wydaje tylko polecenia. Tutaj nauczyciel uczył, ale także pozwalał uczyć innym. Jak dla mnie to właśnie kluczowy element, bez którego zajęcia nie byłyby tak ciekawe.

Źródło: Biuletyn projektu DiAMEnT, nr (9) 1/2014, s. 6.

Projekt EDUSCIENCE

Projekt *EDUSCIENCE* realizowany jest przez Instytut Geofizyki Polskiej Akademii Nauk. Celem projektu jest uczynienie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych jak najbardziej atrakcyjnymi dla uczniów poprzez pokazanie ich bezpośrednich związków z najbliższym środowiskiem.

Na produkt finalny projektu składają się:

- platforma e-learningowa, zawierająca bazę materiałów z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych (ok. 15 tys. zasobów dydaktycznych różnego typu) oraz nowoczesne narzędzia do tworzenia materiałów interaktywnych i gier),
- portal przyrodniczy zawierający ciekawostki ze świata nauki i edukacji,
- wsparcie metodyczne dla nauczycieli obejmujące m.in. unikalne narzędzie do tworzenia programów nauczania, poradniki metodyczne, e-poradniki dla uczniów pozwalające na diagnozę ich potencjału oraz artykuły metodyczne i wykłady eksperckie w postaci filmów,
- program dziewięciu wycieczek dydaktycznych, uwzględniających zajęcia w instytutach i obserwatoriach PAN oraz na statku Akademii Morskiej w Gdyni,
- bezpośredni kontakt z naukowcami Polskiej Akademii Nauk – telekonferencje, lekcje online, wizyty w obserwatoriach,
- transmisje satelitarne z Polskiej Stacji Polarnej na Spitsbergenie oraz z obserwatoriów geofizycznych w Polsce.

Uniwersytety dziecięce

W ciągu ostatnich pięciu lat większość publicznych i niepublicznych uczelni wyższych przygotowała ciekawą ofertę zajęć dla dzieci i młodzieży mających na celu rozwijanie ich zdolności i zainteresowań. Tematyka proponowanych wykładów, laboratoriów, warsztatów i ćwiczeń jest bardzo szeroka i większość uniwersytetów dziecięcych otwarta jest na jej poszerzenie, po uprzednim zgłoszeniu konkretnych potrzeb danej grupy uczniów. Udział w zajęciach jest w większości przypadków płatny, przy czym organizatorzy dbają o to, aby wielkość opłat nie stanowiła bariery utrudniającej zaangażowanie wszystkich zainteresowanych dzieci.

Najstarszym uniwersytetem dziecięcym w Polsce jest Uniwersytet Dzieci, którego ośrodki znajdują się w: Warszawie, Olsztynie, Wrocławiu i Krakowie. Zajęcia odbywają się w soboty w salach partnerskich uczelni wyższych. Prowadzą je wykładowcy akademicy (ok. 500 naukowców) oraz specjaliści z danej dziedziny. Działaniom Uniwersytetu Dzieci patronują uczelnie wyższe, m.in.: UW, UJ, UWr, UWM, AGH, PW, APS.

Przykładowe tematy zajęć:

- *Projektowanie graficzne, czyli jak komunikować się z obrazami.*

- Kryminalistyka, czyli jak badamy, kto popełnił przestępstwo.
- Twórcze pisanie, czyli przygodowe rozwijanie kompetencji językowych.
- Mikrobiologia, czyli jak wygrać z niewidzialnym wrogiem.
- Urbanistyka, czyli jak zbudować miasto od A do Z.
- Klonowanie roślin, czyli czy rośliny mogą mieć „dzieci z próbówki”.

Informacji na temat oferty zajęć dla dzieci i młodzieży należy poszukiwać na stronach internetowych uczelni. Niektóre uczelnie umieszczają informacje o zajęciach skierowanych do uczniów w zakładce Uniwersytet Otwarty.

Centrum Informacyjno-Konsultacyjne ds. Dzieci Zdolnych

Centrum prowadzone jest od 1991 roku przez Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną Uniwersytetu dla Rodziców w Warszawie. Oprócz organizowania konsultacji i porad dla rodziców i nauczycieli dzieci zdolnych, poradnia oferuje specjalistyczne zajęcia dla samych uczniów ukierunkowane na ich zrównoważony rozwój. Pod patronatem Centrum prowadzone są zajęcia stymulujące rozwój dzieci młodszych (sześć- i siedmioletnich), w tym: myślenie twórcze, wyobraźnię, współdziałanie w grupie. Ważnym aspektem pracy z uczniami zdolnymi jest kształtowanie poczucia sprawczości i odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie.

