

Od zdolności do mądrości –

**model wspierania rozwoju uczniów zdolnych
w systemie edukacji**

Od zdolności do mądrości – model wspierania rozwoju uczniów zdolnych w systemie edukacji

Autorzy:

Sylwia Gwiazdowska-Stańczak

Agnieszka Klimska

Marcin Klimski

Tomasz Knopik

Martyna Płudowska

Andrzej Sękowski

Agnieszka Żmuda

Kierownik naukowy projektu:
prof. dr hab. n. med. Tomasz Trojanowski, czł. rzecz. PAN

Recenzenci:
prof. dr hab. Maria Ledzińska
dr hab. Joanna Łukasiewicz-Wieleba, prof. APS

Redaktor prowadzący: Paweł Jaroniak

Redaktor techniczny: Ryszard Kurasz

Korekta: Zespół

Projekt okładki: Krzysztof Galus

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło

Toruń 2024

ISBN 978-83-8180-862-0

Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa”; nr projektu NdS/529081/2021/2022; kwota dofinansowania 1 274 053,00 zł, całkowita wartość projektu 1 274 053,00 zł



Wykonawca projektu „@talentON – Program wsparcia i rozwoju młodzieży szczególnie uzdolnionej”:
Fundacja Polskiej Akademii Nauk

talentON



Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową:
tel. 56 664 22 35, e-mail: marketing@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń
tel. 56 664 22 35, e-mail: www.marszalek.com.pl
Drukarnia, ul. Warszawska 54, 87-148 Łysomice

Spis treści

Wstęp	7
1. Model wsparcia uczniów zdolnych opracowany w ramach programu talentON	11
2. TalentON – opis programu i wypracowanych rezultatów	17
3. Jak wspierać orientację zawodową uczniów zdolnych?	27
4. Jak wspierać promądrościową postawę uczniów zdolnych?	41
5. Jak rozwijać kreatywność uczniów zdolnych?	53
6. Jak wspierać zaangażowanie w naukę uczniów zdolnych?	65
7. Jak kształtować u uczniów zdolnych umiejętność efektywnego uczenia się?	77
8. Jak rozwijać motywację i samodyscyplinę uczniów zdolnych?	99
9. Jak efektywnie wykorzystywać multimedia w edukacji uczniów zdolnych?	117
10. Jak kształtować pozytywny klimat w szkole sprzyjający rozwojowi uczniów zdolnych?	129
11. Jak przeciwdziałać wykluczeniu uczniów zdolnych?	139
12. Jak wspierać odporność psychiczną i umiejętność radzenia sobie ze stresem uczniów zdolnych?	145
Zakończenie	169
Bibliografia	171

Wstęp

Uczniowie zdolni przez stosunkowo długi okres uważani byli za cudowne dzieci, które z racji swoich wyjątkowych predyspozycji nie wymagają specjalnego wsparcia ze strony instytucji edukacyjnych. Uwaga nauczycieli, wychowawców i specjalistów skupiała się na uczniach z trudnościami w uczeniu się i niepełnosprawnościami. Osoby zdolne wspierane były przede wszystkim poprzez zachęcanie ich do udziału w konkursach i olimpiadach przedmiotowych. Ukierunkowanie na rozwój zasobów poznawczych uczniów uzdolnionych, bez troski o pozostałe sfery rozwojowe, często przyczyniało się do pojawienia się specyficznych trudności o charakterze emocjonalno-społecznym, wśród których można wymienić obniżoną bądź nieadekwatną samoocenę, perfekcjonizm, stawianie sobie nieadekwatnych celów. Problemy te niejednokrotnie wpływają na przebieg dalszej kariery edukacyjno-zawodowej uczniów zdolnych (Knopik, 2018a; 2018b).

Współcześnie dominujący jest pogląd, zgodnie z którym dzieci zdolne powinny zostać objęte szczególnym wsparciem na każdym etapie kształcenia – powinno ono dotyczyć nie tylko sfery poznawczej, ale również rozwoju osobowości, sfery emocjonalnej, motywacyjnej oraz rozwoju społecznego. Edukacja osób zdolnych, mająca na celu rozwijanie zdolności i osiągnięć, powinna zatem zapewniać równomierny i harmonijny rozwój zarówno wszelkich funkcji psychicznych, jak i optymalne funkcjonowanie osobowościowe i społeczne.

W ostatnich latach w Europie i na całym świecie obserwuje się systematyczny wzrost zainteresowania problematyką kształcenia i korzystania z potencjału osób wybitnie zdolnych. Ogół populacji pokłada w tych jednostkach dużą nadzieję na rozwój nauki, techniki i sztuki oraz na doskonalenie wszelkich dziedzin życia społecznego, uznając jednocześnie uzdolnione jednostki za źródło inwestycji. Skuteczne rozpoznawanie, wspieranie rozwoju oraz edukacja osób zdolnych ma znaczenie nie tylko z punktu widzenia zwiększania szans społecznych jednostki, lecz także przekłada się na poziom rozwoju danego kraju (Łukasiewicz-Wieleba i Baum, 2015). Istotnym elementem rozwoju dzieci i młodzieży na niemal każdym etapie edukacji wydaje się także świadome i skuteczne zarządzanie własnymi zdolnościami, rozwój kompetencji miękkich oraz umiejętne przekształcanie kreatywności, rozumianej jako potencjał, w innowacje traktowane jako konkretny produkt twórczej pracy

przynoszący namacalny zysk. W naukowych analizach dotyczących wspierania innowacyjności w Polsce coraz częściej podkreśla się konieczność rozwijania wiedzy i umiejętności z obszaru nauk społecznych i humanistycznych, jako istotnych aspektów generowania i wdrażania innowacji. Stanowisko to pozostaje w opozycji do dotychczas dominującego poglądu, zgodnie z którym innowacja to zjawisko wyłącznie technologiczne i ekonomiczne (Kozusznik, 2010). Współcześnie naukowcy zwracają uwagę na konieczność świadomego wyławiania talentów, wspierania uczniów zdolnych nie tylko w obszarze przyswajania wiedzy i nabywania umiejętności zawodowych, lecz także uczenia ich jak gospodarować własnymi zdolnościami, rozwijać kreatywność, efektywnie komunikować się, współpracować z ekspertami z innych dziedzin, czy też radzić sobie ze stresem. Nie bez znaczenia dla rozwoju innowacyjności wydaje się także umiejętne korzystanie z wiedzy o jej historycznych, społecznych i kulturowych uwarunkowaniach, dzięki czemu możliwe staje się neutralizowanie pozaekonomicznych barier tego procesu (tamże). Badania prowadzone w obszarze nauk humanistycznych i społecznych stanowią odpowiedź na wiele współczesnych problemów społecznych i gospodarczych – korzystanie z dorobku tej gałęzi nauki w procesie edukacji wydaje się niezbędne, by sprostać wyzwaniom, jakie stawia tzw. era konceptualna. Transformacja społeczeństwa wiedzy z ery informacji do ery konceptualnej niesie za sobą konieczność nie tylko efektywnego przetwarzania informacji, lecz także refleksji nad posiadaną wiedzą, sensem podejmowanych działań, analizy własnego systemu wartości, życiowej filozofii, czy dostrzegania alternatywnych możliwości wykorzystania wiedzy (tamże).

Wspieranie osób mających naturalne predyspozycje w obszarze nauk humanistycznych i społecznych, a także uczniów o ponadprzeciętnych uzdolnieniach w innych obszarach, powinno z jednej strony opierać się na efektywnym rozwijaniu posiadanego przez nich potencjału, z drugiej zaś neutralizowaniu barier i przeszkód, które utrudniają przekształcanie zdolności w talenty. Proponowany model wsparcia, wypracowany w ramach programu talentON¹ bazuje na założeniach wybranych teorii zdolności, wybitnych zdolności i talentu. Opiera się również na wiedzy na temat specyficznych cech i trudności doświadczanych przez uczniów zdolnych (por. Sękowski, 2001) oraz transformacji (społecznych, kulturowych, ekonomicznych czy technologicznych) (por. Ledzińska, 2017), stawiających przed młodymi ludźmi szereg wymagań. Przyjmujemy za Sternbergiem (2022), że wsparcie jednostek uzdolnionych powinno obejmować nie tylko nauczanie technik skutecznego przyswajania wiedzy, czy rozwijania związanych z inteligencją funkcji poznawczych,

¹ Projekt „@talentON – Program Wsparcia i Rozwoju młodzieży szczególnie uzdolnionej”, dofinansowany ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa” (obszar Humanistyka – Społeczeństwo – Tożsamość). Numer projektu: NdS/529081/2021/2022.

lecz także mądrości. Autor podkreśla, że to, czego świat najbardziej potrzebuje, a czego najbardziej w nim brakuje, to mądrość uzdolnionych jednostek, które stają się liderami. Nauczanie mądrości oznacza wspieranie uczniów w dążeniu do wspólnego dobra poprzez równoważenie własnych i cudzych interesów w perspektywie długo- i krótkoterminowej w celu dostosowania się do środowiska, kształtowania go i selekcji (tamże).

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie modelu wsparcia wypracowanego w ramach programu talentON wraz z metodami i technikami służącymi rozwijaniu poszczególnych zdolności, cech i właściwości osobowościowych oraz rekomendacjami dla praktyków. W rozdziale pierwszym przedstawiona zostanie charakterystyka modelu wsparcia uczniów zdolnych opracowanego w ramach programu talentON, w tym głównie jego założenia oraz komponenty. Rozdział drugi poświęcony zostanie opisowi programu ze szczególnym uwzględnieniem sposobu rekrutacji uczniów, podjętych oddziaływań, wniosków z badań i rekomendacji. Kolejne rozdziały zawierać będą charakterystykę wyróżnionych w modelu zmiennych, wraz z szczegółowymi rekomendacjami i propozycjami ćwiczeń. Będą to kolejno: orientacja zawodowa, postawa promądrościowa, kreatywność, zaangażowanie w naukę, umiejętności efektywnego uczenia się, motywacja i samodyscyplina, wykorzystywanie multimedialnych w edukacji, klimat w szkole, przeciwdziałanie wykluczeniu uczniów zdolnych, odporność psychiczna i radzenie sobie ze stresem. Ostatnia część opracowania zawiera podsumowanie i spis cytowanej literatury.

1. Model wsparcia uczniów zdolnych opracowany w ramach programu talentON

Model wsparcia uczniów uzdolnionych społecznie i humanistycznie został opracowany w ramach programu wsparcia tej szczególnej grupy realizowanego przez Fundację Polskiej Akademii Nauk ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministerstwa Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa”. Model ten, stanowiący podstawę podjętych oddziaływań, przygotowano na podstawie wybranych modeli zdolności, w tym wybitnych zdolności, uzdolnień i talentu, a także analizy wyników badań naukowych dotyczących rozwijania potencjału, uwarunkowań osiągnięć i dobrostanu uczniów zdolnych. Analiza współczesnych trendów w zakresie definiowania zdolności, a także edukacji uczniów zdolnych pozwala zauważyć, że obecnie mamy do czynienia z przyjmowaniem szerszej perspektywy tego zjawiska, z uwzględnieniem wielu zmiennych o charakterze pozaintelektualnym i społecznym. Zwraca się uwagę na dynamikę rozwoju zdolności, poszukując czynników pośredniczących w transformacji genetycznie uwarunkowanego potencjału w rzeczywiste osiągnięcia. W dyskusji na temat wspierania rozwoju ucznia zdolnego nie można także pominąć kwestii podstawowego środowiska wychowawczo-edukacyjnego, jakim jest rodzina, a także znaczenia szkoły, panującego w niej klimatu, relacji ucznia z nauczycielem, a także budowania konstruktywnych relacji społecznych z rówieśnikami (por. Knopik, 2018; Łukasiewicz-Wieleba i Baum, 2015; Łukasiewicz-Wieleba, 2023; Sękowski i Gwiazdowska-Stańczak, 2019; Sękowski i Płudowska, 2020; Sękowski i in., 2019; Żmuda i Sękowski, 2021).

Opracowany model uwzględnia specyfikę uzdolnień społecznych i humanistycznych, a także implikacje praktyczne płynące ze współczesnych koncepcji rozwoju talentu. Wśród nich należy wymienić: akcentowanie roli działań związanych z procesem uczenia się, znaczenie indywidualnych właściwości osobowościowych i aktywności własnej jednostki w określonej dziedzinie, a także wpływ stymulującego środowiska na proces rozwijania zdolności (por. Dyrda 2012). Podsumowując przyjęte założenia można stwierdzić, że:

- We współczesnych teoriach zdolności nie neguje się znaczenia poziomu inteligencji, jest on jednak niewystarczającym wskaźnikiem wybitnych zdolności. Wysoki po-

ziom zdolności ogólnych lub uzdolnień kierunkowych nie gwarantuje sukcesu. Praca z uczniem zdolnym w zakresie oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych wymaga specjalnego przygotowania oraz stosowania przemyślanych strategii działania (Dyrda, 2012).

- Zdolności są całościową strukturą powiązanych ze sobą procesów psychicznych, a także wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań i składają się na funkcjonalny system umożliwiający jednostce rozwój posiadanego potencjału (Limont, 2005).
- Aby zrozumieć potrzeby uczniów zdolnych, dokonać identyfikacji potencjalnych problemów, jakie napotykają w toku rozwoju i edukacji, a także odpowiednio dostosować metody wsparcia należy uwzględnić ich cechy związane z funkcjonowaniem intelektualnym, wybrane aspekty pozaintelektualne, jak również czynniki związane z oddziaływaniem szeroko rozumianego środowiska. W modelu wspomaganie rozwoju zdolności, przekształcania ich w konkretne talenty, warto więc uwzględnić zarówno czynniki o charakterze wewnętrznym, jak i zewnętrznym (tzw. uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne).
- Poza edukacyjnym wsparciem uczniów zdolnych, wprowadzaniem rozwiązań dających możliwość rozwoju intelektualnego, realizowania zainteresowań ucznia, istotne jest dążenie do rozwoju całej osobowości jednostki, tak by posiadany potencjał służył jak najlepszej adaptacji do środowiska. Czynnikiem, który umożliwia tę adaptację na optymalnym poziomie jest mądrość, która zapewnia równowagę między interesami własnymi i innych ludzi (w celu osiągnięcia dobra wspólnego), a także pozwala zachować balans między indywidualną adaptacją do środowiska, aktywną jego modyfikacją i selekcją (Reznitskaya i Sternberg, 2007; Sternberg, 1986).

Konstruując programy wsparcia dla uczniów o ponadprzeciętnym potencjale warto także zwrócić uwagę na przemiany społeczne, kulturowe i ekonomiczne, wymuszające na jednostkach dostosowanie się do specyficznych warunków i wymagań. Rozwój technologiczny, powszechny dostęp do informacji, przemiany w sferze wartości, czy też transformacje w zakresie kompetencji zawodowych niezbędnych na rynku pracy, stawiają przed młodymi ludźmi szereg wyzwań. Dla procesu globalizacji w XXI wieku charakterystyczny jest rozwój technologii informacyjnej, a co za tym idzie mnogość informacji, z którymi człowiek styka się w życiu codziennym, procesie edukacji czy pracy zawodowej. Zjawisko to może być interpretowane zarówno w kategoriach szans, jak i zagrożeń dla rozwoju, zaś wśród kompetencji istotnych z perspektywy efektywnego funkcjonowania w warunkach stałego napływu informacji wymienia się umiejętność ich efektywnej selekcji, refleksyjnego przetwarzania odebranych treści, łączenia ich z posiadaną już wiedzą i skuteczne wykorzystywanie w działaniu (Ledzińska, 2017). Uczniowie zdolni, cechujący się wysokim

nasileniem potrzeby poznania, ciekawością świata, dociekliwością, mają także tendencję do intensywniejszego reagowania na bodźce wewnętrzne i zewnętrzne, co może ich predysponować do ulegania przestymulowaniu (Baryła-Matejczuk, Kata i Poleszak, 2021; Baryła-Matejczuk i in., 2022, por. Sękowski, 2001a, 2001b). Wydaje się więc, że aby móc skutecznie rozwijać posiadany potencjał, zaspokajając równocześnie wysokie potrzeby poznawcze, uczniowie zdolni powinni dysponować rozwiniętymi umiejętnościami meta-poznawczymi, m.in. w obszarze samokontroli (por. Ledzińska, 2009; 2017).

Program talentON skierowany został do uczniów uzdolnionych w obszarze nauk społecznych i humanistycznych. Aby zoperacjonalizować profile uzdolnień powiązane z zakresami nauk humanistycznych i społecznych, konieczne jest wskazanie konkretnych cech lub kompetencji, które można potraktować jako symptomy potencjału w tym obszarze. Są to:

- uzdolnienia językowe;
- kreatywność rozumiana zarówno jako cecha myślenia, jak i postawa (otwartość na nowe doświadczenia, tolerancja ryzyka poznawczego, tolerancja wieloznaczności);
- wysokie kompetencje interpersonalne (w tym empatia i orientacja prospołeczna) i intrapersonalne;
- interdyscyplinarność zainteresowań/podejmowanych problemów.

W prezentowanym modelu przyjęto założenie, że posiadany przez uczniów potencjał (zdolności ogólne i uzdolnienia kierunkowe), aby w pełni urzeczywistnić się w postaci talentu¹, wymaga odpowiedniego wsparcia. Czynniki pozytywnie wpływające na proces rozwijania talentu, które za Gagné (2005) nazywamy katalizatorami, pogrupowane zostały w dwie kategorie:

A) Katalizatory podmiotowe:

- inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne
- potrzeba poznania, motywacja do nauki, motywacja osiągnięć
- odporność psychiczna i skuteczne metody radzenia sobie ze stresem
- postawa twórcza, proinnowacyjność
- efektywne metody i techniki uczenia się, w tym także wykorzystanie multimedialnych w procesie uczenia się

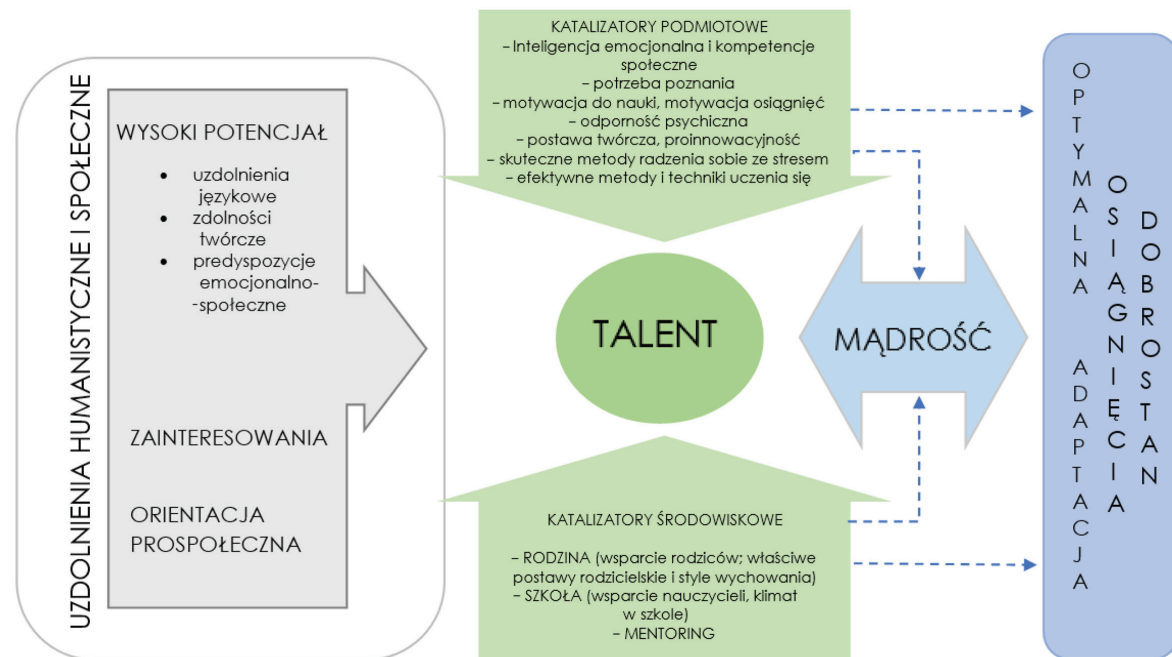
B) Katalizatory środowiskowe:

- rodzina – wsparcie rodziców, postawy rodzicielskie
- szkoła – wsparcie nauczycieli, klimat w szkole
- wsparcie mentoringowe.

¹ Talent rozumiemy jako wybitne uzdolnienia kierunkowe realizowane w konkretnych polach aktywności jednostki (por. Gagné, 2005; Kaufman i Sternberg 2008).

Dążenie do optymalnej adaptacji uczniów zdolnych nie może dokonywać się z pominięciem mądrości. Czynniki ten zarówno sprzyja właściwemu wykorzystaniu posiadanego potencjału dla własnej korzyści (w postaci rozwoju talentu i kształtowania osiągnięć), jak również przyczynia się do wykorzystywania posiadanych predyspozycji dla dobra wspólnego. Dzięki mądrości jednostka jest w stanie zachować równowagę między własnymi potrzebami i pragnieniami a wymogami środowiska. Charakterystyczna dla mądrości umiejętność dostrzegania swoich mocnych i słabych stron oraz wgląd w siebie stanowią niezbędne czynniki w konstruktywnym planowaniu ścieżki samorozwoju. Dodatkowo pozwalają one zaoszczędzić jednostce przykrości związanych z poniesionymi porażkami wynikającymi ze stawiania sobie nieadekwatnych, nieprzystających do możliwości celów (Knopik, 2014; Sternberg, 2010).

Rysunek 1. Model wsparcia uczniów uzdolnionych społecznie i humanistycznie



Źródło: opracowanie własne.

Proponowany model wsparcia (rysunek 1) zakłada rozwijanie kompetencji emocjonalno-motywacyjnych, społecznych i twórczych, a także wspieranie uczniów w zakresie efektywnych sposobów uczenia się. Rodzice i nauczyciele, wyposażeni w wiedzę na temat specyfiki funkcjonowania uczniów zdolnych, ich potrzeb i trudności mogą służyć wspar-

1. Model wsparcia uczniów zdolnych opracowany w ramach programu talentON

ciem uczniom zdolnym w ich najbliższym środowisku. Prezentowany model wskazuje konkretne obszary wspierania osób uzdolnionych humanistycznie i społecznie w taki sposób, by posiadane przez nich predyspozycje mogły jak najpełniej urzeczywistnić się w postaci talentu, służąc osobie zdolnej i jej otoczeniu, przyczyniając się do optymalnej adaptacji i kształtowania wysokiego dobrostanu. Szczegółowa charakterystyka podmiotowych i środowiskowych katalizatorów oraz mądrości, traktowanej jako element łączący talent z przystosowaniem do środowiska, kształtowaniem osiągnięć i budowaniem dobrostanu, przedstawiona zostanie w kolejnych częściach opracowania.

Prezentowany model został opracowany i przetestowany w grupie uczniów uzdolnionych w obszarze nauk społecznych i humanistycznych. Poszczególne propozycje wsparcia mogą mieć jednak zastosowanie również w procesie oddziaływań skierowanych do uczniów o węższym profilu uzdolnień (jednoznacznie ukierunkowanych w obszarze nauk społecznych lub humanistycznych). Wnioski płynące z przeprowadzonych badań, pracy z uczniami, a także dyskusji z rodzicami i nauczycielami biorącymi udział w programie talentON pozwalają przypuszczać, że wskazówki i ćwiczenia proponowane w niniejszej monografii mogą okazać się przydatne także w rozwijaniu potencjału w postaci zdolności ogólnych i innych uzdolnień kierunkowych. Prace związane z wdrażaniem modelu oraz badania dotyczące jego szerszej przydatności będą kontynuowane w ramach programu TalentON II.

2. TalentON – opis programu i wypracowanych rezultatów

Program wsparcia uczniów uzdolnionych w obszarze nauk społecznych i humanistycznych talentON skierowany był do młodzieży uczęszczającej do 6–8 klas szkół podstawowych oraz uczniów szkół ponadpodstawowych. Ze względu na pilotażowy charakter programu wsparciem objęto łącznie 40 osób z województw lubelskiego oraz mazowieckiego (po 10 uczniów z młodszej i starszej grupy wiekowej, z każdego z tych województw), a także ich rodzice, opiekunowie i nauczyciele. Oddziaływania przewidziane w projekcie realizowano w przeciągu jednego roku szkolnego (2022/2023); składały się na nie wykłady, ćwiczenia, warsztaty oraz wsparcie mentoringowe, związane z rozwiązywaniem wylosowanych przez uczniów problemów interdyscyplinarnych. Celem zajęć był rozwój wiedzy, umiejętności i kompetencji, wskazanych modelu wsparcia. Rekrutacja uczniów do programu była dwuetapowa: w pierwszym etapie wyłoniono szkoły, na podstawie zestawu kryteriów, wśród których znalazły się m.in. klimat kreatogenny panujący w szkole oraz zakres działań podejmowanych przez szkołę na rzecz uczniów zdolnych. Drugi etap obejmował rekrutację uczniów ze szkół zakwalifikowanych po pierwszym etapie – uczniowie, którzy zgłaszali chęć udziału w projekcie, przedstawiali: A – Ankietę kandydata do udziału w programie. Zawierała ona pytania dotyczące zainteresowań i aktywności podejmowanych przez ucznia, P – Portfolio kandydata, a więc wykaz (wraz z prezentacją) najważniejszych osiągnięć/dzieł ucznia/uczennicy oraz C – case, propozycję rozwiązania wskazanego w ogłoszeniu o rekrutacji problemu. Zgłoszenia kandydatów oceniano z uwzględnieniem ustalonych kryteriów (ocena punktowa). O zakwalifikowaniu do programu decydowało miejsce ucznia w sporządzonym rankingu. Zajęcia warsztatowe dla młodzieży realizowane były stacjonarnie, oddzielnie dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych, zaś spotkania z mentorami, w trakcie których uczestnicy pracowali nad rozwiązaniami wylosowanych problemów interdyscyplinarnych, odbywały się indywidualnie, w trybie on-line. W ramach programu wsparcia zrealizowano następujące zajęcia grupowe dla młodzieży:

- *Motywacja* (nabycie wiedzy dotyczącej procesów motywacji, wartości i celów oraz samodyscypliny, stawianie celów, rozwijanie umiejętności motywowania się oraz kształtowania w sobie samodyscypliny).

- *Inteligencja emocjonalna* (rozwijanie świadomości w zakresie emocji, identyfikowanie fałszywych przekonań na temat emocji, poszerzenie wiedzy na temat różnic indywidualnych w zakresie emocjonalności, zwiększenie kompetencji w obszarze asertywności).
- *Odporność psychiczna* (radzenie sobie z trudnymi emocjami, rozwój pewności siebie, budowanie zasobów, radzenie sobie z samokrytyką i krytyką ze strony innych ludzi)
- *Radzenie sobie ze stresem* (nabycie wiedzy dotyczącej zagadnienia stresu, kształtowanie wspierających przekonań na temat jego działania i możliwości radzenia sobie z nim, rozwijanie umiejętności radzenia sobie ze stresem i jego skutkami).
- *Zaangażowanie w naukę – po co i dla kogo się uczyć?* (poczucie własnej skuteczności, wytrwałość, planowanie, zarządzanie nauką i swoim czasem, nabycie wiedzy dotyczącej zaangażowania w naukę – czynników sprzyjających i hamujących, własnych mocnych i słabych stron).
- *Jak zbudować dobry klimat w szkole?* (rozwijanie kompetencji społecznych, nabycie wiedzy dotyczącej klimatu w szkole i czynników na niego wpływających).
- *TalantON mądrości* (zapoznanie uczniów z ideą postawy mądrościowej, kształtowanie wśród uczniów postawy społecznego zaangażowania, wyposażenie uczniów w narzędzia wspomagające proces podejmowania decyzji).
- *Doradztwo edukacyjno-zawodowe* (kształtowanie gotowości do podejmowania przemyślanych wyborów edukacyjno-zawodowych z wykorzystaniem elementów analizy decyzyjnej).
- *Kreatywność* (rozwijanie zdolności: rozumowania indukcyjnego, dedukcyjnego, kojarzenia, abstrahowania; rozwijanie umiejętności interpersonalnych potrzebnych w twórczej pracy).
- *Efektywne metody uczenia się* (pozyskanie wiedzy dotyczącej stylów uczenia się i efektywnych metod, weryfikacja stosowanych przez uczestników warsztatu metod uczenia się, identyfikacja błędów popełnianych przez nich w zakresie stosowanych metod uczenia się).
- *Nie jesteśmy tacy sami, mamy różne potrzeby... Tworzenie pozytywnej grupy rówieśniczej* (pozyskanie wiedzy dotyczącej funkcjonowania w grupie rówieśniczej, dostrzegania potrzeb innych osób i sposobów przeciwdziałania problemom wykluczenia dzieci, w tym uczniów zdolnych).
- *Multimedia w edukacji* (rozwijanie kompetencji uczniów w zakresie świadomego korzystania z narzędzi multimedialnych w procesie zdobywania wiedzy, a także w zakresie zagrożeń związanych z niewłaściwym wykorzystywaniem środków multimedialnych w procesie kształcenia).

Oprócz warsztatów dla dzieci, w ramach programu wsparcia talentON przeprowadzone zostały także warsztaty dla rodziców i nauczycieli uczniów uzdolnionych:

- *Jak kształtować dobrą współpracę między środowiskiem szkolnym a rodzinnym dla wzmocnienia potencjału uczniów zdolnych* (warsztat dla rodziców i nauczycieli).
- *Moje postawy i relacje z dzieckiem a jego funkcjonowanie w szkole* (warsztat dla rodziców).

Program wsparcia talentON, oprócz grupowych zajęć dla uczniów, nauczycieli i rodziców obejmował także indywidualne spotkania mentoringowe. Uczniowie pod okiem pracowników naukowych, reprezentujących takie dyscypliny, jak: psychologia, pedagogika, socjologia, filozofia czy ochrona środowiska opracowywali rozwiązanie wylosowanego problemu o charakterze interdyscyplinarnym. Każdy z uczniów na początkowym etapie losował jeden z czterdziestu problemów sformułowanych w postaci pytania z dołączoną krótką charakterystyką zagadnienia. Praca nad rozwiązaniem miała charakter projektu: uczniowie decydowali o sposobie zbierania informacji, metodzie analizy zebranych danych oraz prezentacji wyników podjętych działań. Efekty pracy każdego z uczniów zostały ocenione według ustalonych kryteriów, a najlepsze rozwiązania nagrodzone. Weryfikacja skuteczności podjętych w programie oddziaływań odbyła się w oparciu o:

- dwukrotny pomiar zmiennych psychologicznych uwzględnionych w modelu i będących przedmiotem oddziaływania;
- badania ankietowe zrealizowane wśród uczniów przed wdrożeniem programu wsparcia;
- badanie ankietowe zrealizowane wśród uczniów po zakończeniu programu.

Dwukrotny pomiar zmiennych psychologicznych obejmował następujące właściwości: odporność psychiczna, radzenie sobie ze stresem, inteligencja emocjonalna, kreatywność, mądrość, zaangażowanie w naukę, klimat w szkole oraz gotowość do podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych. Uzyskane w badaniach wyniki wskazują na fakt, iż odporność psychiczna badanych uczniów szkół podstawowych, jak i uczniów szkół ponadpodstawowych kształtuje się na poziomie przeciętnym. Między pierwszym a drugim pomiarem nie stwierdzono różnic w ogólnym poziomie odporności psychicznej oraz w zakresie jej składników. U badanej młodzieży wykazano wyższy poziom humoru i otwartości na doświadczenia w porównaniu do jej poczucia kompetencji i tolerancji negatywnego afektu. Zaobserwowano także, że respondenci wyżej oceniają swój optymizm i energię w porównaniu do wytrwałości i determinacji. Badana grupa uczniów jest na etapie adolescencji, który dotyczy dużych zmian rozwojowych, m.in. poszukiwania swojej tożsamości. Młodzież częściej przeżywa w tym czasie trudne emocje i koncentruje się nadmiernie na trudnościach. Warto podkreślić, że pozytywna ocena optymizmu i energii stanowi cenny zasób w zakresie odporności psychicznej badanych uczniów (Pilecka, Fryt, 2011).

W zakresie radzenia sobie ze stresem wiodącą strategią jest aktywne działanie (zarówno na poziomie deklaracji, jak i oceny w realnych okolicznościach). Dotyczy to obu pomiarów przeprowadzonych w badanej próbie. W rzeczywistych sytuacjach badana młodzież częściej posługuje się strategią koncentracji na emocjach w porównaniu ze wskazaną dyspozycją (dotyczy to obu pomiarów). Zarówno odporność psychiczna, jak i radzenie sobie ze stresem są charakterystykami, które rozwijają się w odniesieniu do treningu społecznego, zbierania różnych doświadczeń oraz zmian rozwojowych człowieka. Ponadto wiek, w którym znajdują się badani (adolescencja) wiąże się z jeszcze niedojrzałą, wciąż rozwijającą się samoregulacją emocjonalną. Pomimo tego warto wskazać na cenne zasoby, które ujawniły się w niniejszych badaniach. Wykazano, że badaną młodzież cechuje przede wszystkim aktywne radzenie sobie ze stresem, a w zakresie odporności psychicznej: optymizm i energia oraz humor i otwartość na doświadczenia. Są to zasoby niezwykle przydatne podczas zbierania różnych doświadczeń życiowych, radzenia sobie z niepowodzeniami i treningu społecznego, aby kształtować w sobie prężność psychiczną, uczyć się na swoich doświadczeniach i podejmować konstruktywne dalsze działania (Ogińska – Bulik, Juczyński, 2008; Strycharczyk, Clough, 2020).

Uczniowie biorący udział w programie nie stanowili jednorodnej grupy pod względem nasilenia inteligencji emocjonalnej – zarówno w pierwszym, jak i drugim pomiarze zaobserwowano znaczące zróżnicowanie w zakresie ogólnego wskaźnika inteligencji emocjonalnej. Mimo że nie wykazano istotnych różnic w średnim poziomie inteligencji emocjonalnej uczniów między pierwszym i drugim pomiarem, zaobserwowano różnice w rozkładzie wyników. W porównaniu z pomiarem pierwszym w drugim badaniu zmniejszyła się liczba osób uzyskująca wyniki poniżej przeciętnej, zaś wzrósł odsetek osób uzyskujących wyniki przeciętne oraz powyżej przeciętnej.

W zakresie postawy twórczej najliczniejszą grupę stanowili uczniowie o wynikach wysokich – prawidłowość tę zaobserwowano zarówno w trakcie pierwszego, jak i drugiego pomiaru. Mimo że przeprowadzona analiza nie pozwala wnioskować o występowaniu istotnych różnic między badaniem 1. i 2., badanie drugie, przeprowadzone po oddziaływaniach przewidzianych w programie wsparcia, wykazało niewielki wzrost udziału wyników wysokich przy spadku przeciętnych i braku zmian w zakresie wyników niskich. Nonkonformizm, traktowany jako jeden z elementów składowych twórczej postawy, nie uległ znaczącej zmianie wśród uczestników programu wsparcia. Odnotowano natomiast wzrost nasilenia drugiego składnika tej zmiennej – zachowań heurystycznych. Można więc stwierdzić, że w ciągu 9 miesięcy, podczas których odbywały się warsztaty i mentoring w ramach programu talentON, u uczniów zwiększyły się kompetencje w zakresie twórczości werbalnej, refleksyjności, elastyczności i samodzielności intelektualnej, a także pomy-

słowości (Bernacka i in. 2016). U uczniów szkół podstawowych zaobserwowano istotny wzrost dwóch wskaźników twórczych zdolności wyobraźniowych: obrazowości, czyli zdolność tworzenia klarownych, wyrazistych wyobrażeń, które cechują się dużą złożonością i szczegółowością, a także oryginalności – zdolności tworzenia twórczych wyobrażeń, które cechują się nowością (Jankowska i Karwowski, 2020). Funkcje te były rozwijane zarówno w ramach grupowych zajęć warsztatowych, jak również podczas rozwiązywania problemów interdyscyplinarnych i spotkań indywidualnych z mentorami. Badanie zrealizowane po zakończeniu wsparcia przewidzianego w programie talentON wykazało wzrost (w porównaniu do pomiaru pierwszego) płynności werbalnej uczniów szkół ponadpodstawowych. Można więc stwierdzić, że u uczniów zwiększyły się predyspozycje do twórczego funkcjonowania, czyli generowania nowych i wartościowych wytworów w różnych dziedzinach aktywności (Matczak i Jaworowska, 2020).

Trening mądrościowy okazał się skutecznym narzędziem w kształtowaniu myślenia dialogicznego – stanowiącego zarówno dla Sternberga, jak i Ardelt kluczowy komponent postawy promądrościowej. Zdecydowanie najwyższy przyrost mądrości w wymiarze „empatyczny” potwierdza skuteczność stosowanych instrumentów metodycznych. Oparcie ich na myśleniu dialogicznym, dialektycznym i refleksyjnym ukierunkowanych na odczytywanie w swojej świadomości polifonii głosów, w tym również własnego (w ramach poszerzonej teorii umysłu) istotnie wzmacnia wymiary mierzone przez kwestionariusz autorstwa Ardelt (2003).

Analiza zaangażowania w naukę w badanej grupie wykazała, że uczniowie biorący udział w projekcie osiągnęli najwyższe wyniki w skali zaangażowania poznawczego, co oznacza, że dobrze znają swoje strategie i metody uczenia się (por. Gwiazdowska-Stańczak, 2021); nie odnotowano istotnych różnic pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem w zakresie zaangażowania w naukę. Ze względu na fakt, że uczestnicy uczęszczali do różnych szkół, trudno było wyciągnąć ogólne wnioski dotyczące klimatu w szkole. Co ciekawe, uczniowie w drugim pomiarze gorzej ocenili swoje szkoły w tym zakresie w porównaniu do pomiaru pierwszego. Być może zwiększony krytycyzm wynikał z rosnącej świadomości roli, jaką poszczególne aspekty funkcjonowania szkoły pełnią w procesie edukacji. Także zajęcia prowadzone w ramach programu talentON, prowadzone głównie metodą warsztatową przez nauczycieli akademickich, mogły przyczynić się do zwiększenia oczekiwań uczniów względem placówek, do których uczęszczają na co dzień.

Zajęcia doradcze ukierunkowane na rozwijanie czterech obszarów: a) samowiedza; b) rynek zawodów i kompetencje zawodowe; c) edukacja ustawiczna; d) analiza decyzyjna istotnie przyczyniły się do wzrostu gotowości badanych do podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych (por. Knopik, 2022). Można zatem uznać, że proponowany pro-

gram zajęć doradczych spełnił zakładaną rolę i należy go rekomendować jako skuteczne narzędzie do pracy z uczniami zdolnymi.

Wyniki przeprowadzonego badania ankietowego świadczą o tym, że uczniowie zdolni, choć w większości uzyskują bardzo dobre lub dobre wyniki w nauce i są zadowoleni z efektów samodzielnej nauki, nie znają efektywnych metod uczenia się. Wynika to przede wszystkim z faktu, że nikt ich nie uczył, jak mają się uczyć. Z tego też powodu część z nich stosuje metodę uczenia się na pamięć i uznaje ją za najskuteczniejszą. Młodzież licealna, w porównaniu do uczniów szkół podstawowych, bardziej świadomie podchodzi do procesu zarządzania samodzielną nauką i szuka technik usprawniających naukę. Niektórzy stosują metodę fiszek, dzięki której przyswajają poszczególne partie materiału i z łatwością mogą powrócić do interesujących ich treści. Inne metody efektywnego uczenia się, zdaniem uczestników programu talentON, warto byłoby przetestować z nauczycielami poszczególnych przedmiotów lub poznawać w ramach organizowanych przez szkołę warsztatów.

Badanie ankietowe ujawniło także, że wykluczenie rówieśnicze to negatywne zjawisko, którego doświadczają także uczniowie zdolni. W badanej grupie najczęściej przyjmuje ono postać wyzywania, wysmiewania, obrażania, pokazywania nieprzyzwoitych gestów. Towarzyszy innym formom wykluczania i jest powiązane z zaburzonymi relacjami rówieśniczymi. Analiza wyników badania świadczy o tym, że uczniowie zdolni mogą w takich sytuacjach liczyć na wsparcie ze strony pedagogów. W opinii przebadanych uczniów bez właściwego wsparcia pedagogicznego problem ekskluzji będzie się pogłębiał, co w konsekwencji przełoży się na cały proces edukacyjny oraz społeczne funkcjonowanie ofiary wykluczenia i jej stan psychiczny.

Badanie ankietowe dotyczące wykorzystywania multimediów w procesie uczenia się ujawniło, że uczestnicy programu wsparcia talentON na korzystanie z Internetu przeznaczają około czterech godzin w ciągu dnia. Jest to czas poświęcony na wykorzystywanie zasobów sieci do celów edukacyjnych, jak i rozrywkowych. Najczęstszym narzędziem, za pomocą którego uczniowie korzystają z Internetu jest smartfon oraz laptop. Są to najwygodniejsze urządzenia pozwalające na szybkie wyszukanie pożądaných informacji czy skorzystanie z jakiejś formy rozrywki. Jeśli chodzi o kwestię wykorzystywania Internetu do celów szkolnych, to uczniowie z jego pomocą odrabiają lekcje lub przygotowują się do sprawdzianów. Wykorzystują go również do konsultacji rówieśniczych w celu omówienia jakiejś kwestii z zakresu zadanej pracy domowej. Nie praktykują natomiast równoczesnej formy odrabiania lekcji w trybie on-line. Do najchętniej odwiedzanych serwisów internetowych przez młodzież zdolną należą Google i Youtube. To właśnie w nich znajdują oni pewne inspiracje edukacyjno-rozrywkowe. W tym miejscu warto podkreślić, że Internet, zdaniem młodzieży uczestniczącej w programie talentON, jest potrzebny do rozwijania ich zdolności.

Młodzież biorąca udział w programie, spośród wszystkich tematów zajęć i obszarów wsparcia, najwyżej oceniła zajęcia dotyczące odporności psychicznej, radzenia sobie ze stresem oraz rozwijania motywacji. Odzwierciedla to potrzebę uczniów, aby poszerzać swoją wiedzę i umiejętności w tym zakresie. Uczniowie wysoko ocenili zajęcia warsztatowe prowadzone w ramach programu talentON, zarówno pod względem merytorycznym, jak również w zakresie atmosfery panującej w trakcie zajęć. Uczestnicy docenili także program mentoringowy, pracę nad rozwiązywaniem problemów interdyscyplinarnych, zaś wysoki poziom prac złożonych po zakończeniu programu świadczy o wysokich kompetencjach i zaangażowaniu uczniów. Jednym z najbardziej wartościowych elementów programu w oczach młodzieży były relacje i kontakty – z prowadzącymi oraz z rówieśnikami. W szkołach zdecydowanie brakuje obszaru, w którym uczniowie zdolni mają okazję dzielić się doświadczeniami i nawiązywać przyjaźnie z innymi osobami zdolnymi.

