

Tomasz Knopik

Zdolności jako odpowiedź ucznia na motywujące środowisko uczenia się

Analizowany problem

Pojawienie się terminu „zdolności” w historii psychologii jest ściśle powiązane z rozwojem narzędzi psychometrycznych identyfikujących poziom inteligencji uczniów. Zapoczątkowany w końcowej fazie XIX wieku przez Francisa Galtona paradygmat testowania inteligencji sprawił, że edukacja uzdolnionych i refleksja nad nią szybko przekształciły się w dyscyplinę badawczą, ponieważ możliwe było identyfikowanie uczniów z większym potencjałem uczenia się i kierowanie ich do specjalnych programów stymulujących ich dalszy rozwój (Jolly, 2018).

Aktualnie trudno wśród badaczy znaleźć kompromis w zakresie samej definicji zdolności i uzdolnień. Robert Sternberg wskazuje, że samo pojęcie inteligencji wyjaśniane jest w ramach psychologii akademickiej co najmniej na 200 sposobów (por. Sternberg, 2010³). Podobnie wśród nauczycieli nie ma zgody w tym zakresie. Badania Tomasza Knopika (2021) pokazują, że aktywni pedagodzy dysponują 20 różnymi definicjami zdolności, które pociągają za sobą określone praktyki identyfikacyjne i strategie wsparcia (np. jeśli definiuję przez zdolności wysokie kompetencje analityczne, raczej będę lekceważył uczniów twórczych, z silnymi skłonnościami do myślenia poza skryptami).

Czym zatem są zdolności? Udzielona w tym artykule odpowiedź również nie będzie uniwersalna i łącząca istniejące stanowiska. Zaprezentuje raczej zyskujące w ostatnich latach na znaczeniu podejście transakcyjne w definiowaniu zdolności po to, by w końcowej części tekstu wskazać konsekwencje tego ujęcia dla praktyki edukacyjnej. Jednocześnie ta koncepcja bliska jest intuicyjnym przekonaniom wielu nauczycieli, że **każdy uczeń jest zdolny, tylko kontekst szkoły nie daje każdemu szansy na ekspresję tych możliwości.**

Doniesienia z badań

W ostatnich latach wraz z rozwojem edukacji włączającej silnie akcentuje się środowiskowe rozumienie zdolności. W ramach tego podejścia zdolności (a konkretnie uzdolnienia, czyli konfiguracje pojedynczych zdolności zaangażowane w rozwiązywanie określonej klasy problemów, np. matematycznych, muzycznych,

literackich) są rozumiane jako „transakcja osoba-sytuacja (kontekst)” (Lo i Porath, 2017; Plucker i Barab, 2005). Uzdolnienia są funkcją kontekstu oraz cech osobistych i są **charakterystyczne dla wszystkich osób** (podejście egalitarne). Badacze tego nurtu proponują nowy system tworzenia znaczeń uzdolnień, który jest oparty na procesie, a nie na osobie i skupia się na ścieżkach uczenia się, które prowadzą do „doskonałości” (Lo i Porath, 2017; Peters; 2016). Chodzi zatem o to, jak stawać się „uzdolnionym” w szkole, a nie o to, by tych uzdolnionych znaleźć jako wyjątkowe 2-3% populacji. Niektórzy psychologowie zakwestionowali wręcz etyczne implikacje kategoryzacji uczniów jako zdolnych i tych, którzy nie spełniają psychometrycznego kryterium wybitności - traktowanych jako „nie-uzdolnieni” (Matthews, Ritchotte i Jolly, 2014; Sutherland, 2012).