Projekt Zdolni z Pomorza

Projekt *Zdolni z Pomorza* to kolejna udana próba wdrożenia systemowych rozwiązań wspierających rozwój uczniów zdolnych, angażujących szkoły, jednostki samorządu terytorialnego, publiczne i niepubliczne ośrodki doskonalenia nauczycieli, uczelnie wyższe, organizacje pozarządowe, sektor przedsiębiorstw oraz rodziców.

W ramach projektu powołano do życia sieć centrów nauczania kreatywnego, utworzono platformę e-learningową z bogatymi materiałami głównie z zakresu przedmiotów ścisłych, opracowano regulaminy konkursów stypendialno-grantowych dla najwybitniejszych uczniów, zorganizowano obozy letnie integrujące uzdolnioną młodzież z całego województwa oraz spotkania z naukowcami (realizowane również w formie indywidualnego mentoringu).

Dolnośląski System Wspierania Uzdolnień

Dolnośląski System Wspierania Uzdolnień jest przykładem udanych działań na rzecz ucznia zdolnego podejmowanych przez ośrodki doskonalenia nauczycieli (w tym przypadku Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli). Utworzona Dolnośląska Sieć Szkół Wspierających Uzdolnienia może poszczycić się bogatą ofertą zajęć pozalekcyjnych skierowanych do uczniów zdolnych, z uwzględnieniem zarówno ich potencjału intelektualnego, potrzeb emocjonalno-społecznych, jak i zainteresowań. Wypracowanie obiektywnych narzędzi monitorowania pracy szkół w zakresie rozwijania talentów umożliwia potraktowanie przygotowanej oferty zajęć jako stałego elementu działań edukacyjnych, a nie tylko jako przejawu okresowej mody.

Akademia Uczniowska

Akademia Uczniowska to projekt, realizowany przez Fundację Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie, mający na celu zachęcenie uczniów gimnazjum do samodzielnego stawiania pytań naukowych i poszukiwania na nie odpowiedzi poprzez organizowanie eksperymentów i obserwacji. Przetestowana w praktyce procedura przeprowadzania eksperymentów, szczegółowo opisana na stronie internetowej projektu, stanowi źródło wielu pomysłów dla uczniów zainteresowanych przedmiotami matematyczno-przyrodniczymi, mającymi odwagę zamienić w czasie wolnym swoją kuchnię w minilaboratorium.

Lokalne domy kultury

Bogatą ofertą zajęć pozalekcyjnych dla dzieci zdolnych w wieku od 3. do 16. roku życia dysponują wiejskie, miejskie i dzielnicowe domy kultury. Ich największym walorem jest duża elastyczność proponowanych tematów (uwzględnianie indywidualnych potrzeb uczniów) oraz prowadzenie ćwiczeń i warsztatów przez prawdziwych pasjonatów, którzy umiejętnie potrafią zarazić swoimi zainteresowaniami młodsze generacje. Ważnym aspektem jest pielęgnowanie lokalnej historii, kultury i tradycji, co pozytywnie oddziałuje na kształtowanie się tożsamości dziecka.

Przykładowe zajęcia oferowane przez domy kultury:

- tańce regionalne,
- improwizacje muzyczne,
- warsztaty dziennikarskie,
- sztuka pisania bajek,
- aktorstwo od podszewki,
- eksperymenty kuchenne.