Wnioski z przeprowadzonych badań, a także rozmowy z uczniami i obserwacje prowadzone przez prowadzących warsztaty i mentoring w trakcie pilotażowego wdrażania programu wsparcia pozwoliły wypracować ogólne rekomendacje dla praktyków zajmujących się edukacją i wspieraniem uczniów uzdolnionych:

- 1) Uczniowie zdolni zakwalifikowani do programu wsparcia nie stanowią grupy jednorodnej – mimo maksymalnego obiektywizowania procesu rekrutacji poprzez uwzględnienie zróżnicowanych wskaźników uzdolnień i klarownej punktacji – uczestnicy cechowali się zróżnicowanym nasileniem poszczególnych komponentów istotnych z perspektywy rozwijania posiadanego potencjału. Warto więc rozważyć fakultatywność poszczególnych oddziaływań w zależności od możliwości i potrzeb uczniów.
- 2) Liczba godzin przewidzianych w ramach programu talentON dostosowana była do celów związanych z efektywnym rozwijaniem pożądanых cech. Wydaje się jednak, że ze względu na liczne obowiązki szkolne i pozaszkolne uczniów zdolnych, ich zaangażowanie społeczne i naukowe, systematyczny udział w zajęciach stanowił dla uczestników duże wyzwanie. Być może zasadnym byłoby rozłożenie wsparcia w dłuższym okresie lub podzielenie materiału na mniejsze partie.
- 3) Dyskusje wywiązujące się w trakcie zajęć warsztatowych oraz podczas indywidualnych spotkań z mentorami świadczą o dużej potrzebie uczniów zdolnych w zakresie budowania pozytywnych kontaktów interpersonalnych z rówieśnikami, szczególnie z osobami o podobnych zainteresowaniach i zdolnościach. Konsekwencje izolacji, z jaką młodzież borykała się w trakcie pandemii COVID-19 wciąż wydają się ujawniać w różnych aspektach życia. Warto zwrócić szczególną uwagę na wspieranie uczniów w aspekcie budowania konstruktywnych relacji społecznych.

- 4) Zajęcia warsztatowe, szczególnie te poświęcone różnym aspektom funkcjonowania emocjonalnego, a także dyskusje grupowe i indywidualne rozmowy z uczniami potwierdzają tezę o ich wysokiej wrażliwości. Uzasadnionym wydaje się poświęcenie tej kwestii większej uwagi, także w kontekście diagnozy wysokiej wrażliwości i wsparcia wysoko wrażliwych uczniów zdolnych w poszczególnych sferach ich aktywności.
- 5) Podczas zajęć grupowych uczniowie wielokrotnie powtarzali, że mają dużą potrzebę zarówno rozmawiania o problemach i trudnościach, jak również zdobywania wiedzy w zakresie emocji, radzenia sobie ze stresem, presją, oceną innych ludzi czy rozwoju pewności siebie. Uczestnicy projektu najwyżej ocenili zajęcia z tematyki odporności psychicznej, radzenia sobie ze stresem oraz inteligencji emocjonalnej – jako najciekawsze i najbardziej dla nich rozwijające. Ważnym jest, aby w szkole znalazła się przestrzeń na treści i dyskusje związane z tymi obszarami.
- 6) Bardzo korzystne dla uczniów zdolnych jest wykorzystanie metod oraz pracy na poziomie akademickim: korzystanie z mentoringu, podawanie uczniom fachowej literatury naukowej oraz forma prowadzenia zajęć z uczniami zdolnymi. Uczniowie chętnie angażowali się w samodzielne przygotowywanie ankiet i przeprowadzali badania wśród swoich rówieśników i nauczycieli – warsztat metodologiczny badań naukowych był dla nich czymś bardzo ciekawym.
- 7) Jedną z ważnych form wspierania uczniów zdolnych jest praca indywidualna. W programie talentON była ona realizowana w formie mentoringu. Jest to popularna forma wsparcia na wyższych szczeblach edukacyjnych, natomiast w małym stopniu wykorzystywana w szkole. Program talentON pokazał, że uczniowie bardzo dobrze radzili sobie przygotowując projekty pod okiem mentorów. Realizacja etapu projektu talentON, jakim były indywidualne zajęcia mentoringowe, pozwoliła na wydobywanie umiejętności uczniów, które często były ukryte. To właśnie dzięki współpracy mentora z uczniem, krok po kroku odkrywane były kolejne płaszczyzny problemów, nad którymi prowadzona była wspólna dyskusja. Mentor, pełniąc rolę przewodnika, miał za zadanie pokazać możliwe ścieżki poznania danego zagadnienia wraz z ich często nieoczywistymi kontekstami. W rezultacie konsultacje mentoringowe doprowadziły do holistycznej analizy diskutowanych zagadnień. Bardzo ciekawym rozwiązaniem systemowym byłoby wprowadzenie mentoringu do szkół w dziedzinach innych niż klasyczne przedmioty szkolne. Uczniowie przy rozwiązywaniu problemów abstrakcyjnych, społecznych, środowiskowych rozwijają swoją wiedzę, kreatywność i umiejętności analizy i syntezy.
- 8) Powszechnie wydaje się, że wykluczenie rówieśnicze rzadko dotyczy jednostek zdolnych. Badania pokazują jednak, że uczniowieolni bywają odrzucani i nieakceptowani przez grupę. Z uwagi na występujące u nich asynchronie rozwojowe, na

- ich poczucie braku zrozumienia czy odmienności, zdarzenia wykluczające uczniów zdolnych uderzają w nich jakby ze zdwojoną siłą. Wszelkie negatywne zjawiska w postaci wyśmiewania, obrażania, pokazywania nieprzyzwoitych gestów nie mogą być bagatelizowane, nawet jeżeli występują sporadycznie. Należy zatem z jednej strony wspierać uczniów zdolnych w przeżywanych trudnościach, a z drugiej integrować zespół klasowy, uczyć akceptacji i uświadamiać, że różnice nie muszą nas dzielić, ale mogą łączyć w grupę, w której każdy jest tak samo ważny i potrzebny.
- 9) Głównym czynnikiem odpowiadającym za dobry klimat w klasie i zaangażowanie w naukę jest dobra relacja ucznia z nauczycielem. W tym celu warto dbać o jakość komunikacji pomiędzy uczniami i nauczycielami, wsłuchiwać się w problemy obydwu stron i umożliwiać im dojście do konsensusu. W tym kontekście dobrym rozwiązaniem są organizowane szkolenia dla nauczycieli, rodziców oraz warsztaty dla uczniów podnoszące ich kompetencje społeczne.
 - 10) Multimedia stanowią narzędzie do złożonego przekazu wiedzy. Często są połączeniem klasycznych narzędzi, takich jak np. książka z nowymi technologiami. Sięgając po technologie multimedialne warto pamiętać o potrzebie krytycznej analizy zdobytych z ich udziałem informacji. Sieć stanowi z jednej strony ogromny potencjał informacyjny, a z drugiej jest również miejscem, w którym można natrafić na rozmaite zagrożenia. Stąd rolą nauczyciela jest m.in. uwrażliwienie swoich podopiecznych na to, aby nie ulegali pokusie szybkiego zdobywania bezrefleksyjnej wiedzy, np. z niemerytorycznych, nierzetelnych źródeł.
 - 11) Uczniowie zdolni w dalszym ciągu korzystają z nieefektywnych metod uczenia się, np. ucząc się na pamięć. Niektórzy słyszeli o skutecznych metodach przyswajania wiedzy i strategiach efektywnej nauki i wdrażają wybrane z nich. Z uwagi na to, że w szkole nie uczono ich, jak efektywnie się uczyć i jak organizować samodzielną naukę, dostrzegają potrzebę wypełnienia tej luki. Warto zatem, aby nauczyciele ukazywali uczniom strategie skutecznego uczenia się i wspólnie je testowali. Nauczyciele często są przekonani, że osoby zdolne, z osiągnięciami w nauce doskonale potrafią zorganizować sobie proces czy planer indywidualnej nauki. Okazuje się jednak, że uczniowie ci potrzebują wsparcia w stworzeniu własnego systemu skutecznej nauki w oparciu o wypracowane i sprawdzone techniki uczenia się. Co więcej, należy stymulować u uczniów działania zmierzające do pobudzania ciekawości poznawczej, kreatywności, twórczego myślenia, m.in. poprzez zadawanie im pytań otwartych i uczenia formułowania wartościowych pytań.
 - 12) Stałym komponentem programów wspierania uczniów zdolnych powinno być doradztwo zawodowe, które stanowi platformę łączącą aktualny proces uczenia się

z przyszłą aktywnością zawodową. Ponadto doradztwo stwarza okazję do poszerzenia samowiedzy i poszukiwania sensu w podejmowanych aktywnościach, co wobec wielozadaniowości uczniów zdolnych i wysokiego ryzyka wypalenia emocjonalnego i przepracowania, można traktować jako strategię odpornościową.

- 13) Kluczowe w edukacji uczniów zdolnych jest zdefiniowanie celu tej edukacji. Redukowanie jej do samego rozwijania wiedzy i umiejętności przedmiotowych po to, aby np. efektywnie zaprezentować się na konkursach i olimpiadach usuwa z pola widzenia szerszą perspektywę życiową – bycia zdolnym i jednocześnie szczęśliwym. Dlatego wdrożenie elementów edukacji promądrościowej pozwoli zadbać z jednej strony o kształtowanie zasobów odpowiadających za dobrostan podmiotu, z drugiej zaś uwrażliwi na szeroko rozumiane dobro wspólne, czyli wzmocni orientację prospołeczną.

3. Jak wspierać orientację zawodową uczniów zdolnych?

Wprowadzenie

Ponadprzeciętny zróżnicowany potencjał uczniów zdolnych stanowi wyzwanie dla edukacji, w tym dla coraz bardziej istotnego jej komponentu – kształtowania orientacji zawodowej (Knopik, 2022). Naturalna chronologia zdarzeń życiowych wskazuje na etap pracy i aktywności zawodowej jako następstwo wieloletniego procesu kształcenia i warto byłoby jak najtrafniej te okresy ze sobą powiązać (tak, aby edukacja faktycznie przygotowywała do wejścia na rynek pracy i całościowego uczenia). Z pewnością w przypadku uczniów o wielokierunkowych uzdolnieniach i towarzyszących im szerokich, interdyscyplinarnych zainteresowaniach trudno jest w sposób jednoznaczny określić ścieżkę rozwoju edukacyjno-zawodowego, ale wskazane jest zidentyfikowanie dominujących zasobów intrapersonalnych (rozpoznanie ich) i podjęcie próby ich syntezy w akcie decyzyjnym (dotyczącym np. wyboru szkoły ponadpodstawowej i profilu, czy kierunku studiów, por. Chen i Wong, 2013).

Założenia teoretyczne doradztwa zawodowego dla uczniów zdolnych

Uczniowie zdolni (a właściwie „uczniowie z ponadprzeciętnym potencjałem poznawczym”) stanowią ok. 16–18% populacji uczniów (Limont, 2011), co czyni ich frekwencyjnie najliczniejszą grupą uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi (w modelu medycznym używa się terminu „specjalne potrzeby edukacyjne”, por. Domagała-Zyśk i in. 2017). Nie są to jednak uniwersalne potrzeby, a próby typowania takich specyficznych dla tej grupy uczniów trudności generują ryzyko stereotypizacji (por. Ledzińska, 2008). Coraz częściej mówi się o uczniach podwójnie wyjątkowych – *twice exceptional children* (Knopik, 2018), a więc takich u których ponadprzeciętne zdolności poznawcze współwystępują z deficytami o charakterze parcjalnym lub całościowymi zaburzeniami rozwoju (wybitnie uzdolniony matematycznie autystyk lub bardzo uzdolniony artystycznie uczeń z dyskalkulią, por. Foley-Nicpon i in. 2013). Warto podkreślić, że samo określenie „podwójnej wyjątkowości” jest efektem zmiany podejścia w diagnozie psychopedagogicznej: zamiast koncentracji na

deficytach pojawia się zrównoważona i kompleksowa ocena funkcjonalna odnosząca się również do mocnych stron ucznia (Domagała-Zyśk i in. 2017). Pociąga to za sobą oddziaływanie edukacyjno-specjalistyczne, które w większym stopniu powinny być związane ze wzmacnianiem zasobów niż kompensowaniem deficytów (Gagné, 2004). Warto potraktować tę rekomendację jako ogólną wskazówkę dla doradztwa zawodowego: skupmy się na rozwijaniu i wykorzystywaniu mocnych stron ucznia, w mniejszym zaś stopniu koncentrujemy się na dążeniu do osiągnięcia u wszystkich standardu funkcjonowania opartego głównie na statystycznej, rozwojowej i społecznej (oczekiwania, skrypty, trendy) normie. W tym podejściu następuje przejście od paradygmatu terapeutyczno-kompensacyjnego (model medyczny zafiksowany na „naprawianiu” deficytów) do paradygmatu rozwijająco-wspierającego (model biopsychospołeczny – odnoszący się zarówno do zasobów indywidualnych, jak i katalizatorów lub inhibitorów środowiskowych).

W doradztwie zawodowym w stosunku do grupy uczniów zdolnych używa się (świadomie lub nieświadomie – bez rozeznania w dystynkcjach semantycznych) co najmniej trzech określeń:

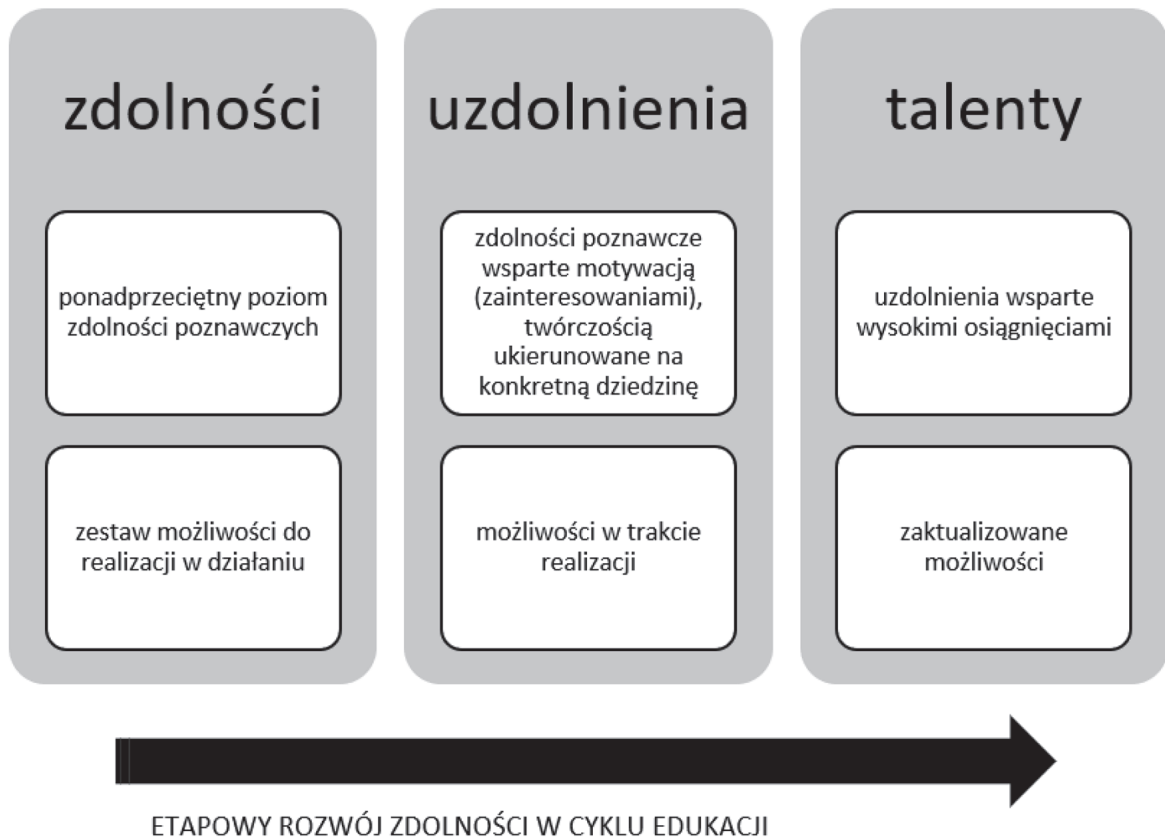
- 1) uczeń zdolny lub uczeń z ponadprzeciętnym potencjałem poznawczym – uczeń z wysokim poziomem inteligencji identyfikowanej za pomocą wystandaryzowanych testów IQ (np. test WISC, IDS lub CFT); inteligencja stanowi zestaw zasobów intelektualnych ucznia wykorzystywanych w procesie uczenia się (rozumianym jako nabywanie doświadczeń), z których może, ale nie musi korzystać w codziennym funkcjonowaniu (jest to zbiór możliwości do wykorzystania – instrumentów do zagospodarowania bez pewności ich faktycznego użycia w praktyce);
- 2) uczeń uzdolniony – uczeń, u którego ogólne zdolności poznawcze dzięki motywacji i twórczości (rozumianej zarówno jako postawa życiowa, jak i typ myślenia), a także sprzyjającym czynnikom środowiskowym (np. klimat szkolny, stymulująca postawa rodziców, pozytywna grupa odniesienia) mogą być wykorzystane do rozwiązywania problemów w konkretnej dziedzinie (obszarze), np. matematyce, sporcie, grafice;
- 3) uczeń utalentowany – uczeń, który sukcesywnie rozwija swoje uzdolnienia i dzięki ciężkiej pracy oraz umiejętności radzenia sobie z doświadczanymi porażkami (a także sukcesami) generuje wysokie osiągnięcia.

Te trzy terminy nie powinny być traktowane synonimicznie, gdyż w rzeczywistości wskazują na różne etapy w rozwoju ucznia zdolnego (rys. 1), a sam proces transformacji zdolności w talenty jest w zasadzie sprawdzianem efektywności wsparcia kierowanego do zdolnych (por. Gagné, 2004). W związku z tym inne są również zadania nauczycieli i specjalistów (w tym doradców zawodowych) na poszczególnych etapach tej ścieżki.

3. Jak wspierać orientację zawodową uczniów zdolnych?

W etapie pierwszym istotne jest rozpoznanie ponadprzeciętnych zdolności poznawczych (o czym może świadczyć np. szybkie tempo uczenia się, uważność, bardzo dobrze rozwinięte zdolności językowe, ciekawość poznawcza, wiedza wykraczająca poza standard rozwojowy) i powiązanie ich z zainteresowaniami ucznia tak, aby ukierunkować jego rozwój na jedną lub kilka dyscyplin (tematów). Etap drugi zakłada wypracowanie synergii między trzema komponentami uzdolnień, tj. inteligencji, twórczości i motywacji (Renzulli, 1986).

Rysunek 2. Ścieżka rozwoju ucznia zdolnego: od zdolności do talentów



Źródło: opracowanie własne.

Uczeń powinien zadbać o zrównoważony rozwój w tych trzech obszarach, a doradca wspiera go w takim doborze aktywności, który pozwoli połączyć te różnorodne cele (jednoczesne rozwijanie inteligencji, wspieranie pasji oraz trening myślenia twórczego). Chodzi o to, aby dość powszechne zafiksowanie na stymulowaniu rozwoju poznawczego nie zredu-

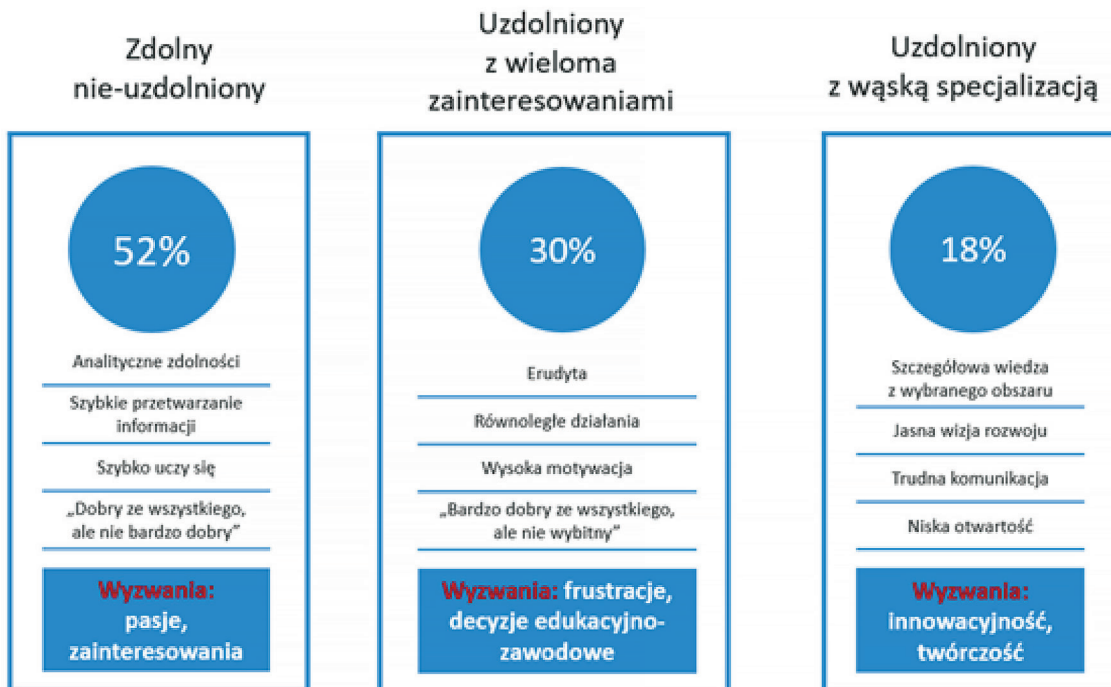
kowało działań w pozostałych obszarach. W ostatnim etapie kluczowe jest precyzyjne definiowanie celów dalszego rozwoju (adekwatne do możliwości ucznia) i specjalizacja. Ważnym zadaniem doradcy jest wspieranie aktywności, które pozwolą utalentowanemu uczniowi wypracować zasoby odpornościowe: radzenie sobie z porażką, ponoszenie ryzyka poznawczego, komunikowanie się z innymi celem pozyskania sojuszników dla wygenerowanych pomysłów, odpowiedzialne równoważenie obowiązków z odpoczynkiem. W związku z tym, że efektywny rozwój talentów wymaga od ucznia umiejętnego zarządzania własnymi zasobami (np. zainteresowaniami lub deklaracjami udziału w konkursach/olimpiadach) pomoc doradcy potrzebna jest również w zakresie kształtowania samowiedzy i samooceny.

Brak wsparcia na każdym z tych etapów może w istotny sposób hamować rozwój ucznia zdolnego. Analiza wyników badań przeprowadzonych wśród 134 uczniów zdolnych w wieku 15–17 lat z użyciem hierarchicznej analizy skupień (Knopik, 2022b) pozwoliła zidentyfikować trzy typy uczniów zdolnych, z których dominującą grupą są uczniowie z wysokim tempem poznawczym, ale niewykorzystujący swoich zasobów w żadnej konkretnej dziedzinie. Można określić ich jako tych, którzy dysponują odpowiednimi możliwościami intelektualnymi, ale brakuje im innych zasobów własnych i środowiskowych uruchamiających proces aktualizacji potencjału („Z faktu posiadania wielu książek nie wynika ich znajomość”).

Kolejne 30% uczniów to ci, którzy są uzdolnieni (w konkretnym obszarze), ale jednocześnie przejawiają wiele, często różnorodnych zainteresowań. Poświęcają się licznym aktywnościom, rozwijają postawę twórczą i wzbogacają wiedzę ogólną (erudycyjną), ale także blokują specjalizację w jednym obszarze. Najczęściej w opinii rodziców i nauczycieli w stosunku do tych uczniów pojawiała się etykieta: „Bardzo dobry ze wszystkiego, ale nie wybitny”. Uczniowie z tej grupy wskazywali na trudności w wyborze dalszej ścieżki edukacyjnej i zawodowej, lęk związany z koniecznością podejmowania decyzji, działania o charakterze prokrastynacyjnym („Staram się odłożyć te decyzje na potem, może coś się wyklaruje”, „To jeszcze nie jest dobry czas na takie decyzje”, „Póki mam siły zajmuję się wszystkim, a potem się okaże”).

Ostatnia grupa (tylko 18% badanych) to uczniowie uzdolnieni z wąską specjalizacją. Posiadają jasną wizję rozwoju i wiedzą, w jaki sposób korzystać ze swoich zasobów. Przejawiają jednak trudności w zakresie podejmowania tematów niezwiązanych bezpośrednio z ich zainteresowaniami, co może ograniczać ich myślenie twórcze i innowacyjność (bardzo wąska specjalizacja jest barierą myślenia twórczego, por. Nęcka, 2011). Jednocześnie stopień zagłębienia się w jednym temacie może tak bardzo zdominować ich życie, że nie potrafią się odnaleźć w innych rodzajach aktywności (ryzyko pracoholizmu oraz alienacji) i przerzucać uwagi na alternatywne pola działań.

Rysunek 3. Typologizacja uczniów zdolnych



Źródło: Knopik, 2022b.

W pracy z uczniami zdolnymi doradca musi również uwzględnić specyficzne problemy o charakterze endo – (związanym z wewnętrzną strukturą osobowości), jak i egzogennym (czynniki zewnętrzne, por. Sękowski, 2001):

- **Wielość zainteresowań** – uczniowie zdolni równoległe eksplorują kilka dyscyplin i tematów, co na pewnym etapie staje się zbyt obciążające (i ostatecznie hamuje rozwój i rodzi wysokie ryzyko wypalenia emocjonalnego i poznawczego).
- **Ograniczenia w zakresie samowiedzy i samooceny** – uczniowie zdolni nie dysponują odpowiednim poziomem samowiedzy, który pozwoliłby im podejmować działania zgodne z ich predyspozycjami (Knopik, 2022b).
- **Cele nieadekwatne do możliwości (zbyt ambitne – zbyt łatwe)** – niski poziom samowiedzy, wysokie naciski i oczekiwania zewnętrzne mogą powodować, że uczniowie zdolni wyznaczają sobie cele niezgodne z posiadanym potencjałem.
- **Zbyt wysoka aprobat społeczna** – dążenie do uzyskania akceptacji ze strony otoczenia może rozproszyć działania uczniów zdolnych (w sytuacji chęci spełnienia oczekiwań kilku nauczycieli) lub pozbawić je związków z autonomicznymi wyborami.

- **Perfekcjonizm – wyczerpanie** – uczniowie zdolni mają problemy z finalizacją podejmowanych aktywności głównie ze względu na wysokie standardy jakości, jakie stosują przy ocenie własnych wytworów.
- **Wiele aktywności – ryzyko powierzchowności/namiastkowości** – zajmowanie się wieloma aktywnościami jednocześnie rodzi ryzyko zbyt powierzchownego, niedającego szansy na specjalizację, podejścia.

Znaczenie doradztwa edukacyjnego w edukacji uczniów zdolnych

Rozporządzenie MEN w sprawie doradztwa zawodowego z dnia 16.08.2018 r. wskazuje szczegółowe treści, jakie powinny zostać zrealizowane w ramach zajęć z zakresu preorientacji (wychowanie przedszkolne) i orientacji zawodowej (klasy I–VI szkoły podstawowej) oraz doradztwa zawodowego (klasy VII i VIII, szkoły ponadpodstawowe). Odnoszę się one do:

1. **Poznawania własnych zasobów**, m.in.: zainteresowań, zdolności i uzdolnień, mocnych i słabych stron jako potencjalnych obszarów do rozwoju, ograniczeń, kompetencji (wiedzy, umiejętności i postaw), wartości, predyspozycji zawodowych, stanu zdrowia.
2. **Świata zawodów i rynku pracy**, m.in.: poznawanie zawodów, wyszukiwanie i przetwarzanie informacji o zawodach i rynku pracy, umiejętność poruszania się po nim, poszukiwanie i utrzymanie pracy.
3. **Rynku edukacyjnego i uczenia się przez całe życie**, m.in.: znajomość systemu edukacji i innych form uczenia się, wyszukiwanie i przetwarzanie informacji o formach i placówkach kształcenia, uczenie się przez całe życie.
4. **Planowania własnego rozwoju i podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych**, m.in.: planowanie ścieżki edukacyjnej i zawodowej z przygotowaniem do zdobywania doświadczenia zawodowego i refleksji nad nim, podejmowanie i zmiany decyzji dotyczących edukacji i pracy, korzystanie z całościowego poradnictwa kariery.

(źródło: www.doradztwo.ore.edu.pl).

Tak pojmowane doradztwo zawodowe uwzględnia jako obligatoryjny etap rozpoznania swoich zasobów, który w przypadku uczniów zdolnych, ma kluczowe znaczenie w opracowaniu odpowiednich instrumentów wsparcia po to, aby ograniczyć liczbę osób, które nie zaktualizowały w toku edukacji swojego potencjału (por. Dyrda, 2000; Kerr i Sodano, 2003). Jednocześnie treści z pozostałych trzech obszarów pozwalają ukierunkować proces rozwijania zasobów uczniów na dystalne cele życiowe związane z karierą zawodową, ale także (a może przede wszystkim) na świadome kształtowanie własnego dobrostanu. Doradztwo zawodowe stwarza okazję do zadania sobie pytania o sens rozwijania posiadanych zdolności (po co?) i możliwość ich wykorzystania w kształtowaniu przez ucznia

3. Jak wspierać orientację zawodową uczniów zdolnych?

satysfakcjonującego życia. Jest to bardzo ważny aspekt, o którym w toku standardowych działań podejmowanych przez uczniów zdolnych, takich jak: konkursy, olimpiady, festiwałe, obozy naukowe, bardzo często zapomina się.

Świadczą o tym wyniki badań przeprowadzonych przez autorów latach 2019–2021 na próbie 660 uczniów zdolnych (kryterium: nominacje nauczycielskie odnoszące się do trzech obszarów: sfera poznawcza, motywacja i twórczość) w wieku 14–15 lat dotyczące najczęściej doświadczanych przez nich trudności w zakresie rozwijanie posiadanego potencjału. Głównym problemem jest niskie wsparcie ze strony nauczycieli. Zdolni uczniowie uważają, że postawa nauczycieli oparta jest na przekonaniu, że nie potrzebują oni specjalnej pomocy, gdyż sami są w stanie sobie poradzić. Odpowiedzi uzyskane od uczniów zdolnych identyfikują przestrzenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które mogłyby zostać uwzględnione przez doradztwo zawodowe (tabela 1). Jednocześnie sami uczniowie nie wiedzą, po co mają się rozwijać, co może wskazywać na niski poziom kontroli nad podejmowanymi działaniami (działanie w obszarach wskazanych przez rodziców/ nauczycieli bez wystarczającej pracy w obszarze samodzielnego decydowania przez ucznia).

Tabela 1. Najczęściej doświadczane trudności przez uczniów zdolnych

Trudność*	%
Niskie wsparcie ze strony nauczycieli/Przekonanie, że „sam sobie poradzę”	32
Brak ekspertów z interesujących mnie przedmiotów	30
Brak jasności, po co mam się rozwijać	26
Niski związek tego, co robię z prawdziwym życiem.	22
Zbyt wiele zainteresowań/uzdolnień, problem z ukierunkowaniem swojego rozwoju	20
Zbyt duże (różne) oczekiwania otoczenia	18
Niski poziom relacji z rówieśnikami	18
Słabe wyposażenie szkoły	16
Niepewność czasów/Nie wiadomo, co się będzie w przyszłości opłacało	8
Brak osób, których można by się poradzić, co robić dalej	8

* Uwzględniono trudności z najwyższą liczbą wskazań (typologizacja na podstawie swobodnych wypowiedzi badanych); każdy badany mógł wskazać od 1 do 3 trudności, stąd suma wskazań przekracza 100%. Źródło: badania własne.

Trzeba jednak pamiętać, że warunkami skutecznego wdrażania doradztwa zawodowego dla uczniów zdolnych są:

- a) trafna i rzetelna identyfikacja zdolności i uzdolnień uczniów oparta na testach psychometrycznych, obserwacjach podłużnych oraz innych metodach popartych dowodami (*evidence-based methods*) – warto w tym kontekście wykorzystać model oceny funkcjonalnej (Papuda-Dolińska i in. 2023);
- b) powiązanie wyników diagnozy z działaniami wspierającymi (aktualnie diagnoza w ramach doradztwa ma charakter jednorazowego spotkania, które zazwyczaj nie przekłada się na program działania);
- c) uzupełnienie programu wsparcia uczniów zdolnych o kształtowanie orientacji promądrościowej tak, aby proces samorozwoju i kariera uczniów uwzględniała również cele społeczne – redukcja ryzyka zafiksowania jedynie na własnych celach (Sternberg, 2010);
- d) wprowadzenie elementów mentoringu pozwalającego na indywidualne wsparcie psychologiczne i doradcze uczniów zdolnych;
- e) współpraca przedszkoli i szkół z podmiotami zewnętrznymi uzupełniająca ofertę zajęć dla uczniów zdolnych (uczelnie, domy kultury, teatry, muzea, biblioteki);
- f) wzrost wiedzy nauczycieli dotyczącej specyficznych potrzeb uczniów zdolnych i możliwości ich zaspokajania;
- g) sukcesywne włączanie treści z zakresu doradztwa do programów realizacji zajęć z innych przedmiotów – wykorzystanie treści z matematyki, historii, czy przyrody do np. rozwijania analizy decyzyjnej, kształtowania postawy pracy lub poszerzania świadomości dotyczącej roli całościowego uczenia się (Knopik, 2022).

Inspiracje dla praktyki edukacyjnej

Poniżej zamieszczono wybrane propozycje ćwiczeń, które zrealizowano podczas zajęć z uczniami w ramach programu talentON. Stanowią one zapis pewnej konwencji, która może być uzupełniona przez praktyków własnymi treściami i zagadnieniami.

ZŁOTE MYŚLI

Zapoznaj się z poniższymi sentencjami i wskaż dwie, które w największym stopniu są zgodne z twoim doświadczeniem życiowym. Przywołaj wydarzenia z twojej biografii potwierdzające celność tych myśli.

- Każda praca jest możliwa do wykonania, jeśli podzielisz ją na małe odcinki (A. Lincoln).
- Skrzydła dają wolność tylko wtedy, gdy są szeroko rozpięte w locie. Na plecach są tylko ciężarem (M. Cwietajewa).

3. Jak wspierać orientację zawodową uczniów zdolnych?

- Być może urodziłaś się bez skrzydeł. Ale najważniejsze, żebyś nie przeszkadzała im wyrosnąć (C. Chanel.)
- Mistrzowie grają dotąd, aż grają dobrze (B. King).
- Jeśli masz zamiar w coś wątpić, to zacznij wątpić w swoje ograniczenia (D. Ward).
- Za dwadzieścia lat bardziej będziesz żałować tego, czego nie zrobiłaś, niż tego, co zrobiłaś (M. Twain).
- Lepiej jest zapalić świecę, niż przeklinać ciemność (Matka Teresa).
- Można mieć wszystko. Po prostu nie można mieć wszystkiego jednocześnie (O. Winfrey).
- Kiedyś – nie ma takiego dnia tygodnia (J. Dailey).
- Wymyśl krótką opowieść związaną z życiem zawodowym, której pointą będzie wybrany przez ciebie cytat.

PRZEGLĄD SUKCESÓW

Zastanów się nad swoimi dotychczasowymi, jak i potencjalnymi osiągnięciami. Przypomnij sobie, z czego byłaś/byłeś dumna/dumny. Porozmawiaj o swoich osiągnięciach z rodzicami. Pomyśl też nad przyszłością. Zebrane informacje uzupełnij w tabeli.

Okres życia	Z tego jestem dumna/dumny
Od urodzenia do szóstego roku życia	
Od szóstego do dziesiątego roku życia	
Od jedenastego do piętnastego roku życia	
Aktualnie	
Za pięć lat	
Za dwadzieścia lat	

Wybierz trzy dowolne sukcesy i zastanów się, dzięki czemu je osiągnęłaś/osiągnąłeś. Jeśli wybierzesz sukcesy zaplanowane również określ czynniki, które mogą im sprzyjać.

Podziel źródła sukcesu na te, które zależą i nie zależą od ciebie. Których jest więcej? Co to może oznaczać?

Sukces:	
Źródła sukcesu zależne ode mnie:	Źródła sukcesu zewnętrzne:

PORTRET PSYCHOLOGICZNY CZŁOWIEKA SUKCESU

Waszym zadaniem (w parach) jest opracowanie portretu psychologicznego wybranej osoby, która uważana jest za człowieka sukcesu (można odnieść się do powszechnych nominacji – np. wybitny naukowiec, artysta lub sportowiec, ale także do własnych nominacji dotyczących mniej znanych osób). Korzystajcie z dostępnych materiałów (biografii, autobiografii, wywiadów, listów, filmów), analizujcie, dyskutujcie, wyciągajcie wnioski. Będziecie mieli 20 min. na zaprezentowanie efektów swojej pracy na forum.

Podsumowanie: Czy da się wyodrębnić jakieś wspólne ludzi sukcesu? Co łączy zaprezentowane postaci?

P JAK PRACOWITOŚĆ

Znajdź 10 biografii potwierdzających, że talent nie wystarcza do tego, aby osiągnąć sukces. Uczniowie pracują w małych zespołach, poszukując przykładów znanych postaci, których życie potwierdza, że obligatoryjnym komponentem zdolności jest zaangażowanie zadaniowe i ciężka praca.

ZAWODY WYOBRAŻONE

Wymyśl pięć zawodów, które jeszcze nie istnieją. Jak się nazywają i na czym polegają?

Przykłady pomysłów uczniów:

- Cybercerber – osoba stojąca na bramce do alternatywnych światów.
- Floriatra – specjalista od oceny i poprawy stanów afektywnych roślin.
- Mentalista – artysta projektujący algorytmy ludzkich myśli.
- Liofistrator – kucharz wykonujący potrawy z produktów liofilizowanych adekwatnie do osobowości klientów.

INFORMACJE O ZAWODACH

Uczniowie pracują w trzyosobowych grupach. Każdy członek zespołu wybiera dwa zawody z katalogu zawartego w portalu infodoradca.pl¹ i analizuje zadania zawodowe oraz oczekiwane kompetencje (zgodnie z opisami zamieszczonymi w portalu – warto wybrać poziom rozszerzony lub szczegółowy). Następnie porównują profile kompetencyjne wybranych zawodów, poszukując podobieństw i różnic między nimi, a także odnosząc swoje zasoby do pożądanых sylwetek osób wykonujących te profesje.

Przykładowy profil kompetencyjny dla psychoterapeuty:

Rysunek 4. Profil kompetencji kluczowych dla zawodu psychoterapeuta



Źródło: INFOdoradca+ Informacje o zawodach | WORTAL (praca.gov.pl).

POMIESZANE Z POPLĄTANYM

Ćwiczenie to ma na celu pobudzenie kreatywności uczniów poprzez przypadkowe zestawianie ze sobą różnych kompetencji i zainteresowań celem identyfikacji potencjalnego

¹ <https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/infodoradca>.

zadania zawodowego adekwatnego do utworzonej wiązki zasobów. Poszczególne etykiety zawarte w tabeli poniżej należy porozcinać i ułożyć tak, aby nazwy były niewidoczne dla osób losujących. Po wylosowaniu w pierwszej rundzie dwóch karteczek, w drugiej trzech, a w trzeciej czterech, uczeń (również z pomocą innych) projektuje zawód/obszar aktywności, w którym wylosowane zasoby będą mogły zostać w pełni (lub częściowo) wykorzystane.

Gra na wiolonczeli	Projektowanie strojów	Wymyślanie dowcipów
Empatia	Umiejętność improwizowania	Znajomość języka włoskiego
Zamiłowanie do kotów	Wysoka inteligencja emocjonalna	Pasja do historii antycznej
Wysoka tolerancja ryzyka	Elokwencja	Bardzo dobra orientacja przestrzenna
Wysoka koncentracja uwagi	Introwersja	Szybkie liczenie
Zamiłowanie do samolotów	Ekstrawersja	Umiejętność programowania
Wrażliwość na barwy	Lęk społeczny	Łatwość w uczeniu się na pamięć
Awersja do biologii	Miłość do biologii	Pewność siebie

Przykład: empatia – znajomość języka włoskiego – wymyślanie dowcipów

Propozycje uczniów: przewodnik po Włoszech, organizator wycieczek do Italii, badacz międzykulturowy, dziennikarz.

Konkluzja

Doradztwo zawodowe nie powinno być traktowane jedynie jako osobny przedmiot, którego treści realizowane są w ramach wydzielonych jednostek lekcyjnych (np. 10 godzin rocznie w klasach 7–8 szkoły podstawowej). Optymalnie powinna to być stała perspektywa metodyczna prowadzenia zajęć w ramach każdego przedmiotu, która pozwala na dostrzeżenie przez uczniów swoich zainteresowań, uzdolnień, cech osobowości i wartości oraz związków między omawianymi tematami a codziennym życiem, w tym rynkiem pracy i zadaniami rozwojowymi realizowanymi w kolejnych etapach indywidualnej biografii. Tylko takie kompleksowe podejście, angażujące wszystkich nauczycieli i specjalistów sprawi, że doradztwo nie będzie zbiorem osobnych, przypadkowych epizodów (na zasadzie „testomanii”), ale spójnym procesem osadzonym zarówno w rozwoju poznawczym i osobowym

3. Jak wspierać orientację zawodową uczniów zdolnych?

uczniów, w realizowanych treściach w ramach poszczególnych przedmiotów, jak i w tym, co aktualnie dzieje się w sferze gospodarczej, w tym na rynku pracy. Doradztwo zawodowe ma potencjał wyprowadzenia edukacji z gmachu szkoły i spojrzenia na nią przez pryzmat wyzwań współczesnego świata. Jest to szczególnie istotne w odniesieniu do uczniów zdolnych, których potencjał i strategia jego rozwoju powinny być osadzone w trafnym rozpoznaniu aktualnego i przyszłego zapotrzebowania na innowacje (Karwowski, 2009).