Na początku XXI wieku pojawiły się stanowiska w psychologii edukacyjnej konceptualizujące uzdolnienia jako efekty transakcji (Dai, 2017; Lo i Porath, 2017; Plucker i Barab, 2005). Transakcja funkcjonalna ma miejsce, gdy jednostka realizuje, podtrzymuje i optymalizuje swoje dyspozycje i zdolności zgodnie z parametrami ustalonymi przez społeczeństwo w danym czasie. Co to znaczy? Lo i inni (2019) posługują się przykładem Mozarta, aby wyjaśnić istotę transakcji i jej społecznego zakotwiczenia. Według tych badaczy Mozart nie byłby w stanie urzeczywistnić swojego usposobienia i rozwinąć zdolności do osiągnięcia takiej doskonałości bez kontekstu, który zapewniłby warunki sprzyjające rozwijaniu jego potencjału (kontakt z innymi muzykami, epoka, która ceniła sztukę, opieka najbliższych, mecenat, model kształcenia dzieci, itp.). Dalej autorzy argumentują, że nie jesteśmy w stanie wiedzieć, co mógłby osiągnąć Mozart, gdyby urodził się, np. w Mongolii. *Możemy być jednak pewni, że nie byłby to Mozart, którego znamy dzisiaj. Prawdopodobnie moglibyśmy również poznać jego inne zdolności i predyspozycje wywołane przez kontekst, który zapewniła Mongolia* (Lo i in., 2019, s. 176).

Istotą podejścia transakcyjnego w psychopedagogice zdolności jest teza, że działania wskazujące na posiadanie uzdolnień mogą nastąpić tylko wtedy, gdy jednostka rozpozna pewne cechy środowiska jako stwarzające jej możliwości do tych działań. Przykładowo: intensywne aktywności polonisty w zakresie szkolnego teatru mogą zachęcić osoby, które nawet nie wiedzą, że mają uzdolnienia teatralne, do indywidualnej odpowiedzi na te zachęty i budowania (przy kontynuacji takich możliwości ze strony szkoły) swoich kompetencji w tym obszarze mogących

przerodzić się ostatecznie w talent teatralny. Badacze używają dwóch terminów, aby wyjaśnić tę złożoną relację między inteligentnymi (*smart*) bodźcami a inteligentnymi reakcjami ucznia: „afordancja” i „efektywność”.

Afordancje odnoszą się do możliwości działania, jakie zapewnia, oferuje i dostarcza środowisko (Lo i in., 2019)). Efektywność to zachowania, które jednostka może wytworzyć w celu urzeczywistnienia możliwości działania – zaktualizowania swoich potencjalności w kontekście. W tym punkcie transakcyjne ujęcie zdolności czerpie również z innych modeli psychologicznych, gdyż ta gotowość do efektywnych zachowań zależy od czynników osobowych, takich jak np. motywacja, twórczość, otwartość na doświadczenia, płynność myślenia (a komponenty te występują w większości klasycznych modeli zdolności, np. Renzulliego lub Tannenbauma, por. Knopik, 2021).

Nauczyciele, aby zaangażować uczniów w rozwijanie ich efektywności (np. zdolności akademickich lub muzycznych), muszą uwzględnić właściwe zestrojenie i rezonans z afordancjami (np. możliwościami wzbogacenia się) środowiska szkolnego wśród uczniów. Jak piszą Barab i Plucker (2002) *obowiązkiem edukatora jest ukonstytuowanie wielu kontekstów uczenia się, które wspierają jednostki w stawianiu się bardziej biegłymi w funkcjonowaniu w ramach wielu systemów* (s. 175).

Najważniejsze ustalenia

Dominujący w psychologii edukacji pogląd, iż kluczowym wymiarem zdolności jest inteligencja, zaczyna tracić na znaczeniu. Począwszy od teorii inteligencji Sternberga, w której zwracał uwagę na konieczność zaangażowania w rozwiązywanie problemów, obok zdolności analitycznych, również inteligencji twórczej i praktycznej, przez komponentowe model uzdolnień Renzulliego, Mõnksa, Feldhusena, Tannebauma, Hellera (por. Knopik, 2021) aż do paradygmatu transakcyjnego.

Ujęcie transakcyjne postuluje przyjęcie idei tworzenia inteligentnego kontekstu, który daje uczniom większy zestaw możliwości i sprzyja w ten sposób wyłanianiu się indywidualnych doskonałości (uzdolnień). Szkoła wyłania się w tych koncepcjach jako otwarty system, który rozpoznaje, ceni i zachęca do rozwoju wielu form inteligencji i talentów. Istotne jest zatem wykroczenia poza granicę zdolności akademickich i uzdolnień definiowanych przez przedmioty szkolne i podstawę

programową. Kiedy system szkolny umożliwia i wspiera rozwój wielu ścieżek, staje się bardziej inkluzywny, ponieważ więcej osób w systemie jest zachęcanych do rozpoczęcia procesu wyłaniania się własnych uzdolnień.