11. Rekomendowane źródła informacji w zakresie organizowania czasu wolnego dla uczniów zdolnych

Literatura

- Bednarek E., Nowopolski K., 2010, *Mały inżynier. Nauka i zabawa*, Poznań: Wydawnictwo Papilon.
- Bronikowski M., 2007, *Wychowanie fizyczne poprzez zabawy i gry ruchowe*, Poznań: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu.
- Bronikowski M., Kantanista A., Glapa A., 2014, *Wychowanie fizyczne – praca z uczniem zdolnym*. Warszawa: ORE.
- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., 2010, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, Kielce: Jedność.
- Carter P., 2011, *1000 łamigłówek, zagadek logicznych i testów IQ*, Warszawa: K. E. LIBER.
- Chybicka A., 2004, *Otwarty umysł twórczy*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Dobosz K., Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., 1996, *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier?*, Warszawa: WSiP.
- Filip J., Rams T., 2000, *Dziecko w świecie matematyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Filipiak I., 1999, *Twórcze pisanie dla młodych panien*, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., 2007, *Dziecięcia matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa: WSiP.
- Hecker J., 2010, *Przyroda to przygoda. Eksperymenty małego naukowca*, Kielce: Jedność.
- Helm J., Katz L., 2003, *Mali badacze. Metoda Projektu w edukacji elementarnej*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Jąder M., 2009, *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jąder M., 2005, *Krok... w kierunku kreatywności: zabawy i ćwiczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B., 2005, *Trening twórczości*, Gdańsk: GWP.
- Kwaśniewska M., Żaba-Żabińska W., 2012, *Pomagamy dzieciom w badaniu świata*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A.
- Pisarski M., 2011, *Matematyka dla naszych dzieci. Nietypowe gry i zabawy matematyczne*, Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Rougier R., 2010, *Bzik matematyczny 9–11 lat*, Wrocław: Siedmioróg.
- Schilling D., 2009, *Jak wykształcić inteligencję emocjonalną? Poziom podstawowy*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Schilling D., 2009, *Jak wykształcić inteligencję emocjonalną? Poziom ponadpodstawowy*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Sękowski A., 2000, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Szmidt K., 2007, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: GWP.

Szmidt K., 2010, *ABC kreatywności*, Warszawa: Dfin.

Uszyńska-Jarmoc J., 2005, *Podróże, skarby, przygoda: podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I–III*, Białystok: Trans Humana.

Zasoby internetowe

Opis zasobu	Strona www
Ośrodek Rozwoju Edukacji	www.ore.edu.pl
Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci	www.fundusz.org
Projekt DiAMeNT – Dostrzec i aktywizować możliwości, energię, talenty	www.diament.edu.pl
Program <i>Odyseja Umysłu</i>	www.odyseja.org
Narzędzia i materiały metodyczne do wspomagania procesu diagnozy predyspozycji edukacyjno-zawodowych uczniów zdolnych – <i>Kotwice mojej kariery</i>	www.kotwice.lechaa.pl
Zbiór zasobów edukacyjnych dla nauczycieli, również do pracy z uczniami zdolnymi	www.scholaris.pl
Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów zdolnych, w tym: przedsiębiorczych, obywatelskich i komunikacyjnych – Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży	www.pcyf.org.pl
Portal naukowy dla uczniów i nauczycieli EDUSCIENCE	www.eduscience.pl
Projekt <i>Zdolni z Pomorza</i>	www.zdolnizpomorza.pomorskie.eu
Akademia Uczniowska	www.ceo.org.pl/pl/au
Kompleksowe wspieranie młodzieży uzdolnionej informatycznie – Stowarzyszenie Talent	www.talent.edu.pl
Ciekawe i proste eksperymenty fizyczne	www.totylkofizyka.pl
Wolontariat uczniowski, zajęcia dla uczniów zdolnych – Fundacja Rozwoju Wolontariatu	www.projektor.org.pl
Materiały z zakresu doradztwa zawodowego dla uczniów zdolnych – Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej	www.doradztwozawodowe.koweziu.edu.pl

Zakończenie

Zaprezentowany poradnik dotyczący różnych form spędzania wolnego czasu przez uczniów zdolnych ma na celu przybliżenie modelu wdrażania w sferę oddziaływań edukacyjnych i rodzicielskich założeń koncepcji zrównoważonego rozwoju, wedle której człowiek, realizując swój potencjał, powinien w taki sposób usprawniać inteligencję analityczną, praktyczną i twórczą, aby oprócz osiągania własnych celów, działał również na rzecz dobra wspólnego. Myślenie o talentach dziecka jako tych jego zasobach, które są po to przede wszystkim, aby je rozwinąć, jest przykładem redukcjonizmu – szkodliwego zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Pomijane jest bowiem kluczowe pytanie o cel aktualizowania posiadanego potencjału. Na pierwszym planie należy umieścić dobrostan jednostki, czerpanie przez nią satysfakcji z podejmowanych aktywności, poczucie szczęścia – które współgrają z naturalną troską o otoczenie.