4. Jak wspierać promądrościową postawę uczniów zdolnych?

Wprowadzenie

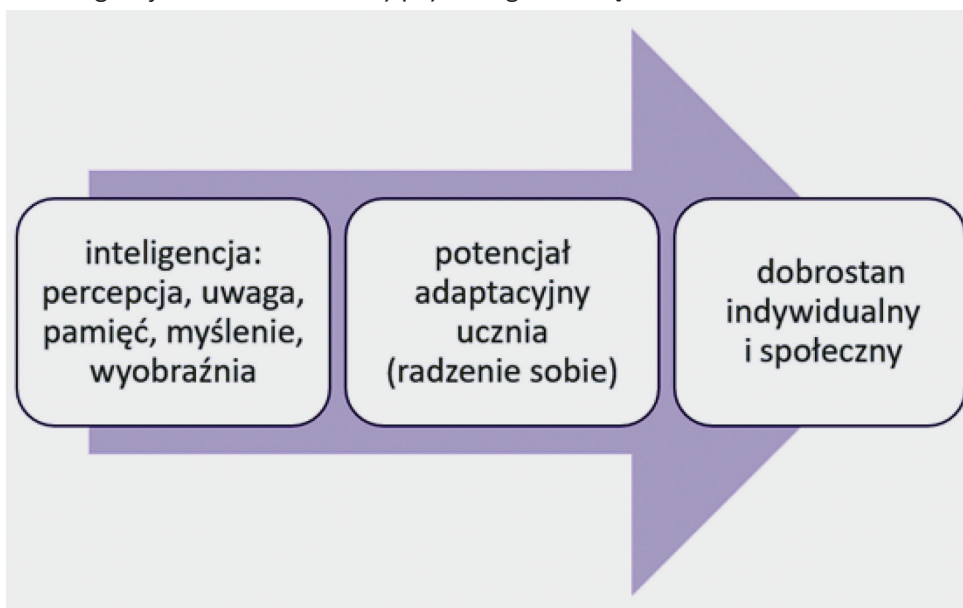
Psychologia różnic indywidualnych po długiej fascynacji teoriami inteligencji stawiającymi w wyraźnej opozycji intelekt i osobowość zaczęła podejmować próby integracji psychiki człowieka i proponować wyjaśnienia badanych zjawisk, sięgając zarówno do sfery poznawczej, społeczno-emocjonalnej, jak i osobowościowej. Dostrzeżono, że zdolności są wiązką właściwości podmiotu, które, aby się rozwijać, muszą być wsparte komponentami pozapoznawczymi, stąd właściwie wszystkie współczesne koncepcje zdolności podkreślają znaczenie interakcji między osobowością a procesami poznawczymi (Heller, 2004; Ledzińska, 2004). Takie podejście jest adekwatne do popularnych w ostatniej dekadzie koncepcji, takich jak: inteligencje wielorakie, inteligencja emocjonalna, style poznawcze, czy emocjonalno-społeczna. Podobny status posiada mądrość, która zaczerpnięta z filozofii zyskuje coraz większe zainteresowanie również wśród psychologów (por. Kunzman i Baltes, 2005). Ten psychologiczny renesans mądrości świetnie wpisuje się w takie współczesne trendy i wątki badawcze oraz praktyki społeczne, jak:

- a) całożyciowe uczenie się (może być rozumiane jako ciągły proces nabywania mądrości);
- b) postformalne ujęcie rozwoju człowieka (por. Labouvie-Vief, 1990);
- c) budowanie społeczeństwa obywatelskiego (a raczej diagnozowanie przyczyn anty-obywatelskich tendencji);
- d) rozwijanie samoświadomości i praktyki autorefleksji;
- e) poszukiwanie strategii życiowych wzmacniających dobrostan;
- f) próba obrony unikatowości myślenia człowieka w konfrontacji z intensywnym rozwojem sztucznej inteligencji (AI).

Psychologiczne ujęcia mądrości i jej znaczenia w edukacji uczniów zdolnych

Psychologiczna analiza terminu *mądrość* jest trudna ze względu na jego z jednej strony potoczny, z drugiej zaś filozoficzny kulturowy charakter (mądrość w różnych kulturach ma nieco inne konotacje). W starożytności wyraźnie konotowano mądrość z równowagą między skrajnościami – tzw. złoty środek (Arystoteles), a także apatią – dającym szczęście dystansowaniem się do świata i nierozstrzyganiem problemów (stoicy i sceptycy). Te antyczne źródła nie są bez znaczenia dla ujęć psychologicznych, gdyż tak, jak starożytni widzieli w postawie mędrca przepis na szczęście i dobre życie, tak psycholodzy mądrości (zwłaszcza w nurcie *positive psychology*) widzą w niej szansę na skuteczną strategię budowania zasobów odpornościowych (rezyliencji, por. rys. 5).

Rysunek 5. Inteligencja i dobrostan – ramy psychologiczne mądrości w odniesieniu do uczniów



Źródło: opracowanie własne.

W Berlińskim Paradygmacie Mądrości (*Berlin Wisdom Paradigm*) przez mądrość określa się znawstwo w zakresie sensu i sposobu życia (czynnik wiedzy egzystencjalnej), wiedzę o kondycji ludzkiej (czynnik wiedzy antropologicznej) oraz sposobach planowania, kierowania i poj-

mowania dobrego – tj. przynoszącego subiektywną satysfakcję – życia (Baltes i in. 2004). Autorzy tej koncepcji podkreślają, że mądrość wymaga zharmonizowania ze sobą czynników poznawczych, osobowościowych i interpersonalnych, a więc również odpowiedzialnego i pełnego zaangażowania w relacje społeczne (trudno być mądrym w całkowitym osamotnieniu – w społecznej izolacji). Mądry człowiek umiejętnie wykorzystuje swoje różnorodne zasoby po to, aby podczas rozwiązywania problemów być jak najbardziej skutecznym (ta skuteczność wynika prawdopodobnie z czerpania pomysłów z różnorodnych źródeł i wzajemnej interakcji między np. czynnikami osobowościowymi – np. motywacją osiągnięć, a czynnikami poznawczymi) z jednoczesnym poszanowaniem interesów innych ludzi i z odniesieniem się do ogólnego dobra społecznego (mogę działać na rzecz grupy moich znajomych, ale mogę również działać, odnosząc się do kategorii redukcji efektu cieplarnianego lub też opracowania rozwiązania jakiegoś społecznego problemu, np. bezdomności lub uzależnień).

Robert Sternberg, którego teoria akcentuje dążenie podmiotu do zachowywania równowagi (*balance theory of wisdom*) między jego wartościami, celami, wiedzą, inteligencją, a także emocjami i motywacją, również podkreśla prospołeczny charakter mądrości. Wgląd w siebie, poznanie własnych ograniczeń i możliwości, krytyczna ocena społecznych konsekwencji swych działań, ale także nastawienie na odczytywanie punktów widzenia innych osób (rozbudowana teoria umysłu) to kluczowe komponenty postawy mądrościowej.

Nie są to jednak zasoby raz na zawsze ukształtowane: bez stałych działań na rzecz rozwijania mądrości i ciągłego aktualizowania postawy promądrościowej w nowych kontekstach kulturowo-społecznych, dochodzi do szybkiej anachronizacji, a dotychczasowe zasoby stają się neutralne, a czasem szkodliwe (np. metody uczenia się w kontekście AI). Elastyczność wpisana jest w naturę mądrości: nie ma algorytmów postępowania, są raczej metaheurystyki (Baltes, Smith, 2008) wymagające za każdym razem podjęcia przez podmiot na nowo wysiłku systemowej refleksji. Co więcej dla mądrości jest istotna właśnie ta gotowość i świadomość konieczności podejmowania owej refleksji, pomimo tego, że jest to proces obciążający podmiot i nie zawsze przynosi konkretne rezultaty (w mądrości nie ma drogi na skróty).

Autorzy Berlińskiego Paradygmatu Mądrości wymieniają trzy grupy czynników warunkujących nabywanie mądrości:

- I) związane z kontekstem (wiek, wykształcenie, rodzicielstwo, uprawianie zawodu wymagającego potwierdzenia inteligencji społeczno-emocjonalnej, znajomość literatury pięknej oraz rozumienie okresów historycznych różnych od bieżącego);
- II) związane z wiedzą ekspercką (doświadczenie życiowe, terminowanie u mistrza, posiadanie mentorów, autorytety, szkolenia zawodowe, czynniki motywacyjne, supervizje);

III) związane z osobą (inteligencja, twórczość, style poznawcze, otwartość na doświadczenia, siła ego).

Różnorodność tych czynników pokazuje, jak skomplikowanym procesem jest kształtowanie mądrości. Można spojrzeć na zaprezentowaną typologię uwarunkowań nabywania mądrości jako charakterystykę optymalnej przestrzeni rozwoju ucznia zdolnego, w której bierze się pod uwagę zarówno zasoby osobowe, jak i czynniki społeczne, w tym rolę autorytetów, klimat grupowy, czy wsparcie rodzicielskie. Sam zaś trening mądrości ukierunkowany jest na rozwijanie zdolności i wiedzy, które stanowią kluczowe postawy promądrościowej, a więc:

- (a) bogata wiedza deklaratywna dotycząca pragmatyki życiowej (chodzi o wiedzę ogólną o świecie ułatwiającą odnajdywanie się w nowych sytuacjach, a także wiedzę o sytuacjach społecznych; autorzy dowodzą, że bycie erudytą bez wiedzy specjalistycznej nie jest wystarczające, ale jest niezbędne do łączenia informacji między dziedzinami i odnajdywania niestandardowych i skutecznych rozwiązań – wiedza erudycyjna ponadto stwarza szansę na inspiracje i sprzyja kreatywności);
- (b) bogata wiedza proceduralna dotycząca pragmatyki życiowej (jak radzić sobie z poszczególnymi problemami i kryzysami, np. w komunikacji z innymi ludźmi, podczas podejmowania decyzji zawodowych, czy podczas egzaminów);
- (c) wiedza kontekstualna zdobywana w trakcie życia (dotycząca naturalności procesów i zadań rozwojowych pojawiających się na danym etapie życia – akceptacja zmian związanych z danym etapem naszego życia);
- (d) relatywizm wartości i tolerancja (świadomość względności naszych poglądów i przekonań; akceptacja pluralizmu idei, możliwości ich manifestowania bez krzywdzącego osądu);
- (e) świadomość braku pewności wiedzy i umiejętność radzenia sobie z nią (świadomość nieistnienia tzw. „nagich faktów” – niebudzących żadnych wątpliwości, akceptacja dynamiki zmian w nauce i teoriach wyjaśniających świat, otwartość na nowe interpretacje i reinterpretacje; ten czynnik związany jest również z akceptacją nieprzewidywalności pewnych zdarzeń w naszym życiu zgodnie z frazą „nie na wszystko możemy mieć wpływ”) (Baltes i in. 2004).

Wskazane pięć kryteriów mądrości oczywiście nie wyczerpuje jej bogatej zawartości, ale identyfikuje kluczowe aspekty, które powinny zostać uwzględnione w edukacji ku mądrości. To, co warto podkreślić to wyraźna obecność w modelu mądrości komponentów związanych z wiedzą (deklaratywną i proceduralną). Wbrew zatem temu, co wielu współczesnych dydaktyków krytykuje – skupienie się na zdobywaniu informacji w procesie uczenia się – nauczania jest równie istotne, jak nabywanie kompetencji. W rzeczywistości

samą wiedzę można uznać za fundament rozwoju kompetencji (por. Knopik, 2022). Sternberg (2001) wskazuje ponadto, że z perspektywy wspierania rozwoju wiedzy opartej na mądrości ważne są trzy typy myślenia, które korespondują z myśleniem postformalnym: (1) myślenie refleksyjne (wyrażające się w metapoznaniu, kontroli emocjonalnej, monitoringu własnych stanów mentalnych, emocji i zachowań); (2) myślenie dialogiczne (polegające na uwzględnianiu różnych punktów widzenia i perspektyw np. przy rozwiązywaniu problemu czy konfliktu); (3) myślenie dialektyczne (polegające na integracji przeciwstawnych sobie podejść, czego efektem jest wypracowanie nowej myśli lub stanowiska zgodnie z podstawową regułą dialektyki Heglowskiej: teza – antyteza – synteza).

Szukając podobieństw między psychologicznymi koncepcjami można zauważyć, że badacze traktują mądrość jako pewną odmianę dojrzałości człowieka – szczytowy punkt rozwoju jego osobowości. Akcentowanie mądrości jako procesu, a nie stanu decydującego o indywidualnej dojrzałości identyfikowane może być m. in. za pomocą takich kryteriów jak dominacja w zachowaniu procesów świadomych i racjonalnych (w tym podejmowania decyzji i rozeznania w przyszłych konsekwencjach aktualnych działań), klarowna i stabilna tożsamość, cel i sens cel życia. Należy do nich również umiejętność tworzenia spójnej i zintegrowanej historii życia (Oleś, 2011).

Mądrość może być rozumiana jako specyficzny rodzaj refleksji o sobie i swoim życiu współdziałający z procesami metarefleksji i metaregulacji (Staudinger, 2001). Byłby to taki sposób ujmowania życiowych doświadczeń, który cechowałby się dystansem psychologicznym, szeroką perspektywą, wieloaspektowością i dynamiczną integracją różnorodnych punktów widzenia.

Refleksja nad życiem jest podstawowym narzędziem kierowania rozwojem, sprzyja dojrzeniu osobowości (gdyż pozwala formułować cele rozwojowe) i powiększaniu mądrości (Oleś, 2011). Podstawę poznawczą dla refleksyjnego ujmowania własnych doświadczeń i zmian dokonujących się w naszym życiu stanowią decentracja oraz myślenie postformalne (Labouvie-Vief, 1991). Decentracja polega na umiejętności przyjmowania punktu widzenia drugiej osoby (innych osób). Nie polega na całkowitym odwróceniu się od swojej perspektywy, ale stworzenia przestrzeni w świadomości dla perspektyw rozmówców. Głównymi cechami myślenia postformalnego są: (a) świadomość relatywistycznej natury wiedzy, (b) akceptacja sprzeczności i (c) integracja sprzeczności w dialektyczną całość (Białecka-Pikul, 2005). Myślenie postformalne wskazywane jest jako właściwe dla mądrości, a nawet bywa z nią utożsamiane (Labouvie-Vief, 1991).

Jedną z istotnych kompetencji poznawczo-osobowościowych sprzyjających aktualizacji potencjału, ale i rozwoju postawy mądrościowej jest zdolność autodystansowania. Dystans psychologiczny sprzyja samokontroli, regulacji emocjonalnej, radzeniu sobie ze

stresem i trudnymi doświadczeniami (mechanizm rezyliencji), pomaga podejmować prze-myślane decyzje, ukierunkowuje zachowania na najważniejsze wartości i cele, sprzyja utrzymaniu dobrych relacji z innymi, a także skutecznie wzmacnia zdrowie psychiczne (Kross i Ayduk, 2011, 2017). Dystans psychologiczny oparty na mechanizmie decentracji jest konieczny dla rozwijania wielu komponentów charakterystycznych dla mądrości, m.in. orientacji proobywatelskiej, myślenia refleksyjnego, dialektycznego i dialogicznego (Sternberg, 2001). Te typy myślenia mogą być przedmiotem specjalnie skonstruowanych treningów, które w Polsce opracowała i przetestowała w praktyce edukacyjnej Elżbieta Płóciennik (2021).

Wypracowanie poczucia, że rzeczywistość jest wieloznaczna, skomplikowana i jest polem działań różnych osób (i ich interesów) a oceny zmienne i kontekstualne nie jest możliwe bez umiejętności dystansowania się do własnego punktu widzenia, swoich doświadczeń i historii życia, wartości i przekonań (Baltes i Smith, 2008). Jest to warunek budowania dialogu, w którym strony potrafią wyjść z własnej "jaskini" poznawczej i życiowej (analogia do Platona nie jest przypadkowa) i skonfrontować swoje idee uznawane zbyt często za pewniki ze stanowiskami innych osób. Aktualnie w Polsce potrzebujemy edukacji w tym zakresie, gdyż stan naszego społecznego dialogu jest katastrofalny. Sądzimy, że sami uczniowie zdolni mogliby stać się swoistymi moderatorami lub fasilitatorami rozwijania mądrej komunikacji "między plemionami" po to, aby zacząć budować na tym, co łączy obywateli, a nie dzieli.

Inspiracje dla praktyki edukacyjnej

4K – INSPIRACJE

Poniżej zaprezentowano przykład ćwiczenia, którego celem jest angażowanie uczniów w aktualne debaty prowadzone przez naukowców, dziennikarzy, polityków. Punktem wyjścia jest wypowiedź/stanowisko znanej osoby (np. zaprezentowane w mediach), która dzięki pytaniom kluczowym, staje się przyczynkiem do dyskusji. W takim ujęciu szkoła staje się przestrzenią eksplorowania dyskursu/dyskursów i pozwala zdobyć poznawcze narzędzia do formowania własnego zdania lub jego modyfikacji (na skutek prowadzonych dyskusji).

Juwal Noach Harari napisał:

Czego zatem powinniśmy uczyć? Wielu ekspertów zajmujących się pedagogiką twierdzi, że szkoły powinny przestawić się na uczenie »czterech K« – krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności. Ujmując to szerzej szkoły powinny kłaść mniejszy

4. Jak wspierać promądrościową postawę uczniów zdolnych?

nacisk na umiejętności techniczne, a szerzej akcentować umiejętności życiowe. Najważniejsza będzie zdolność radzenia sobie ze zmianą, uczenia się nowych rzeczy i zachowywania równowagi psychicznej w nieznanymi sytuacjach. Aby nadążyć za tempem świata (...), trzeba będzie nie tylko tworzyć nowe pomysły i produkty, lecz także, a może przede wszystkim, raz po raz tworzyć samego siebie.

Pytania:

1. Na czym polega według ciebie proces tworzenia samego siebie?
2. Czy zgadzasz się ze zdaniem, że szkoły powinny przestawić się na uczenie 4K?
3. Czy masz pomysł na inny zbiór zasad, np. 4M, 4P, 4D?

TALENTON

Wykorzystaj nazwę *talanton* do stworzenia zestawu zasad wspomagających rozwój osób zdolnych. Przykładowy akronim *talanton* (grecka jednostka masy, od której nazwy pochodzi słowo *talent*):

T - **T**wórz sytuacje, które wzbudzają zdziwienie!

A - **A**firmuj oryginalne i ryzykowne pomysły!

L - **L**epsze jest wrogiem dobrego! Zbyt wiele aktywności może szybko zmęczyć.

A - **A**ktywizuj ruch!

N - **N**auka to nie tylko wiedza encyklopedyczno-podręcznikowa – to przede wszystkim nauka życia!

T - **T**roszcz się o rozwijanie metodyki uczenia się!

O - **O**ceniaj z pełnym uzasadnieniem (wyjaśnieniem)!

N - **N**ic o uczniu/ dziecka bez ucznia/ dziecka!

NOWE SŁOWO – NOWE ZJAWISKO

Zadaniem ucznia jest zapoznanie się z fragmentem eseju pt. *Człowiek na krańcach świata* autorstwa Olgi Tokarczuk zamieszczonego w tygodniku „Polityka” (1.10.2020), a następnie udzielenie odpowiedzi na pytania.

Fragment dotyczy utworzonego przez noblistkę terminu *ognozja*, który to termin (wraz z innymi zaproponowanymi przez autorów zamieszczonych w „Polityce” esejów) ma zasilić bibliotekę nowych pojęć.

Ognozja (ang. *ognosia*, franc. *ognosie*) – proces poznawczy, który odzwierciedlając przedmioty, sytuacje i zjawiska, próbuje uporządkować je w wyższy współzależny sens. Potocznie:

umiejętność syntetycznego podejścia do problemów poprzez poszukiwanie porządku zarówno w samych narracjach, jak i detalach, drobnych częściach całości. Upośledzenie w zakresie ognozji przejawia się niemożnością postrzegania świata jako integralnej całości, czyli widzeniem wszystkiego osobno; zaburzona jest wtedy funkcja wglądu w sytuacje, syntezy i kojarzenia faktów pozornie zupełnie ze sobą niepowiązanych. W terapii często używa się metody leczenia powieścią (ambulatoryjnie stosuje się też opowiadania).

Pytania:

1. Wyjaśnij na przykładzie postępowanie człowieka, który wykazuje się wysokim poziomem ognozji.
2. Jakie nasilenie ognozji możesz zaobserwować u siebie? Wyjaśnij swoją ocenę.
3. Jakie są według Ciebie zalety myślenia uwzględniającego ognozę?
4. Jakie Ty sam proponujesz terminy, które mogłyby być włączone do biblioteki nowych pojęć? Zwróć uwagę, że celem tej biblioteki jest wyrażenie za pomocą słów zmian (a tym samym lepsze zrozumienie) zmian zachodzących we współczesnym świecie? Możesz wykorzystać już istniejące pojęcia lub stworzyć swoje własne. Spróbuj je zdefiniować.

Przykłady:

Uczniowie klasy 8. podczas omawiania eseju Olgi Tokarczuk podali swoje propozycje terminów do biblioteki nowych pojęć:

- ŚWIATOWANIE – chwalenie się swoimi podróżami po świecie celem wzbudzenia zazdrości otoczenia.
- DZIECINADA – sztuczne stawianie się przez dorosłych (np. nauczycieli) młodszymi poprzez np. używanie języka młodzieży; szczyt żenady.
- PIKAWA – prawdziwa pasja, poświęcenie się czemuś bez granic.
- PRZEGRZANIE – stan zawieszenia współczesnego człowieka w obliczu wyboru, w jaki sposób spędzić wolny czas. Wielość możliwości hamuje jego decyzyjność.

LISTA SPRAW NAJWAŻNIEJSZYCH (Knopik, 2022)

Zadaniem uczniów jest oglądanie/ słuchanie serwisów informacyjnych (np. przez dwa tygodnie) i notowanie najbardziej palących problemów współczesnego świata, jakie wywołują się z mediów. Następnie wspólnie tworzą *Listę Spraw Kluczowych*. Każda para wybiera jedną pozycję z tej listy i zastanawia się, co sami mogą zrobić, aby choć w niewielkim stopniu zredukować dany problem.

4. Jak wspierać promądrościową postawę uczniów zdolnych?

Uczniowie po kilku tygodniach wracają do wybranej pozycji. Sami zdają relację, co udało im się w danej sprawie zrobić oraz (na podstawie doniesień medialnych), co zrobili inni.

Celem ćwiczenia jest uświadomienie uczniom, że przyglądanie się problemom współczesnego świata z perspektywy „widza w fotelu” zbyt często zwalnia nas z odpowiedzialności za te problemy. Dominuje przekonanie, że pojedynczy człowiek nic nie jest w stanie zrobić, gdy w rzeczywistości pomoc zawsze zaczyna się od pomysłu i działań jednostki, która jest w stanie swoją postawą przekonać do aktywności innych.

Podczas podsumowania tego ćwiczenia uczniowie konstruują hasła zachęcające innych do pomagania i niebycia obojętnym na problemy współczesnego świata.

DIALEKTYKA MYŚLI (Knopik, 2004)

Zadaniem uczniów jest przedstawienie toku argumentowania prowadzącego od podanej tezy przez antytezę do syntezy (zgodnie z ideą myślenia dialektycznego Sternberga).

Przykładowe twierdzenia:

Matematyka jest bardzo trudna.

Bycie kobietą wymaga wiele poświęceń.

Sport to zdrowie.

Szkoła dziś to muzeum.

Przykładowe rozumowanie dialektyczne:

Matematyka jest bardzo trudna.

Każda trudność wymaga od człowieka większego zaangażowania.

Jeśli potrafisz poradzić sobie z porażką i podejmujesz kolejne próby, to łatwiej uczysz się matematyki.

Przy odpowiednim wysiłku matematyka jest zrozumiała i prosta.

Synteza: matematyka może być łatwa i trudna – to zależy, ile wysiłku w nią zainwestujesz.

POZORNIE ODLEGŁE SKOJARZENIA

Co łączy:

- Fotosyntezę z Adamem Mickiewiczem (np. bez fotosyntezy Mickiewicz nie byłby w stanie wpisać się w umysły Polaków słowami: świerzop i dzięcielina)
- Metaforę z twierdzeniem Pitagorasa
- Sinusa z tlenkiem węgla
- Pulitzera z izotermą
- Freuda z Jałtą

WYPRAWA DOKOŁA SIEBIE

Zadanie dla uczniów:

- *Podróż w odkrywaniu siebie. Opracuj plan rocznej podróży, która w największym stopniu przyczyni się do Twojego rozwoju. Budżet nie ma znaczenia. Przygotuj 10-min. prezentację, w której przekonasz zarówno samego siebie, jak i nas, że ta podróż faktycznie spełni postawione cele.*

5 PYTAŃ DO NIEZNAJOMEGO

- *Gdybyś chciał/chciała poznać drugiego człowieka, zadając mu tylko 5 pytań to jakie pytania by padły?*

Przykłady uczniów:

- *W co wierzysz? Kim będziesz za 10 lat? Jakie jest Twoje motto życiowe? Czego się boisz? Kto jest Twoim mistrzem?*
- *Tytuł najważniejszej książki, jaką przeczytałeś do tej pory? Czy pomagasz żebrakowi? Bez czego nie wyobrażasz sobie swojego życia? O co nie zapytałbyś nigdy drugiego człowieka? W jakim państwie zamieszkałbyś, gdybyś musiał wyprowadzić się z Polski?*

ZMYŚLONE ROZMOWY

Uczniowie pracują w parach. Losują dwie etykiety z nazwiskami znanych postaci i projektują potencjalny dialog, jaki mógłby zostać między nimi przeprowadzony, gdyby (przy sprzyjającej wędrownicy w czasoprzestrzeni) się spotkali.

Adam Mickiewicz	Safona	Fryderyk Chopin
Szekspir	Irena Szewińska	Elvis Presley
Kleopatra	Katarzyna Wielka	Sokrates
Maria Skłodowska-Curie	Św. Augustyn	Bolesław Chrobry
Izaak Newton	Ksantypa	Antonio Gaudi
Zeus	Janis Joplin	Jan Kochanowski

Przykładowy fragment dialogu uczniów (którzy wcielili się w postaci Sokratesa – S i Janis Joplin – JJ):

JJ: Mam prośbę! Sprawdź, czy faktycznie jesteś taki mądry, jak o tobie piszą.

S: Źle, że o mnie piszą. Pismo jest złem w najczystszej postaci. Tylko mowa uratuje człowieka, a spisane księgi jak zatrute wino, zniszczą spragnionych prawdy.

JJ: O co ci chodzi z tym pismem? Ja na szczęście mówię, to znaczy śpiewam – posłuchaj.

You blow my mind.

Blow my mind.

Blow my mind

Blow my mind

S: Natchnienie nie przychodzi z zewnątrz. To każdy z nas musi je sam w sobie wskrzesić, a droga do tego prowadzi przez rozmowę.

Podsumowanie

Skuteczne wspomaganie rozwoju uczniów zdolnych powinno uwzględniać zarówno pracę w obszarze poznawczym, osobowościowym, jak i emocjonalno-społecznym (podejście zrównoważone). Jednocześnie warto odnieść ten proces wsparcia do nadrzędnego celu, jakim jest budowanie zasobów odpornościowych przez uczniów i zarządzanie swoim życiem w taki sposób, aby czerpać z niego satysfakcję (dobrostan) z jednoczesnym uwzględnieniem dobrostanu otoczenia. Włączenie treningów mądrości do programów wspierania uczniów zdolnych:

- a) umożliwia zrównoważony rozwój wszystkich komponentów zdolności (inteligencji, motywacji, twórczości, osobowości);
- b) rozwija empatię i postawę nastawioną na budowanie dialogu z innymi;
- c) inspiruje do takiej realizacji własnego potencjału, która będzie również uwzględniała szeroko rozumiany interes społeczny;
- d) nakłania do poszukiwania wspólnych wątków (syntezy) nabywanych informacji (dobrze oddaje tę umiejętność neologizm autorstwa O. Tokarczuk *ognozja*);
- e) rozwija samowiedzę i buduje adekwatną samoocenę;
- f) uczy dystansu do wielu spraw – zamiast zbyt emocjonalnego, często niekontrolowanego zaangażowania propaguje refleksyjną postawę opartą na analizie i konfrontacji perspektyw.

Rozwijanie zdolności metapoznawczych związanych bezpośrednio z mądrością, takich jak: dystans psychologiczny, samokontrola, myślenie refleksyjne, dialektyczne czy dia-

logicznie zabezpiecza osoby zdolne przed specyficznymi problemami o charakterze endogennym, takimi jak: stawianie sobie celów nieadekwatnych do możliwości, przesadny krytycyzm, idealizm aksjologiczny (rozumiany jako niski poziom tolerancji relatywizmu), niski poziom samowiedzy, nasilony perfekcjonizm. Ponadto trening mądrości zakłada stałą orientację ucznia na poszukiwanie sensu w podejmowanych działaniach, co ogranicza ryzyko przypadkowości wykonywanych aktywności i zwiększa szanse na zaspokojenie szczególnie intensywnej wśród osób zdolnych – potrzeby kompetencji (Ryan, Deci, 2000).

5. Jak rozwijać kreatywność uczniów zdolnych?

W naukach społecznych pojęcia „twórczość” i „kreatywność” niekiedy stosowane są zamiennie. Ma to swoje uzasadnienie, jeżeli myślimy o twórczości traktowanej jako cecha osoby, indywidualna właściwość jednostki w odróżnieniu od twórczości traktowanej w kategoriach cechy wytworu (twórczy produkt czyjeś aktywności) lub procesu prowadzącego do wygenerowania twórczego rozwiązania (Nęcka, 2005). Kreatywność zazwyczaj przejawia się w konkretnej formie, w postaci obserwowalnego zachowania, które polega na generowaniu wytworów nowych i wartościowych. Warto jednak podkreślić, że twórcze może być także samo zachowanie. W tym ujęciu twórczość traktowana jest jako zdolność, na którą składają się procesy poznawcze, emocjonalne i cechy indywidualne danej osoby (Nęcka, 2005). Karwowski (2010) ujmuje kreatywność jako zespół dynamicznie powiązanych i wzajemnie współzależnych cech, wśród których znajdują się zdolności twórcze m.in. myślenie dywergencyjne, czyli płynność, giętkość, oryginalność myślenia i elaboracja oraz cechy ze sfery osobowościowej – otwartość i niezależność (tamże). Autor ten podkreśla także kreacyjną funkcję wyobraźni twórczej. Operacjonalizuje ją odwołując się do trzech elementów, są nimi 1) obrazowość – zdolność generowania wyrazistych i złożonych wyobrażeń, 2) transformatywność – zdolność do manipulowania powstałymi wyobrażeniami oraz 3) oryginalność, nowość i wartość – jako podstawowe cechy twórczych wyobrażeń (Jankowska i Karwowski, 2020). Co ciekawe twórcza wyobraźnia uznawana jest za jedną z najważniejszych zdolności wpływających na efektywne wykorzystanie twórczego potencjału (Ren i in. 2012), a poziom twórczych zdolności wyobrażeniowych w dzieciństwie można traktować jako istotny predyktor późniejszych twórczych osiągnięć (Runco i in. 1998).

Niektórzy autorzy pisząc o twórczości w kontekście indywidualnej właściwości posługują się terminem „predyspozycji twórczych” (por. Urban, 1995). Wśród nich można wymienić koncepcję Urbana (1996), który w swym modelu uwzględnia sześć grup komponentów, które można rozumieć jako predyspozycje twórcze. Tworzą one system funkcjonalny – działają we wzajemnym powiązaniu. Żaden nie wystarcza sam do uruchomienia procesu twórczego, ani nie jest za niego odpowiedzialny. Trzy pierwsze grupy to składniki poznawcze (myślenie dywergencyjne, kompetencje ogólne, specyficzna wiedza i umie-

jętności), trzy kolejne – osobowościowe (zaangażowanie zadaniowe, motywy sprzyjające twórczości i tolerancja wieloznaczności).

Przyjmując popularne obecnie egalitarne podejście do kwestii zdolności twórczych, zgodnie z którym kreatywność jest cechą powszechnie występującą (jednostki różnią się poziomem tych zdolności) należy stwierdzić, że tak rozumiana może podlegać treningowi. Zdolności twórcze, jako jeden z obszarów zainteresowania psychologii różnic indywidualnych może więc być traktowana jako cecha (por. Strelau, 2010) – powszechnie występująca, choć nie tak samo rozwinięta u wszystkich. Przyjmując to podejście zakładamy, że kreatywność podlega treningowi – może być rozwijana, stymulowana, m.in. z wykorzystaniem technik treningów twórczości (Nęcka i in. 2019).

Kreatywność bywa także ujmowana jako postawa. Podstawę konstruktów postawy twórczej stanowiły badania dotyczące cech osobowości ludzi twórczych – owa swoista mozaika cech ludzi twórczych zaczęto nazywać postawą twórczą (Popek, 2000). Twórcza postawa określana bywa jako tendencja do elastycznego myślenia i działania w różnych domenach – artystycznej, naukowej, kulturalnej, czy w życiu codziennym. Przejawia się m.in. jako niekonwencjonalny sposób oceny zjawisk i sytuacji, stosowanie różnorodnych strategii działania i rozwiązywania problemów, otwartość na doświadczenie (Penagos-Corzo, 2014). Popek (2000 s. 23) definiuje postawę twórczą jako „aktywny stosunek do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości, a także własnego ja”. Postawa twórcza jest uwarunkowana zarówno genetycznie, jak również kształtuje się w wyniku indywidualnych doświadczeń człowieka. Postawa twórcza może być rozumiana jako właściwość potencjalna, którą można zmierzyć przy pomocy kwestionariusza, jak i realizacyjna, która może przejawiać się w wytworze. Postawa twórcza wyraża się w dwóch sferach – a) poznawczej – obejmuje dyspozycje intelektualne: zachowania heurystyczne i algorytmiczne b) charakterologicznej – obejmuje właściwości należące do struktury osobowości – konformizm, nonkonformizm. Postawa twórcza jest efektem konfiguracji nonkonformizmu i zachowań heurystycznych, zaś postawa odtwórcza – konformizmu i zachowań algorytmicznych (tamże).

Podsumowując powyższe ujęcia można stwierdzić, że niektórzy autorzy definiując kreatywność koncentrują się na kwestii zdolności, akcentując znaczenie procesów poznawczych, inni zaś skupiają się na cechach przynależnych do sfery osobowościowej. Istnieją także ujęcia próbujące łączyć te dwa aspekty.

Twórczość jest także istotnym komponentem wielu modeli zdolności. Badacze tzw. trzeciej fali postrzegali zdolności w kategoriach systemu, sieci współdziałających zmiennych psychologicznych (Kaufman i Sternberg, 2008), wśród których istotną rolę odgrywa m.in. twórczość rozumiana jako indywidualna właściwość jednostki. Wśród modeli wpi-

sujących się w ten sposób postrzegania zdolności istotne znaczenie odegrał trójpiersienny model zdolności J. Renzulliego. Zdaniem tego autora, z wybitnymi zdolnościami mamy do czynienia wtedy, gdy zaistnieje interakcja pomiędzy trzema zespołami cech: ponadprzeciętnymi zdolnościami, zaangażowaniem w pracę i twórczością, rozumianą jako łatwość wytwarzania pomysłów, gotowość do zmiany kierunku myślenia, zdolność do wytwarzania reakcji niezwykłych, niepowtarzalnych, a także ciekawość poznawcza, otwartość na nowości i wnikliwość. Interesujące wydaje się także wyróżnienie przez Renzulliego dwóch rodzajów zdolności:

- zdolności szkolnych (*schoolhouse giftedness*) – przejawiają się one wysokimi wynikami w uczeniu się i wypełnianiu wszelkiego rodzaju testów wiedzy szkolnej. Ten rodzaj zdolności najczęściej mierzy się testami inteligencji oraz innymi testami zdolności poznawczych;
- zdolności kreatywno-produktywnych (*creative-productive giftedness*) – przejawiają się w postaci generowania pomysłów, podejmowania działań, których rezultaty wpływają na innych i generują zmiany na poziomie społeczeństwa lub kultury.

Autor modelu stwierdza, że jednostki cechujące się wysokim poziomem zdolności szkolnych są najwyższej klasy konsumentami wiedzy, zaś osoby o zdolnościach kreatywno-produktywnych jej twórcami (Renzulli, 2005).

Interesujące spojrzenie na ludzką kreatywność z perspektywy zdolności i osiągnięć prezentuje także Sternberg. Jego koncepcja inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu skupia się na celu rozwijania posiadanego potencjału, którym jest sukces życiowy wraz z towarzyszącym mu dobrostanem. Wychodząc od założeń triarchicznej teorii inteligencji (1986) autor przyjmuje, że sukces jednostki uwarunkowany jest synergią inteligencji analitycznej, praktycznej i twórczej. Inteligencja analityczna stanowi biologiczną podstawę dla wszelkiej aktywności człowieka i związana jest ze sprawnym funkcjonowaniem procesów poznawczych, w tym uwagi i pamięci. Inteligencja praktyczna umożliwia adaptację, kształtowanie i wybór środowiska, które najbardziej pasuje do potrzeb pragnień i zdolności jednostki, odpowiadając także za zdolności społeczne niezbędne w osiąganiu sukcesu zawodowego i osobistego (Sternberg, 2001, 2005). Inteligencja twórcza związana jest z oryginalnością, otwartością na nowe problemy, tolerancją dla odmienności, a także skłonnością do podejmowania ryzyka poznawczego. Sternberg podkreśla znaczenie utrwalania informacji (następującego w procesie uczenia się, nabywania wiedzy) w inicjowaniu myślenia twórczego. Zdaniem autora twórczość w konkretnym obszarze aktywności (np. naukowa) nie pojawi się w sytuacji, gdy uwaga osoby pochłonięta jest przyswajaniem nowych informacji. Warunkiem twórczości jest automatyzacja czynności pomocniczych po to, by uwaga mogła zostać zaangażowana w wytwarzanie nowych idei.

Twórczość jako indywidualna właściwość jednostki, cecha, którą posiada każdy – ludzie różnią się jej nasileniem – może wzmacniana i rozwijana lub tłumiona, ograniczana. Twórczość płynna, rozumiana jako czysta potencjalność, polega na uruchamianiu procesów psychicznych i zachowań, które swą strukturą i przebiegiem przypominają aktywność wybitnych twórców, jednak nie doprowadzają do wygenerowania znaczących dzieł. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być brak istotnych „półproduktów”, np. wiedzy w określonej dziedzinie, konkretnych umiejętności warsztatowych, czy też deficyty w obrębie motywacji. Twórczość skryształizowana polega na rozwiązaniu jakiegoś konkretnego problemu – z wykorzystaniem zdolności w postaci twórczości płynnej, wiedzy z określonego obszaru i uwzględnieniem kryteriów akceptowalności wytworzonego rozwiązania. Należy ją więc uznać za konkretny, uzewnętrzniony przejaw twórczego potencjału jednostki, nawet jeżeli wytwór posiada wartość wyłącznie dla podmiotu tworzącego. Zgoła inaczej sprawa ma się z twórczością dojrzałą – mianem takie określa się sytuację, gdy jednostka rozwiązuje problemy/generuje wytwory istotne z perspektywy określonej dyscypliny naukowej lub dziedziny życia. Twórczość dojrzała często wymaga specjalistycznej, eksperckiej wiedzy. Dodatkowo, jeżeli dzieła wypracowane w wyniku dojrzałej twórczości wprowadzają daleko idące zmiany w danej dyscyplinie, przyczyniając się do znaczących, epokowych transformacji, uznawane są za przejaw twórczości wybitnej (Nęcka, 2019).

To, czy twórczość traktowana w kategoriach pewnej potencjalności rozwine się tak, by spełnić kryteria twórczości skryształizowanej, dojrzałej, czy wybitnej zależy od wielu czynników, jednak wielu autorów jest zgodnych co do tego, że potencjał twórczy jednostki podlega treningowi – dzięki odpowiedniej stymulacji i rozwijaniu poszczególnych jego aspektów możliwe jest usprawnienie myślenia twórczego i wzmacnianie twórczych zachowań (tamże).

Kreatywność jest cechą szczególnie pożądaną i cenioną we współczesnym świecie. Pojęcie to pojawia się w kontekście właściwości wymaganej w wielu obszarach aktywności zawodowej, edukacyjnej, na różnych polach życia osobistego i rodzinnego (twórcze zabawy z dzieckiem, twórcze spędzanie czasu). Na tę popularność kreatywności składa się wiele czynników, wśród których istotną rolę odgrywają następujące elementy (Biela, 2015; Kożusznik, 2010):

1. Kreatywność kojarzy się z sukcesem – w dobie globalizacji, powszechnego dostępu do informacji, rozwoju technologicznego, coraz trudniej wyróżnić się na tle innych, zwrócić na siebie uwagę. Dzięki nowym pomysłom, aktywnemu podejściu do rzeczywistości i otwartości jednostka zwiększa swoje szanse na powodzenie w realizacji podjętych przedsięwzięć.

2. Kreatywność pozwala lepiej radzić sobie z wyzwaniami współczesnego świata – dynamiczne przemiany w różnych obszarach życia, wyzwania związane z koniecznością ciągłego aktualizowania posiadanych kompetencji, wiedzy, umiejętności wymagają elastyczności – jednostki o twórczej postawie wobec rzeczywistości lepiej radzą sobie z tymi wymogami.
3. Kreatywność kojarzy się z dobrą zabawą przyjemnością – wielu osobom pojęcia „twórczość”, „kreatywność” kojarzy się z dzieciństwem – czasem beztroskiej, nieograniczonej ekspresji twórczej, lub ze sztuką – filmem, muzyką, literaturą, malarstwem – czyli czymś, co sprawia przyjemność i poszerza horyzonty.

W myśl powyższych ustaleń można stwierdzić, że kreatywność:

- jest właściwością, dzięki której jednostka jest zdolna do tworzenia nowych i wartościowych produktów
- pozwala efektywniej radzić sobie z wyzwaniami współczesnego świata
- pomaga dostosować się do zmian w otoczeniu
- może wywoływać przyjemne emocje
- jest zdolnością, która umożliwia radzenie sobie z nowymi sytuacjami i problemami
- jest istotnym czynnikiem rozwijania talentu i kształtowania osiągnięć

Rozwijanie twórczego potencjału uczniów jest ważnym wyzwaniem edukacji XXI wieku. Strategie tego procesu można sprowadzić do dwóch modeli wspierania twórczości: modelu eliminowania barier i modelu stymulowania zdolności twórczych. Model eliminowania barier zakłada, że każda osoba charakteryzuje się twórczym potencjałem, który podlega różnorodnym blokadom o charakterze wewnętrznym i zewnętrznym. Oddziaływania mające na celu stymulowanie aktywności twórczej powinny, w myśl założeń tego modelu, koncentrować się na eliminowaniu przeszkód negatywnie wpływających na twórczość. Model stymulowania zdolności twórczych zakłada że ludzie różnią się istotnie pod względem zdolności twórczych, a oddziaływania polegające na rozwijaniu kompetencji w zakresie analizy, syntezy, czy też przełamywania schematów mogą być przydatne dla kształtowania twórczego myślenia i działania (Szmidt, 2007). Zasadnym wydaje się zastosowanie kompleksowej strategii, łączącej obydwie modele wspierania rozwoju twórczości – z jednej strony polegającej na neutralizowaniu barier twórczości, z drugiej koncentrującej się na rozwijaniu poszczególnych zdolności – sprawności w zakresie wykonywania operacji umysłowych biorących udział w procesie twórczym (por. Nęcka, 2019).

Wskazówki dla praktyków

Rozwijanie twórczego potencjału uczniów może być realizowane z zastosowaniem różnych metod i technik – zarówno w postaci kompleksowych rozwiązań w postaci treningów twórczości, jak również doraźnych strategii stosowanych jako uzupełnienie tradycyjnych metod dydaktycznych. Poniżej propozycje metod i ćwiczeń przydatnych w rozwijaniu potencjału twórczego uczniów zdolnych.

Rozwijaniu twórczych zdolności uczniów w procesie edukacji służy:

- stosowanie technik twórczego myślenia oraz treningi twórczości – system ćwiczeń stosowanych doraźnie w celu zwiększenia twórczego potencjału osoby lub grupy (Nęcka, 2019),
- premiowanie niestandardowych rozwiązań, docenianie oryginalnych pomysłów;
- samodzielne stawianie i rozwiązywanie problemów przez uczniów;
- rozwijanie otwartości na nowe doświadczenia i niestandardowe sytuacje;
- czerpanie przyjemności przez uczniów z podejmowania działań twórczych;
- rozbudzanie wyobraźni i wrażliwości artystycznej poprzez przykład i kontakt z kreatywnymi jednostkami i ich dziełami;
- otwarte dzielenie się własnymi twórczymi pasjami z uczniami;
- nagradzanie podejmowania ryzyka i odważnych przedsięwzięć;
- wspieranie wiary uczniów we własne możliwości twórcze;
- zauważanie i docenianie początkowych etapów procesu twórczego u uczniów;
- konstruowanie zadań wymagających twórczego myślenia: niejednoznacznych, wieloaspektowych, interdyscyplinarnych;
- uczenie strategii konstruktywnej krytyki i oceny;
- dawanie autonomii: umożliwianie uczniom swobodnego decydowania o tym, w jaki sposób chcą realizować zadania w ramach uprzednio ustalonych granic;
- znalezienie miejsc, w których uczniowie będą mogli zademonstrować prawdziwej publiczności efekty swojej twórczej pracy.