Transakcyjna edukacja zdolnych zachęca edukatorów, aby wyobrażali sobie szkoły nie tylko jako kontekst uczenia się, ale także kontekst socjalizacji talentów – miejsce, w którym uczniowie mogą zapoznać się z wieloma formami ludzkiego potencjału oraz dążeń i w pełni je docenić.

Implikacje dla praktyki

Model transakcyjny definiuje szkołę jako miejsce tworzenia, wyłaniania się w procesie edukacyjnym, uzdolnień, a nie tylko odkrywania ponadprzeciętnych właściwości intelektualnych i wspierania ich w odniesieniu do małej, elitarnej grupy uczniów.

Jakie są konsekwencje tego założenia dla praktyki nauczania – uczenia się?

- redefinicja zdolności i uzdolnień wykraczająca poza przedmioty szkolne i podstawę programową;
- określenie samych zdolności intelektualnych jako kategorii uzdolnień specjalnych, np. umysłowych (tak proponował Jan Strelau), a więc jednej z wielu, a nie kluczowej dla wszystkich innych, zdolności;
- oparcie procesu nauczania-uczenia się na zainteresowaniach uczniów, co pociąga za sobą zwiększenie partycypacji uczniów w edukacji.

W praktyce szkolnej nauczyciel przyczynia się do zaspokojenia potrzeby kompetencji i autonomii uczniów – niezbędnych w procesie tworzenia uzdolnień, poprzez następujące działania:

- dążenie do identyfikowania przez uczniów związków między nauczanymi treściami a ich codziennym życiem (aktualnym lub przyszłym);
- traktowanie procesu nabywania nowych informacji jako okazji do przekraczania przez uczniów własnych granic (*nie byłem w stanie tego zrozumieć, a teraz potrafię*) oraz budowania tożsamości grupowej (*my jako grupa, która posiadała wspólną wiedzę; wiemy to, czego inni jeszcze nie wiedzą*);
- zadania wielopoziomowe, w których uczeń sam wybiera poziom trudności zgodnie z zasadą indywidualnego dopasowania wyzwań do możliwości;

- uzasadnianie podejmowanych decyzji (dotyczących również uczniów) zamiast autorytarnego *nie, bo nie*.
- wybór przez uczniów szczegółowych zagadnień, jakie mogą być poruszane podczas następných zajęć;
- współdecydowanie o sposobie sprawdzania wiedzy i kryteriach oceny;
- możliwość chwilowego nieuczestniczenia w zajęciach;
- posiadanie alternatyw podczas pracy samodzielnej w klasie (zadania/polecenia do wyboru – podobnie, jak w strategiach zaspokajania potrzeby kompetencji, przydatne będą również zadania wielopoziomowe);
- stosowanie zadań otwartych, do których uczniowie sami projektują polecenia.

Bibliografia

Barab, S. A., Plucker, J. A. (2002). Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. *Educational Psychologist*, 37, 165-182

Jolly, J. L. (2018). *A history of American gifted education*. New York, NY: Routledge

Dai, D. Y. (2017). Envisioning a new foundation for gifted education: Evolving complexity theory (ECT) of talent development. *Gifted Child Quarterly*, 61, 172-182.

Knopik, T. (2021). Psychopedagogiczna identyfikacja zdolności – w kierunku standardu diagnostycznego. W: M. Zaorska (red.), *Pedagogika specjalna – przeszłość, terażniejszość, wyzwania przyszłości (wybrane aspekty)*. Olsztyn: WUWM.

Lo, C. O., Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-a-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61, 343-360

Lo, C. O., Porath, M., Yu, H.-P., Chen, C.-M., Tsai, K.-F., & Wu, I.-C. (2019). Giftedness in the Making: A Transactional Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 172–184.

Peters, S. J. (2016). The bright versus gifted comparison: A distraction from what matters. *Gifted Child Today*, 39, 125-127

Sternberg, R. J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14, 109-137.