Koncepcja zrównoważonego rozwoju wskazuje również na potrzebę traktowania wolnego czasu jako okazji do dostarczania podmiotowi jak najbardziej zróżnicowanych bodźców. Stąd tak ważne jest podejmowanie aktywności fizycznej, rozwijanie sprawności motorycznej, dbanie o relacje interpersonalne (w tym rodzinne), trenowanie myślenia twórczego. Młody człowiek cały czas poszukuje swojego miejsca w świecie, zarówno jeśli chodzi o sferę edukacyjno-zawodową, jak i społeczną. Im więcej będzie miał doświadczeń, tym bardziej odpowiedzialnie będzie mógł podejmować wiążące decyzje życiowe. Aktywność fizyczna ważna jest również z punktu widzenia dbałości o zdrowie – podstawy dobrostanu człowieka. Podobnie jak zaangażowanie w kontakty społeczne dające możliwość zaspokojenia fundamentalnej potrzeby bliskości z innymi.

Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych to odpowiedzialne zadanie, które w równym stopniu spoczywa na rodzicach, systemie oświaty oraz całym społeczeństwie. To najzdolniejsze osoby są źródłem innowacji, które zmieniają życie przeciętnych obywateli poprzez usprawnienia techniczne (wynalazki), bardziej skuteczne metody leczenia chorób (rozwój medycyny), poprawianie kondycji środowiska naturalnego (badania mające na celu skuteczniejszą ochronę środowiska), dostarczanie okazji do estetycznych wzruszeń i refleksji (kultura i sztuka). *Nie stać nas na marnowanie talentów* to hasło wielokrotnie powtarzane powinno stanowić motto działań systemowych zmierzających do wykorzystania potencjału zgromadzonego w młodych Polakach. Taki też jest nadrzędny cel projektu *Uczeń zdolny* realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Warto, aby przyszłe wspólne działania rodziców, nauczycieli i pozostałych pracowników oświaty, zostały ukierunkowane na rozwijanie postawy prospołecznej wśród osób wybitnie uzdolnionych, co mogłoby przyczynić się częściowo do realizacji niezwykle istotnego zadania – jakie stoi przed Polakami, tj. budowania społeczeństwa obywatelskiego. Osoby zdolne, jako kreatorzy nowych idei i zmian, mogłyby pełnić funkcję swoistych moderatorów regionalnych grup obywateli przejawiających inicjatywę tworzenia lepszej przyszłości, a tym samym lepszego, dającego pełne zadowolenie życia.

Bibliografia

- Baltes P., Staudinger U., 1993, *The search for a psychology of wisdom*. Current Directions in Psychological Science, 2, s. 75–80.
- Bloom B. (red.), 1985, *Developing talent in young people*, New York: Ballantine.
- Bogdanowicz M., 2008, *Portrety nie tylko znanych osób z dysleksją*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Borzym I., 1979, *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, Warszawa: PWN.
- Bronikowski M., 2007, *Wychowanie fizyczne poprzez zabawy i gry ruchowe*, Poznań: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu.
- Bronikowski M., 2013, *Dydaktyka wychowania fizycznego, fizjoterapii i sportu*, Poznań: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu.
- Brzezińska A. (red.), 2005, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk: GWP.
- Cieciuch J., 2013, *Kształtowanie się systemu wartości. Od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Csikszentmihalyi M., 1996, *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*, New York: HarperCollins Publishers.
- Csikszentmihalyi M., Nakamura, 2004, *Motywacyjne źródła kreatywności z perspektywy psychologii pozytywnej*, w: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapirski, Warszawa: PWN, s. 103–116.
- Czajkowski K., 1979, *Wychowanie do rekreacji*, Warszawa: WSiP.
- Czerniawska E., 2004, *O złożonych związkach między zdolnościami i metapoznaniem*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, t. 1, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 53–73.
- Czerwińska-Jasiewicz M., 2005, *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Dobosz K., Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., 1996, *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier?*, Warszawa: WSiP.
- Dobrowolowicz W., 2006, *Psychologia wyższych procesów poznawczych*, Warszawa: VIZJA PRESS & IT.
- Domagała-Zyśk E., 2013, *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dyrda B., 2000, *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych*, Kraków: IMPULS.
- Eby J., Smutny J., 1998, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży?*, Warszawa: WSiP.
- Gniewkowski W., Włażnik K., 1991, *Proces wychowania fizycznego w klasach Początkowych*, Warszawa: WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., 2012, *O dzieciach matematycznie uzdolnionych*, Warszawa: Nowa Era.
- Guilford J., 1978, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa: PWN.
- Gurycka A., 1978, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa: WSiP.
- Heller K., Perleth Ch., 2008, *The Munich High Ability Test Battery (MHBT): A multidimensional, multithreshold approach*. Psychology Science Quarterly, vol. 50, s. 173–188.
- Karwowski M., 2009, *Klimat dla kreatywności*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Kamińska B., Kotarska H., 2000, *Średnia miara słuchu muzycznego. Podręcznik do testu E.E. Gordona*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina.
- Knopik T., 2012, *Psychospołeczne uwarunkowania poczucia dobrostanu osób wybitnie zdolnych*, Niepublikowana praca doktorska. Lublin: Wydział Nauk Społecznych KUL.
- Knopik, T., 2013, *Materiały z zakresu doradztwa zawodowego*. Tomaszów Lubelski: Zespół Szkół im. J. Dąbrowskiego.
- Knopik T., 2014, *Wsparcie uczniów zdolnych w praktyce*. Artykuł dostępny: www.kotwice.lechaa.pl.
- Knopik M., 2014, *Twórcze umysły. Edukacja ku kreatywności*, Wrocław: SAWG.