Neutralizowaniu barier twórczego myślenia sprzyja:

- identyfikowanie i nazywanie przeszkód twórczego myślenia i działania;
- przeciwdziałanie sztywności i jednostronności myślenia;
- chronienie uczniów przed „zabójcami pomysłów”: impulsywną krytyką, cenzurą, przedwczesnym osądem;

- dawanie przyzwolenia na popełnianie błędów, przeciwdziałanie wygórowanym oczekiwaniom i lękowi przed porażką;
- dawanie czasu na szukanie rozwiązań, uczenie gospodarowania czasem i planowania działań;
- wyznaczanie jasnych celów i wskaźników ich realizacji.

Poniżej wybrane ćwiczenia, jakie zrealizowano w trakcie warsztatów dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych w ramach programu wsparcia talentON.

ĆWICZENIE 1

Prowadzący zadaje uczestnikom pytanie: **„Czy wiecie czym jest kreatywność? Z czym wam się kojarzy to słowo?”**

Zapisuje odpowiedzi na tablicy, na której środku znajduje się słowo **KREATYWNOŚĆ/TWÓRCZOŚĆ**

Podsumowując odpowiedzi prowadzący wyjaśnia, że kreatywność to jest cecha, dzięki której jesteśmy w stanie tworzyć produkty nowe i wartościowe. Tymi produktami mogą być dzieła sztuki (obraz, utwór muzyczny, rzeźba), wynalazki, różne rozwiązania technologiczne, ale też pomysły na zarządzanie w firmie, teorie naukowe i wiele innych. Osoba kreatywna nie musi więc tworzyć konkretnych materialnych rzeczy (choć czasem tak jest). To co jest charakterystyczne dla osób kreatywnych to to, że ich myślenie jest wolne od naśladownictwa – osoby twórcze myślą niestandardowo, w swoich pomysłach wychodzą poza dotychczasowe rozwiązania w danej dziedzinie. Dzięki temu są w stanie zaproponować coś nowego, co ułatwia życie (wynalazczość), zachwyca (sztuka), wyjaśnia rzeczywistość (nauka).

Kreatywność to cecha którą ma każdy z nas – różnimy się poziomem kreatywności. Jednak każdy z nas może tę cechę w sobie pielęgnować i rozwijać.

Dziś w porównaniu do ubiegłych dziesięcioleci coraz częściej mówi się o tym, że kreatywność to kompetencja przyszłości. Jak sądzicie, dlaczego tak jest?

ĆWICZENIE 2

NIEZWYKŁY REBUS

Zadanie polega na rozpoznaniu dziesięciu słów, zdań lub wyrażeń reprezentowanych przez figury

a) NIE _____ ŚĆ	b) C E DZIURA A ł	c) YNLODZ	d) 300 TKI
e) 0 _____ Celujący Bardzo dobry Dobry Dostateczny	f) ; URS €	g) BAJKI WŁOŻYĆ BAJKI	h) Staw _____ K

Klucz: a) podnieść b) dziura w całym c) zdolny d) trzy statki e) cztery stopnie poniżej zera f) średni kurs euro g) włożyć między bajki f) – h) podstawka

Po odgadnięciu prawidłowych rozwiązań zachęcamy uczniów, by samodzielnie zaprojektowali własne rebusy, bawiąc się powiedzeniami, przysłowiami i możliwościami ich zaszyfrowania. Następnie wspólnie odgadujemy hasła poszczególnych osób.

ĆWICZENIE 3

KALAMBUROWE TRIGRAMY

Ćwiczenie w podstawowej formie polega na odgadnięciu słowa, które kojarzy się z trzema innymi słowami (por. Nęcka i in. 2019). W warsztacie dla uczniów uzdolnionych wykorzystano jego zmodyfikowaną wersję.

Dzielimy grupę na dwa zespoły i rozsadzamy tak, by jeden z zawodników siedział z przodu, a pozostali w półokręgu za nim. Osoba siedząca z przodu podchodzi do trenera i odbiera trigram do rozwiązania; kiedy rozwiąże trigram, odgadnięte słowo przedstawia w formie gestów, bez używania słów. Zadaniem pozostałych zawodników jest odgadnięcie tego słowa. Jeżeli uczestnik nie jest w stanie samodzielnie rozwiązać anagramu, może go

zastąpić kolejna osoba z zespołu, poprzednik jest jednak wykluczony ze zgadywania do końca tej rundy. Po odgadnięciu słowa następny zawodnik zajmuje miejsce z przodu i trwa to aż do ostatniego; Gra się kończy, gdy wszystkie trigamy zostaną odgadnięte – wygrywa ten zespół, który pierwszy ukończy całą serię.

Przykładowe trigamy:

TELEFON – MAGAZYN – BIOLOGIA (komórka)
KROMKA – ŻART – FAMILIADA (suchar)
TERMOMETR – SCHODY – OCENA (stopień)
FREDRO – LODY – ODWET (zemsta)
NACZYNIĘ – WINO – GŁUPEK (dzban)
SUWAK – DRZWI – KRÓLEWNA (zamek)
KASZTANY – STRES – NAUKA (matura)
PRZYRODA – DROGERIA – MATKA (natura)
KOBIETA – DISNEY – RYBA (syrena)
PERSJA – LATANIE – PODŁOGA (dywan)

W kolejnej części tego ćwiczenia uczestnicy w zespołach, na które zostali podzieleni w poprzedniej rundzie wymyślają po 5 trigamów dla drużyny przeciwnej. Przeciwna drużyna może się naradzać, ma jednak maksymalnie 3 szanse odgadnięcia właściwego słowa. Zespoły przedstawiają i odgadują trigamy na przemian.

ĆWICZENIE 4

DLACZEGO TAK DZIWNIE NA NAS PATRZYCIE?

Dzielimy grupę na dwa zespoły. Członkowie pierwszego powinni sobie wyobrazić, że osoby z drugiego zespołu mają jakieś specyficzne, dziwaczne bądź wyjątkowe. Oto przykłady:

- są przedszkolakami na balu przebierańców,
- są wilkołakami,
- są kosmitami,
- nie mają na sobie ubrania,
- są królowymi i królami,
- właśnie uciekli z więzienia,
- są zombie,
- są wampirami,
- mają ospę wietrzną.

Osoby, z grupy, której przypisano jakąś wyjątkową właściwość mają za zadanie odgadnąć kim są, zadając członkom drugiego zespołu odpowiednie pytania, wśród których pierwsze brzmi "dlaczego tak dziwnie na nas patrzycie?". Liczbę możliwych do zadania pytań ustalamy na początku (np. 5 lub 10). Prowadzimy grę tak, aby zespoły zamieniały się rolami. Jeżeli to możliwe, przy pomocy drugiego trenera demonstrujemy uczestnikom przykładowy przebieg gry w formie następującego dialogu:

GR1: Dlaczego tak dziwnie na nas patrzycie?

GR2: Zastanawiamy się dlaczego macie taką bladą skórę...

GR1: Czy jesteście albinosami?

GR2: Nie, przynajmniej nic nie wiemy o tym, by wszyscy albinosi nosili pelerynę

GR1: Czy boicie się nas?

GR2: No cóż...czujemy się przy was trochę nieswojo

GR1: Czy jesteście postaciami z książki lub filmu?

GR2: I to niejednego

GR1: Jesteśmy wampirami

ĆWICZENIE 5

CZY MASZ WYSTARCZAJĄCE KOMPETENCJE DO TEJ PRACY?

Ćwiczenie polega na odgadnięciu przez osobę będącą na rozmowie kwalifikacyjnej na jakie stanowisko aplikuje. Pierwsza osoba wychodzi z sali, pozostali wymyślają jakiś nietypowy zawód lub stanowisko pracy i odgrywają rolę komisji rekrutacyjnej, która przeprowadza rozmowę kwalifikacyjną, nie ujawniając charakteru pracy. Początkowe pytania powinny być bardzo ogólne, nie zdradzające charakteru stanowiska. Kandydat prowadzi rozmowę tak długo, aż odgadnie, o jakie stanowisko się ubiega. Staramy się, by każdy uczestnik był choć raz osobą aplikującą o pracę.

Przykłady zawodów/stanowisk pracy: osoba przebrana za Myszkę Mickey w Disneylandzie, Stroiciel fortepianów i pianin, Niania pandy (praca polegająca na przytulaniu małych pand), Zawodowy śpioch – tester łóżek.

ĆWICZENIE 6

ORGANIZUJĘ BAL SYLWESTROWY

Prosimy uczestników, by usiedli w kole. Mówimy, że organizujemy bal sylwestrowy, jednak nie wszyscy będą mogli wziąć udział w tej imprezie – chcielibyśmy wybrać swoich gości. W tym celu każdy uczestnik pyta prowadzącego (pełniącego w pierwszej rundzie funkcję organizatora balu) czy może przyjść na bal, mówiąc w co się ubierze. Gospodarz wcześniej wymyśla regułę decydującą o zaproszeniu osoby lub odmowie udziału w balu (np. zapraszamy tylko tych, których ubranie zaczyna się na literę "s", zapraszamy wyłącznie osoby, które siedziały z nogą założoną na nogę, kiedy prosiły o zaproszenie, zapraszamy tych, którzy zamierzają mieć na sobie coś czarnego itd.) i na podstawie odpowiedzi zgodnych/ niezgodnych z regułą zaprasza osobę lub odmawia. Osoba, która zgadnie, na jakiej podstawie prowadzący dokonuje wyboru, zastępuje go na miejscu prowadzącego grę i wymyśla swoje kryterium udziału w balu.

Ćwiczenie to stanowi modyfikację zadania „O co im chodzi” (Nęcka i in., 2019) i rozwija zdolność abstrahowania – wyróżnianie w obiektach pewnych cech przy pomijaniu innych.

Przykładowy przebieg gry: Gospodarz wybiera zasadę, zgodnie z którą zaprasza niektórych na bal, np. ubranie na literę k

Osoba 1: Czy mogę przyjść na bal?

Gospodarz 1: A w co się ubierzesz?

Osoba 1: W suknię

Gospodarz 1: nie

Osoba 2: Czy mogę przyjść na bal

Gospodarz 1: A w co się ubierzesz?

Osoba 2: W kamizelkę

Gospodarz 1: tak, zapraszam

Osoba 3: Czy mogę przyjść na bal?

Gospodarz 1: A w co się ubierzesz?

Osoba 3: W krawat

Gospodarz 1: tak, zapraszam

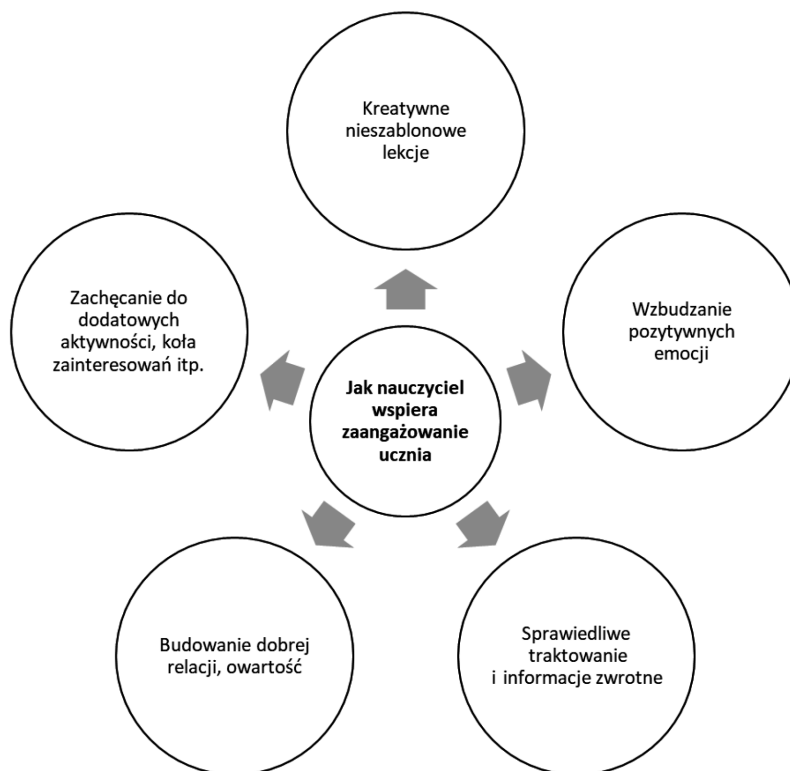
ltd.

6. Jak wspierać zaangażowanie w naukę uczniów zdolnych?

Dla adolescentów życie szkolne i nauka są jednym z ważniejszych obszarów ich życia. Osiągnięcia szkolne w zależności czy są wysokie lub niskie mogą motywować do nauki lub sprawiać, że uczniowie nie chcą się angażować w naukę szkolną (Sękowski i Gwiazdowska-Stańczak, 2019). Zaangażowanie uczniów w naukę ściśle związane jest z postrzeganym przez nich klimatem w szkole o którym szerzej będzie w następnym rozdziale. Największy wpływ na kształtowanie się zaangażowania na lekcji ma prowadzący ją nauczyciel (Gwiazdowska-Stańczak, 2021b). Wsparcie uczniów zdolnych w obszarze zaangażowania w naukę jest bardzo ważne, ponieważ może się tak zdarzyć, że klasyczne lekcje szkolne będą dla nich zbyt nudne. Nauczyciel, tutor, instruktor czy trener ucznia zdolnego jest odpowiedzialny za szybki i prawidłowy rozwój jego zdolności specjalnych; brak odpowiedniego mentora może spowodować spowolnienie lub zaprzepaszczenie talentu (Subotnik, Jarvin, 2005). To w jaki sposób traktuje on swoich uczniów, jakich metod używa w prowadzeniu lekcji może uczniów zaciekawiać, wzbudzić w nich pasję i zainteresować. Bardzo ważne są pozytywne emocje – więcej o nich w rozdziale dotyczącym radzenia sobie ze stresem i odporności psychicznej, jednakże w tym miejscu warto wspomnieć, iż miły, otwarty nauczyciel bardziej zachęca do uczenia się niż taki, którego uczniowie się boją (Gwiazdowska-Stańczak, 2021b). Ponadto warto zwracać uwagę na to jak traktuje on swoich uczniów – jaki ma z nimi kontakt, czy ma czas wstąpić się w ich problemy (przede wszystkim te dotyczące nauki). Nauczyciel powinien zawsze znaleźć czas na wytłumaczenie materiału, którego uczeń nie zrozumiał, a w przypadku uczniów zdolnych – znaleźć obszar aby dziecko mogło poszerzyć wiedzę i umiejętności z interesującej go dziedziny. Jednym z czynników, który może powodować zniechęcenie do nauki jest brak poczucia sprawiedliwości i równego traktowania. Najczęstszym błędem nauczyciela jest bazowanie na opinii i wcześniejszych osiągnięciach ucznia. Uczeń piątkowy będzie otrzymywał lepsze oceny, nawet jeśli nie przyłoży się tak dobrze do danej pracy, a uczeń trójkowy nigdy nie będzie w stanie otrzymać oceny bardzo dobrej nawet jeśli włoży w pracę bardzo dużo wysiłku. Uczestnicy programu talentON bardzo chętnie uczestniczyli w warsztatach pomimo tego, że odbywały się one w soboty po 8h. Uczniowie są chętni, by zdobywać wiedzę i nowe umiejętności także poza murami placówki edukacyjnej. Warto zatem za-

bierać uczniów i angażować ich w różne pozalekcyjne aktywności. Kółka zainteresowań, festiwale nauki oraz liczne inne projekty edukacyjne go których może zgłosić się szkoła lub nauczyciel będą także mieć pozytywny wpływ na wzbudzanie zaangażowania w naukę u uczniów.

Rysunek 6. Jak nauczyciel może wspierać zaangażowanie ucznia?



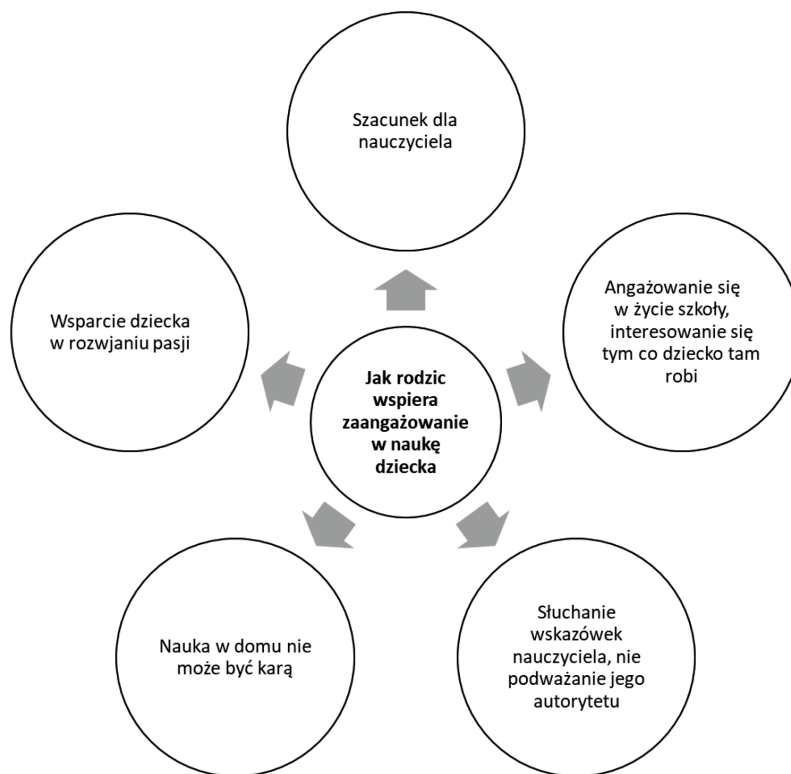
Źródło: opracowanie własne.

Pomimo że największą rolę w angażowaniu się uczniów w naukę odgrywa nauczyciel nie można zapominać o roli rodzica. Rodzice przekazują dziecku wartości, szacunek do szkoły i nauczyciela. Przekonania dotyczące tego, że warto chodzić do szkoły i się uczyć najpierw wnosimy z domu (Bempechat i Shernoff, 2012). Rodzice uczniów z wysokimi osiągnięciami charakteryzują się takimi postawami jak akceptacja dziecka i dawanie mu większej swobody w wyborze swojej ścieżki edukacyjnej. Negatywnie wpływające postawy to niekonsekwencja, nadmierne wymaganie oraz odrzucenie (Gwiazdowska-Stańczak i Sękowski, 2018). W ramach programu talentON prowadzone były również warsztatów

6. Jak wspierać zaangażowanie w naukę uczniów zdolnych?

dla rodziców uczniów. Szkoły nie powinny zapominać o olbrzymim potencjale rodziny. Warto organizować inicjatywy mające na celu wsparcie rodziny uczniów, ale także wykorzystanie wsparcia rodziców do pomocy w procesie edukacyjnym. Rodzice mogą angażować się w życie szkoły, interesować się tym o czym aktualnie uczy się ich dziecko, szanować nauczycieli i respektować ich wskazówki. Zadaniem rodzica nie jest pilnowanie obowiązków szkolnych dziecka ani odrabianie za niego pracy domowej. Rodzic powinien poświęcać dziecku swój czas, rozmawiać i słuchać, wspierać oraz zachęcać do uczestnictwa w zajęciach lekcyjnych i dodatkowych. Niedopuszczalnym jest, aby nauka w domu była karą („za karę idź do swojego pokoju i ucz się lub czytaj książkę”). Rodzic powinien wskazywać dziecku, że czytanie jest przyjemnością a nauka może być fascynująca. Dziecko nie uczy się tylko w szkole, ale każde wyjście do teatru, kina czy muzeum, każda wspólna wycieczka może być świetną okazją do wzbudzenia nowej pasji.

Rysunek 7. Jak rodzic może wspierać zaangażowanie w naukę?



Źródło: opracowanie własne.

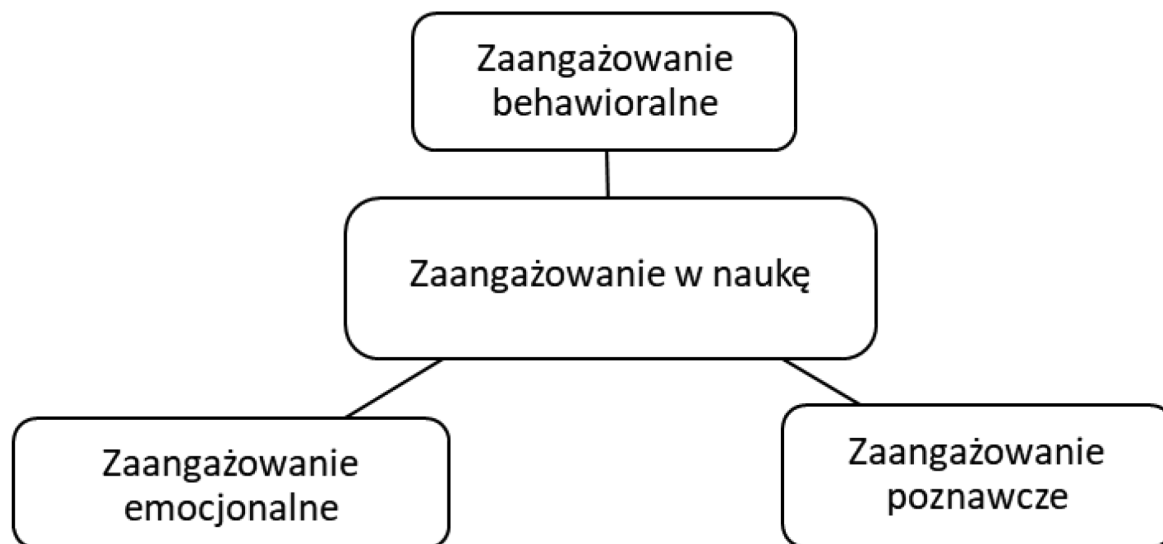
Środowisko szkolne jest jednym z najważniejszych dla rozwoju młodego człowieka, jego główną aktywnością w okresie adolescencji jest zdobywanie wiedzy i pokonywanie kolejnych szczebli edukacji. Jego wykształcenie, zasoby wiadomości i umiejętności zadecydują o jego przyszłości – dostaniu się na studia, podjętej pracy zawodowej. Osiągnięcia szkolne i wspomnienia unikatowego klimatu szkolnego, wsparcie nauczyciela i relacje z rówieśnikami kształtują młodego człowieka, jego osobowość, poczucie własnej wartości, samoocенę i przekonanie o własnej skuteczności (Høigaard, Kovac̃ i Øverby, Haugen, 2015). Próba zrozumienia mechanizmów, które sprawiają, że jedni uczniowie w szkole czują się lepiej i chętniej się uczą nie była dotąd często podejmowana na gruncie polskim. Zaangażowanie w naukę jest pojęciem szerszym niż motywacja i opisuje się je przez pryzmat trzech części składowych – zaangażowania poznawczego, behawioralnego i emocjonalnego. Jak pokazują badania główną rolę w kształtowaniu się zaangażowania odgrywają takie czynniki jak stosunek ucznia do szkoły i udzielane mu tam wsparcie (Gwiazdowska-Stańczak, 2021a;2021b).

Zaangażowanie w naukę ujmuje się jako szerszy element motywacji (Skinner i in. 2009), metakonstrukt obejmujący różne wymiary angażowania się w aktywności szkolne i poświęcania się dla nauki. Zaangażowanie w naukę opisuje się na trzech wymiarach – zaangażowanie emocjonalne, poznawcze i behawioralne. Zaangażowanie emocjonalne są to uczucia związane z uczeniem się i środowiskiem szkolnym. Mogą być one zarówno pozytywne jak i negatywne. Uczeń może być zainteresowany nauką co wiąże się z jego motywacją wewnętrzną, mieć poczucie więzi ze szkołą. Czuć się przywiązany do szkoły lub odwrotnie odczuwać znudzenie i niechęć do uczęszczania do niej. Zaangażowanie poznawcze dotyczy wybieranych przez ucznia strategii poznawczych uczenia się. Uczniowie z wysokim zaangażowaniem poznawczym lepiej rozumieją swoje wewnętrzne procesy przetwarzania i zapamiętywania materiału, którego się uczą. Zaangażowanie behawioralne dotyczy wysiłku i wytrwałości jaką uczeń wkłada w pracę szkolną. Uczniowie z wysokim zaangażowaniem behawioralnym uczą się pilnie i chętnie angażują się w dodatkowe aktywności (Lam i in. 2014).

Zaangażowanie w naukę to aktywna postawa wobec aktywności szkolnych (Fredricks i in. 2004). Jest to jeden z najsilniejszych predyktorów sukcesów ucznia, jego wysokich osiągnięć, frekwencji na lekcjach i kontynuowania nauki (Poorthuis i in. 2015). Badacze podkreślają, że zaangażowanie składa się z różnych części składowych – zaangażowania behawioralnego i emocjonalnego (Skinner i in. 2008) oraz zaangażowania poznawczego (Lam i in., 2014). Zaangażowanie w naukę jest jednym z najważniejszych obszarów działalności ucznia w szkole. Odpowiada za jego osiągnięcia, uczestnictwo w lekcjach i zawziętość – nawet jeśli otrzymuje gorszą ocenę, jest zmotywowany, aby ją poprawić. Jest

to determinacja, wysiłek jaki uczeń wkłada w swoją edukację. Co ważne zaangażowanie w naukę chroni młode osoby, przed destrukcyjnymi zachowaniami – jak ucieczki z lekcji czy sięganie po używki (Lippman i Rivers, 2008).

Rysunek 8. Model zaangażowania w naukę



Źródło: S. Gwiazdowska (2021b). *Zaangażowanie w naukę i klimat w szkole*, Warszawa: Difin.

Zaangażowanie behawioralne to inaczej wytrwałość w nauce szkolnej, udział w lekcjach, obecności, stopień angażowania się w wykonywanie poleceń nauczyciela. Uczniowie chcą jak najlepiej wypaść w szkole, w związku z tym przygotowują się do lekcji, starannie odrabiają prace zadane do domu oraz te w trakcie lekcji. W trakcie lekcji, zadają pytania, skupiają się nad bieżącymi zadaniami, z uwagą słuchają poleceń nauczyciela. Uczniowie wkładają tyle wysiłku, aby mogli bez problemu opanować dany materiał. Zaangażowanie behawioralne uwidacznia się także w pracy w domu. Uczniowie nie poddają się, nawet jeśli mają zadaną trudną pracę domową i będzie wykonywać ją dopóki jej nie ukończy. Dobrze przygotowują się do sprawdzianów, chętnie powtarzają materiał, z przyjemnością czytają lektury (Gwiazdowska-Stańczak, 2021b). Istotnym elementem zaangażowania behawioralnego jest uczestniczenie w zajęciach dodatkowych, które poszerzają horyzonty oraz pozwalają rozwijać zainteresowania. Zaangażowanie w inne aktywności szkolne jak organizowanie apeli i uroczystości ma pozytywny wpływ na rozwój, wartości prospołeczne (Lam i in., 2014). Zaangażowanie behawioralne to produktywne i proaktywne uczestnictwo w zajęciach

edukacyjnych (Wang i in., 2019). Dla zaangażowania behawioralnego uczniów kluczowe są jasne zasady oraz umiejętność kończenia rozpoczętych zadań. Istotnym elementem jest skupienie na lekcji i koncentracja (Lippman i Rivers, 2008).

Zaangażowanie emocjonalne to poczucie przynależności i identyfikacji ze szkołą. Inaczej mówiąc zaangażowanie emocjonalne określa poziom zainteresowania oraz uczucia pojawiające się podczas nauki. Ważne, aby uczeń czuł, że to czego aktualnie się uczy wzbudza jego ciekawość i może mu się przydać w przyszłości. Nauka sprawia przyjemność a szkoła staje się miejscem, gdzie rozwija się pasje. Uczeń odczuwa pozytywne emocje dzięki możliwości uczęszczania do szkoły. Bardzo ważna jest dla niego więź z nauczycielami i rówieśnikami. Uczeń hołduje wzorcom i zasadom swojej szkoły, nie może się doczekać, kiedy do niej pójdzie. Jest pasjonatem a zdobywanie wiedzy jest przyjemnością dla ucznia zaangażowanego emocjonalnie (Lam i in., 2014). Zaangażowanie emocjonalne jest ważne dla uczniów zdolnych. Osoba utalentowana mocno przywiązuje się do czynności, którą wykonuje np. mówi, że kocha grać w szachy lub rozwiązywać zadania z matematyki. Niemalże każdą wolną chwilę pragnie spędzać na rozwijaniu swojego talentu. Odczuwa silne pozytywne emocje związane z angażowaniem się emocjonalnym w swoją pasję (Sternberg i Davidson, 2005; Gwiazdowska-Stańczak, 2021b). Dużą rolę we wzbudzeniu zaangażowania emocjonalnego w dziedzinę, którą interesuje się uczeń, jest rola specjalisty-nauczyciela z tego obszaru (Subotnik, Jarvin, 2005).

Zaangażowanie poznawcze to strategie i style uczenia się, z jakich korzysta uczeń. Zdobywa wiedzę z wielu źródeł a zaangażowanie poznawcze to właśnie umiejętność łączenia jej z nowymi treściami oraz umiejętność jej wykorzystywania w życiu codziennym. Uczeń zaangażowany poznawczo potrafi analizować materiał i próbuje zrozumieć świat nauki. Wie jak zdobyta wiedza z różnych dziedzin tworzy spójną całość, w związku z tym potrafi stworzyć własne przykłady do treści, których się uczy. Potrafi dostrzegać podobieństwa i różnice w starym i nowym materiale edukacyjnym. Stara się uczyć tak aby zrozumieć a nie wkuwać na pamięć. Wie, po co potrzebna jest mu wiedza i chce ją wykorzystać w swoim życiu. Ucząc się wykorzystuje różne strategie (Lam i in., 2014). Zaangażowanie poznawcze to także angażowanie się w czynności pozaszkolne, czytanie dodatkowych lektur lub oglądanie programów edukacyjnych, które nawiązują do tematów zajęć (Lippman i Rivers, 2008).

Jednym z czynników związanych z zaangażowaniem w naukę są oceny, które mają raczej negatywny wpływ. Uczniowie otrzymujący gorsze oceny tracą motywację. Nauczyciel bardziej powinien skupiać się na informacji zwrotnej niż samej ocenie. Dla przykładu uczeń, który uzyskał słabą ocenę, będzie mógł ją poprawić (Poorthuis i in., 2015). Uczniowie biorący udział w programie talentON nie byli oceniani podczas zajęć warsztatowych,

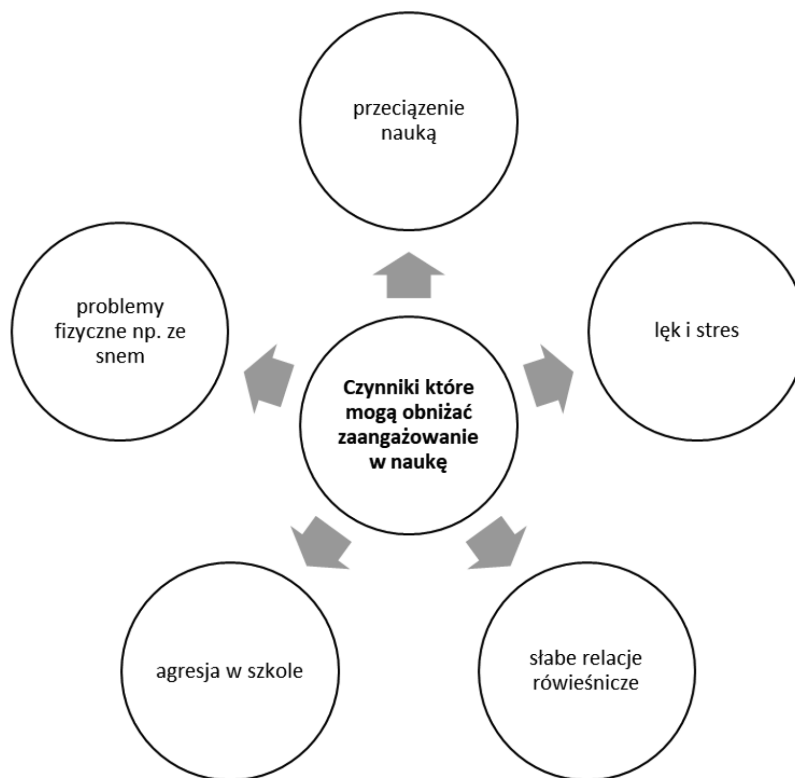
wzbudzało w nich to poczucie bezpieczeństwa, czerpanie przyjemności z samego procesu tworzenia, nie skupiając się tylko na wyniku końcowym. Rola ocen w szkolnictwie chyba na zawsze pozostanie kwestią dyskusyjną i sporną. Z pewnością najważniejsze jest podkreślanie nauczycielom aby traktowali uczniów sprawiedliwie i przekazywali informację zwrotną skupiając się zarówno na mocnych jak i słabych stronach pracy ucznia.

Im większe będzie zaangażowanie ucznia w naukę, tym lepsze będą jego osiągnięcia szkolne (Wang i in., 2019). Jest to w pewnym sensie relacja dwustronna: uczeń, który poświęca dużo czasu i energii na naukę, będzie zdobywał lepsze osiągnięcia, natomiast fakt, że posiada wysokie osiągnięcia, sprawią, że chętniej się uczy (Gwiazdowska-Stańczak, 2021b). W badaniach Wang i in. (2019) okazało się, że uczeń zaangażowany z większym prawdopodobieństwem będzie miał lepsze osiągnięcia szkolne niż uczeń zdemotywowany – niskie. Ponadto zaangażowani uczniowie chętniej współpracują z rówieśnikami na lekcji. Aktywne formy pracy na lekcji, praca w grupie lub wspólnych projektach sprawiają, że uczniowie motywują się do pracy wzajemnie (Wang i in., 2019). Zaangażowanie w naukę wiąże się z klimatem w klasie jaki tworzą relacje rówieśnicze. Jeżeli uczniowie motywują się wzajemnie, udzielają wsparcia, będą wzmacniać zaangażowanie. Zatem poprawa klimatu klasowego wiąże się ze zwiększeniem zaangażowania (Reyes i in., 2012). W okresie szkolnym uczniowie większość swojego czasu poświęcają na przebywanie w szkole lub inne czynności z nią związane, to jak będą czuli się w klasie, będzie mogło mieć olbrzymi wpływ na ich chęć uczęszczania na lekcje i angażowania się w nie (Gwiazdowska-Stańczak, 2021b).

Uczniowie zdolni często postrzegani są jako tacy, którzy nie muszą wkładać dużo wysiłku w naukę. Podczas warsztatów grupowych przeprowadzane były różne zadania i dyskusje dotyczące tematyki zaangażowania w naukę. Wspólnie staraliśmy się odpowiedzieć na pytanie po co i dlaczego się uczę oraz ile wysiłku w to wkładam. Okazuje się, że uczniowie poświęcają na naukę bardzo dużo czasu i energii. Niektórzy uczestnicy, zwłaszcza należący do młodszej grupy (uczniowie szkół podstawowych), zwracali uwagę na przeciążenie ilością materiału jaki muszą przyswoić. Uczniowie 7–8 klas są mocno zestresowani zbliżającym się egzaminem ósmoklasisty, podkreślają, że bardzo dużo się od nich wymaga. Młodzi mają niewystarczającą ilość czasu na rozwijanie swoich innych pozaszkolnych pasji oraz na odpoczynek i spotkania ze znajomymi. W rozmowach porównywali swoją sytuację do pracy osób dorosłych – że ich rodzice pracują od 8.00 do 16.00, natomiast oni tyle czasu spędzają w szkole a po lekcjach odrabiają prace domowe, czytają lektury i przygotowują się do kartkówki niejednokrotnie do późnych godzin nocnych. Warto zwrócić uwagę na fakt, że są to słowa dzieci zdolnych, jak zatem mają radzić sobie słabsi uczniowie? Jeżeli nauka ma sprawiać jakkolwiek przyjemność, jeżeli uczniom ma się „chcieć” muszą oni też

być fizycznie i psychicznie wypoczęci. Niektórzy badacze wskazują, że problemy ze zmęczeniem i snem znacząco obniżają motywację i zaangażowanie (Dunbar i in. 2017). Niskie zaangażowanie w naukę może prowadzić do wagarów lub całkowitej rezygnacji z edukacji (Lippman i Rivers, 2008). Uczniowie biorący udział w projekcie talentON niejednokrotnie uskarżali się na relacje rówieśnicze. W wielu szkołach problem agresji, prześladowania jest wciąż nagminny. Wpływ rówieśników na zaangażowanie w naukę jest bardzo ważny, może być zarówno pozytywny jak i negatywny. Słabe relacje i odrzucenie przez rówieśników, mogą prowadzić do mniejszego zaangażowania w naukę i unikania szkoły. Uczniowie padający ofiarami agresji rówieśniczej w szkole mogą znaleźć się w grupie ryzyka osób, które zrezygnują z dalszej edukacji (Juvonen i in., 2012).

Rysunek 9. Czynniki obniżające zaangażowanie w naukę



Źródło: opracowanie własne.

Warsztaty prowadzone w ramach programu talentON były bardzo zróżnicowane i obejmowały takie zagadnienia jak czynniki które zachęcają nas do nauki oraz takie które nam

przeszkadzają tak zwane dystraktory. Uczniowie pracowali samodzielnie oraz w grupach. Omawiane były także studia przypadku – próbowaliśmy odpowiedzieć sobie na pytanie jak to się dzieje, że niektórzy nie radzą sobie w szkole i nie chce im się uczyć. To na co warto zwrócić uwagę, to fakt, że uczniowie bardzo chętnie dzielili się swoimi przemyśleniami i problemami. Nasze spotkania i warsztaty były dla nich miejscem gdzie mogli nie tylko zdobywać nowe umiejętności i wiedzę ale także szczerze porozmawiać. Drugą formą pracy z uczniami był indywidualny mentoring. Jest to bardzo dobra metoda wsparcia i kształtowania w uczniu zaangażowania w naukę. Uczniowie bardzo chętnie pracowali nad wylosowanymi tematami projektów, poświęcając na niego bardzo dużo czasu i energii. Forma mentoringu i tutoringów jest wykorzystywana w niektórych szkołach, lecz wydaje się, że wciąż jest zbyt mało rozpropagowana.

Poniżej znajdują się przykłady ćwiczeń.

Przykład ćwiczeń

GRA KARCIANA ZAANGAŻUJ SIĘ W NAUKĘ, CZYLI CHCĘ SIĘ UCZYĆ ALE...

Gra przeznaczona dla uczniów, nauczycieli, psychologów szkolnych, rodziców i innych którzy chcą się cofnąć do czasów szkolnych i sprawdzić co pomaga a co przeszkadza nam w nauce.

INSTRUKCJA:

Główny cel: uświadomienie uczniom i nauczycielowi co wzmacnia a co osłabia nasze zaangażowanie w naukę, integracja i zabawa na godzinę wychowawczą lub w gronie przyjaciół.

Zadanie gry: zadaniem graczy jest rozwiązanie różnych sytuacji klasowych wylosowanych na białych kartach (kartach sytuacji), mają oni do dyspozycji ze stosu kart wylosowane (karty niebieskie i zielone, które mogą ułatwić rozwiązanie sytuacji, karty czerwone, które będą utrudniać rozwiązanie sytuacji). Celem gry nie jest wygrana lub przegrana, ale zrozumienie i omówienie różnych sytuacji szkolnych które poprawiają lub pogarszają zaangażowanie w naukę.

Przebieg gry wariant 1 (zalecany dla młodszych klas lub na pierwszą grę):

Nauczyciel (rodzic, jeśli gracie w domu) jest prowadzącym grę. Rozpoczyna od potasowania kart (niebieskich, czerwonych i zielonych) i rozdaje je wszystkim graczom. Następnie czyta na głos pierwszą kartę sytuacji, a gracze po kolei ze swoich wylosowanych kart próbują rozwiązać sytuację.

Przykład:

Nauczyciel czyta kartę sytuacji nr. 1 *Wczoraj spędziłeś miły wieczór, ale zapomniałeś zajrzeć do zeszytu z biologii, okazało się, że dziś jest niezapowiedziana kartkówka.* uczeń odkrywa swoją pierwszą kartę na której ma 1. *Nauka bardzo cię interesuje*, (co jest pomocne w tej sytuacji – dzięki temu, że: nauka cię bardzo interesuje jest szansa, że zaliczysz tą kartkówkę) potem kolejny uczeń odkrywa swoją kartę na której ma *Nie widzę sensu w nauce* (dlatego na kartkówce odda pustą kartkę, brak widzenia sensu w nauce jeszcze pogarsza jego sytuację) itd. Wspólnie możecie zdecydować jakie rozwiązanie jest najlepsze, możecie też przyznawać sobie punkty za najlepsze rozwiązania.

Po rozwiązaniu sytuacji warto przedyskutować z uczniami dany wariant i zapytać:

1. Czy waszym zdaniem u nas w klasie coś takiego mogłoby się wydarzyć?
2. Czy waszym zdaniem rozwiązanie jakie podaliśmy było realne i skuteczne?
3. Czy macie inne pomysły, których nie mieliście na kartach a mogłyby dać inne rozwiązania tej sytuacji?

Przebieg gry Wariant 2

Każdy z graczy losuje karty sytuacji oraz pozostałe karty wymieszane, osoby po kolei czytają swoje sytuacje a inne osoby odkrywają pierwszą kartę ze swojego wcześniej wylosowanego stosu, aby ją rozwiązać, jeżeli komuś uda się ją rozwiązać karty sytuacji są odkładane. Karty, które trzymają uczniowie mogą być wykorzystane ponownie w kolejnych sytuacjach np. „Wtedy uczniowie mogą przedyskutować, które rozwiązania są najlepsze, które czynniki najbardziej szkodzą itd.”

Przebieg gry Wariant 3 (dla pedagoga i psychologa szkolnego, wychowawcy)

Pedagog lub psycholog czyta karty sytuacji i karty czerwone a grupa musi podać własne rozwiązania. Dyskutują także o tym jakie sytuacje mają miejsce w ich klasie i co można na to zaradzić.

RODZAJE KART:

1. Karty niebieskie – plus punkt, dotyczą czynności pomagających nam w nauce
2. Karty czerwone – minus punkt, dotyczą czynności przeszkadzających nam w nauce
3. Karty zielone – karty pomocy, mogą być odpowiedzią na kartę czerwoną (zniwelować ją)
4. Karty białe – karty sytuacji do rozwiązania
5. Karty puste – do wpisywania własnych rozwiązań przez uczniów lub własnych historii (sytuacji) przez nauczycieli, pedagogów itd.

6. Jak wspierać zaangażowanie w naukę uczniów zdolnych?

Poniżej przykładowe karty:

KARTY NIEBIESKIE

1. Uczysz się systematycznie	2. Twoi rodzice pomagają ci w nauce	3. Twój nauczyciel jest bardzo pomocny i życzliwy
------------------------------	-------------------------------------	---

KARTY CZERWONE

1. Twój nauczyciel jest nudny	2. Twój nauczyciel ocenia niesprawiedliwie	3. Nie lubisz swojej klasy
4. Boisz się swojego nauczyciela	5. Na lekcji robisz tylko tyle żeby zdać	6. Uważasz, że szkoła jest bez sensu

KARTY ZIELONE

1. Szkoła wprowadza nowy system – brak ocen	2. Możesz poprawić ocenę robiąc pracę dodatkową	3. Nauczyciel pomoże ci po lekcjach
---	---	-------------------------------------

„**SERCE, ROZUM, PIENIĄDZE**”

Serce, rozum, pieniądze – podział na trzy grupy, każdą z grup otrzymuje jedną z kart pracy „Serce”, „Rozum”, „Pieniądze”

„**Serce**” – ta grupa symbolizuje chęć uczenia się dla siebie, miłość i zapał do nauki, uczę się bo w przyszłości marzę żeby zostać lekarzem bo chcę pomagać ludziom;

„**Rozum**” – ta grupa symbolizuje chęć uczenia się z powodów utylitarnych, muszę się uczyć, żeby dostać się na studia np. medyczne żeby mieć zawód być lekarzem

„**Pieniądze**” – ta grupa symbolizuje chęć uczenia się z powodu nagród rzeczowych, rodzice dają mi nagrody za dobre oceny, uczę się żeby w przyszłości mieć dobrze płatną pracę np. być lekarzem

Zagadnienia do dyskusji po wykonanym ćwiczeniu:

Po co się uczymy? Czy można połączyć serce, rozum i pieniądze?

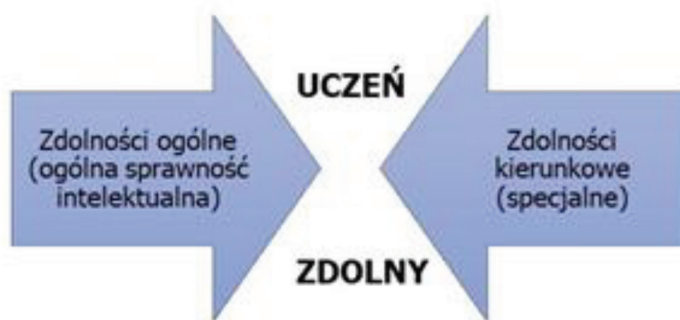
Dlaczego wybieram taką a nie inną ścieżkę kariery?

Co motywuje do nauki/rozwoju większość ludzi – czy faktycznie pieniądze?

7. Jak kształtować u uczniów zdolnych umiejętność efektywnego uczenia się?

Kształcenie uczniów zdolnych oraz rozwijanie w nich umiejętności skutecznego uczenia się jest przedmiotem zainteresowania wielu badaczy, w tym pedagogów, metodyków i metodologów nauki, czy psychologów. W przypadku edukacji uczniów zdolnych czy utalentowanych najczęściej wskazuje się na trudności we wdrażaniu jakościowych zmian w obszarze nauczania tej grupy dzieci czy młodzieży (Giza 2019, Dyrda 2012). Jeśli chodzi natomiast o kształtowanie umiejętności efektywnego uczenia się, to w praktyce niestety rzadko ma miejsce praca z uczniem nad doбором właściwych, niekiedy zindywidualizowanych, metod uczenia się. Jednostki uzdolnione przeważnie postrzegane są przez nauczycieli, a nawet rodziców, jako osoby niewykazujące trudności w nauce i osiągające w niej wysokie lub przynajmniej zadowalające wyniki. Warto zwrócić uwagę, że w środowisku szkolnym zdolność ucznia można rozpatrywać przynajmniej z dwóch perspektyw (rysunek 10.).

Rysunek 10. Postrzeganie zdolności ucznia w środowisku szkolnym.



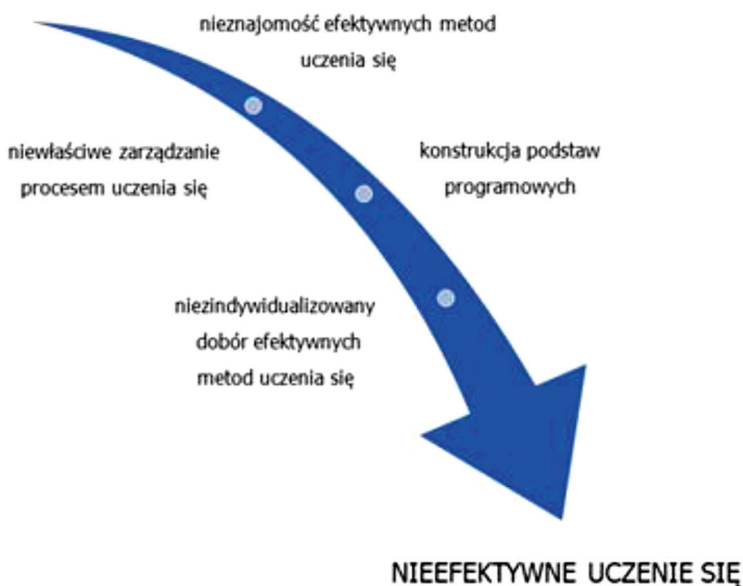
Źródło: opracowanie własne.

W najprostszym ujęciu dokonuje się identyfikacji ucznia zdolnego poprzez dostrzeżenie w nim albo zdolności związanych z ogólną sprawnością intelektualną, albo zdolności

specjalnych (Piotrowski 2007). W pierwszym przypadku osobę taką mogą charakteryzować: umiejętność uczenia się, rozwiązywania zadań, projektów czy problemów, łatwość przystosowywania się do nowych warunków, a więc zdolności, które można utożsamiać z wysokimi osiągnięciami w nauce czy wysokim ilorazem inteligencji. W drugim przypadku uczeń zdolny to jednostka wykazująca zdolności kierunkowe, którą określa jej poziom i zakres możliwości do działalności w jakiejś dziedzinie (np. zdolności matematyczne czy plastyczne) (Łukasiewicz-Wieleba 2021).

Uczeń zdolny na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 202, poz. 1280 ze zm.) został włączony do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Specjalne potrzeby należy rozumieć jako potrzeby zróżnicowane, co powinno wiązać się z okazywaniem wsparcia poszczególnym uczniom, w tym również zdolnym. Ta troska skierowana do uczniów zdolnych może obejmować różne płaszczyzny z uwagi na poszczególne obszary potrzeb tej grupy oraz możliwości doświadczania zagrażających wydarzeń. Ważne, z punktu widzenia rozwoju osób zdolnych, jest kształtowanie czy wzmacnianie w nich umiejętności korzystania z efektywnych metod uczenia się, a zatem uczenie ich uczenia się.

Rysunek 11. Przyczyny korzystania z nieskutecznych metod uczenia się



Źródło: opracowanie własne.

7. Jak kształtować u uczniów zdolnych umiejętność efektywnego uczenia się?

Zdolni także przeżywają trudności, a nawet kryzysy w nauce. Przeciwdziałając zatem możliwym barierom w procesie uczenia się, a także w celu odkrywania, aktywizowania i rozwijania talentów uczniów, warto korzystać ze skutecznych metod uczenia się. Jest to ważne, bowiem, jak pokazują badania, uczniowie w większości korzystają z nieefektywnych metod uczenia się. Wykorzystują tzw. techniki „próżnego trudu”, które charakteryzują się ogromnym nakładem wysiłku nieprzynoszącym zamierzonego efektu (Sajewicz-Radtke, 2017). Towarzyszy temu rozczarowanie, niezadowolenie z siebie, zniechęcenie do podejmowania dalszej nauki. Można wskazać na przynajmniej kilka przyczyn sięgania przez uczniów po mało efektywne metody uczenia się.

Podstawy programowe zostały tak opracowane, że dość mocno zaakcentowano w nich co uczeń powinien wiedzieć, w mniejszym stopniu natomiast w jaki sposób ma się tego nauczyć. Uczeń rzadko ma okazję dowiedzieć się w szkole z jakich metod uczenia się warto skorzystać, jakie przetestować itd. Nie znając różnych sposobów służących efektywnej nauce wybiera przeważnie metody pamięciowe. Z badań R.R. Gajewskiego wynika, że nauczyciele bardzo rzadko przekazują swoją wiedzę w sposób najlepiej odpowiadający uczniom. Brak dostosowania przekazu wiedzy do stylu uczenia się odbiorcy jest jedną z najczęstszych przyczyn niepowodzeń edukacyjnych (Gajewski 2005).

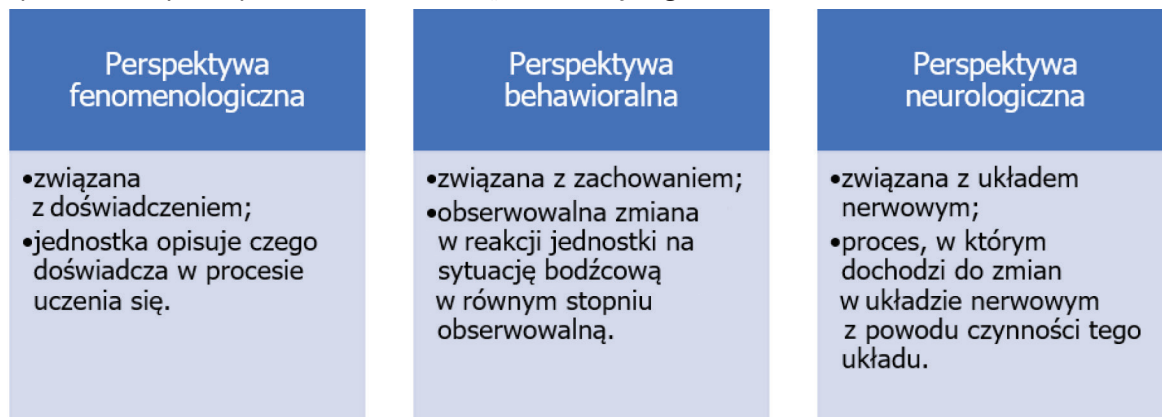
Coraz częściej dostrzega się potrzebę właściwej organizacji procesu kształcenia, która polega na stwarzaniu warunków, zarówno w szkole, jak i w domu, służących realizowaniu działalności „(...) zorientowanej na rozwiązywanie zadań rozwojowych, „znaczących”, ważnych dla dziecka, umożliwiających poznanie i doskonalenie narzędzi poznawania, uczenia się” (Klus-Stańska 2002). W tym specjaliści widzą szansę na prowadzenie rozwojowej edukacji, w której rezygnuje się z bezrefleksyjnego powtarzania, korzystania z gotowych rozwiązań i nie ma miejsca na „wiedzę zdobytą po śladach” (Filipiak, Lemańska-Lewandowska 2015). Jak podkreśla izraelski biolog i noblista Aaron Ciechanover, w nauce kluczowa jest ciekawość, poczucie przygody, a także wsparcie mentorów wzmagających te cechy i pobudzających do działania. Zdaniem naukowca warto wybierać nieprzetarte szlaki, nawet wtedy gdy pojawia się ryzyko poniesienia porażki. Takie „upadki” zamieniają się w lekcje, które w przyszłości mogą przybliżyć do osiągnięcia sukcesu. Ponadto każda odpowiedź, nawet niewłaściwa, otwiera nas na nowe pytania (Centrum Prasowe PAP 2020). Takim mentorem może stać się nauczyciel, rodzic, a nawet kolega czy koleżanka ze szkoły. Chodzi bowiem o rozwijanie pasji, aktywizowanie do określonych aktywności, motywowanie do podejmowania nowych wyzwań, ale też mierzenie się z sytuacjami stresowymi, czy z niepowodzeniami.

Sposób rozumienia nauki, sensu oraz celowości uczenia się wpływa na cały proces pozyskiwania wiedzy. Dlatego rola mentora w postaci nauczyciela lub rodzica jest kluczowa,

zwłaszcza w początkowym etapie kształcenia. Jeżeli jednostki zdolne będą identyfikowane wyłącznie na podstawie uzyskanych pozytywnych, najwyższych ocen, to może się okazać, że jednostki uzdolnione kierunkowo nie zostaną dostrzeżone, a ich potencjał będzie zmarnowany.

Uczenie się jest uznawane za umiejętność. Umiejętność ta określana jest jako: „zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach”. Jest określane też jako kompetencja, która „(...) obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek” (Dz. U. Unii Europejskiej, 2006).

Rysunek 12. Sposoby rozumienia terminu „uczenie się” wg Schmecka



Źródło: opracowanie własne na podstawie Kolber (2009).

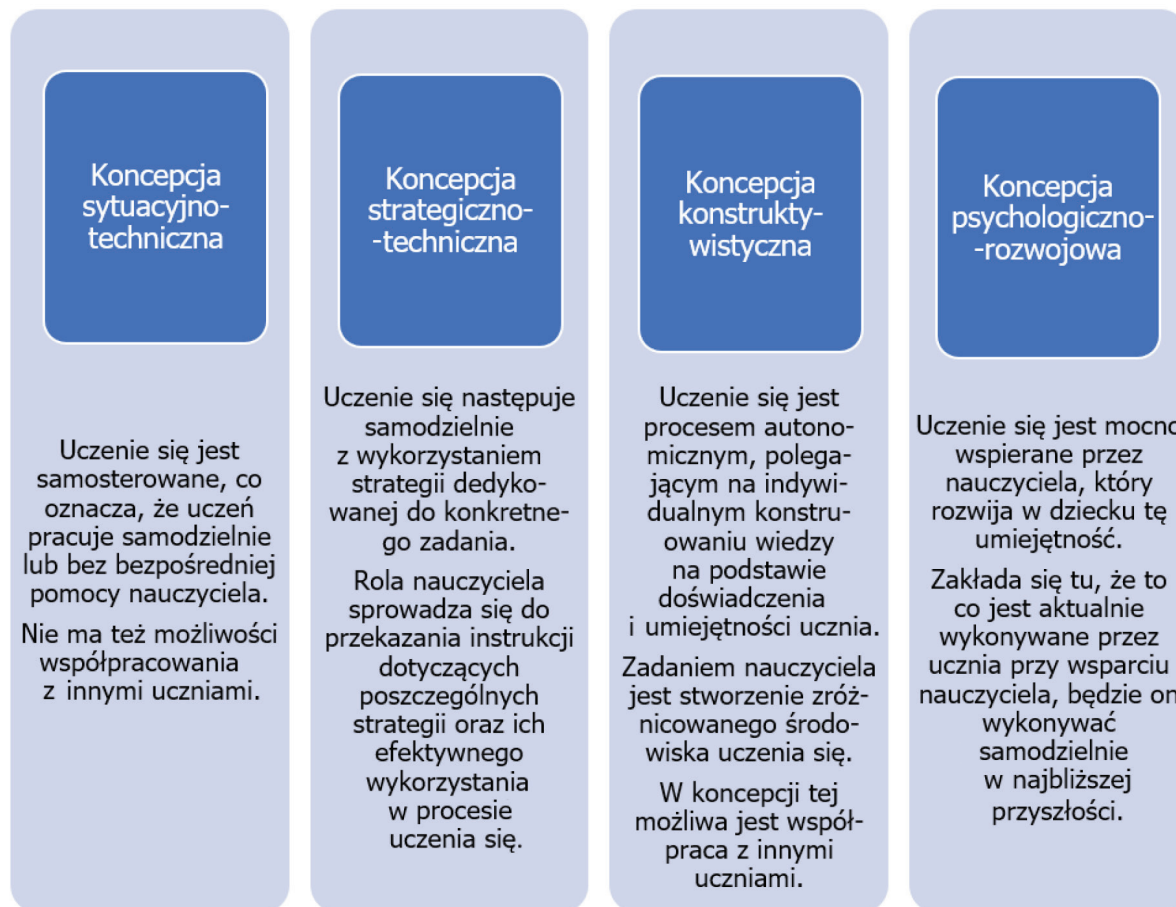
Uczenie się może przebiegać świadomie i nieświadomie. Świadome stanowi złożony proces, na który wpływ ma wiele czynników. Są to czynniki zewnętrzne oraz wynikające z właściwości afektywnych i poznawczych osoby uczącej się. Należą do nich przykładowo motywy uczenia się, poglądy, postawy, zainteresowania, styl poznawczy, zdolności specjalne, inteligencja, ale także lęk, stres, czy poziom aspiracji (Kolber 2009).

Za Kolberem można wyróżnić 4 koncepcje uczenia się (rys. 12): sytuacyjno-techniczną, strategiczno-techniczną, konstruktywistyczną, psychologiczno-rozwojową. Nie są one w układzie hierarchicznym, zatem ich wykaz nie służy narzucaniu, ani nawet zalecaniu

7. Jak kształtować u uczniów zdolnych umiejętność efektywnego uczenia się?

którejsz z koncepcji. Warto, aby nauczyciele wykorzystywali na różnych etapach edukacji wszystkie te koncepcje w zależności od potrzeb i predyspozycji uczniów.

Rysunek 13. Koncepcje zdolności uczenia się



Źródło: opracowanie własne na podstawie Kolber (2009).

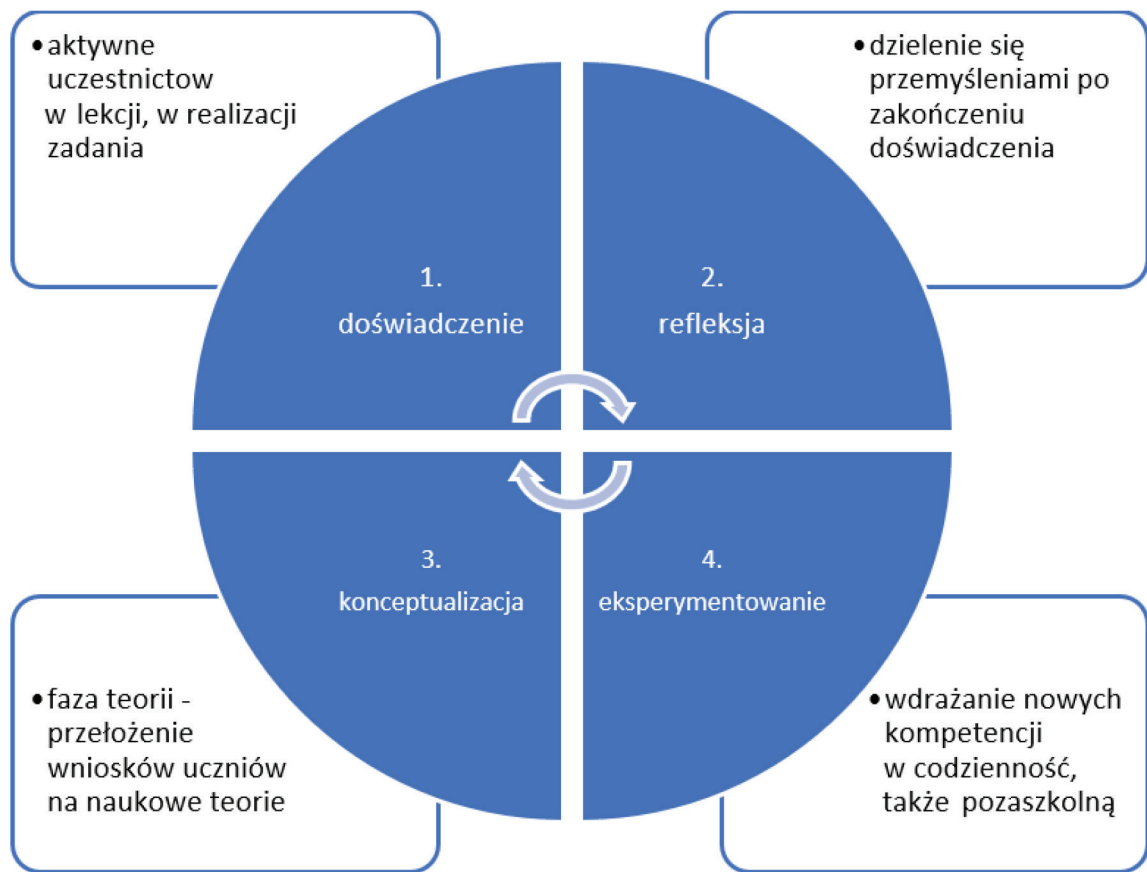
Okazuje się, że w szkołach zbyt mało czasu, niekiedy wcale, poświęca się na uczenie jak należy się uczyć, aby proces ten przebiegał efektywnie i nie opierał się wyłącznie na technikach pamięciowych. Nauczyciel powinien pomagać uczniom w doborze odpowiednich dla nich strategii uczenia się, nadzorować ich rozumienie, kierować i wspierać podczas testowania.

M.H. Dembo podkreśla, że nauczanie ma na celu zarówno wspomaganie uczniów w procesie konstruowania wiedzy, jak i wyposażanie uczniów w narzędzia niezbędne do

dalszego uczenia się. Chodzi więc o to, aby uczyć w szkole, jak się uczyć, jak rozwijać umiejętności strategicznego myślenia itp. (Dembo 1997).

Współcześnie zwraca się uwagę na potrzebę odchodzenia od pamięciowego przyswajania wiedzy na rzecz rozwijania kreatywności i umiejętności rozwiązywania problemów. Nie oznacza to pomijania treści teoretycznych. Przekaz wiedzy teoretycznej powinien być uzupełnieniem wiedzy zdobytej wcześniej poprzez doświadczenie czy w oparciu o metody aktywizujące. Bliskie temu rozwiązaniu jest stosowanie m.in. modelu Kolba (rysunek 14).

Rysunek 14. Cykl Davida A. Kolba – uczenie przez doświadczenie.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Barker, Lencucha, Anderson (2016).

Są to cztery kolejne etapy uczenia się, które oprócz zdobycia wiedzy rozwijają relacje rówieśnicze. Sam proces uczenia przez doświadczenie stanowi przejście z edukacji opartej

7. Jak kształtować u uczniów zdolnych umiejętność efektywnego uczenia się?

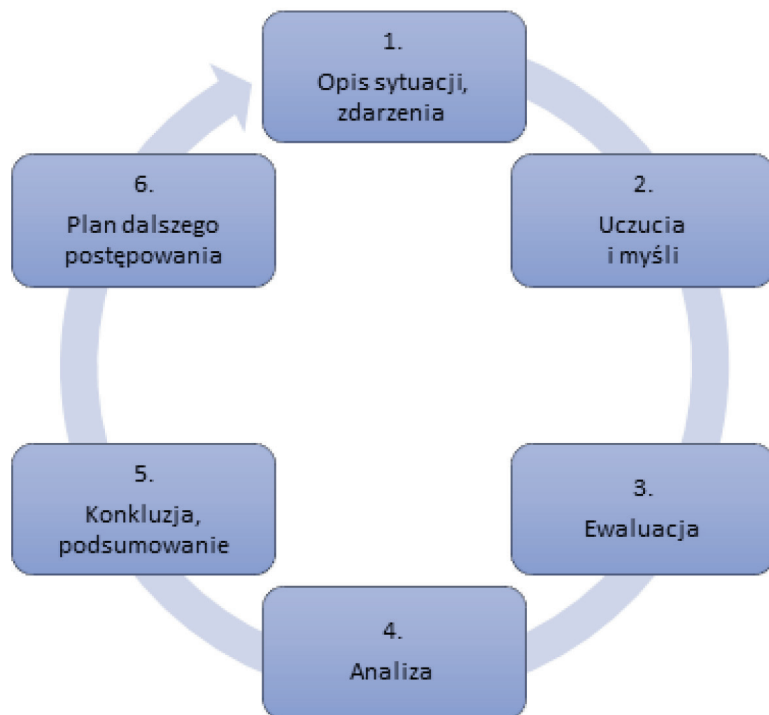
na technikach pamięciowych do edukacji refleksyjnej, pobudzającej do myślenia, analizowania, wnioskowania. Jest to ponadto model edukacji, w której zarządzanie jej procesem nie jest jedynie zależne od nauczyciela. Bardzo istotną rolę przypisuje się uczniom, którzy poprzez aktywny udział mają realny wpływ na treści i zakres poznawanego materiału. Rola nauczyciela nie jest ograniczana czy marginalizowana. Ostatecznie to on steruje całym procesem, bowiem odpowiada za zrealizowanie podstawy programowej. Dlaczego warto wykorzystywać w nauczaniu model Kolba? Po pierwsze z powodu przeciwdziałania praktykom stosowania w nauce technik pamięciowych. Jeżeli uczniowie będą mieć okazję najpierw coś doświadczyć, zbadać i przeanalizować, aby następnie dokonać wnioskowania, to nawet popełniając błędy więcej się nauczą, a przy tym zdobędą dodatkowe umiejętności (dyskusji, formułowania wniosków, czy konkluzji itp.). Nauczyciel stosując model Kolba w trzecim jego etapie skonfrontuje efekty dwóch wcześniejszych z teoriami naukowymi, co eliminuje zagrożenie przyswojenia wiedzy obciążonej błędem. Po drugie, uczenie przez doświadczenie we współpracy z innymi uczy współdziałania, otwartości na różne poglądy i pozwala na odkrywanie innych technik np. dedukowania czy dochodzenia do pewnych wniosków. Jest to ponadto model, który umożliwia stosowanie różnych strategii uczenia się odpowiednich zarówno dla wzrokowców, słuchowców, jak i kinestetyków oraz dotykowców. W końcu, co należy mocno podkreślić, przyjęcie strategii uczenia z zastosowaniem cyklu Kolba to rezygnacja z uniwersalnego podejścia do ucznia na rzecz podejścia podmiotowego. Oznacza to, że uczeń ma wpływ na planowanie i realizację zadań i ma szansę również samodzielnie zdobywać wiedzę. To z kolei wzmacnia poczucie własnej wartości i podnosi samoocenę. Jest to pewnego rodzaju personalizacja procesu kształcenia, która przekłada się na rozwój samodzielności poznawczej. Jest to krok ku tworzeniu wszystkim uczniom warunków do odkrywania własnych talentów i możliwości twórczych (Piotrowski 2019, s. 114–115).

Dotychczasowa organizacja systemu edukacji nie ułatwia wdrażania nauczania np. przez doświadczenie. W szkołach stosuje się przede wszystkim metody bazujące na odtworzeniu informacji, co ogranicza możliwości rozwijania wśród uczniów myślenia krytycznego, logicznego czy strategicznego. Jest to edukacja o tradycyjnej strukturze, w której wiedza może być przyjmowana przez uczniów bezrefleksyjnie (Perkowska-Klejman 2013, s. 77). Przekazywane przez nauczyciela treści są wówczas zanotowane przez uczniów, mogą być wyuczone na pamięć i uznane, po otrzymaniu pozytywnej oceny ze sprawdzianu, za zrozumiałe i zapamiętane. Nie ma jednak pewności czy uczeń rzeczywiście pojął zrealizowany materiał. Jest to natomiast możliwe do weryfikacji podczas nauczania refleksyjnego, w którym nauka jest powiązana z aktualnym i przeszłym doświadczeniem. Jak pisze Perkowska-Klejman, celem edukacji refleksyjnej jest uchwycenie swojego położenia

w relacji praktyka – teoria, a także zdobywanie wiedzy potocznej i naukowej (2013, s. 77). Nie będzie to możliwe jeśli nauczyciel będzie stosował wyłącznie klasyczne metody podawcze. Refleksja towarzysząca doświadczeniom konfrontowanym z posiadaną już wiedzą i nowo nabywaną rozwija wspomnianą już samodzielność poznawczą ucznia.

Dodatkowo sprzyjać może temu poszerzenie modelu Kolba o dodatkowe elementy, które w swojej propozycji uwzględnił Graham Gibbs (1988, 2013).

Rysunek 15. Model refleksyjnego nauczania Gibbsa



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gibbs (2013, 1988); Perkowska-Klejman (2013).

Powyższy model, co obrazuje diagram, składa się z sześciu etapów. Pierwszy polega na opisaniu sytuacji, której się doświadczyło. W drugim etapie przywołuje się uczucia i myśli towarzyszące zdarzeniu oraz wcześniejsze doznania. Przyjmuje się rolę obserwatora, aby odkryć własne odczucia, wpływ na nie innych osób itp. Ewaluacja dotyczy natomiast oceny i wyjaśnienia tego co się wydarzyło ze wskazaniem na przyczyny i skutki. Jest to także ogląd własnego działania i miejsce na zastanowienie się nad słusznością postępowania lub może barkiem wystarczającego zaangażowania w przebieg zdarzenia. Etap analizy to po-

7. Jak kształtować u uczniów zdolnych umiejętność efektywnego uczenia się?

chylenie się nad sensem całej sytuacji jaka się wydarzyła z odniesieniem się do wcześniej zidentyfikowanych skutków i np. autopercepcji czy autoinferencji. Podsumowanie stanowi pogłębioną, krytyczną ocenę zdarzenia na podstawie własnej wiedzy oraz opinii, informacji uzyskanych z innych źródeł. Jest to etap formułowania wniosków z nastawieniem na wyciągnięcie nauki z tego co się wydarzyło, aby to doświadczenie rzeczywiście było lekcją, która pociąga za sobą przyszłe zmiany. Dlatego, co podkreśla Perkowska-Klejman „Szczegółowa analiza i „uczciwe badania” są warunkiem cennej możliwości uczenia się.” (2013, s. 86). Ostatnim etapem jest plan postępowania opracowany na podstawie refleksji odnoszącej się do podobnej sytuacji. Chodzi zatem o przemyślenie i wypracowanie możliwych do podjęcia działań w przypadku ponownego zaistnienia zdarzenia, którego doświadczyliśmy, ale nie posiadaliśmy wystarczającej wiedzy, aby właściwie zareagować.

Myśląc o efektywnym uczeniu się należy mieć na uwadze dążenie do rozwijania u uczniów umiejętności samodzielnego i skutecznego uczenia się. Robert Fisher zaprezentował dziesięć sprawdzonych i wydajnych strategii dydaktycznych, które uznał za najściślej powiązane z efektywnym uczeniem się (Fisher 1999).

Rysunek 16. Strategie efektywnego uczenia się Fishera



Źródło: opracowanie własne na podstawie Fisher (1999a).

Fisher zwrócił uwagę na bardzo istotną kwestię pisząc: „Sukcesy odnoszą uczniowie, którzy nie tylko mają rozległą wiedzę, lecz którzy także wiedzą, jak należy się uczyć” (Fisher 1999a, s. 10). Potwierdza tym samym, że to nie wyłącznie i nawet nie przede wszystkim poziom inteligencji decyduje czy jest się osobą zdolną, czy nie. Stosowanie efektywnych metod uczenia się może wpływać na rozwijanie zdolności oraz na odkrywanie talentów.

Strategia myślenia w służbie uczenia się polega na kształtowaniu umiejętności myślenia nie tylko w odniesieniu do tego, czego uczniowie powinni się w szkole nauczyć, ale też jak mają się uczyć. Jest to ważny element z uwagi na tzw. „zamęt poznawczy”. Pojawia się on w sytuacji, gdy uczeń musi zmierzyć się z informacjami czy zadaniami, w których trudno mu dostrzec sens. Wtedy narażony jest na porażkę, może bowiem wpaść w zamęt albo z powodu problemu z pokonaniem przeszkody w uczeniu się, albo z powodu nieznamości strategii uczenia się. Sytuacja taka może spotkać również osoby zdolne, które podobnie jak inni uczniowie popadają w kryzysy podczas nauki, zniechęcają się ucząc się nie dostrzegając sensu w przyswajanych treściach. Warto w takim momencie okazać pedagogiczne czy rodzicielskie wsparcie pomagając w zidentyfikowaniu czynników blokujących uczenie się. Dlatego tak ważne jest czynne zaangażowanie się w naukę dziecka, które nie polega na konieczności wykonywania zadań czy towarzyszenia mu podczas nauki. Chodzi natomiast o zainteresowanie się kondycją, samopoczuciem dziecka, aby wspólnie z nim wyeliminować zaistniałe trudności. Wśród czynników, które mogą blokować uczenie się Fisher wymienia: 1) tkwiące w osobie uczącej się, 2) będące elementami otoczenia, 3) tkwiące w treści, którą należy przyswoić.

Nauczyciel lub rodzic może wtedy zapytać dziecko: Co jest dla Ciebie trudne?; Z czym sobie nie radzisz?, Może jest coś co cię rozprasza lub drażni? Może się okazać, że to głód utrudniał skoncentrowanie się na nauce, zmęczenie albo tykający zegar lub niewłaściwe oświetlenie. Brak zainteresowania ze strony dorosłego może spowodować, że dziecko zatrzyma się już na zadaniach wymagających prostych form myślenia i doświadczając trudności na tym etapie straci wiarę we własne możliwości lub jeszcze bardziej zniechęci się do nauki.

Podsumowując strategię „myślenie w służbie uczenia się” należy wskazać na dwa jej kluczowe elementy. Pierwszy wiąże się z rozpoznawaniem czynników blokujących uczenie się, stanowiących bariery, które ograniczają myślenie, a następnie pomoc w ich wyeliminowaniu. Drugi element to rozwijanie umiejętności myślenia poprzez stosowanie metod aktywizujących, realizowanie zadań poprawiających zdolności do przetwarzania informacji (zob. poniższe propozycje ćwiczeń).

Ważną strategią, która korzystnie wpływa na myślenie i uczenie się jest stawianie pytań. Fisher zwrócił uwagę, że „(...) w praktyce wiele pytań ma zahamować aktywność intelektualną i uwolnić uczniów od obowiązku myślenia” (1999a, s. 29). Są to pytania zamknięte, zbyt oczywiste lub sprawdzające wiedzę. Badania pokazują, że nauczyciele częściej, a nawet w nadużyciu, stawiają pytania weryfikujące stan wiedzy ucznia. Z reguły formułują też pytania zamknięte, a w sytuacjach, gdy uczniowie nie odpowiedzą na zadane pytanie, sami po-

7. Jak kształtować u uczniów zdolnych umiejętność efektywnego uczenia się?

dają odpowiedź (Alexander 2019). Warto natomiast przyjmować strategię zadawania pytań, które mogą być sposobem na werbalizowanie tego, czego uczeń już się nauczył oraz czego jeszcze chciałby się dowiedzieć na dany temat (Gołębnik 2014). Stawianie uczniom pytań może pomóc osiągnąć im wyższy stopień przetwarzania informacji. W praktyce strategię zadawania pytań można realizować na dwa sposoby: 1) zadawanie pytań przez nauczycieli do uczniów, 2) zachęcanie uczniów do formułowania i zadawania pytań.

Istnieją różne rodzaje pytań, które w zależności od potrzeb można zastosować (tabela 1).

Tabela 2. Typologia pytań wg Pohlmana i Thomas

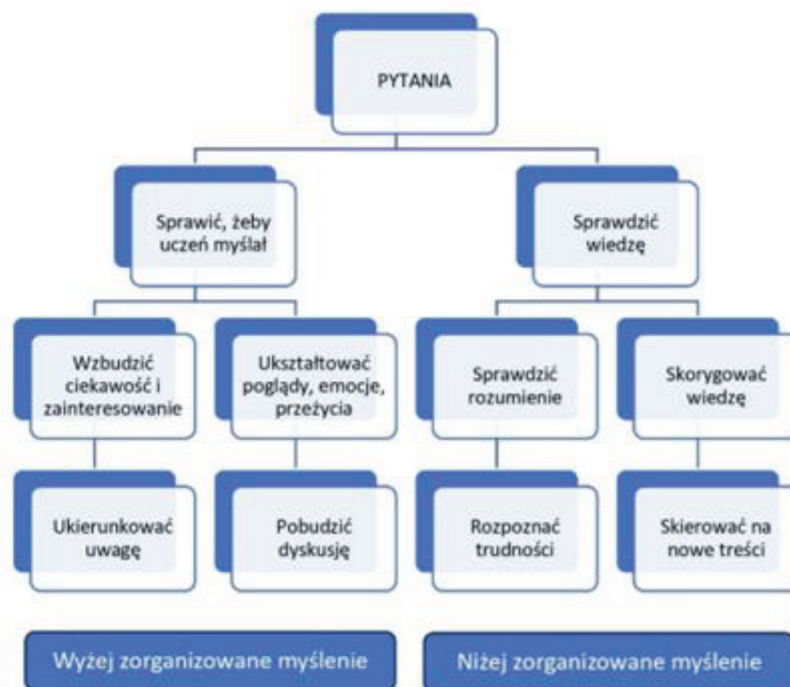
	Potwierdzenie dotychczasowej wiedzy	Odkrycie czegoś nowego
Rozszerzenie	pytanie o kwestie pokrewne	pytanie otwierające
Zawężenie	pytanie wyjaśniające	pytanie skupiające

Źródło: T. Pohlmann, N.M. Thomas (201)5, za B. Sajduk (2016).

Pytania wyjaśniające warto stawiać wtedy, gdy chce się przekonać czy właściwie zrozumiało się to, co zostało powiedziane. Pozwala to zminimalizować lub całkiem uniknąć nieporozumienia, które mogą się pojawiać na przykład z powodu stosowania skrótów myślowych. Ważne jest zachęcanie uczniów do zadawania pytań wyjaśniających, aby zarówno oni, jak i nauczyciel mieli pewność, że przekaz treści jest zrozumiały i zaspokajający ciekawość. Odpowiedź nauczycielki na pytanie ucznia „dlaczego tak Pani sądzi?” może być dodatkowo okazją do uczenia jak należy argumentować, jak przekonywać do swoich racji itp. Pytania o kwestie pokrewne zadaje się w celu zrozumienia innych zagadnień, ale powiązanych z tematem. Takich, które nie zostały bezpośrednio omówione, a słuchaczowi mogą wydawać się ważne do uchwycenia istoty czy sensu analizowanego problemu. Pytania skupiające, jak sama nazwa wskazuje, mają skupiać uwagę na omawianym zagadnieniu, czyli służą dociekaniu, rozwijaniu jakiejś kwestii. Chodzi o zbadanie rozumowania danej wypowiedzi, analizowanie założeń i problemów w zakresie przekazywanych treści. Z kolei pytania otwierające zadaje się w celu spojrzenia na omawiany temat z szerszej perspektywy, z pewnego dystansu, aby rozwijać umiejętność powiązania danego zagadnienia z innymi (Sajduk 2016, s. 119).

Zdaniem Fishera esencją dobrego nauczania są dobre pytania – pytania, które stworzą pomost pomiędzy nauczaniem a uczeniem się. W związku z tym należy dążyć do formułowania pytań stymulujących intelekt, a zatem wymagających rozumienia, analizy, wyjaśniania i oceniania. Dla zobrazowania funkcji pytań, które wymagają „wyżej zorganizowanego myślenia” Fisher posłużył się taksonomią B. Blooma (rysunek 16).

Rysunek 17. Niektóre funkcje pytań



Źródło: Fisher (1999a), s. 29.

Kolejną strategią wpływającą na efektywne uczenie się jest planowanie. Planowanie wiąże się przede wszystkim z tworzeniem harmonogramu zajęć i zadań, które ma się do wykonania. Najprostszą metodą jest korzystanie z planerów czy organizatorów, które obecnie są dostępne także w aplikacjach na telefon czy komputer. Praktyka ta umożliwia dobre zarządzanie własnym czasem na naukę. Na początkowych etapach kształcenia dzieciom przydaje się wsparcie rodzica przy planowaniu zadań do wykonania. Początkowo jest ich mniej, dlatego warto już na wczesnym etapie wdrażać strategię planowania. W odniesieniu do nauki konkretnych treści metoda planowania będzie oznaczać tworzenie pewnej struktury czy etapów pracy nad zadaniem. Wsparcie w tym zakresie może okazywać także nauczyciel. „Pobudzając uczniów do uświadamiania sobie stopnia i sposobu wykorzystywania czasu nauki, nauczyciel przygotowuje grunt do przyjmowania przez nich coraz większej roli w regulowaniu innych aspektów własnej nauki” (Zimmerman i in, 2008, s. 32).

Warto wspomnieć ponadto o znaczeniu dyskusowania i inicjowania dialogu. Jest to strategia, która umożliwia rozwijanie kompetencji komunikacyjnych i umiejętności wyraża-

7. Jak kształtować u uczniów zdolnych umiejętność efektywnego uczenia się?

nia własnych poglądów także w konfrontacji z odmiennymi stanowiskami. Dyskusowanie wymaga dokonywania głębszego namysłu, pozwala na odkrywanie nowych perspektyw, uczy wnioskowania. W strategii tej proponuje się, aby w uczeniu się wykorzystywać różne formy rozmowy tj. omawiać treści z samym sobą, prowadzić z drugą osobą lub grupą dialog.

Kreślenie map poznawczych jest znaną wśród uczniów metodą uczenia się opartą na prezentowaniu i porządkowaniu treści w sposób graficzny. W tym celu tworzy się pojęcia kluczowe, a następnie robi się połączenia pomiędzy kolejnymi pojęciami czy informacjami według uporządkowanej struktury czyli wybranego rodzaju układu graficznego (np. sieci, zbiorów, powiązań). Uczniowie mogą współcześnie korzystać z wielu gotowych szablonów do tworzenia map myśli. Można zatem zachęcać ich do korzystania z tej strategii uczenia się m.in. poprzez wspólne tworzenie map wiedzy np. na lekcji podsumowującej jakiś dział. Myślenie dywergencyjne w propozycji Fishera oznacza rozwijanie u uczniów myślenia twórczego i ekspresji za pomocą różnych strategii dydaktycznych jak np. wspólne wymyślanie metafor, dopisywanie zakończeń do rozpoczętych zdań lub opowiadań itd. Dzięki takim praktykom dzieci uczą się badać różnych możliwości, w różnorodny sposób reagować i twórczo manipulować pomysłami (Fisher 1999b).

Wartą uwagi strategią jest uczenie się we współpracy. Jest to sprawdzona metoda, którą uczniowie lubią praktykować pod warunkiem angażowania się w zadanie wszystkich członków grupy. Współpraca w parach lub grupach wieloosobowych nad rozwiązaniem jakiegoś problemu czy nad projektem rozwija umiejętności społeczne i poznawcze. Uczenie odbywa się wówczas poprzez dyskusję i obserwację, jak inni dochodzą do rozwiązania danej kwestii, jak to argumentują oraz w jaki sposób prezentują wykonane zadanie. Praca w grupie działa też motywująco poprzez doświadczanie poczucia odpowiedzialności za siebie i innych. Efektywne uczenie się we współpracy mogą wspomóc technologie informacyjno-komunikacyjne (zob. rozdział 9).

Stosowanie korepetycji poznawczych to pomaganie, najczęściej z pozycji nauczyciela, czasem rodzica, w rozwijaniu umiejętności poznawczych, w znalezieniu najlepszej dla uczącego się metody uczenia się, adekwatnej do jego potrzeb i możliwości. Jest to ciekawa a zarazem ważna strategia namysłu nad czynnościami myślenia i uczenia się. Nauczyciel jako korepetytor, mając na uwadze indywidualne potrzeby ucznia i preferowane przez niego style uczenia się, ułatwia mu naukę regulując stopień trudności zadań dydaktycznych i minimalizując tym samym ryzyko pojęciowej dezorientacji ucznia. Jest to istotne z uwagi na zróżnicowane potrzeby uczniów, w tym osób zdolnych, które, jak pokazuje praktyka, nie są zaspokajane np. poprzez rozwijanie zaawansowanych procesów i umiejętności poznawczych.