Kotlarski, K., 1995, *Kariery edukacyjne uczniów zdolnych i mniej zdolnych Matematycznie*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.

Kozdroń E., 2006, *Zorganizowana rekreacja ruchowa kobiet w starszym wieku w środowisku miejskim: propozycja programu i analiza efektów prozdrowotnych*, Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie.

Kramer D.A., 1990, *Conceptualizing wisdom: The primacy of affect-cognition relations*, w: *Its nature, origins, and development*, red. R. Sternberg, Wisdom, Cambridge, UK: Cambridge University Press, s. 279–313.

Kramer D.A., 2000, *Wisdom as a classical source of human strength: Conceptualization and empirical inquiry*, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, s. 83–101.

Ledzińska M., 1997, *Rola czynnika metapoznawczego w edukacji*, *Psychologia Wychowawcza*, 40, s. 429–435.

Ledzińska M., 2004, *W poszukiwaniu powiązań między inteligencją i osobowością*, w: *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A. Sękowski, Warszawa: PWN, (s. 15–29).

Lewowicki T., 1986, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa: WSiP.

Limont W., 2010, *Teoria dezintegracji pozytywnej jako koncepcja zdolności*, w: *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, red. W. Limont, J. Dreszer, J. Cieślakowska, t. 1., Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 33–50.

Limont W., 2011, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?* Sopot: GWP.

Lyubomirsky S., Sheldon K., Schkade D., 2005, *Pursuing happiness: The architecture of sustainable change*, *Review of General Psychology*, 2, s. 111–131.

Manturzevska M., Kotarska H. (red.), 1990, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa: WSiP.

Matczak A., 2003, *Style poznawcze*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, t. 2, Gdańsk: GWP, s. 761–782.

Matuszewicz Cz., 1975, *Psychologia wartości*, Warszawa: PWN.

Mądrzycki T., 1996, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk: GWP.

Michałowska D., 2008, *Edukacja prozdrowotna – podejścia, modele, metody*, „Przegląd Terapeutyczny” 2008, nr 4, s. 1–26.

Mönks F., 2008, *Identification and education of the gifted learner*, w: *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonska, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 79–85.

Nawojczyk, M., 2011, *Czas wolny – pochodna czy determinanta pozycji społecznej*, w: *Czas wolny. Refleksje, dylematy, perspektywy*, red. D. Mroczkowska, Warszawa: Difin, s. 121–136.

Nęcka E., 2003, *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, Gdańsk: GWP.

Nęcka E., 2004, *Psychologia twórczości*, Gdańsk: GWP.

Nosal Cz., 1990, *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa: PWN.

Oleś P., 2011, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa: PWN.

Osiński W., 1996, *Zarys teorii wychowania fizycznego*, Poznań: Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu.

Ostrowska K., 2004, *W poszukiwaniu wartości*, Kraków: Rubikon.

Oszwa U., 2006, *Zaburzenia rozwoju umiejętności arytmetycznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Paszkowska-Rogacz A., 2011, *Młodzieżowy Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych – MŁOKOZZ. Podręcznik*, Warszawa: Fundacja Realizacji Programów Społecznych.

Pietrasieński Z., 1976, *Zdolności*, w: *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa: PWN, s. 735–762.

Porter L., 1999, *Gifted Young Children*, Buckingham: Open University Press.

Renzulli J., 1986, *The three-ring conception of giftedness: a development model for creative productivity*, w: *Conceptions of giftedness*, red. R. Sternberg, J. Davidson, Cambridge: Cambridge University Press, s. 53–92.

- Reznitskaya A., Sternberg R., 2007, *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. A. Linley, S. Joseph, Warszawa: PWN, s. 132–152.
- Ryan R., Deci E., 2001, *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*, *Annual Review of Psychology*, 52, s. 141–166.
- Salovey P., Mayer J., 1990, *Emotional intelligence*, *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Szmidt K., 2007, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: GWP.
- Szmidt K., 2008, *Trening kreatywności*, Gliwice: Wydawnictwo HELION.
- Szmidt K., 2010, *ABC kreatywności*, Warszawa: Difin.
- Sękowski A., 1989, *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół Muzycznych*, Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Sękowski A., 2000, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sękowski A., Knopik T., 2014, *Psychologia mądrości – w trosce o integralny rozwój uczniów zdolnych*, *Chowanna*, 2/2014.
- Sękowski A., Łubianka, B., 2009, *Preferencja wartości uczniów zdolnych*, *Przegląd Psychologiczny*, 4, s. 409–432.
- Sękowski A., Siekańska M., Klinkosz W., 2009, *On Individual Differences in Giftedness*, w: *International Handbook on Giftedness*, red. L. Shavinina, L.V., New York: Springer Verlag, s. 467–485.
- Siekańska M., 2004, *Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych*, w: *Psychologia. Współczesne kierunki badań*, red. A. Sękowski, Warszawa: PWN, s. 115–124.
- Silverman L., 2003, *Gifted children with Learning Disabilities*, w: *The Handbook of Gifted Education*, red. N. Colangelo, G. Davis, Boston: Allyn & Bacon, s. 533–543.
- Spearman C., 1927, *The abilities of man*, Londyn: Macmillan.
- Sternberg R., 1985, *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg R., 1996, *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*, New York: Simon&Schuster.
- Sternberg R., 2010, *Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice In School and Later Life*, w: *Innovations in educational psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*, red. R. Sternberg, D. Preiss, New York: Springer Publishing Company, s. 403–440.
- Sternberg R., Detterman D. (red.), 1986, *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*, Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Stokłosa B., 1993, *System wartości uczniów o ponadprzeciętnej inteligencji osiągających niskie wyniki w nauce szkolnej*, w: *Osobowość a wyniki w nauce. Osobowościowe determinanty niskich osiągnięć szkolnych uczniów o inteligencji ponadprzeciętnej*, red. M. Radochoński, Rzeszów: Wydawnictwo WSP, s. 51–68.
- Strelau J., 1997, *Inteligencja człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Sternberg R., Grigorenko E., 2000, *Teaching For Successful Intelligence. To Increase Students Learning and Achievement*, Illinois: Arlington Heights.
- Sternberg R., Lubart T., 1991, *An investment theory of creativity and its development*, *Human Development*, 34, s. 1–31.
- Uszyńska-Jarmoc J., 2005, *Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, t. 1, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 105–140.
- Wnuk-Lipiński E., 1973, *Czas wolny, współczesność i perspektywy*, Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Zimbardo P., Boyd J., 2013, *Paradoks czasu*, Warszawa: PWN.
- Zwolińska E., 2004, *Testy zdolności muzycznych Edwina E. Gordona stosowane w polskich badaniach*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia*, tom II, sekcja L, s. 241–252.

Publikacja *Czas wolny... od nudy* została przygotowana z myślą o nauczycielach, rodzicach uczniów zdolnych, a także tych wszystkich, którzy chcą kompetentnie wspierać młode talenty i troszczyć się o ich rozwój.

W części teoretycznej Autor przystępnie prezentuje wybrane koncepcje i modele zdolności, analizuje zasady wspierania uczniów zdolnych opisane w polskim prawie oraz przedstawia narzędzia identyfikacji uzdolnień.

Z kolei w drugiej, obszerniejszej części poradnika, znajdują się liczne przykłady dobrych praktyk – sprawdzone ćwiczenia, zabawy i pomysły na organizowanie czasu wolnego dla (a także przez) uczniów zdolnych. Wszystkie te treści można efektywnie wykorzystać w codziennej pracy z podopiecznymi uzdolnionymi w różnych dziedzinach.

Warto uświadomić sobie, że czas wolny nie musi być nudny!

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