Lustracja jest metodą polegającą na przekazywaniu krytycznej informacji zwrotnej na temat efektów nauki. Może jej dokonać uczeń poprzez samoocenę, dlatego warto pomagać mu lustrować jego proces nauki. Bowiern początkowo może zbyt surowo ocenić efekty nauki, np. dlatego, że skupi się na trudnościach jakie musiał pokonywać w trakcie nauki. Nawet jeśli jego osiągnięcia szkolne będą bardzo dobre może uznać się za nieudolnego czy słabszego od rówieśników. Strategia ta okazuje się skuteczną, gdy nauczyciel uczestniczy w tej samoocenie, uczy jak jej dokonywać, aby zapobiegać ocenom wyrażającym bezkrytyczne samozadowolenie i tym, które podkreślają rozczarowanie i niezadowolenie z siebie.

Uczniowie zdolni miewają zaniżoną samoocenę, która nieraz jest maskowana ambicjami, dlatego nawet niewielkie potknięcia mogą doświadczać jak ogromne porażki. Nauczyciel może natomiast koncentrować uwagę na pozytywach i uczyć właściwego reagowania na słabości poprzez patrzenie na nie z perspektywy ich naprawiania i usuwania. Dla rozwoju zdolności ważne jest współdziałanie z otoczeniem społecznym, zwłaszcza środowiskiem rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Gdy któreś z nich nie spełnia właściwie swojej roli może spowodować zahamowanie rozwoju zdolności jednostki lub obniżyć skuteczność jej działań (Sękowski i in. 2009). Strategią wpływającą na tworzenie społecznych warunków skutecznego uczenia się jest formowanie środowiska dydaktycznego oraz dbanie o dobrą atmosferę pomiędzy nauczycielem i uczniami. Pomagają w tym ustalone wspólnie zasady pracy na lekcji tj. szacunek, okazywanie sobie wsparcia, słuchanie i liczenie się z uczuciami innych itd. Dobrze by było, aby nauczyciel przemyślał sobie jakie cele planuje zrealizować z uczniami, jakie efekty chce osiągnąć, jak chce pokierować uczniami zdolnymi, a jak wspomóc słabszych. Budując środowisko sprzyjające uczeniu się warto rozwijać współpracę z uczniami i angażować ich w proces nauczania poprzez aktywizowanie i pobudzanie przy użyciu m.in. zasugerowanych powyżej metod formułowania pytań czy dyskusowania.

Współcześnie wiele uwagi poświęca się zagadnieniom efektywnego uczenia się. Mniej czasu poświęca się natomiast na uczenie jak należy się uczyć. Technik i strategii uczenia się jest wystarczająco dużo, aby usprawnić proces uczenia się w szkole oraz poza nią. Dostosowanie strategii do uwarunkowań i potrzeb indywidualnych dziecka wymaga przede wszystkim zaangażowania się w pomoc w ich dobranie i testowanie. Wsparcie procesu uczenia się może odbywać się wielokierunkowo (rysunek 18).

Uczniowie często nie zdają sobie sprawy jak efektywne może okazać się dla nich uczenie się np. poprzez przygotowywanie fiszek, map myśli, opowiadanie sobie lub innej osobie przyswajanych treści. Wyszczególniona powyżej strategia planowania nauki może okazać się tym elementem, który przesądzi o sukcesie w postaci szybko przyswojonego materiału. Można rozpocząć od przygotowania notatek w formie tradycyjnej lub fiszek. Podczas

podnoszenie umiejętności, kompetencji oraz przyczynia się do rozwoju kreatywności. Swobodne posługiwanie się skutecznymi metodami zdobywania wiedzy jest również sposobem wzmacniania wiary we własne zdolności, które mogą zostać wykorzystane przez całe życie. Wdrażanie efektywnych metod nauczania jest ważne także w odniesieniu do uczniów zdolnych. Z jednej strony stanowi dla nich możliwość rozwijania talentu z wykorzystaniem skutecznych metod i narzędzi dydaktycznych, w tym z zakresu technologii informacyjnej (Łukasiewicz-Wieleba 2021), z której współcześnie korzysta większość młodych osób. Pozwala ponadto właściwie zarządzać talentem dziecka tzn. uwzględnić konieczność wielokierunkowego rozwijania jego umiejętności.

Warto podkreślić, że obecnie odchodzi się nieco od stylów uczenia się na rzecz budowania strategii uczenia się i samoregulacji w uczeniu się (Brown, Roediger III, McDaniel 2016). Jest to warte podkreślenia zwłaszcza z punktu widzenia metod i technik wykorzystywanych do uczenia się przez osoby zdolne. Stanowi dojrzalszy i wymagający większego zaangażowania proces efektywnego uczenia się, który wiąże się z poczuciem odpowiedzialności za to, jak się uczymy, i sprawczości w zakresie oddziaływania na własną naukę. Podobnie jak inni uczniowie, jednostki zdolne powinny być zaopiekowane przez nauczycieli. Potrzebują bowiem czegoś więcej niż tylko wsparcia emocjonalnego, które będzie je motywować do rozwijania zdolności, czy też podkreślania ich wyjątkowości lub osiągnięć. Należy zaznaczyć, że uczniów zdolnych trzeba uczyć pracowitości, systematyczności i wytrwałości w dążeniu do wyznaczonych celów, a ponadto „bycia tym, kto podejmuje decyzje” (Brown, Roediger III, McDaniel 2016, s. 217), także w zakresie technik i sposobów uczenia się.

Wnioski i rekomendacje

- Warto stymulować działania zmierzające do pobudzania ciekawości poznawczej, kreatywności, twórczego myślenia, a także zachęcać uczniów do zadawania pytań poprzez tworzenie atmosfery dociekliwości, doceniać i okazywać uznanie uczniom, którzy zadają pytania.
- Lepiej zadawać uczniom pytania, które będą pobudzać ich do refleksji i zachęcać do rozwiązania problemu. Warto ograniczać ilość zadawanych pytań (zwłaszcza zamkniętych) na rzecz ich jakości (pytania otwarte: zaskakujące, intrygujące, budzące zainteresowanie itp.).
- Uczniom zdolnym należy poświęcać uwagę, rozwijać ich umiejętności poprzez odpowiednie, nawet zindywidualizowane strategie nauczania.
- Osoby zdolne to nie tylko jednostki osiągające wybitne osiągnięcia w nauce. Przykładowo osoby o zdolnościach kierunkowych mogą wykazywać trudności w nauce. Tym

7. Jak kształtować u uczniów zdolnych umiejętność efektywnego uczenia się?

- należy zapewnić wsparcie m.in. poprzez stosowanie odpowiednich metod nauczania.
- Ważne, aby nauczyciele wdrażali w system nauczania kwestie ukazujące uczniom sposoby efektywnego uczenia się. Obecnie szkoła realizuje model koncentrujący się na sztywnym wdrażaniu podstawy programowej, a więc przede wszystkim przekazywaniu podręcznikowej wiedzy. Należy zatem rozmawiać z uczniami o strategiach uczenia się, pomagać im w planowaniu uczenia się czyli zarządzaniu własnym czasem i przeciwdziałaniu prokrastynacji.
 - Ważne jest uświadamianie uczniom, że w procesie przyswajania wiedzy, rozumianym jako nauka, ważne jest aby stosować efektywne techniki uczenia się – zapewni to skuteczne zdobycie wiedzy i długotrwałe jej posiadanie.
 - Warto jest wspomóc ucznia w stworzeniu jego własnego systemu skutecznej nauki w oparciu o wypracowane i sprawdzone techniki uczenia się.
 - Mózg człowieka posiada ogromne możliwości tj. rejestracja i przetwarzanie informacji, zapamiętywanie, regulacja pracy w fazie rozluźnienia czy stresu, które warto ćwiczyć, aby nauka była jak najbardziej efektywna i skuteczna.
 - Do skutecznego uczenia się ważne jest stymulowanie do pracy obu półkul mózgowych, co warto trenować z uczniami.
 - Unikanie bodźców rozprasających pozwala na maksymalne skupienie uwagi na poznawanym materiale, co w konsekwencji przyspiesza sam proces uczenia się i sprawia, że jest ono efektywne. Do najczęstszych bodźców zewnętrznych, przyczyniających się do rozproszenia uwagi należą hałas, pozostawanie w tzw. *standby*, śledzenie różnych aplikacji smartfona i informacji pochodzących z *social mediów*.
 - Miejsce przeznaczone do nauki powinno być wcześniej odpowiednio przygotowane. Warto, aby rodzice/opiekunowie, a najlepiej sami uczniowie, mieli na uwadze kwestie związane z łaodem w miejscu nauki, odpowiedniego oświetlenia, przewietrzenia pomieszczenia.
 - Podczas nauki należy pamiętać o regularnych przerwach, które pozwolą na regenerację umysłu i zapobiegą zmęczeniu i rutynie.
 - Warto wspomagać ucznia w budowaniu strategii zarządzania własnym czasem, czy harmonogramu nauki, co pozwoli mu na rozłożenie poznawanego materiału w czasie i zapobiegnie pokusie uczenia się na tzw. „ostatni moment”.

Przykładowe ćwiczenia

I. Chcąc nauczyć uczniów stawiania dobrych pytań możesz skorzystać z następujących ćwiczeń:

1. Stwórz z uczniami listę pytań na wybrany temat. Wskaż im następnie, które są dobrze sformułowane i wyjaśnij dlaczego z niektórych warto zrezygnować.

Przykład: Zapoznaj się z poniższym tekstem, a następnie przygotowanymi do niego pytaniami (sformułowanymi tak, aby pobudzać do myślenia oraz o dużo mniejszej edukacyjnej wartości).

Akcja pod Arsenalem: odbić „Rudego” z rąk Gestapo

W nocy z 22 na 23 marca 1943 roku Janek Bytnar „Rudy” został niespodziewanie aresztowany. W grupie kolegów z Szarych Szeregów niemal natychmiast zrodziła się idea odbicia uwięzionego harcmistrza. Wywiad Szarych Szeregów szybko ustalił, że „Rudy” będzie przewożony z gmachu Gestapo na Pawiak 23 marca. Ale Niemcy zmienili decyzję. Przejazd więźniów został opóźniony o trzy dni.

– Już drugi raz czyhaliśmy na więźniarkę – opowiadał Andrzej Wolski „Jur”. – Tadeusz Zawadzki rozkazał mi, bym w restauracji, znajdującej się w pobliżu miejsca wyznaczonego na akcję, odebrał telefon. Hasło brzmiało: „Mąka jest już w drodze”.

„Wesoły” (...) zadzwonił do restauracji, że więźniowie – w tym Janek Bytnar – zostali załadowani do ciężarówki.

O dylematach związanych z akcją mówił w audycji Lech Suski „Katoda”. – W pewnym momencie spostrzegłem, że od strony ulicy Długiej nadjeżdża niemiecki patrol policyjny na motocyklach – powiedział. – Siedzieli na nich trzech żołnierzy. Nie wiedziałem, co zrobić, czy puścić ich wolno, czy zacząć strzelać. Decyzja była bardzo trudna. To był jeden z najtrudniejszych momentów mojego życia.

Akcja pod Arsenalem trwała około 10 minut. – Myśmy całe nasze siły skupili na odbiciu Janka Bytnara – komentował po latach Stanisław Broniewski

Poza nim z rąk Gestapo udało się odbić 25 innych więźniów. – To byli ludzie wprost wyrwani ze szponów śmierci – powiedział Broniewski¹.

¹ Fragmenty tekstu zaczerpnięto z artykułu zamieszczonego na stronie Polskiego Radia: <https://www.polskieradio.pl/39/156/Artykul/2375698,Akcja-AK-Weffels-%E2%80%93-zamach-na-oprawce-z-Pawiaka> [dostęp: 5.12.2023].

7. Jak kształtować u uczniów zdolnych umiejętność efektywnego uczenia się?

Pytania:

Ile trwała akcja pod Arsenalem? (pytanie małowartościowe, które nie pobudza do myślenia);

Czy decyzja, którą miał podjąć „Katoda” była według Ciebie trudna? (jest to pytanie zamknięte, które sugeruje, że odpowiedź ma być „tak”, „nie”, „nie wiem”);

Co myślisz o Akcji pod Arsenalem? (jest to pytanie otwarte, które zachęca do myślenia);

Czy akcja przygotowana przez Wywiad Szarych Szeregów była udana? (pytanie bezwartościowe i bezmyślne, bowiem odpowiedź jest oczywista);

Co Twoim zdaniem mogło wydarzyć się podczas akcji, co wpłynęłoby na jej niepowodzenie? (pytanie wartościowe pobudzające do myślenia, wymagające przygotowania dłuższej wypowiedzi);

Co wiesz o Akcji pod Arsenalem? (pytanie otwarte i dające uczniowi możliwość odpowiedzi według własnego schematu);

2. Zaproponuj uczniom, aby spośród przygotowanych przez Ciebie pytań wybrali te, które ich zdaniem skłaniają do myślenia. Możesz skorzystać z propozycji przygotowanych poniżej (w nawiasie dołączono informację dotyczącą budowy pytania).

Czy mógłbyś powiedzieć coś więcej o tej sytuacji? (pytanie otwarte wymagające pogłębionego namysłu);

Co się stanie jak dodamy wodę do kwasu? (pytanie otwarte, skłaniające do myślenia);

Czy dodanie wody do kwasu jest niebezpieczne? (pytanie zamknięte i sugerujące odpowiedź);

Czy mogłabyś wytłumaczyć zjawisko parowania wody? (pytanie otwarte, skłaniające do myślenia);

Czy podobały Ci się warsztaty ogrodnicze? (pytanie zamknięte, które sugeruje, że odpowiedź ma być „tak” lub „nie”);

Co Cię najbardziej zaintrygowało podczas warsztatów ogrodniczych? (pytanie otwarte, skłaniające do myślenia);

Co wiesz o Syzyfie? (pytanie otwarte, skłaniające do myślenia);

Czy Syzyf był silny? (pytanie bezwartościowe, bowiem odpowiedź jest oczywista);

Pod jakim względem modliszka przypomina liść? (pytanie otwarte, wymagające pogłębionego namysłu);

Dlaczego mamy do czynienia z konwergencją? (pytanie zbyt skomplikowane i niewłaściwie postawione. Konwergencja jest procesem powstawania m.in. morfologicznie podobnych cech u organizmów, które nie są ze sobą spokrewnione, ale np. żyją w zbliżonych warunkach);

Jak rozumiesz konwergencję? (pytanie otwarte, właściwie sformułowane);

Czy nie jesteś przeciwny wspieraniu finansowym bezdomnych? (pytanie niewłaściwie sformułowane, bowiem zawiera podwójną negację, a ponadto jest to pytanie zamknięte);

Czy popierasz działania organizacji wspierających biednych? (jest to pytanie zamknięte a zarazem sugerujące odpowiedź);

Co myślisz o przekazywaniu finansowego wsparcia osobom bezdomnym? (jest to pytanie otwarte i pobudzające do myślenia).

3. Poproś uczniów o przygotowanie kilku pytań do wskazanego tekstu, czy przerobionego tematu. Następnie przedyskutuj z uczniami ich propozycje modyfikując ewentualne niewłaściwie sformułowane pytania. Wyjaśnij jak tworzyć pytania skłaniające do myślenia.

II. Trenowanie mózgu (ćwiczenia, które można realizować na godzinach wychowawczych, jako przerywnik na lekcji).

1. Ćwiczenia w oparciu o mnemotechniki np. tworzenie łańcucha skojarzeń: KLUCZ, PAJĄK

KLUCZ – kłódka – krata – piwnica – pajęczyna – PAJĄK

2. Testy na spostrzegawczość – forma rozrywki, która rozwija zdolność logicznego myślenia, spostrzegawczość, kreatywność, uczy cierpliwości i relaksuje, a zatem obniża stres. Skorzystaj ze stron, które zawierają propozycje ćwiczeń na spostrzegawczość np. zdjęcia, na których należy znaleźć jakiś szczegół (Możesz skorzystać np. ze stron: <https://thedudolf.blogspot.com/>; <https://adonai.pl/relaks/testy/>; <https://wordwall.net/pl-pl/community/test-na-spostrzegawczosc> [dostęp: 8.12.2023]).

3. Tworzenie jak największej liczby słów z liter w zaproponowanym wyrazie, np. „KREATYWNOŚĆ” (kret, etyk, ość, nota, Ewa, kość, aktywność, era, rak, rok itd).

III. Ćwiczenia rozwijające kreatywność

1. Tworzenie definicji jakiejś rzeczy czy zjawiska. Zaproponuj uczniom stworzenie definicji słowa np. ŚWIDER.

Najlepiej rozpocząć od: ŚWIDER jest to...

(jest to wieloznaczne słowo (narzędzie wierzące, osoba konfabulująca, rodzaj lodu, rzeka), więc uczniowie mogą zaproponować różne propozycje jego rozumienia).

2. Zaproponuj uczniom stworzenie rysunku składającego się z określonych elementów. Np. Stwórz rysunek z poniższych elementów. Każdy z nich musi być przynajmniej raz wykorzystany i nie więcej niż dwa razy. Wielkość kształtu może być dowolna.

7. Jak kształtować u uczniów zdolnych umiejętność efektywnego uczenia się?



8. Jak rozwijać motywację i samodyscyplinę uczniów zdolnych?

Motywacja jest kluczowym czynnikiem decydującym o rozwoju człowieka oraz o efektywności jego działań. Jest ważna zarówno w kontekście zdecydowania się na podjęcie danej aktywności i rozpoczęcie jej, jak późniejsze kontynuowanie działania mimo różnych przeciwności. Zgłębienie zagadnienia motywacji ma duże znaczenie dla zrozumienia tego, co wywołuje działania człowieka i co je ukierunkowuje. Opisanie w niniejszym rozdziale modele motywacji mają także na celu przybliżyć czytelnikowi co jest ważne dla efektywnej realizacji obranych zamierzeń i sformułowanego planu. Motywacja to stan gotowości do danego działania. To różne mechanizmy odpowiadające za uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie oraz i zakończenie określonego działania (Łukaszewski i Doliński, 2000).

Jedną z najbardziej znanych koncepcji motywacji jest teoria potrzeb Maslowa (1990). Według niego potrzeby są źródłem motywacji człowieka i od nich zależy jego działanie. Potrzeby w tej koncepcji tworzą pewną hierarchię, którą można przedstawić (zaczynając od podstawowych potrzeb) w następujący sposób: potrzeby fizjologiczne, potrzeby bezpieczeństwa, potrzeby społeczne, potrzeby uznania i potrzeby samorealizacji. Według autora koncepcji, aby możliwe było ujawnienie się potrzeb wyższego rzędu i zaspokojenie ich, najpierw muszą zostać zaspokojone potrzeby bardziej podstawowe. Maslow wyróżnił także potrzeby dodatkowe, które ujawniają się u niektórych jednostek. Są to potrzeby wiedzy i potrzeby estetyczne, związane z potrzebami samorealizacji. Warto zaznaczyć, że autor w swojej koncepcji wskazuje, że potrzeby niższego rzędu podlegają prawu homeostazy (czyli muszą one być zaspokojone, aby organizm znajdował się w równowadze). Natomiast potrzeby wyższego rzędu podlegają prawu wzmacniania, co oznacza, że nie znikają wraz z zaspokajaniem ich, a wręcz bardziej się ujawniają, motywując jednostkę do dalszego ich zaspokajania. Jest to szczególnie ważne w kontekście rozwoju samorealizacji. Im bardziej człowiek realizuje potrzeby z tego obszaru, tym ma większą motywację do działań z nim związanych.

Wart przytoczenia w niniejszym opracowaniu jest model transgresyjny Kozieleckiego (1987). Autor definiuje transgresję człowieka jako zdolność do przekraczania siebie. Określa ją sformułowaniem wychodzenia poza siebie. Kozielecki (1987, s. 44) wskazuje, że „celem transgresji (działań transgresyjnych) jest wychodzenie poza to, czym jednostka jest i co posiada. Intencją transgresji jest przekraczanie dotychczasowych granic podmiotu (...), który dąży do opanowania przyrody, wprowadza innowacje techniczne i podejmuje próby samorozwoju”. Co istotne, działania transgresyjne dotyczą przekraczania swoich zdolności. Służą przełamaniu znanych już granic osiągnięć oraz próbom kreowania lub asymilacji nowych wartości. W kontekście funkcjonowania i rozwoju uczniów zdolnych jest to ważna koncepcja, ponieważ kształtowanie się talentów wiąże się z osiąganiem bardzo wysokich rezultatów działań, niejednokrotnie z wprowadzaniem twórczych, innowacyjnych rozwiązań oraz zdecydowanie z samorozwojem i samorealizacją.

Współcześnie ważną koncepcją, przedstawiającą istotę motywacji wewnętrznej jest teoria autodeterminacji (Deci i Ryan, 2000). Autorzy łączą w niej kluczowe potrzeby jednostki z jej osobistymi celami. Określenie tych celów umożliwia człowiekowi zarówno rozwój, jak i osiąganie satysfakcji z życia – właśnie w drodze zaspokajania potrzeb. Motywacja wewnętrzna, związana z dążeniami, jest podstawą dla działalności człowieka. Powstaje ona na bazie zaspokojenia trzech potrzeb: autonomii, kompetencji oraz potrzeby relacji. Zachowania powodowane motywacją wewnętrzną sprzyjają wzrostowi autodeterminacji, czyli samostanowienia jednostki. Dzięki temu jest ona w stanie podejmować działania wartościowe i włączać je do swojego *Ja*. Ważne jest podkreślenie, że autonomia w tej teorii dotyczy spostrzegania źródeł swoich zachowań jako całkowicie warunkowanych zainteresowaniami i wartościami człowieka (nie chodzi tu o niezależność, a bardziej o autonomiczne decydowanie o swoim działaniu w zgodzie ze sobą). Szczególnie istotne w kontekście wspierania rozwoju zdolności jest to, że wewnętrzna, autodeterminowana motywacja wyjaśnia potrzebę człowieka zarówno do osiągania mistrzostwa, jak i zainteresowania różnymi aktywnościami.

Klasyczny podział motywacji to rozdzielenie jej właśnie na motywację wewnętrzną (samostatną, autonomiczną) oraz motywację zewnętrzną (Deci i Ryan, 2000). Najbardziej pożądaną jest ta pierwsza, która wiąże się z podejmowaniem działań ze względu na nie same, zgodnie ze swoimi wartościami i potrzebami i zaangażowaniem. Motywacja zewnętrzna z kolei dotyczy sytuacji, gdzie jednostkę motywują zewnętrzne nagrody, kary, przymus czy presja. Autodeterminowana, wewnętrzna motywacja stanowi naturalną skłonność człowieka do poszukiwania wyzwań, uczenia się i doskonalenia, związaną z entuzjazmem i pasją.

Dla motywacji ważne są zarówno składniki poznawcze, ale również czynniki emocjonalne. To emocje odgrywają wiodącą rolę w procesie decyzyjnym o zaangażowaniu się

w daną aktywność i jej podtrzymaniu. W zakresie czynników należy wskazać ocenę poznawczą, która dotyczy zarówno ewaluacji kontroli nad działaniem i osiąganymi efektami, jak i wartości podjętej aktywności i wartości uzyskiwanych rezultatów (Grzegorzewska, 2012). Zagadnienie motywacji jest nierozdzielnie związane z obszarem potrzeb i wartości człowieka, ponieważ każdy proces motywacyjny dotyczy zaspokajania potrzeby jednostki, która jest dla niego ważna, a przez to ma emocjonalne znaczenie (Rheinberg, 2006).

Omawiając zagadnienie procesów motywacyjnych, należy wspomnieć również o dwóch rodzajach motywacji, wynikających z różnych potrzeb i związanych z innym rodzajem afektu. Motywację można podzielić na dodatnią (dążeniową) i ujemną (unikową). Pierwsza jest związana z realizacją celów z zakresu samorealizacji, rozwoju i powodowane są pragnieniami. Druga zaś wiąże się z działaniami mającymi na celu uniknięcie np. oceny innych, porażki itp. i jest powodowana lękiem. Pragnienia motywują do osiągnięcia przedmiotu pragnień, zaś obawy (lęk) do uniknięcia tego, co jest z nim związane. Jedne i drugie powodują zmiany energetyczne w zachowaniu. Ponadto, jeśli jednostka realizuje cel, towarzyszą jej pozytywne emocje (np. radość), a jeśli nie realizuje go, pojawiają się emocje nieprzyjemne, np. rozczarowanie, smutek, złość.

Jednym z rodzajów motywacji jest motywacja poznawcza. Warunkuje ona pobudzenie i ukierunkowanie aktywności intelektualnej człowieka. U osób jednostek cechujących się tym rodzajem motywacji, uczenie się, rozumowanie i poznawanie są same w sobie satysfakcjonujące. Wśród czynników pozytywnie warunkujących rozwój motywacji poznawczej (Bereźnicki i in., 2005) wymienić należy: umożliwienie jednostce samodzielnego decydowania o przebiegu procesu uczenia się, świadomość celu i pozytywne wartościowanie go, uczenie się przez praktykę, dawanie sobie prawa do błędu i tolerancja ryzyka porażki czy informacja zwrotna dotycząca postępów w uczeniu się.

Dla przebiegu procesu działania ma wpływ wiele czynników. Wśród najważniejszych wymieniane jest skuteczne planowanie (Gollwitzer, 1996), w którym kluczowe znaczenie ma przejście od etapu deliberacji do implementacji, czyli precyzyjnego określenia tego, co i jak jednostka zamierza zrobić, aby zrealizować swoje cele. Innym ważnym czynnikiem jest zdolność do monitorowania zgodności działania i standardu, a także wprowadzania korekty, jeśli jest ona konieczna (tamże). Ponadto duże znaczenie dla działania mają optymizm (Carver, 2004), który odgrywa szczególną rolę w skutecznym mierzeniu się z trudnościami, także poczucie własnej skuteczności jednostki (Bandura, 1989), ważne dla podejmowania działań złożonych, trudnych, nowych.

Różni badacze (np. Łukaszczyński i Marszał-Winiewska, 2006; Rothman i in., 2004) wskazują, że kluczowe jest wskazanie czynników wpływających na rozpoczęcie działania (czyli przejście od myśli do działania), a także na podtrzymanie go (aż do ukończenia aktyw-

ności). Prochaska z zespołem (1992) wskazują, że to inne czynniki mają znaczenie dla rozpoczęcia działania, a inne dla jego podtrzymania.

Jednostka podejmuje aktywność dzięki przyjęcia pozytywnej perspektywy (wizji zrealizowanego celu), która ją pobudza do działania. Skuteczne podtrzymanie aktywności ma miejsce, jeśli człowiek widzi progres w realizacji swojego planu i celu (Rothman i in. 2004). Postępy z kolei są możliwe wtedy, kiedy cel jest realistyczny. Brak widocznych postępów powoduje rezygnację jednostki.

Według Wiebera i Gollwitzera (2010) trudności w skutecznym podtrzymywaniu działania są skutkiem nieumiejętności przezwyciężania trudności o charakterze zewnętrznym, jak i tych wewnętrznych. Do pierwszych zaliczyć można wszelkie pokusy, zaś do drugich np. wyczerpanie czy niepokój.

Sansone i Harackiewicz (1996) mówią o odmiennych przyczynach i procesach dla podejmowania działania oraz jego podtrzymania. Według nich rozpoczęcie działania zależy od motywacji związanej z wizją osiągnięcia danego celu, a na jego kontynuowanie wpływa motywacja dotycząca samego zaangażowania się w aktywność. Wspomniane zaangażowanie ma kluczowe znaczenie w osiąganiu dużych, złożonych celów, kiedy jednostka nie dostrzega szybko postępów w działaniu. Zatem o podjęciu aktywności decyduje pozytywna wizja osiągniętego celu (jego wartość i spostrzegane prawdopodobieństwo jego realizacji), ale wytrwałość w realizacji działania zależy od doświadczenia działania jako czegoś nagradzającego samego w sobie. Jest to możliwe, kiedy wpisuje się ono w wartości czy preferencje człowieka. Zatem zaplanowane działanie na rzecz celu musi być dla jednostki atrakcyjne i zgodne z jej potrzebami oraz musi być związane z pozytywnymi emocjami. Zbliżoną ideę przedstawia Csikszentmihalyi (1996) w swojej koncepcji przepływu. Z kolei Bandura (1989) wskazuje, że na wytrwałość w realizacji celu ma wpływ to, jak rozłożymy sobie nasze działanie na mniejsze etapy i cele częściowe. Osiąganie wspomnianych celów częściowych jest źródłem satysfakcji oraz daje mierzalny wyraz realizacji planu. Wpływa także pozytywnie na rozwój poczucia skuteczności u jednostki, która widzi, że radzi sobie z postawionymi zadaniami, co przekłada się na skuteczniejsze radzenie sobie z pojawiającymi się trudnościami i na wytrwałość.

Warte podkreślenia jest to, że im bardziej wyznaczony cel oraz zaplanowane działania są zgodne z wartościami i potrzebami osoby, tym w większym stopniu jest ona zdolna do regulacji swoich emocji podczas ich realizacji. Człowiekowi łatwiej jest radzić sobie z emocjami trudnymi, ale też wzbudzać afekt pozytywny – dzięki wizji celu oraz dzięki swojemu zaangażowaniu. Jest to zgodne z poglądem Kuhla (1996; Koole, 2009), który twierdzi, że siła woli jest związana z umiejętnością wzbudzania emocji przyjemnych dla jednostki, szczególnie podczas realizacji zadań trudnych czy monotonicznych, oraz neutrali-

8. Jak rozwijać motywację i samodyscyplinę uczniów zdolnych?

zowaniem emocji nieprzyjemnych. Według Kuhla (tamże) siła woli (czyli wysoka sprawność mechanizmów kontroli działania) zależy od tego, na ile jednostka jest pewna, jaki cel chce osiągnąć i dlaczego jest to dla niej ważne. Cechują się nią osoby nastawione na działanie. Zaś jednostki nastawione na stan potrzebują motywacji zewnętrznej, aby podjąć działanie, np. przymusu. Kuhl (1996) wskazuje, że im mniejsza siła woli, tym skuteczność działania człowieka jest bardziej zależna od presji i przymusu.

Badania (Baumann i in. 2007; Brunstein, 2001) pokazują, że osoby o orientacji na stan mogą być wytrwałe w podjętych aktywnościach i otrzymywać pozytywne rezultaty, ale tracą one więcej energii na kontrolę działania i emocji, co powoduje większe wyczerpanie i obniżenie pozytywnego nastroju i dobrostanu psychicznego w porównaniu z osobami nastawionymi na działanie. Znacząca różnica między osobami o orientacji na działanie a osobami z orientacją na stan, polega na tym, że ci pierwsi skuteczniej formułują cele i plan, które są zgodne z ich wartościami i preferencjami i co powoduje większą wytrwałość i efektywność działania, ponieważ wiedzą, co powoduje, że mają podjąć daną aktywność i ją zrealizować. Możemy wtedy mówić, że takie osoby cechuje samodyscyplina.

Samodyscyplinę określa się jako umiejętność systematycznego podejmowania i podtrzymywania zaplanowanych działań wraz ze skutecznym radzeniem sobie z trudnościami tak, by móc realizować zamierzenia (Włodarski, 2020). Niska samodyscyplina uniemożliwia dobrą organizację aktywności człowieka, a także powoduje brak odpowiedzialności za swoje działania i decyzje oraz sprzyja odkładaniu (prokrastynacji). Samodyscyplina wiąże się z mechanizmami wewnętrznej regulacji impulsów i poddawaniu ich świadomej kontroli (Zdybel, 2018).

Samodyscyplina wyraża się w efektywnym zarządzaniu własną energią (samoregulacja), czasem, a także innymi zasobami, takimi jak pieniądze. Osoby o jej wysokim poziomie dbają o wysoką jakość tego, co robią, są dokładne i konsekwentnie realizują zaplanowane zadania (Uchnast, 2006). Ponadto samodyscyplina jest pozytywnie związana z dojrzałością wolitywną, co oznacza, że osoby o jej wysokim poziomie mają większą tendencję do samorozwoju poprzez aktywne podtrzymywanie i doskonalenie relacji z otoczeniem oraz innymi osobami (tamże).

W realizacji celów długoterminowych kluczowa jest wytrwałość jednostki. To ona często determinuje sukces w podjętych działaniach, proces samokształcenia i rozwoju (Bereźnicki i in., 2005). Wytrwałość to podtrzymywanie działania bez względu na nastrój i okoliczności, a to wiąże się z samodyscypliną. Samodyscyplina zastępuje zewnętrzną dyscyplinę. Jednostka realizuje zaplanowane działanie mimo wszystko, ponieważ dokonuje takiego autonomicznego wyboru.

Z pojęciem samodyscypliny łączy się tymin samokontrola. Badania pokazują, że osoby o wyższym poziomie samokontroli wykazywali się większą stabilnością emocjonalną oraz

mniejszą tendencją do stanów depresyjnych i lękowych. Rzadziej wpadali również w złość, i mieli mniejszą skłonność do agresji (Baumeister, 2013, s. 22–23). Gabała (2005) wskazuje samodyscyplinę jako cechę osób przedsiębiorczych i podkreśla konieczność jej rozwoju u uczniów.

W kontekście wspierania uczniów zdolnych, wyznaczenie kierunku rozwoju (wybór obszarów, w których osoba chce się uczyć, trenować) jest kluczowy. Ponadto w przypadku długich celów (a rozwój zdolności i talentów do takich należy) niezwykle ważne jest podtrzymywanie motywacji do działania, by umieć radzić sobie zarówno z pojawiającymi się na drodze przeszkodami, pokusami oraz konkurencyjnymi celami, jak i z wewnętrznymi trudnościami związanymi ze spadkiem energii osoby czy pojawieniem się emocji negatywnych. Dlatego też warto zadbać o umiejętności związane z efektywnym zarządzaniem swoim działaniem, planować je etapowo, wykształcać w sobie użyteczne nawyki i przygotować się na ewentualne trudności. Dla motywacji kluczowe są więc umiejętności samoregulacji człowieka, związane ze zdolnością do wzbudzania afektu pozytywnego (np. przy zadaniach monotonnych) oraz neutralizacji afektu negatywnego (np. w sytuacji zniechęcenia).

Kluczowe jest wspieranie rozwoju umiejętności automotywowania się uczniów, czyli samodzielnego wyznaczenia sobie kierunku, stawiania celów, podejmowania działań i podtrzymywania ich (Doliński, Łukaszewski, 2000).

Jak już wspomniano, motywacja i efektywna realizacja zaplanowanych działań wiążą się z regulacją emocjonalną. Stąd bardzo ważny jest trening umiejętności radzenia sobie z emocjami i zarządzania nimi, przede wszystkim wzbudzania emocji pozytywnych i neutralizowania negatywnych.

Na efektywność człowieka wpływa to, na ile postawiony cel, ale i zaplanowane działania są zgodne z jego potrzebami i wartościami. Ma to znaczenie też ogólnie dla odczuwanej jakości życia i poczucia sensu. Osoby zdolne cenią sobie szczególnie takie wartości, jak: wiedza, rozwój, autonomia, kompetencje czy intelekt (Łubianka, 2010).

Piirto (2016) wskazuje samodyscyplinę jako pierwszą z pięciu kluczowych postaw twórczych – na podstawie analizy biografii ludzi wybitnie twórczych. Podkreśla, że produktywność jest kluczowa w pracy twórczej, ponieważ, aby wnieść coś do danej dziedziny, należy stać się ekspertem, to jest zdobyć dużą wiedzę i szereg umiejętności z jej zakresu, co wymaga wiele wysiłku i systematyczności. Montessori (2012) wskazuje samodyscyplinę jako ścieżkę rozwoju osobistego i samodoskonalenia i drogę do samodzielności.

Praca z wartościami (identyfikowanie ich, określenie sposobów ich realizacji) to podstawa formułowania celów i ich osiągnięcia (Łubianka, 2010; Kolańczyk, 2014).

Kształtowanie samodyscypliny powinno zawierać rozwój trzech wspomnianych wcześniej elementów:

8. Jak rozwijać motywację i samodyscyplinę uczniów zdolnych?

- 1) planowanie, czyli świadomą analizę zadania, wyznaczenie celów, ustalenie bardzo konkretnej strategii działania oraz przygotowanie planu działania na wypadek wystąpienia trudności; przygotowanie środków potrzebnych do realizacji zadań, umiejętne odniesienie planu do własnych potrzeb i preferencji;
- 2) działanie (wykonanie planu), któremu powinny towarzyszyć samokontrola i samoobserwacja, wdrażanie nawyków, monitorowanie postępów oraz sposobów radzenia sobie z trudnościami, a także z niepowodzeniami. Tutaj ważne jest również elastyczne podejście jednostki do wprowadzenia koniecznych zmian w planie lub sposobach radzenia sobie, według potrzeb;
- 3) ocena działania i otrzymanych rezultatów poprzez odniesienie ich do wcześniej postawionego celu oraz przypisanie sobie przez ucznia odpowiedzialności za wykonane zadanie, co buduje poczucie własnej skuteczności i kompetencji, wspiera kształtowanie się pozytywnych przekonań na własny temat, a także pozwala radzić sobie z obawami dotyczącymi własnych zdolności.

Rozwój samodyscypliny bazuje na tych trzech czynnikach: formułowaniu planu z określonymi zasadami, systematycznym działaniu oraz organizacji systemu monitorowania postępów oraz ocenie skuteczności planu i otrzymanych efektów. Wszystkie one koncentrują się na praktycznych, codziennych aktywnościach, na realizacji planu małymi etapami i sumowaniu ich, by dawały wymierne efekty. Badacze podkreślają, że aby jednostka mogła uczyć się kontroli impulsów, musi budować poczucie skuteczności w tym zakresie, przygotować dobry plan na sytuację, gdzie mogą wystąpić ewentualne pokusy oraz mieć wizję celu, do którego dąży, aby móc dzięki niej wzbudzić potrzebny afekt pozytywny, a dzięki niemu odpowiedni poziom pobudzenia (Zdybel, 2018). Szereg badań, jak i praktyka pokazują skuteczność zastosowania tych trzech elementów do budowania samodyscypliny (por. Montessori, 2012; Zimmerman, 2005, za: Zdybel, 2018).

Uczniowie zdolni są często zmotywowani do rozwoju swoich talentów z uwagi na to, że podejmują aktywności w zgodzie ze swoimi zdolnościami. Dzięki osiągnięciu wysokich wyników w nauce, buduje się ich poczucie sprawczości, które sprzyja motywacji.

Propozycja ćwiczeń z zakresu motywacji i samodyscypliny:

Ćw. 1. MOJE WARTOŚCI

Ćwiczenie ma na celu identyfikację wartości w życiu uczestników, czyli tego, co jest dla nich naprawdę ważne.

INSTRUKCJA:

Część 1. Prowadzący inicjuje dyskusję na temat tego, z czym uczestnikom kojarzą się wartości? Czym one są w życiu człowieka i jaką pełnią funkcję?

Burza mózgów, dyskusja z uczestnikami.

Prowadzący zapisuje pomysły na tablicy, podsumowuje i zbiera najważniejsze wnioski (patrz: załącznik do ćwiczenia o wartościach 1).

Następnie wraz z uczestnikami generują listę przykładowych wartości (prowadzący zapisuje pomysły na tablicy). Kiedy pomysły się wyczerpią, prowadzący rozkłada na stole/na podłodze karteczki z dodatkowymi przykładami wartości (patrz załącznik do ćwiczenia 2).

Część 2. Prowadzący rozdaje wszystkim kartki i pisaki. Zadaniem uczestników jest narysować sobie oraz wybrać najważniejsze dla nich wartości.

Można skorzystać z przykładów, które zostały wygenerowane wcześniej albo wpisać swoje.

Można też wspomnieć, że nie będą dzielić się tym na forum – to ćwiczenie jest dla nich.

Uczestnicy zapisują lub rysują na swojej kartce wybrane wartości. Ułożenie wartości na kartce może mieć znaczenie (można powiedzieć, żeby się nad nim zastanowili).

Następnie prowadzący inicjuje rundę końcową z wnioskami z ćwiczenia.

Załącznik do ćwiczenia:

1. Wartości: Wartości: nadają kierunek działaniu. W zależności od tego, co jest dla Ciebie ważne, będziesz podejmować się różnych zadań i aktywności. Będziesz dbać o określone obszary w swoim życiu. Wartości to – najogólniej mówiąc – wszystko to, co jest dla Ciebie ważne, co ma znaczenie. Są tym, na czym Ci najbardziej w życiu zależy.

Słownikowa definicja zwraca uwagę na to, że wartość odnosi się do cech osoby lub do cech wszystkiego, co jest cenne dla człowieka w kontekście zaspokajania jego potrzeb lub wywoływania pozytywnych emocji. Oznacza to, że wartości to wszystko, co cenimy i co sprawia, że czujemy się dobrze. Zatem to również nasze kompetencje i cechy osobowości – jeśli prowadzą do zaspokajania naszych potrzeb.

Badania dowodzą, że osoby, które poświęcają więcej uwagi swoim wartościom, widzą większą celowość swoich działań i bardziej pozytywnie postrzegają swoje kompetencje.

Dowiedziano, że osoby poświęcające uwagę swoim wartościom:

- mają lepszy nastrój oraz bardziej pozytywne nastawienie,
- wyżej oceniają swoje samopoczucie i zdrowie,
- wyżej oceniają swoje zdolności radzenia sobie ze stresem,
- mają większe poczucie kontroli nad swoim życiem,
- widzą większy sens swojego życia.

Kiedy masz świadomość swoich wartości i poświęcasz im uwagę – jest Ci łatwiej podjąć dobrą decyzję, bo masz większe przekonanie o słuszności podjętych kroków.

Znając swoje wartości możesz efektywniej też zarządzać swoim czasem. Wiesz, na co warto go przeznaczać.

2. Przykładowe wartości do wycięcia i pokazania jako rozsypanka:

Wolność
Niezależność
Elastyczność
Wygoda
Sukces
Praca z ludźmi
Rozwój
Inicjatywa
Władza
Kreatywność
Wykształcenie
Rozrywka
Spokój
Dokładność
Atrakcyjność
Poczucie kontroli
Kompetencje
Marzenia
Stabilność
Bezpieczeństwo
Spokój
Ryzyko
Perfekcjonizm

Balans
Autonomia
Wsparcie innych
Wyzwania
Logika (racjonalne myślenie)
Dawanie
Prawda
Ciekawość
Autentyczność
Prestiż
Odpowiedzialność
Otwartość
Spontaniczność
Zaangażowanie
Odwaga
Relacja
Pomaganie innym
Niezależność finansowa
Przywódstwo
Zrównoważenie
Wygląd
Pieniądze
Ambicja

Ćw. 2. KTO TAK JAK JA CENI SOBIE....

Ćwiczenie ma na celu ugruntowanie świadomości tego, czym są wartości oraz tego, że niektóre wartości mamy wspólne, ale też różnimy się w ich zakresie.

Jest to ćwiczenie podnoszące poziom energii w grupie.

INSTRUKCJA:

Wszyscy siedzą w okręgu na krzesłach. Prowadzący zaprasza na środek jedną osobę chętną. Kiedy wychodzi – odstawia jej krzesło z okręgu. Wszystkie pozostałe osoby pozostają na swoich miejscach.

8. Jak rozwijać motywację i samodyscyplinę uczniów zdolnych?

Zadaniem osoby na środku (jak i kolejnych osób, które będą pojawiać się na środku) jest sformułowanie jakiejś swojej wartości, mówiąc np.:

Kto tak jak ja.... ceni sobie rozwój?

Kto tak jak ja lubi niezależność?

Dla kogo tak ja dla mnie najważniejsza jest rodzina?

Po wypowiedzeniu danej wartości, wszyscy uczestnicy którzy utożsamiają się z nią – wstają i szukają innego krzesła dla siebie. Krzesel jest o jedno mniej niż uczestników. Zatem jedna osoba znowu zostaje na środku i też mówi jakąś swoją wartość: Kto tak jak ja....ceni sobie...?

Ćw. 3. KOŁO ŻYCIA

Prowadzący rozdaje uczestnikom karty pracy – Koło życia (patrz: załącznik) i mówi na czym polega ćwiczenie:

Prowadzący może wspólnie z grupą wygenerować przykłady różnych obszarów z życia i zapisać je na tablicy, np. rodzina, przyjaciele, szkoła, hobby, sport, zdrowie, rówieśnicy, rozwój...

Instrukcja dla uczestników:

Umieść 6 wybranych, najważniejszych dla Ciebie obszarów życia w kole poniżej (wypisz je w wykropkowanych miejscach).

Pomyśl, w jakim stopniu realizujesz je teraz w Twoim życiu? W jakim stopniu jesteś usatysfakcjonowany/a tym, jak one wyglądają – każdy z osobna? Zamaluj w poszczególnych częściach koła, na ile procent oceniasz, że dbasz o dany obszar (na ile jesteś z niego zadowolona/y). Zaczynaj zamalowywać od środka koła.

Uczniowie zamalowywują poszczególne części swoich kół (każdy indywidualnie). Można wspomnieć, że nie będą dzielić się tym na forum – to ćwiczenie jest dla nich.

Następnie prowadzący zadaje pytania do refleksji własnej:

1. Jak toczy się Twoje koło wartości – uwzględniając występujące na nim nierówności?

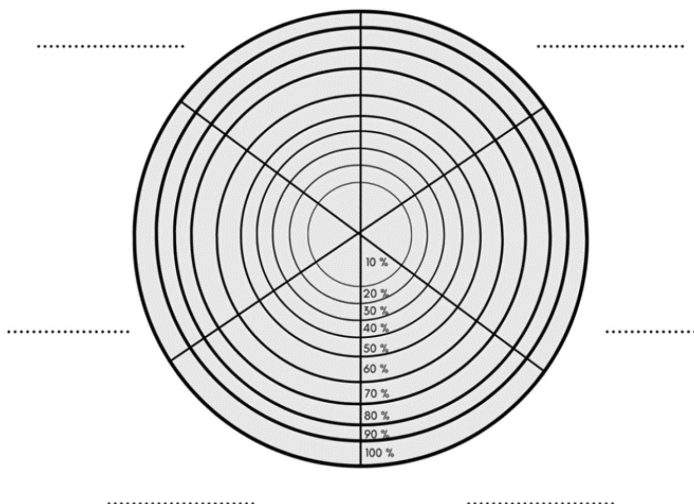
Co o tym sądzisz?

2. Która wartość wymaga obecnie Twojej uwagi najbardziej? O którą chcesz teraz się najbardziej zatroszczyć?

Jak możesz bardziej zatroszczyć się o tę wartość. Podaj jedno małe działanie/zachowanie. Jeden mały krok.

3. Kiedy go zrobisz? :)

Załącznik do ćwiczenia:



Ćw. 4. TWOJE CELE

Ćwiczenie ma na celu zdobycie przez uczestników umiejętności formułowania celów.

INSTRUKCJA:

Prowadzący robi krótkie wprowadzenie o tym, czym są cele i dlaczego warto je wyznaczać (patrz: załącznik do ćwiczenia).

Następnie prowadzący, nawiązując do ćwiczenia „Koło życia”, prosi uczestników o zastanowienie się nad celami, które chcą osiągnąć w różnych obszarach swojego życia (z Koła życia). Zadaniem każdego uczestnika jest wybór 2 celów.

Uczestnicy zapisują na kartkach, jakie cele przed sobą stawiają.

Następnie prowadzący przedstawia grupie zasadę SMART formułowania celów (patrz: załącznik).

Dalej zadaniem uczestników jest zapisanie swoich dwóch wybranych celów tak, aby były SMART.

Następnie prowadzący prosi uczestników, by wybrali sobie jeden cel do dalszej pracy.

Każdy uczestnik otrzymuje kopertę z kolorowymi karteczkami w środku. Na każdej karteczce zawarte jest pytanie (łącznie jest 5 karteczek w każdej kopercie).

8. Jak rozwijać motywację i samodyscyplinę uczniów zdolnych?

Uczestnicy łączą się w pary. Wybierając pytania z koperty (wg podaje kolejności – numeracji), zadają je sobie wzajemnie w pracach. Każdy ma te same pytania w kopercie i wszystkie powinien zadać rozmówcy. Można zadawać sobie pytania na zmianę.

Pytania z koperty:

1. Z jakiego powodu to dla Ciebie ważny cel? Co ważnego dla siebie zrealizujesz dzięki niemu?
2. Jaki pierwszy krok powinnaś/powinieneś wykonać, by przybliżyć się do tego celu? Kiedy to zrobisz?
3. Na ile procent oceniasz prawdopodobieństwo, że rzeczywiście to zrobisz? Z jakiego powodu oceniasz to prawdopodobieństwo na tyle procent? Jakie są Twoje obawy?
4. Co konkretnie możesz zrobić, by to zagrożenie zmniejszyć, a prawdopodobieństwo zwiększyć?
5. Jak się czujesz, kiedy o myślisz o tym działaniu? Co się zmieni na lepsze, kiedy to zrobisz?

Załączniki do ćwiczenia:

1. Poprzez realizację celów realizujemy to, co ma dla nas wartość.

Mózg widzi cel tak, jakby stał się on już faktem! (nie umie do końca rozróżnić tego, co mamy i tego, co bardzo pragniemy mieć); mózg asymiluje sobie wyobrażony przez człowieka cel i zaczyna przetwarzać dane tak, jakby jego zamierzenia były częścią jego rzeczywistości.

Kiedy wizualizujesz sobie swój cel, stymulujesz swój mózg poprzez wizję osiągnięć więc wytwarza się dopamina, która powoduje uczucie przyjemności! Jeśli nie realizujesz jednak tego, co zaplanowane, zamiast dopaminy pojawia się stres, który ma Cię zmobilizować do zmiany działania – właśnie na rzecz Twojego celu.

2. SMART:

to sposób formułowania celów, który zwiększa szansę na ich realizację. To jednocześnie akronim opisujący pięć cech, jakie powinien spełniać dobrze sformułowany cel:

S – czyli Sprecyzowany

M – czyli Mierzalny

A – czyli Atrakcyjny

R – czyli Realistyczny

T – czyli Terminowy.

Sprecyzowany: Mamy jasno wiedzieć czego cel dotyczy i co chcemy osiągnąć. Cel ma być konkretny i jednoznaczny, nie pozostawiający miejsca na dowolność interpretacji. Cele typu „nauczyć się 10 zwrotów z angielskiego tak, aby je powiedzieć z głowy”, „przebiec maraton o długości 10 km” są sprecyzowane.

Cele „lepiej radzić sobie z lenistwem” bądź „zacząć uprawiać jakiś sport” nie spełniają tego kryterium, ponieważ nie mówią co konkretnie zamierzamy zrobić.

Mierzalny: dobrze określony cel powinien dawać nam możliwość sprawdzania postępów na drodze do jego realizacji (po czym poznamy, że cel został osiągnięty?) Cel „odłożyć 400 złotych na wycieczkę” spełnia kryteria celu mierzalnego, Cel „wyjechać na wycieczkę” nie jest mierzalny.

Atrakcyjny: atrakcyjność celu wiąże się z naszą motywacją do jego realizacji. Atrakcyjny cel to taki, który niesie wyzwanie, ale także jego realizacja daje nam wymierne korzyści. Określenie atrakcyjności celu to przede wszystkim odpowiedź na pytanie po co w ogóle chcę realizować taki cel? Co mi to da? Co naprawdę przez to osiągnę? Dlaczego to dla mnie ważne?

Realistyczny: czyli możliwy do osiągnięcia. Czy mam czas i siły na realizację tego celu? Jeśli postanowię przebiec maraton, to potrzebuję czasu na regularne treningi, najlepiej 3–4 razy w tygodniu.

Terminowy: czyli musi być z określoną datą, do jakiej chcemy zrealizować nasz cel. Ustalenie terminu, w którym chcemy zrealizować postawiony sobie cel zwiększa mobilizację do działania. Bez tego łatwo wpaść w pułapkę odkładania realizacji celu na później.

Ćw. 5. WIRUJĄCA MOTYWACJA

Ćwiczenie ma na celu poszerzenie świadomości tego, co może zmotywować nas do nauki.

INSTRUKCJA:

Prowadzący dzieli uczestników na 4 grupy i daje każdej z nich dużą kartkę/brytol oraz kolorowe flamastry.

Uczniowie w grupach piszą na środku kartki słowo MOTYWACJA i dopisują wokół niego różne sposoby motywowania się:

- co ogólnie motywuje nas do uczenia się,
- ale też sposoby, co zrobić, kiedy nam się nie chce (jak się zmotywować).

Każda grupa ma swoją taką kartkę. Po wypisaniu haseł, grupy zamieniają się kartkami wg ruchu wskazówek zegara i uzupełniają kolejną kartkę o swoje sposoby motywowania się. I jeszcze raz – aż każda kartka wróci do właściwego zespołu.

Uczestnicy czytają hasła ze swojej kartki na forum. Osoby, które zapisały poszczególne hasła mogą dopowiedzieć coś więcej na ich temat.

Prowadzący podsumowuje ćwiczenie oraz sposoby motywowania się. Uzupełnia te sposoby o inne, przydatne dla uczniów.

Ćw. 6. ATRYBUTY SAMODYSCYPLINY

Ćwiczenie ma na celu poszerzanie świadomości na temat samodyscypliny oraz nabycie przez uczestników wiedzy na temat tego, jak można nad nią pracować.

INSTRUKCJA:

Prowadzący inicjuje krótką dyskusję na temat tego, czym jest samodyscyplina i czym różni się od motywacji. Zaprasza uczestników do burzy mózgów. Prowadzący zapisuje pomysły uczniów. Uzupełnia wiedzę na temat samodyscypliny (patrz załącznik do ćwiczenia)

Następnie prowadzący dzieli grupę na 3–4 zespoły.

Zespoły otrzymują bibułę, kolorowe kartki, wstążki, watę, klej itp. Zadaniem uczestników jest wymyślenie jak największej ilości narzędzi, które pomagają w byciu zdyscyplinowanym. Wytypowana osoba w każdym zespole wcieli się w rolę samodyscypliny i „ubierze” się w jej atrybuty (symbole), które wskazują, jakimi narzędziami najlepiej się dyscyplinować.

Po skończonej pracy, prezentują się wszystkie „ubrane” samodyscypliny: wychodzą na środek i opowiadają o swoich atrybutach i jak z nich korzystać.

Prowadzący moderuje wystąpienia samodyscyplin (np. dopytuje o poszczególne atrybuty, jeśli dana osoba coś pominie). Zapisuje na tablicy poszczególne techniki/narzędzia wymieniane przez „Samodyscypliny”.

Następnie prowadzący podsumowuje ćwiczenie.

Załącznik do ćwiczenia:

Samodyscyplina to systematyczne działanie mające doprowadzić nas do wytyczonego celu. Jest ono niezależne od warunków zewnętrznych i naszego nastroju. To zdolność panowania nad swoimi emocjami i zachowaniami.

Samodyscyplina wymaga wypracowania odpowiednich nawyków. Wymaga to ćwiczenia samokontroli i wytrwałości. Zachowania te nie zawsze sprawiają nam przyjemność, jednak wykonujemy je, bo są pożyteczne i prowadzą nas we właściwym kierunku.

Samodyscyplina nie daje natychmiastowych efektów, jednak daje największe nagrody. Wiąże się z rezygnacją z chwilowej, natychmiastowej przyjemności na rzecz wykonania zaplanowanego zadania, aby w dłuższej perspektywie osiągnąć dużą satysfakcję i zrealizować ważne zadanie.

Ćw. 7. PLANOWANIE W KWADRACIE

na podstawie „7 nawyków skutecznego działania” – S. Covey (2022)

Ćwiczenie ma na celu nabycie przez uczestników umiejętności wyznaczania priorytetów i posługiwania się narzędziem planowania w kwadracie – tzw. „Matryca Eisenhowera”

INSTRUKCJA:

Prowadzący prezentuje narzędzie „Matryca Eisenhowera” (patrz załącznik do ćwiczenia) jako narzędzie samodyscypliny.

Następnie zachęca uczestników, by narysowali swoje matryce.

Uczestnicy rysują matryce i uzupełniają je odpowiednio różnymi działaniami na kolejny tydzień (planowanie tygodniowe). Uzupełniają zarówno działania zmierzające do realizacji wypisanych celów, jak i inne działania bieżące ze swojego życia.

Załącznik do ćwiczenia:



I ćwiartka – ważne i pilne: sytuacje kryzysowe, ważne sprawy, zadania z deadline. Tutaj mamy wszystko to, na co musimy zareagować i zrobić to od razu z uwagi na poważne konsekwencje braku takiego działania.

II ćwiartka – ważne, ale niepilne: jest to serce skutecznego zarządzania sobą i swoimi aktywnościami. To w tej ćwiartce zapobiegamy kryzysom. To tutaj realizujemy duże zadania, które nie mają terminu (lub jest on odległy). Tu dbamy o siebie, o zdrowie, planujemy nasze życie, budujemy relacje, szukamy dla siebie nowych możliwości.

III ćwiartka – nieważne, ale pilne: niektóre telefony, spotkania, sprawy naglące, ale... świat się nie zawali, jeśli ich nie dopilnujemy. Zwykle są to po prostu „rzeczy do odhaczenia”.

IV ćwiartka – nieważne, niepilne: przede wszystkim pożeracze czasu (social media), przyjemności.

Przede wszystkim sprawy ważne przekładają się na rezultaty działań. Jeśli są pilne – mamy zewnętrzną motywację w postaci jakiegoś terminu, aby zrealizować zadanie. Problem jednak pojawia się, jeśli sprawa ważna jest niepilna. Wtedy potrzebna jest samodyscyplina, świadomość tego, że to istotne, że trzeba o to zadbać.

Planowanie w kwadracie jest super pomocne, ponieważ widzisz, co masz do zrobienia, nawet jeśli nie jest to naglące. Pamiętaj o tym. Planując sobie aktywności w poszczególnych ćwiartkach – myślisz o ważnych dla Ciebie obszarach, o swoich celach długoterminowych. Dzięki temu, że codziennie o nich pamiętasz – skuteczniej i wytrwalej możesz je realizować.

Narzędzie do planowania w kwadracie można stosować zarówno do obowiązków szkolnych, jak i w życiu osobistym. Możesz planować codziennie lub w perspektywie tygodnia.

9. Jak efektywnie wykorzystywać multimedia w edukacji uczniów zdolnych?

Dynamika postępu technologicznego, który przekłada się na wiele dziedzin nauki, swoje udogodnienia wnosi również w przestrzeń edukacji. Technologie informatyczne, których sukcesywne wprowadzanie można było obserwować w latach 90. minionego wieku, zaowocowały pewnymi usprawnieniami w procesie edukacyjnym współczesnego ucznia. Są nimi multimedia, inaczej nazywane mediami zintegrowanymi, które pozwalają na wsparcie edukacji na różnym etapie kształcenia. Oczywiście teraźniejsze narzędzia multimedialne są zupełnie inne, z punktu widzenia postępu technologicznego, od tych, którymi posługiwano się ponad trzydzieści lat temu. Niemniej jednak ten dystans czasowy wskazuje, że pomysły wypracowane wcześniej są ciągle doprecyzowywane, aktualizowane i implementowane do procesu edukacyjno-dydaktycznego.

Obecnie nikogo już nie dziwi widok komputera z dostępem do Internetu zintegrowanego z projektorem czy tablicą interaktywną w sali dydaktycznej przeciętnej polskiej szkoły, co jeszcze do niedawna uważane było za „luksus” dostępny tylko w placówkach edukacyjnych większych miast.

Chcąc przybliżyć pojęcie multimedia należy zaznaczyć, że w potocznym rozumieniu zwyczaj jest ono utożsamiane z komputerem, techniką czy informatyką. Jednak źródłowo terminu „multimedia” pozwala na pewne poszerzenie tego znaczenia. Multimedia to połączenie dwóch łacińskich słów: multum i medium, co można tłumaczyć jako kompilacja wielu form przekazu informacji. W odniesieniu do procesu dydaktyczno-edukacyjnego multimedia pełnią funkcję narzędzi, w oparciu o które może być pozyskiwana wiedza lub prezentowane jakieś zagadnienie.

Multimedia nieodzownie związane są z procesem edukacyjnym określanym jako edukacja medialna. W słowniku PWN edukacja medialna definiowana jest jako dziedzina kształcenia o charakterze interdyscyplinarnym. Jej interdyscyplinarność wynika, po pierwsze z faktu możliwości stosowania jej przez osoby poszukujące informacji z różnych dziedzin wiedzy, a po drugie z możliwości zastosowania niejednorodnych narzędzi multimedialnych dostarczających wiedzy, takich jak np. zasoby internetowe (cyfrowe teksty, materiały wi-

deo, zapisy dźwiękowe), materiały zarejestrowane na nośnikach (pendrive, CD, e-book). Edukacja medialna umożliwia zastosowanie multimediów i nowoczesnych technologii do nabycia umiejętności posługiwania się nimi w celu aktywnego i odpowiedzialnego partycyipowania w społeczeństwie informacyjnym (Web 01).

Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji edukację medialną definiuje jako „proces kształtowania i upowszechniania umiejętności świadomego i krytycznego korzystania ze środków społecznego przekazu we wszystkich grupach społecznych oraz wiekowych. Proces edukacji medialnej to działania, które powinny trwać przez całe życie, ponieważ formy i technologie przekazu ulegają zmianom, a ponadto społeczeństwo także ulega ciągłym przeobrażeniom” (Dąbrowska, i in. 2012). W kontekście przytoczonej definicji należy pamiętać o ciągłej zmianie, związanej z ewolucją techniczną, dostępnych narzędzi opartych na nowych technologiach. Edukacja medialna w swoich założeniach zakłada nabywanie kompetencji medialnych, co w przypadku uczniów zdolnych jest szczególnie ważnym kryterium. Zapewniają one „(...) nie tylko sprawne posługiwanie się nowymi technologiami. To umiejętność selekcji, krytycznej analizy i twórczego wykorzystania informacji. Bycie świadomym użytkownikiem mediów pomaga nam rozwiązywać problemy, podejmować decyzje, a także uczestniczyć w kulturze i życiu społecznym” (Web 02).

Dydaktycy pedagogiki mediów są zdania, że „celem edukacji medialnej na płaszczyźnie mikrospołecznej jest przygotowanie ludzi, szczególnie młodzieży, do świadomego, refleksyjnego, krytycznego, tzn. pożądanego społecznie, podejścia do mediów i towarzyszenia im w tej drodze” (Huk, 2011 s. 43). Przyjęcie takiego rozumienia procesu edukacyjnego zobowiązuje nauczyciela do wzięcia pod uwagę ważnych zmiennych oddziałujących na jakość zdobywanej wiedzy. Są nimi m.in. rzetelne źródła informacji, motywacja do poszerzenia swojej wiedzy czy chęć do korzystania z innowacyjnych narzędzi. Przytoczone zmienne zawierają się w dwóch celach edukacji medialnej. Pierwszy pozwala na nabycie w procesie edukacji medialnej umiejętności technologicznych objawiających się w swobodnym korzystaniu z mediów, w rozumieniu ich jako narzędzi do: pracy intelektualnej, komunikowania się oraz uczenia się. W tak ujętym celu edukacji medialnej zawiera się umiejętność wykorzystywania zaawansowanych technologii. Drugi cel edukacji medialnej odnosi się do uwrażliwienia i wykształcenia w podmiocie edukacji medialnej, w uczniu, umiejętności odbioru komunikatów medialnych w taki sposób, aby nie posługiwać się nimi bezrefleksyjnie. Informacje docierające za pośrednictwem różnych form przekazu medialnego muszą zostać poddane weryfikacji pod kątem ich rzetelności oraz tego czy dalszy ich transfer nie spowoduje zafałszowanego komunikatu (Huk, 2011).

Nabyte w procesie edukacji informacje są często wstępem do zgłębiania już zdobytej wiedzy. Mogą również stać się początkiem nowych natchnień poznawczych, które wspie-

9. Jak efektywnie wykorzystywać multimedia w edukacji uczniów zdolnych?

rać można za pomocą wielu narzędzi dydaktycznych, do których niewątpliwie należą również multimedia. Jest to szczególnie atrakcyjna forma edukacji ukierunkowanej na uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, do których należą m.in. uczniowie zdolni.

Dostęp do nowych metod i form edukacyjnych stanowi dla uczniów zdolnych atrakcyjną formę edukacyjną. Taką opinię wyrażali uczniowie uczestniczący w warsztatach tematycznych realizowanych w ramach projektu talentON, w których mogli zapoznać się z informacjami systematyzującymi ich wiedzę na temat efektywnego wykorzystywania multimediów w procesie edukacji. Implementacja multimediów do edukacji jest niewątpliwie wsparciem dla jej formalnej strony, opartej w głównej mierze na relacji nauczyciel-uczeń. Nie oznacza to jednak, że sięgając po nowe technologie i narzędzia wykorzystywane w edukacji multimedialnej marginalizowana jest rola, jaką w klasycznej formie przekazu wiedzy pełni nauczyciel. Wręcz przeciwnie, współcześnie rozwój edukacji multimedialnej oferuje ciekawe rozwiązania dla obu podmiotów tej relacji – ucznia i nauczyciela. W jej proces winni zaangażować się z taką samą siłą uczniowie, jak i nauczyciele. Pozwoli to na urzeczywistnienie oczekiwań związanych z wdrożeniem do klasycznej formy edukacyjnej, realizowanej w zespole klasowym, nowych narzędzi, z pomocą których nauka stanie się bardziej przystępna i atrakcyjniejsza. W tym kontekście edukacja medialna łączy proces edukacyjny z rzeczywistością oferując jednocześnie uczniom i nauczycielom przestrzeń do dociekliwej analizy informacji czy danych, przekłuwając je w budowanie wiedzy o otaczającym ich świecie. Wykorzystywanie multimediów w procesie edukacji medialnej otwiera również drogę do realizacji treści wymaganych w podstawie programowej kształcenia ogólnego przy użyciu nowego aparatu pojęciowego czy nowych treści. Jak zauważa Tomasz Huk „alfabetyzacja medialna w procesie poznania przekształca proces kształcenia i zmienia rolę nauczyciela – nauczyciele stają się coraz częściej przewodnikami w procesie nauczania. Uczący się (...) nabywają zdolności analizowania przekazu emitowanego przez dowolne medium, stąd mogą świadomie doświadczać zdarzeń w kulturze medialnej” (Huk, 2011 s. 46).

Nabywane, podczas realizacji procesu edukacji medialnej, kompetencje można skategoryzować i przedstawić w poniższy sposób¹:

- Korzystanie z informacji – nabycie tej kompetencji pozwala uczniom zdolnym na wyszukiwanie odpowiednich dla nich źródeł informacji, które będą mogły zostać poddane krytycznej analizie w celu ich wykorzystania do pogłębiania swoich zainteresowań poznawczych;

¹ Przedstawiony katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych pochodzi ze strony projektu Fundacji nowoczesna Polska. Zob. <https://edukacjamedialna.edu.pl/kompetencje/> [dostęp: 10.12.2023].

- Relacje w środowisku medialnym – tak określone kompetencje pozwalają uczniowi zdolnemu na świadome uczestnictwo w świecie wirtualnym. Ponadto jest on świadom tego, że przestrzeń medialną konstytuują również inni użytkownicy oraz otoczenie;
- Język mediów – to kompetencja pozwalająca na świadome posługiwanie się informacjami pochodzącymi z przestrzeni medialnej. Uczeń zdolny jest w stanie poznać odpowiedni przekaz, który zawarty jest w komunikatach medialnych przy równoczesnym zachowaniu kultury medialnej;
- Kreatywne korzystanie z mediów – ta kategoria kompetencji pozwala uczniowi na praktyczne zastosowanie wyników zdobytej przez siebie wiedzy. Przy pomocy tej kompetencji uczeń może tworzyć swoje własne projekty, przetwarzać je na zasadzie modyfikacji uwzględniających nowe informacje zdobyte w procesie edukacji medialnej oraz prezentować swoje wyniki badań w przestrzeni wirtualnej;
- Etyka i wartości w komunikacji i mediach – kompetencja ta pozwala na właściwe korzystanie z przestrzeni wirtualnej, stosowanie nowych technologii w taki sposób, aby swoją działalnością nie naruszać dóbr innych osób;
- Bezpieczeństwo w komunikacji i mediach – jedna z ważniejszych kompetencji nabywanych podczas procesu edukacji medialnej. Pozwala ona uczniowi zdolnemu na odpowiedzialne korzystanie z nowych technologii m.in. poprzez uwzględnianie ochrony swojego wizerunku, danych, racjonalne spędzanie czasu przed ekranem;
- Prawo w komunikacji i mediach – kompetencja dotycząca ochrony danych osobowych, odpowiedniego wykorzystywania informacji pochodzących z sieci, przestrzegania praw autorskich w korzystaniu z utworów autorstwa innych osób;
- Kompetencje cyfrowe – pozwalają uczniowi zdolnemu na sprawne i logiczne korzystanie z przetwarzanych danych, oprogramowania, nowych technologii;
- Mobilne bezpieczeństwo – umożliwia uczniowi zdolnemu zachować anonimowość podczas korzystania z nowych technologii, racjonalnie wykorzystywać nowe technologie w celu zdobywania wiedzy z uwrażliwieniem go na możliwe niebezpieczeństwa pochodzące z korzystania z sieci czy nowych technologii.

Zaletą kształcenia multimedialnego jest m.in. to, że stymuluje ono proces odbierania przekazu informacji za pomocą wielu zmysłów. Ponadto jest to forma kształcenia przekładająca się na pobudzanie wielopłaszczyznowej refleksji poznawczej uczniów, co jest bardzo potrzebne w edukacji uczniów zdolnych. Badania nad wykorzystywaniem mediów w procesie edukacji multimedialnej obrazują, że chętnie się z nich korzysta nie tylko w aspekcie skutecznego wsparcia kształcenia. Pozwalają one bowiem na indywidualne kształtowanie procesu edukacji, pobudzając do poszukiwania informacji służących opra-

9. Jak efektywnie wykorzystywać multimedia w edukacji uczniów zdolnych?

cowaniu problemów badawczych. Multimedia są również narzędziem edukacyjnym, za pomocą którego stymulowana jest praca twórcza uczniów (Adamkiewicz 2015). Grupa uczniów zaliczanych do grona zdolnych chętnie sięga do rozmaitych form samokształcenia bądź metod wspierających poszerzenie wiedzy z dziedziny ich zainteresowań. Stąd multimedia idealnie się do takich praktyk nadają.

Sięgając w procesie dydaktyczno-wychowawczym do dobrodziejstw współczesnej techniki nie można zapomnieć o misji, jaka została postawiona przed pedagogiką medialną.

Stosowanie multimediów warto realizować w celu wspierania procesu kształcenia uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, do których należą uczniowie zdolni. W tym obszarze dobrze sprawdzają się programy uczące, które mogą poprawić określone umiejętności uczniów zdolnych, często wykraczające ponad przeciętną normę. Jako przykład mogą posłużyć programy do nauki języków obcych, nauki gry na instrumentach, czy inne wspierające talent ucznia. Jeśli chodzi o multimedia pomocne nauczycielom w procesie dydaktycznym, to dobrą sugestią jest implementowanie w praktykę wszelkich programów prezentujących określony w podstawie programowej materiał nauczania. W tym przypadku łączenie metod podających wraz z pomocami multimedialnymi, będącymi narzędziami, potęguje efekt asymilacji przekazywanej wiedzy. Zajęcia lekcyjne wsparte nowymi technologiami nabierają nowej jakości.

Dobrym przykładem praktycznego zastosowania multimediów w procesie kształcenia jest sytuacja pandemii COVID-19, z którą mierzył się system edukacji. Jedną z sytuacji, przed którą stanął świat było realizowanie procesu edukacyjnego w „nowych i nieplanowanych” warunkach. Analiza sytuacji pandemicznej pozwala na sformułowanie pewnych wniosków. Pierwszym jest fakt, że wymusiła ona stosowanie narzędzi i metod umożliwiających zdalne zdobywanie wiedzy. Był to czas obligatoryjnego zaznajomienia się z owymi narzędziami i zarazem nabycia nowych cyfrowych umiejętności. Drugi wniosek ukazuje przywołaną rzeczywistość pandemiczną jako taką, która spowodowała intensyfikację szkoleń, kursów kadry nauczycielskiej w celu opanowania, przynajmniej w stopniu umożliwiającym realizację, zdalnego procesu uczenia na wszystkich etapach kształcenia. W tym kontekście zasadne jest stwierdzenie, że był to czas narodowej edukacji realizowanej za pomocą szeroko rozumianych narzędzi multimedialnych, w której uczniowie często wykazywali się większą biegłością w posługiwaniu się nowymi technologiami od swoich nauczycieli (Łukasiewicz-Wieleba, 2021).

Efektywność realizacji edukacji uczniów zdolnych jest wyższa w momencie, gdy wspierana zostanie zastosowaniem nowych technologii w obszarze ich zainteresowania. Te dwa kryteria stanowią o skutecznym rozwoju potencjału uczniów zdolnych. Zdolności, które przejawiają uczniowie mogą być stymulowane poprzez nowe technologie informatyczne.

Stają się one inspiracją do poszerzania swoich pasji, poszukiwania nowych rozwiązań, zwiększają aktywność twórczą. Internet staje się również przestrzenią, w której uczniowie zdolni mogą podzielić się z rówieśnikami swoimi dokonaniem (Łukasiewicz-Wieleba, 2018). Samodzielne przeszukiwanie zasobów sieci pozwala na odnajdywanie aktualnych informacji z obszaru zainteresowania ucznia zdolnego. Ponadto narzędzia informatyczne to również możliwość skonsultowania i przedyskutowania danego problemu w grupie innych osób przejawiających te same pasje. Nowe technologie niewątpliwie poszerzają też oferty edukacyjne uczniów zdolnych. Dzięki nim zajęcia tematyczne, często niedostępne w ofercie dydaktycznej zwykłej szkoły, mogą okazać się źródłem nowych inspiracji. Stają się one atrakcyjną formą nauki uczniów zdolnych, dla których często oferta edukacyjna wynikająca z realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego jest niewystarczająca. Partycypacja ucznia zdolnego w edukacji medialnej, realizowanej w oparciu o nowe technologie, otwiera drogę do poznania innych, często jeszcze nieodkrytych tematów, motywując go do dalszej, głębszej analizy poznawczej danego zagadnienia. Edukacja medialna staje się specyficzną formą kształcenia mieszczącą się w tzw. kształceniu nieformalnym. Uczeń zdolny podejmując działania edukacyjne z wykorzystaniem nowych technologii sam zarządza swoim czasem przeznaczonym na naukę. W konsekwencji uczy się pewnej formy odpowiedzialności za proces edukacyjny. Brak presji czasowej wynikający z realizacji nauki poza systemem szkolnym otwiera nowe możliwości. To uczeń sam decyduje, które partie materiału pochodzące np. z zasobów internetowych powinien dokładniej zgłębić, a które może pominąć. Nieograniczona przestrzeń do zdobywania wiedzy jaką daje uczniom zdolnym Internet to również szansa na znalezienie swojego przewodnika w danej specjalności. Jest to istotne z punktu widzenia poszerzania wiedzy przez uczniów zdolnych. Potrzebują oni ciągłego kontaktu z osobami wyspecjalizowanymi w danym zagadnieniu, co umożliwia im konsultowanie swoich pomysłów i kreowanie nowych przedsięwzięć (Łukasiewicz-Wieleba 2021).

Praca nad poszerzaniem swoich umiejętności związana jest ponadto z potrzebą konfrontacji. Uczniowie zdolni, dzięki wykorzystaniu nowych technologii, mogą podjąć rywalizację poza ławką szkolną. Jest to o tyle ważne, że sieć daje możliwość uczestnictwa w konkursach, olimpiadach i innych wydarzeniach odbywających się niemal w dowolnym zakątku świata, co z kolei daje obraz posiadanych umiejętności osób, z którymi podjęta jest rywalizacja. Uczniowie zdolni wykazujący zainteresowania społeczne mogą, dzięki wykorzystaniu nowych technologii, oddziaływać na inne grupy społeczne. Jest to kolejny profit jaki można otrzymać stosując komunikatory internetowe. To wpływa nie tylko na formę procesu edukacyjnego, ale również na jego zasięg. Dostęp do nowych technologii pozwala uczniom zdolnym na zapoznanie się z różnymi formami i typami ofert edukacyj-

9. Jak efektywnie wykorzystywać multimedia w edukacji uczniów zdolnych?

nych. W tym kontekście wybór szkoły czy uczelni wyższej, a nawet specjalistycznego kursu, nie stanowi już problemu z jakim mierzyli się jeszcze uczniowie w końcu ubiegłego wieku. Głównymi profitami edukacji uwzględniającej w swoim procesie multimedia są m.in.:

- praktycznie nieograniczony dostęp do informacji oraz ich szybki przepływ;
- modelowanie wiadomości w oparciu o zastosowane medium;
- interdyscyplinarne pozyskiwanie informacji;
- łatwość archiwizowania zebranego materiału;
- ekspresja pozyskanych informacji przy zastosowaniu odpowiedniego medium;
- doskonalenie swojej wiedzy i umiejętności dzięki możliwości konfrontowania się w przestrzeni on-line;
- indywidualne koordynowanie tempa nauki z uwzględnieniem własnych potrzeb czasowych potrzebnych na zrozumienie danego materiału;
- brak presji ze strony innych osób uczestniczących w procesie edukacji np. w środowisku szkolnym (Siemieniecki, 2003; Adamkiewicz 2015).

Oprócz zalet jakie daje uczniom zdolnym wykorzystanie nowych technologii w procesie edukacji medialnej są jeszcze pewne zagrożenia, o których nie wolno zapominać. Szczególnie narażoną na nie grupą są najmłodszy przedstawiciele pokolenia uczniów zdolnych. Urozmaiceniem spędzania czasu wolnego od nauki jest dla wielu osób możliwość korzystania z rozrywek oferowanych w świecie wirtualnym. Dzieci chętnie sięgają do gier, które dają możliwość uczestnictwa w wydarzeniu z innymi użytkownikami sieci w trybie on-line. Ponadto ich obszar aktywności rozrywkowej dotyczy również dzielenia się informacjami w mediach społecznościowych czy korzystania z platform multimedialnych oferujących dostęp do filmów czy muzyki. Korzystanie z przytoczonych form nowych technologii, pozostawione poza kontrolą osoby dorosłej, może przynieść odwrotny do zamierzonego efekt. Zamiast dawać przestrzeń do uskuteczniania efektywności uczenia się, wypoczynku lub odreagowania codziennych obowiązków, stają się miejscem niebezpiecznych i niekorzystnych dla rozwoju emocjonalno-psychicznego oddziaływań. Dlatego rodzic/opiekun będący pierwszym i najbliższym nauczycielem swojego dziecka powinien monitorować jego czas i sposób wykorzystania nowych technologii (Łukasiewicz-Wieleba, 2018).

Edukacja medialna wykorzystująca nowe technologie jest wsparciem w procesie zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji przez uczniów zdolnych. Dużą rolę w realizacji procesu edukacji wspartej wykorzystywaniem nowych technologii stanowią nauczyciele, trenerzy czy osoby szkolące w konkretnym obszarze wiedzy. Ich rola jest ważna ze względu na konieczność ukierunkowania uczniów zdolnych na właściwe korzystanie z nowych technologii. Nabywanie przez uczniów zdolnych, uczestniczących w procesie edukacji medialnej, kompetencji jest dla nich kluczowe. Pozwoli to na bezpieczne, a przy tym sku-

teczne korzystanie z nowych technologii. Warto pamiętać, że oprócz wielu udogodnień i profitów jakie uczeń zdolny może otrzymać ucząc się przy użyciu nowych technologii czekają na niego też pewne zagrożenia (Pyżalski, 2011). Zatem realizowanie edukacji medialnej powinno uwzględniać pewną konieczną zmianę filozofii kształcenia, która nie będzie tylko zwykłym wprowadzeniem np. komputera do procesu edukacji. Nabywanie wiedzy „(...) oparte na współpracy, wspierane przez zasoby internetowe, zmieniło się znacząco od czasów kiedy w swoich początkach stanowiło jedynie prosty sposób na wspólne wyszukiwanie informacji na stronach internetowych. Sieć stała się obecnie czymś znacznie więcej niż tylko elektronicznym leksykonem. Dzisiaj jest to szybko rozwijające się narzędzie współpracy w biznesie, edukacji i życiu prywatnym” (Pitler i in. 2015 s. 90.). Uczenie się, którego podstawą staje się współpraca uczniów zawierająca czynnik współdziałania przynosi większe efekty. Jeśli tak przyjęta strategia podparta będzie mądrą procedurą interakcji społecznej to przełoży się na prostsze przyswojenie treści dydaktycznych. Warto również podkreślić, że efektywne wspieranie uczniów zdolnych narzędziami multimedialnymi zawsze musi odbywać się w poczuciu konieczności weryfikacji zdobytych informacji. Tylko krytycznie myślący uczeń będzie w stanie oprzeć się niebezpieczeństwom takim jak celowe manipulacje czy inne niebezpieczeństwa występujące w cyberprzestrzeni. Rodzice czy opiekunowie uczniów zdolnych także winni włączyć się w proces pedagogizacji edukacji medialnej, gdyż to oni stoją na pierwszej linii wsparcia, w której odpowiedzialność za swoje dzieci nie może zostać zbagatelizowana. W badaniach z zakresu korzystania z multimedialnych przez najmłodszych przedstawicieli społeczeństwa wyłania się wniosek, że dzieci potrafią bezrefleksyjnie oddać się im a rodzice często nie są nawet tego świadomi (Dusza, 2012). Wydaje się, że pilną kwestią, jaka powinna być zawsze podejmowana w realizacji procesu kształcenia jest zwracanie uwagi na jakość i rzetelność źródeł z jakich pochodzą treści. W obliczu zjawiska *fake news* jakie występuje nagminnie w przestrzeni medialnej zwracanie uwagi na wspomnianą potrzebę sięgania do wiarygodnych źródeł jest obligatoryjne. Jest to ważne także z uwagi na intensyfikację powstawania różnych baz źródłowych informacji, do których dostęp jest bardzo łatwy, a zawarte w nich treści mogą być nieobiektywne. Współczesny nauczyciel, zarówno ten pierwszy – rodzic/opiekun, czy ten – rozumiany w perspektywie pedagogicznej, nie może dopuścić do zaistnienia zjawiska rozmycia autentycznej tożsamości, która zachodzi ze zwielokrotnioną siłą w cyberprzestrzeni. To właśnie przestrzeń wirtualna często daje możliwość przybierania rozmaitych twarzy czy odgrywania różnych ról niekoniecznie z zachowaniem norm etycznych (Adamkiewicz, 2015). Zdobywanie tej kompetencji podczas edukacji medialnej może ułatwić w przyszłości uczniom zdolnym szlifowanie swoich talentów.

Podsumowując ważne jest, aby zawsze brać pod uwagę potrzebę uwzględniania w pro-

9. Jak efektywnie wykorzystywać multimedia w edukacji uczniów zdolnych?

cesie edukacji medialnej kwestii dobrostanu psychicznego uczniów zdolnych. Korzystając z nowych technologii nie wolno zapominać o zagrożeniach jakie mogą stać się udziałem uczniów serfujących w sieci. Podtrzymywanie relacji rówieśniczych, realizacji aktywności fizycznej to kolejne kwestie, o które należy dbać dzieląc racjonalnie czas ucznia spędzony w świecie realnym i wirtualnym (Łukasiewicz-Wieleba, 2021; Pyżalski, 2011). Zastosowanie wyżej wspomnianych sugestii w pracy edukacyjnej z uczniami zdolnymi może przynieść wymierne efekty w postaci stworzenia odpowiednich warunków dla wdrażania i wykorzystywania multimediów. W tym kontekście zarówno nauczyciele pełniący rolę „przewodników lub mentorów” w procesie dydaktyczno-wychowawczym, jak i uczniowie zdolni stanowiący drugi biegun tej relacji będą mogli pracować w poczuciu realnej satysfakcji. Będzie ona tym większa im więcej kryteriów zostanie spełnionych. Dobrym przykładem ilustrującym wartość i zasadność sięgania po multimedia, rozumiane jako narzędzia w procesie edukacji są prace wykonane przez uczniów uczestniczących w Programie Wsparcia i Rozwoju młodzieży szczególnie uzdolnionej talentON. Podczas konsultacji mentoringowych, mających na celu przygotowanie rozwiązania określonego problemu interdyscyplinarnego, uczniowie przy wsparciu swoich mentorów przygotowywali projekty. W przeważającej części rozwiązania zawierały bardzo ciekawe, zarówno pod względem treści jak i formy, propozycje. W tym miejscu warto podkreślić, że uczniowie w oparciu o nowe technologie wyszukiwali bardzo sprawnie odpowiednie treści, ale również korzystając z narzędzi multimedialnych dobierali niesamowite formy. Efekt prac był imponujący. Stanowi dowód na to, że uczniowie zdolni wykorzystując w swoich projektach multimedia wydobywali bardzo ciekawe treści dając przy tym odbiorcy zaskakujące ale i wieloaspektowe rozwiązanie².

Inspiracje dla praktyków

Propozycja z zakresu efektywnego wykorzystywania multimediów w pracy z uczniami zdolnymi – „Film na temat „niesławnych” bohaterów” – role we wspólnym projekcie multimedialnym

Projekt zakłada zaangażowanie 10–12 uczniów, którym nauczyciel przypisuje odpowiednie role³ (może to zrobić uzgadniając role wspólnie z uczniami, bądź indywidualnie dokonać przydziału ról, jeżeli zna predyspozycje/zdolności uczniów):

² Przykładowe rozwiązania problemów interdyscyplinarnych jakie zostały przygotowane w ramach jednego z etapów realizacji Programu Wsparcia i Rozwoju młodzieży szczególnie uzdolnionej talentOn znajdują się na stronie Programu: <https://talenton.pl/>.

³ Zapropionowane role pochodzą z książki współautorstwa H. Pitler, E.R. Hubbell, M. Kuhn pt. „Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach” z materiału pt. Role we wspólnym projekcie multimedialnym s. 85 i zostały dopasowane do potrzeb propozycji z zakresu efektywnego wykorzystania multimediów w pracy z uczniami zdolnymi Film na temat „niesławnych” bohaterów – role we wspólnym projekcie multimedialnym.

- rola nr 1 – „osoba zbierająca informacje” – do jej zadań należy zebranie wiadomości dotyczących *nieślawnych bohaterów* oraz skonsultowanie materiału z opiekunem projektu (będzie to nauczyciel np. języka polskiego, który ukierunkowuje ucznia w kwestii potrzebnych informacji oraz sprawdza czy to co uczeń przygotował odpowiada tematyce projektu). W tej roli może uczestniczyć dwoje uczniów;
- rola nr 2 – „scenarzysta” – osoby będące odpowiedzialne za tę rolę podejmują się stworzenia scenariusza na podstawie informacji dostarczonych przez uczniów pełniących rolę nr 1 – zbierające informacje. (Na tym etapie zadaniem nauczyciela jest zaakceptowanie przygotowanego wstępnego/roboczego scenariusza przed jego ostatecznym sfinalizowaniem. Finalna wersja scenariusza musi zawierać wszystkie konieczne elementy potrzebne do realizacji filmu wraz z opisem miejsca, w którym film ma się rozegrać.) W roli scenarzysty może wcielić się dwoje uczniów;
- rola nr 3 – „dziennikarz” – osoby podejmujące się tej roli mają za zadanie przeprowadzić wywiady z ekspertami (np. osobami, które mogą wskazać i podzielić się informacjami na temat *nieślawnych bohaterów*. Takiego wywiadu może udzielić np. nauczyciel historii przedstawiając sylwetkę jakiejś postaci historycznej, która nie jest znana, ale w jego opinii zasłużyła się dla dobra np. ojczyzny.). W projekcie można przypisać tę rolę np. dwóm uczniom;
- rola nr 4 – „ekspert w dziedzinie technologii” – osoby odgrywające tę rolę są odpowiedzialne za wykorzystanie nowych technologii w celu zapewnienia graficznej lub wizualnej strony projektu. Wykorzystują one swoje umiejętności dotyczące np. montowania filmików. Do tej roli może być zaangażowanych jeden lub dwoje uczniów;
- rola nr 5 – „koordynator projektu” – ta rola wymaga od ucznia, który ją odgrywa, umiejętności całościowego przeanalizowania materiałów zaprezentowanych przez poszczególnych członków projektu w celu sprawdzenia czy wszystkie etapy są spójne ze sobą. Rola ta przypisana jest jednemu uczniowi;
- rola nr 6 – „operator kamery” – uczniowie przypisani do tej roli, zazwyczaj są to dwie osoby, nagrywają przy użyciu kamery smartfona poszczególne ujęcia, które w późniejszym etapie montuje w całość „ekspert w dziedzinie technologii”. Może to być wywiad przeprowadzany przez „dziennikarza” z ekspertem itp.;
- rola nr 7 – „aktor” – ta rola odgrywana jest w oparciu o scenariusz i jest ona realizowana w miarę potrzeb tzn. jeżeli projekt filmu o *nieślawnym bohaterze* ma na celu zaprezentowanie takiej roli. Można również projekt filmu wykonać w formie dokumentu, który to zaprezentuje sylwetkę tytułowego bohatera w oparciu o zebrany wywiad z ekspertami.

Realizując zaproponowany projekt uczniowie mogą poznać na czym polega realizacja

9. Jak efektywnie wykorzystywać multimedia w edukacji uczniów zdolnych?

zadań złożonych. Przeprowadzenie uczniów przez wieloetapowe, wymagające kilkutygodniowego zaangażowania się w poszczególne etapy pracy, analizowane wspólnie po każdorazowym zrealizowaniu jakiegoś etapu, przygotowywane podczas lekcji, jak i podczas indywidualnej pracy w domu, projekty pozwala nabyć przez nich umiejętności uczenia się w oparciu o współpracę. W tym przypadku jest to współpraca w grupie liczącej około 12 osób, ale umiejętność tę można wykorzystywać również w pracy np. w grupie dwuosobowej.

W powyższej części tekstu zostało zasygnalizowane zagadnienie zdobywania wiedzy oparte na zasadzie współpracy. Jest to szczególnie przydatna, w procesie edukacyjnym metoda, ponieważ angażuje grupę do pracy nad wspólnym projektem. Wśród zalet należy również wskazać poczucie sprawstwa poszczególnego ucznia oraz to, że każdy z uczestników projektu odpowiada za konkretną jego część. Zatem wszyscy uczniowie wykonują główny temat projektu poprzez indywidualną realizację (rozumianą jako: ja za nią odpowiadam, ale mogę posiłkować się np. konsultacją z jakimś innym uczniem będącym ekspertem w tym temacie) jego poszczególnych etapów (Pitler i in. 2015).

10. Jak kształtować pozytywny klimat w szkole sprzyjający rozwojowi uczniów zdolnych?

Klimat w szkole budowany jest poprzez relacje nauczyciela z uczniem, jasne i zrozumiałe procedury szkolne oraz klarowne instrukcje dotyczące formy zaliczenia, rozwiązywania testów i wykonywania poleceń. Jest to subiektywne doświadczenie ucznia dotyczące przeżywanych przez niego praktyk związanych z funkcjonowaniem szkoły. Każda placówka tworzy swój unikatowy klimat, własne normy, wartości i cele (Zullig i in. 2014).

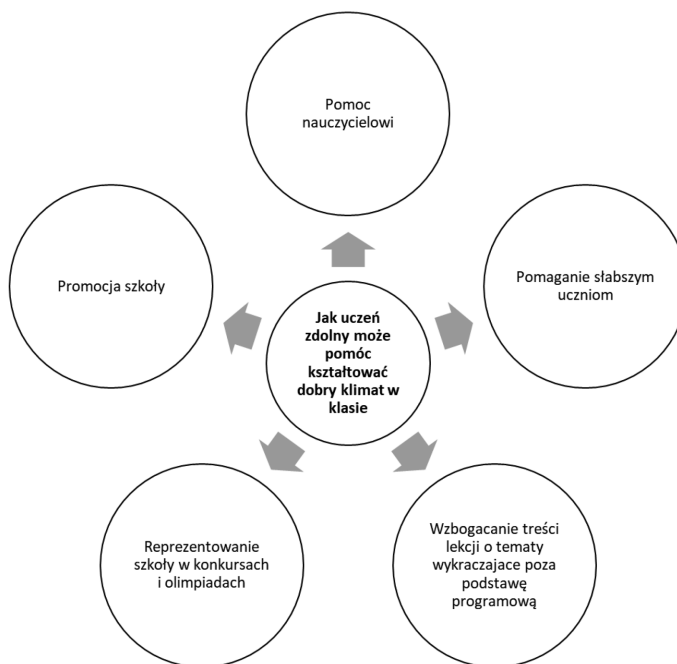
Słabe oceny i niskie osiągnięcia szkolne przypisywane są problemom samych uczniów – ich lenistwu i zbyt małemu zaangażowaniu w naukę. Niemniej jednak postawa nauczyciela, ich relacje z uczniami i tworzony przez nich klimat szkolny, mogą mieć olbrzymi wpływ na polepszenie osiągnięć uczniów (Reyes i in. 2012).

Klimat w szkole jest bardzo szerokim pojęciem. Niektórzy definiują go jako jakość i charakter szkolnego życia na który składają się normy, wartości i oczekiwania, dzięki którym uczeń czuje się w szkole bezpiecznie oraz zaspokajane są jego potrzeby społeczne i emocjonalne (Cohen i in. 2009). Jak wskazują badacze za pozytywny klimat w szkole odpowiadają także sukcesy szkolne, wysokie zaangażowanie w naukę oraz niski stopień agresji w szkole (bullying, cyberbuling, znęcanie się nad słabszymi uczniami, akty wandalizmu, agresja słowna i fizyczna). Na pozytywny klimat w szkole składa się również dyscyplina, stawiane przez nauczycieli wymagania wobec uczniów oraz relacja z nauczycielem (Malone i in. 2016). Klimat w szkole definiowany jest jako cechy życia szkolnego i ich jakość, w które wpisują się wspólne cele i wartości oraz struktura organizacyjna placówki, oczywiście podkreśla się także jakość relacji interpersonalnych pomiędzy uczniami i nauczycielami (Clifford i in. 2012).

Współczesny system edukacji bardzo mocno skupia się na wsparciu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, gdzie kojarzy się ich głównie z tymi, którzy mają problemy z uczeniem się. Nic bardziej mylnego, do tej grupy uczniów należą także uczniowie zdolni. Uczniom wybitnym czasami ciężko odnaleźć się w zwykłej szkole, mogą mieć problemy ze zrozumieniem się z rówieśnikami. Czasami uczniom zdolnym ciężko jest nawiązać pozytywną relację z nauczycielem, ponieważ zadają zbyt trudne pytania, odstają od reszty. Dobry pedagog powinien wiedzieć jak wykorzystać potencjał ucznia zdolnego do pracy w klasie.

Wyjątkowi uczniowie wzbogacają i urozmaicają klasę. Uczeń zdolny może pomagać nauczycielowi w prowadzeniu lekcji, przygotowywaniu ciekawostek, które wykraczają materiałem poza podstawę programową. Bardzo często lepsi uczniowie pomagają słabszym, spotykając się z nimi po lekcjach, wspólnie się ucząc i pracując razem w grupie. Uczniowie, którzy wyróżniają się jakimiś ponadprzeciętnymi umiejętnościami, niestandardowymi zainteresowaniami mogą reprezentować szkołę w ogólnopolskich lub nawet międzynarodowych konkursach. Jest to prestiż dla całej szkoły. Kiedy miałam okazję prowadzić warsztaty dla nauczycieli osób biorących udział w projekcie, byli oni szczerze dumni, że posiadają w swoim gonie uczniowskim młodzież, która tak się wyróżnia. Wielu spośród uczestników programu talentON posiadało wiele ponadprzeciętnych zdolności i nietuzinkowych zainteresowań. Potrafili je wykorzystać między innymi przygotowując bardzo ciekawe projekty w ramach konkursu podczas mentoringu – samodzielnie tworzyli, grafiki, filmy, plakaty w bardzo nieszablonowy, kreatywny i dojrzały sposób. Potrafili wyszukiwać informacje i korzystać z artykułów naukowych dalece wykraczających poziomem trudności od ich standardowych lektur szkolnych. Jest to warte podkreślenia aby szkoły nie zaniedbywały talentów dzieci, tylko je promowały i rozwijały. Posiadanie uczniów różnorodnie uzdolnionych powinno być chlubą szkoły.

Rysunek 19. Jak uczeń zdolny może pomóc w kształtowaniu dobrego klimatu w szkole



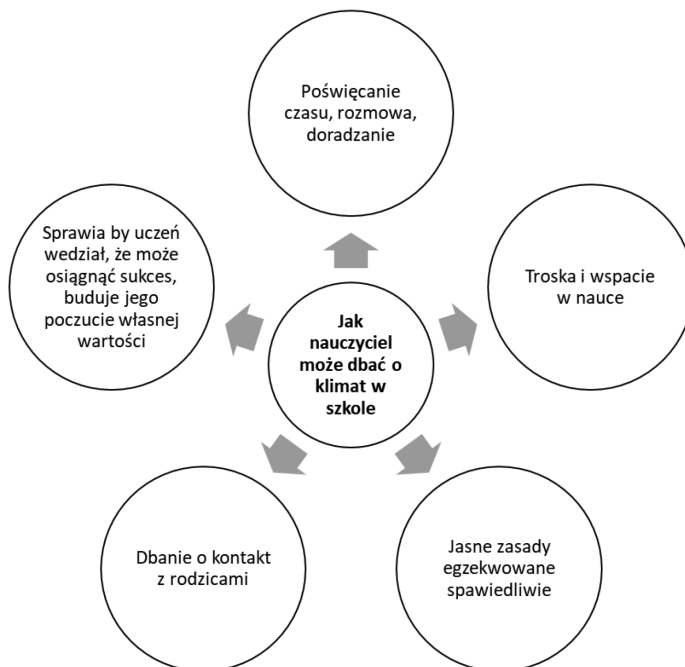
Źródło: opracowanie własne.

Pozytywna relacja ucznia z nauczycielem jest jednym z najważniejszych czynników kształtujących dobry klimat w szkole (Gwiazdowska-Stańczak, 2021a). Nauczyciel buduje pozytywną relację przede wszystkim na dobrej, otwartej komunikacji, Uczniowie wiedzą, że mogą zwracać się z problemami do swojego nauczyciela, że będzie miał dla nich czas i potrafił ich wysłuchać i zrozumieć. Jest to dla nich osoba, która szczerze interesuje się ich sprawami i zależy mu na ich przyszłości. Wykazuje postawę otwartości, pomocy i życzliwej troski. Dzięki podejmowanym działaniom, uczciwej ocenie i informacji zwrotnej nauczyciel kształtuje w młodzieży ich poczucie własnej wartości. Wsparcie w nauce dotyczy czynności nauczyciela, który stawia jasne wymagania. Uczniowie rozumieją swoje prace domowe i zadania na lekcji. Znają wymagania dotyczące tego co trzeba umieć na daną ocenę. Nauczyciel oczekuje od wszystkich uczniów, że będą się starali, odrabiali prace domowe, uczyli się i przygotowywali do lekcji. Dzięki okazywanemu wsparciu, uczniowie mają poczucie, że dobrze sobie poradzą w szkole. Zdarza się, że wsparcie w nauce jest często związane jedynie z uczniami, którzy mają ewidentne problemy z uczeniem się. Dla uczniów słabszych organizuje się korepetycje, lekcje wyrównawcze czy poświęca im się dodatkowy czas. Warto jednak przyjrzeć się jak wygląda rozkład uczniów zdolnych i słabszych w danej klasie. Zarówno uczniowie z wysoką jak i niską średnią ocen wymagają poświęcenia im uwagi przez nauczyciela, aby kształtować w nich pasję do uczenia się i aby dobrze postrzegali klimat w swojej szkole (Gwiazdowska-Stańczak, 2021a).

Uczniowie zdolni tak samo jak wszyscy inni zasługują na bezpieczne i przyjazne środowisko szkolne. Bardzo dużą rolę odgrywają tu kontakty rówieśnicze, niestety wciąż uczniowie wybitni są stygmatyzowani i wyśmiewani przez rówieśników (Wood i in. 2017). Poczucie bezpieczeństwa w szkole, nie dotyczy tylko fizycznego bezpieczeństwa, ale również psychicznego inaczej mówiąc – uczeń dobrze czuje się w klasie (Haidari i in. 2020).

W ramach programu talentON były prowadzone także warsztaty dla nauczycieli. Nauczyciel to zawód wymagający stałego dokształcania się i doskonalenia. Warto jest poświęcać czas i środki finansowe aby dbać o tą grupę zawodową. Tematyka zaangażowania w naukę i klimatu w szkole była dla pedagogów ciekawym zagadnieniem i wywołującym żywe dyskusje. Jednym z tematów, który jest często poruszany w środowisku szkolnym jest kształtowanie pozytywnej współpracy pomiędzy środowiskiem szkolnym a rodzicami. Z rozmów prowadzonych z nauczycielami wynika, że jest to bardzo zróżnicowane, nawet w ramach jednej placówki – w jednej klasie rodzice chętnie angażują się w życie klasowe i można liczyć na ich pomoc, w innych klasach są skonfliktowani i niechętni do utrzymywania jakiegokolwiek kontaktu. Idealnym rozwiązaniem byłaby możliwość prowadzenia warsztatów wspólnych dla nauczycieli i rodziców jednocześnie – aby obydwie strony mogły wskazać swój punkt widzenia, określić priorytety i oczekiwania.

Rysunek 20. Jak nauczyciel może dbać o klimat w szkole



Źródło: opracowanie własne.

Dbanie o pozytywny klimat w szkole jest elementem do którego musi przyłożyć się cała społeczność szkolna. Bardzo ważną częścią są też kontakty rówieśnicze. W przeprowadzonej ewaluacji na zakończenie programu talentON biorąca w nim udział młodzież wskazała jako najbardziej cenne przyjaźnie jakie zawiązały się pomiędzy uczestnikami. Współcześnie w szkołach brakuje miejsca gdzie mogliby się spotykać i pracować wspólnie uczniowie zdolni w jakimś określonym obszarze tak jak w tym przypadku uzdolnieni społeczno-humanistycznie. Możliwość poznania rówieśników z innych szkół o podobnych zainteresowaniach, pasjach i zdolnościach była bezcenna dla biorącej udział w programie młodzieży.

To jak uczeń postrzega swojego nauczyciela, pozytywna relacja z nim może okazać się kluczem do jego sukcesów edukacyjnych. Dzieje się tak dlatego, że im bardziej młoda osoba będzie angażowała się w naukę tym lepsze oceny będzie otrzymywać. Im więcej pasji i dobrych chęci tym więcej inicjatyw młodzieży na rzecz życia szkolnego. To co składa się na pozytywne odbieranie swojej szkoły i sprawia, że uczniowie uczęszczają do niej z ochotą to pozytywny klimat w szkole. Budują go relacje międzyludzkie – między ucznia-

mi a nauczycielami, pomiędzy rówieśnikami, panujące w niej sprawiedliwe zasady oraz możliwości, które otwierają przed uczniami drogę do rozwoju swoich pasji i zainteresowań (Gwiazdowska-Stańczak, 2021a; 2021b).

Głównym elementem pozytywnego klimatu w szkole jest relacja na linii nauczyciel-uczeń. Jest ona budowana przede wszystkim na otwartej komunikacji. Uczeń musi mieć zaufanie do nauczyciela, wiedzieć, że może zwrócić się do niego z problemami. Nauczyciel musi mieć dla niego czas, wysłuchać i starać się zrozumieć. Dobry pedagog interesuje się sprawami swoich podopiecznych. Zależy mu na przyszłości swoich uczniów, jest pomocny oraz życzliwy, kształtuje w młodzieży poczucie własnej wartości (Zullig i in., 2014). Otwarta komunikacja między nauczycielem a uczniem oraz jego rodzicem to podstawa poprawnego funkcjonowania szkoły. Jeżeli nauczyciel buduje zdrowe relacje z uczniami są oni mniej narażeni na patologie. Nauczyciel autorytarny wywołuje zniechęcenie, brak kreatywności i samodzielności. Umiejętne słuchanie uczniów sprawia, że łatwiej można zapobiegać sytuacjom kryzysowym w szkole (Welskop, 2013). Pozytywna relacja ucznia motywuje do nauki i zwiększa jego poczucie własnej wartości, a u nauczyciela zwiększa zadowolenie z pracy w tym zawodzie. Bardzo ważnym elementem składającym się na pozytywny klimat w szkole jest wsparcie w nauce jaki oferuje nauczyciel. Jego poziom wymagań, to w jaki sposób tłumaczy materiał na lekcji, tak że uczniowie nie mają problemu ze zrozumieniem tych treści. Wiedzą co muszą umieć na daną ocenę. W szkole o pozytywnym klimacie do nauki istnieją oczekiwania co od wszystkich uczęszczających do niej osób, że będą się starali ze wszystkich swoich sił. Dzięki wsparciu pedagogów, każdy wie, że poradzi sobie z zadaniami w szkole (Zullig i in., 2014). Idealna sytuacja ma miejsce w klasie wtedy jeśli każdy uczeń może liczyć na taką samą pomoc i uwagę nauczyciela, bez względu na to, czy jest uczniem zdolnym czy słabszym (Gwiazdowska-Stańczak, 2021b). Dobrze wytłumaczony materiał dydaktyczny oraz wiedza na temat wymagań wzmacnia motywację. Jeżeli uczeń nie wie czego i w jakim celu się uczy, nie rozumie treści lekcji będą wywoływały w nim negatywne emocje takie jak lęk, stres i zniechęcenie (Gwiazdowska-Stańczak, 2021b). Do kształtowania pozytywnego klimatu w szkole ważna jest także dyscyplina i jasne egzekwowane zasady. Teoria autorytatywna klimatu w szkole mówi, że im bardziej przestrzegana jest dyscyplina, tym uczniowie lepiej postrzegają swoją placówkę. Szkoły, które wymagają przestrzegania zasad, wpływają pozytywnie a uczniowie czują się w nich bezpieczniej. Wychowankowie placówek, które respektują zasady osiągają lepsze wyniki w nauce. Dzięki jasnym i klarownym zasadom w szkole uczniowie czują się sprawiedliwie traktowani i mają mniej problemów wychowawczych. Dyscyplina w szkole jest płaszczem ochronnym przed takimi zachowaniami jak wandalizm, prześladowania i agresja. Warto jednak podkreślić, że ważne jest oprócz dyscypliny wspomniane wcześniej

wsparcie nauczyciela. Nauczyciel może być wymagający ale równocześnie musi być otwarty i pomocny. Wychowawcza, który ma dobry kontakt ze swoją klasą powoduje, że jego uczniowie będą mieli większe osiągnięcia i motywację (Malone i in., 2017).

Podobnie jak w przypadku kształtowania się zaangażowani w naukę tak i przy pozytywnym klimacie w szkole nieoceniona staje się rola kontaktów i relacji rówieśniczych. Za dobry klimat w klasie odpowiadają przejawy uprzejmości i pomoc ze strony innych uczniów. Oczywiście jest, że im mniej agresji i przemocy tym uczniowie będą bardziej zadowoleni z relacji i nauki. Klasa szkolna jest małą społecznością, to jak będzie funkcjonować będzie zależało od tego jak będą czuli się w niej uczniowie (Zullig i in., 2014). Jest to system, pewna całość, uczniowie wspólnie żyją i przeżywają każdy dzień. Razem tworzą nową jakość a każda relacja w systemie ma wpływ na pozostałe relacje (Braun-Gałkowska, 1994). Nauczyciel powinien mieć świadomość systemowości klasy, zwłaszcza gdy na przykład dochodzi do jakiś konfliktów i problemów. Konflikt pomiędzy dwojgiem uczniów nie dotyczy tylko nich ale całej społeczności klasowej. Doby wychowawca powinien mieć świadomość struktury swojej klasy. Dbać o uczniów, którzy z jakiś względów mogą być odrzuceni. Nauczyciel powinien starać się integrować klasę i włączać młodzież do współpracy. Jedną z dobrych metod jest praca grupowa, projektowa a także korepetycje rówieśnicze, gdzie lepsi uczniowie pomagają słabszym. Dla młodzieży przynależność do grupy rówieśniczej i jej akceptacja ma ogromne znaczenie. Fakt, że uczeń dobrze czuje się w swojej klasie, wśród rówieśników sprawia, że bardziej lubi szkołę i chętniej do niej uczęszcza (Gwiazdowska-Stańczak, 2021b). Na relacje pomiędzy rówieśnikami mają także wpływ ich rodzice. To w jakim stopniu angażują się oni w życie szkoły może wiązać się ze stopniem występowania agresji w szkole. W domu rodzinnym prowadzi się rozmowy na temat edukacji, szkoły i autorytetu nauczyciela. To w jakie wartości przekazują rodzice na temat szkoły będzie mogło mieć wpływ na postrzeganie pozytywnego lub negatywnego klimatu w szkole (Chen i in. 2020).

Klimat w szkole może być także powiązany z wysokimi osiągnięciami w szkole. Uczniowie z wyższą średnią ocen lepiej postrzegają swoje szkoły (Gwiazdowska-Stańczak, 2021a). Pozytywny stosunek do szkoły przekłada się na lepsze osiągnięcia (Green i in., 2012). To znaczy, że ważne dla uczniów zdolnych są wartości nauczycieli, to jak są traktowani i jak ogólnie oceniają swoją placówkę. Klimat w szkole wiąże się także z zaangażowaniem w naukę (Benner i in., 2008; Gwiazdowska-Stańczak, 2021a;2021b). Klimat w szkole pośredniczy pomiędzy wysokimi osiągnięciami a zaangażowaniem, uczniowie którzy postrzegają swoją szkołę lepiej mają lepsze stopnie i więcej czasu poświęcają nauce (Benner i in., 2008). Klimat w szkole koreluje z zaangażowaniem emocjonalnym. Może to oznaczać, że poczucie przynależności i identyfikowanie się ze swoją szkołą wzmacnia chęć uczenia

się, ponadto lekcje wzbudzają w młodzieży pozytywne emocje. Klimat w szkole w 60% wyjaśnia zaangażowanie w naukę, najważniejsze skale to wsparcie w nauce i stosunek do szkoły (Gwiazdowska-Stańczak, 2021b). Inni badacze tak jak Wang i Eccles (2013) czy Skinner i Belmont (1993) również podkreślają znaczącą rolę pozytywnego klimatu w szkole a w szczególności pozytywnego wsparcia nauczyciela dla kształtowania się wysokiego zaangażowania w naukę i to we wszystkich wymiarach – poznawczego, behawioralnego i emocjonalnego. Wskazuje się, że związek ten może być dwustronny, ponieważ uczniowie mogą się więcej angażować dzięki wsparciu nauczyciela ale również nauczyciel chętniej udziela wsparcia tym, którzy są zaangażowani w jego lekcje (Skinner, Belmont, 1993; Gwiazdowska-Stańczak, 2021b). Średnia ocen bardzo często jest wykorzystywana jako predyktor wysokich osiągnięć czy zdolności ucznia. Jedną z najważniejszych umiejętności nauczycieli jest trafne rozpoznawanie poziomu osiągnięć ucznia oraz jego rzetelna i obiektywna ocena. Najczęściej ocena ucznia odbywa się poprzez stopień, ocenę opisową lub wynik egzaminu. Informacje o osiągnięciach ucznia są kluczowym elementem motywującym do nauki (Gwiazdowska-Stańczak i Sękowski, 2018). Trójpięścienny Model zdolności autorstwa Renzulliego jako składowe zdolności wymienia ponadprzeciętne zdolności, twórczość i zaangażowanie w pracę (Renzulli, 2005). Założenie zatem, że wysokie zaangażowanie w naukę będzie przekładać się na wysoką średnią ocen było jak najbardziej słuszne. Uczniowie z wysoką średnią ocen mają wyższe wyniki we wszystkich wymiarach zaangażowania w naukę i klimatu w szkole, poza przestrzeganiem praw i obowiązków (prawa ucznia są jednakowe bez względu na osiągnięcia szkolne). Przestrzeganie praw i obowiązków oznacza, że wszyscy uczniowie znają zasady i przywileje i są one respektowane. Im bardziej klarowne reguły dotyczące odpowiedzialności, także za używany sprzęt i pomoce dydaktyczne, tym lepiej uczniowie postrzegają swoją szkołę. Przykładem jest dyżurowanie przez uczniów, możliwość korzystania z różnych pracowni np. komputerowej, gdzie każdy zna swoją odpowiedzialność za sprzęt jakiego używa.

Zależność wysokiej średniej z zaangażowaniem w naukę i klimatem w szkole jest dwustronna – z jednej strony fakt, że uczeń ma dobre oceny sprawia, że chętniej się uczy i chodzi do szkoły, jest zadowolony z relacji z nauczycielem a z drugiej strony to właśnie zadowolenie ze szkoły i zaangażowanie może sprawiać, że uczeń zdobywa lepsze oceny. Wpływ na kształtowanie się zdolności u dziecka może mieć wiele różnych czynników, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych – do tych zewnętrznych z pewnością należy środowisko szkolne i relacja z nauczycielami i rówieśnikami w klasie. Niemalże wszystkie wymiary klimatu szkolnego są pozytywniej postrzegane przez uczniów z wysokimi osiągnięciami. Większość z nich z pewnością ma także oddziaływanie dwustronne. Dobra relacja i wsparcie nauczyciela motywują do lepszych osiągnięć, ale także uczeń dobrze

się uczący i zdobywający najlepsze oceny będzie w oczach nauczyciela lepiej doceniany i lubiany. Trudną sztuką dla najlepszych pedagogów jest umiejętność nawiązywania pozytywnych relacji na równi ze wszystkimi uczniami i niekierowanie się stereotypami na zasadzie „uczeń zły” i „uczeń dobry”. Jak wskazują wyniki badań uczniowie z wyższą średnią ocen lepiej oceniają swój stosunek do szkoły, nauczycieli i ich wsparcia niż ci ze słabszymi ocenami. Jest to niestety trochę błędne koło, ci lepsi lepiej się czują w szkole i mają lepsze osiągnięcia, ci gorsi gorzej oceniają klimat szkolny przez co braknie im motywacji, aby poprawić swoje osiągnięcia. Ważnym elementem kształtującym wysokie osiągnięcia szkolne ucznia jest jego wytrwałość i aktywność, która mocno wiąże się właśnie z zaangażowaniem w naukę (Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski, 2018).

Jednym z bardziej przyziemnych czynników składających się na klimat w szkole są warunki w jakich uczą się uczniowie. Chodzi tu o schludność, wyposażenie sal, nowe pomoce dydaktyczne używanie nowych technologii oraz multimediiów w edukacji. Najlepszy klimat tworzy taka szkoła, która jest utrzymana w czystości a infrastruktura jest przyjemna, bezpieczna i dobrze utrzymana (Zullig i in., 2014).

Podczas prowadzonych warsztatów uczniowie bardzo chętnie wypowiadali się o swoich szkołach, był to też temat poruszany podczas spotkań indywidualnych mentoringowych. Warsztaty dotyczące tematyki klimatu w szkole były zróżnicowane i obejmowały pracę indywidualną, pracę w grupach a nawet granie w gry – stworzone przez autorkę warsztatów ale także planszówki przygotowane przez samych uczestników. Poniżej znajduje się jedno z przykładowych zadań. Niestety część uczniów uskarżała się na nieprzyjazny klimat w swojej szkole. Byli niezadowoleni zarówno z relacji z nauczycielami jak i rówieśnikami. Bardzo często uskarżali się na przeciążenie nauką, brak zrozumienia i stres. W anonimowej ewaluacji projektu uczniowie wskazali, że najbardziej przydatne były dla nich warsztaty z odporności psychicznej i radzenia sobie ze stresem. Obniżenie poziomu stresu mogłoby nastąpić również dzięki poprawie klimatu w szkole, a przede wszystkim zmianie w podejściu nauczycieli. Nauczyciele powinni przestać straszyć uczniów, wywoływać poczucie zagrożenia i lęku. Uczeń, który boi się iść na daną lekcję nigdy nie będzie w nią zaangażowany ani skupiony. Powoduje to błędne koło w którym uczeń z powodu lęku nie może się skupić a co za tym idzie jego zaległości z danego przedmiotu się nawarstwiają a co za tym idzie wywołują większy lęk.

Kształtowanie pozytywnego klimatu w szkole jest trudne do zrealizowania, ponieważ zależy od bardzo wielu czynników.

Przykładowe ćwiczenie

DRZEWO KLASOWE

Do wykonania najprostszej formy drzewa klasowego wystarczy jedna czysta kartka większa „pień” (dla nauczyciela) i małe karteczki „listki” mniejsze po jednej dla wszystkich uczniów. Nauczyciel zapisuje na pniu (wszystkie swoje mocne strony, kompetencje) a uczniowie na listkach zapisują swoje mocne i słabe strony np. karteczka (liść) może być przedzielony na pół i wtedy na górze mocne strony na dole słabe, drugą stronę zostawiamy czystą (jeśli uczniowie nie będą chcieli aby inni widzieli ich słabe strony z obawy przed wyśmianiem, ze wstydu lub gdy jest to nasza nowa klasa i uczniowie jeszcze nie znają się dobrze, to wtedy w momencie przyczepiania listków mogą je odwrócić tak aby cechy które napisali nie były widoczne. Drzewo klasowe może zostać powieszone w sali (lub na stronie grupy klasowej w Internecie jeśli jest wirtualne) i być później wzbogacane przez owoce. Owoce na drzewie pojawią się później, jeśli w trakcie roku szkolnego jakiś uczeń będzie miał jakieś osiągnięcie warte pochwalenia się to wtedy na karteczce (najlepiej kolorowej, może być w kształcie owocu) zapisuje je i przykleja do drzewa. Pamiętajmy, że osiągnięcia są bardzo indywidualne i nie muszą być to wygrane olimpiady (ponieważ nie w każdej klasie są olimpijczycy), ale mogą to być nawet drobne sukcesy – na miarę danej klasy. Forma wykonania – forma wykonania może być dowolna, ogranicza nauczyciela i uczniów tylko wyobraźnia, drzewa mogą być wiszące na ścianie, stojące na biurku w doniczce (z masy solnej, plasteliny, piankoliny, prawdziwej gałęzi, drewna itd.) a liście przyczepiane na drucikach, przyklejane pinezkami, zszywaczem, taśmą itd.), ważne aby można było na tym faktycznie coś napisać. Symboliczna – drzewo i liście mogą być zwykłymi kartkami, które następnie przyczepi się do siebie zszywaczem lub taśmą.

11. Jak przeciwdziałać wykluczeniu uczniów zdolnych?

Zjawisko wykluczenia rzadko badane jest w kontekście uczniów zdolnych. W Polsce prowadzi się badania przede wszystkim w odniesieniu do aspektu ekonomicznego, np. problemu ubóstwa, czy społecznego, np. uzależnienia. Opracowywane są określone wskaźniki, umożliwiające pomiar, monitoring skali wykluczenia (Damon 2012, Frieske 1999, GUS 2021). Wykluczenie jest definiowane zwłaszcza w kategoriach nieuczestniczenia w ważnych aspektach życia zbiorowego i w normalnych aktywnościach społecznych. Wiąże się z sytuacją, w której jednostka lub grupa nie ma możliwości pełnienia ról społecznych, korzystania z dóbr publicznych oraz infrastruktury społecznej, a ponadto gromadzenia zasobów i pozyskiwania dochodów w godny sposób zgodnie z obowiązującymi przepisami prawnymi (Frąckiewicz 2005). Zazwyczaj w opracowaniach dotyczących wykluczenia zwraca się uwagę, że jest to zjawisko, które dotyka głównie osoby bezdomne, bezrobotne, niezaradne, niewykształcone, niepełnosprawne, dzieci z rodzin niepełnych czy wielodzietnych, mieszkańców wsi, ludzi starszych, uzależnionych, opuszczających zakłady opiekuńczo-wychowawcze lub karne. Warto jednak mieć świadomość, że „istota współczesności stanowi o tym, że obecnie każdy człowiek może być z jakiś względów wykluczony” (Balcer 2013). Balcer przywołuje między innymi zagrożenie wykluczeniem edukacyjnym czy rówieśniczym. Pewnych form wykluczenia, z którymi mamy do czynienia w przestrzeni szkolnej także doświadczają jednostki zdolne. Oddziałują one na relacje na styku uczeń-uczeń, uczeń-nauczyciel, nauczyciel-rodzic. Uczniowie zdolni bywają różnie traktowani przez swoich rówieśników, którzy nie zawsze pozytywnie postrzegają ich osiągnięcia. Praktyka pokazuje, że z jednej strony uczniowie zdolni są podziwiani przez kolegów i koleżanki, uznawani za osoby inteligentne, z ponadprzeciętnym potencjałem intelektualnym itd., a z drugiej strony część rówieśników widzi w nich uczniów wywyższających się, zarozumiałych, nieustannie „zakuwających” i dodatkowo będących pupilami nauczycieli. Zatem uczeń zdolny jest narażony na wykluczenie rówieśnicze z uwagi na swój talent czy osiągnięcia. Ryzyko wykluczenia wzrasta w sytuacji nadmiernego faworyzowania, wyróżniania, ale też etykietowania przez rówieśników lub nauczyciela. W każdej swej formie należy uznać je za niebezpieczne. W odniesieniu do jednostek zdolnych może przyjmować np. formy demonstracyjnego i jawnego wyśmiewania ucznia z powodu wy-

bitnych osiągnięć szkolnych i sukcesów pozaszkolnych. Negatywne nastawienie wobec uczniów zdolnych powoduje ponadto, że samo zjawisko się poszerza o inne aspekty wykluczania i wówczas bywają oni prześladowani za swój wygląd, ubiór, status materialny, czy poglądy itp.

Zdarzają się sytuacje, że osoby zdolne nie są rozumiane przez rówieśników. Warto jednak mieć na uwadze możliwe asynchronie rozwojowe jednostek zdolnych. Mogą się one bowiem cechować podwyższoną wrażliwością czy dostrzegalnym brakiem równowagi emocjonalnej i społecznej (Rinn 2018; Limont 2013). Z uwagi na to, że przeważnie nauczyciele, a często też rodzice i opiekunowie, nie mają świadomości występowania tego typu asynchronii, dzieci zdolne pozbawione są wsparcia. Mogą być wówczas narażone na przebywanie w środowisku, które przykładowo zmniejsza motywację do podejmowania dalszej aktywności. Jak pokazują badania Freeman, pozostawienie dzieci zdolnych z trudnościami natury emocjonalnej czy z innymi problemami wynikającymi z asynchronii rozwojowej powoduje, że w przyszłości, jako osoby dorosłe, nie zdobywają większych osiągnięć zawodowych i nie wyróżniają się wśród innych pracowników (Freeman 2001). Uczniowie zdolni nie są też pozbawieni innych problemów. Wbrew powszechnym opiniom o ich bystrości i łatwości w zdobywaniu wiedzy, również mogą mieć trudności w nauce. To niekiedy skutkuje, że są postrzegani jako tzw. „zdolne lenie”. Jak pokazują badania, uczniowie zdolni, zwłaszcza intelektualnie, mogą mieć problem z radzeniem sobie ze stresem, czuć dyskomfort z powodu swojej odmienności, mogą odczuwać frustrację i są obciążone ryzykiem pojawienia się depresji (Pufal-Struzik 2016). Mogą doświadczać negatywnych stanów, które wynikają z niemożliwości zrealizowania jakiejś potrzeby, nawet nie do końca uświadomionej, i wywołują podirytowanie, zniechęcenie, rozczarowanie. Są narażone na asynchronię w postaci zachowań aspołecznych, często niezrozumiałych np. dla rówieśników, mogących przejawiać się nawet w postawach agresywnych czy wycofujących się (Neihart 2002) oraz zachowaniach ryzykownych (Przybysz-Zaremba 2015). Dlatego zdarza się, że uczniowie zdolni miewają trudne relacje z rówieśnikami i odbierani są jako dziwni, zamknięci w sobie, albo wywyższający się czy przemądrzali.

Z uwagi na fakt, że w środowisku szkolnym „naznaczeni” przez rówieśników bywali przede wszystkim uczniowie ze słabymi osiągnięciami w nauce, agresywni lub przysparzający problemów wychowawczych, ekskluzja uczniów zdolnych wydaje się pewnym paradoksem. Dlaczego zjawisko wykluczenia dotyczy dzieci zdolnych? Biorąc pod uwagę wskazywane przyczyny wykluczenia społecznego (Nowak 2013, 2015) można wnioskować, że wynika to z pobudek tkwiących w osobie czy grupie wykluczającej. Podobnie jak w innych przypadkach wykluczania, celem takiego działania jest chęć zdobycia wysokiej pozycji w środowisku rówieśniczym. Jest to także związane z odczuwaną przez innych za-

zdrością, niskim poczuciem własnej wartości, ale czasem może być spowodowane niechęcią do ucznia zdolnego np. z powodu faworyzowania go przez nauczyciela, podkreślania jego wybitności i porównywania z pozostałymi uczniami.

Relacje rówieśnicze to jeden z kluczowych czynników właściwego rozwoju i warunków prawidłowego funkcjonowania społecznego (Dyrda 2012). Jeżeli uczniowie będą doświadczać niepowodzeń w tym zakresie, to będzie to oddziaływać na inne obszary ich funkcjonowania i działania. Mogą m.in. odczuwać zniechęcenie do nauki, zamykać się na kontakty z innymi i negatywnie postrzegać szkołę. Jest to niebezpieczne z uwagi na wiele czynników, ale szczególnie dlatego, że w tym okresie rozwoju relacje z rodzicami czy opiekunami ulegają zmianie. Polega ona na pewnym rozluźnieniu więzi na rzecz budowania z rówieśnikami relacji opartych na zaufaniu i wzajemnym zainteresowaniu. Zwiększona potrzeba kontaktu z rówieśnikami jest w tym wieku naturalna, zatem mierzenie się ze zjawiskiem ekskluzji, której inicjatorami i sprawcami są uczniowie z klasy może okazać się dla osób wykluczanych jeszcze trudniejsze.

Za M. Deptułą można dokonać charakterystyki dzieci wykluczonych w odniesieniu do trzech sfer: poznawczej, behawioralnej i emocjonalnej (Deptuła 2013), uwzględniając skutki, warte zwrócenia uwagi także w kontekście uczniów zdolnych:

Rysunek 21. Skutki wykluczenia

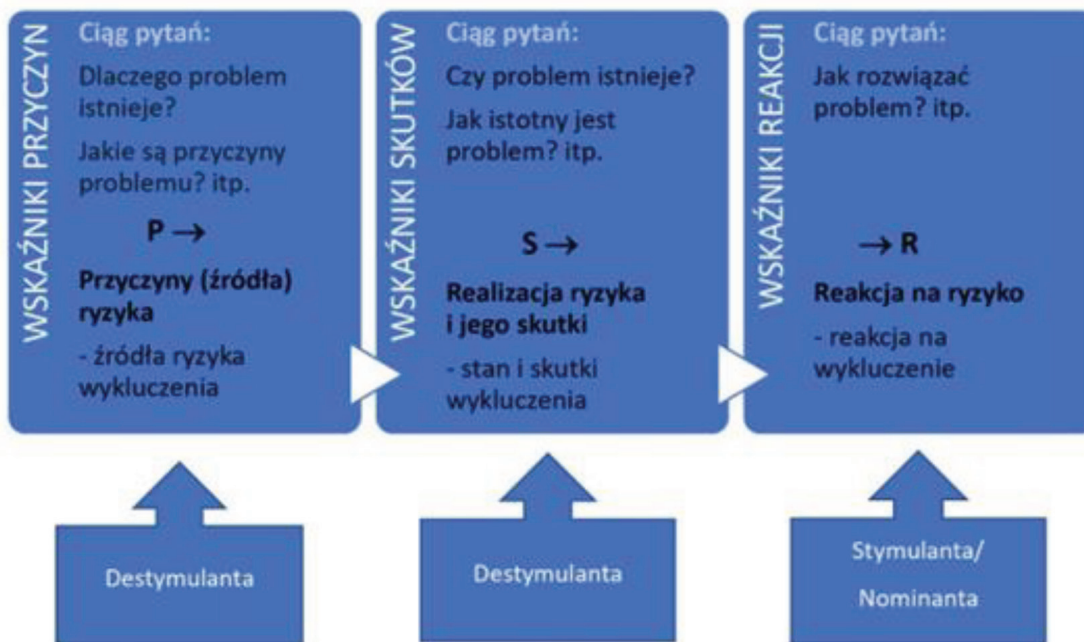
Sfera poznawcza	Sfera emocjonalna	Sfera behawioralna
<ul style="list-style-type: none"> •problem z przetwarzaniem informacji społecznych (trudność w odczytywaniu intencji innych osób) •skupianie się na negatywnych elementach w kontakcie z drugą osobą •zaniżona samoocena, która wynika z interakcji z innymi 	<ul style="list-style-type: none"> •poczucie samotności, odrzucenia, lęk społeczny •nadmierna emocjonalność wyrażająca się w smutku, gniewie •problem z samokontrolą emocjonalną •zaniżony poziom poczucia humoru i wrażliwości na innych •przesadne przeżywanie niepowodzeń w szkole 	<ul style="list-style-type: none"> •niski poziom umiejętności społecznych •żadsze nawiązywanie pozytywnych relacji z innymi •skłonność do samotnych zabaw •skłonność do zachowań buntowniczych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Deptuła 2013.

Opisując skutki wykluczenia rówieśniczego badacze najczęściej podają: 1) silne negatywne emocje takie jak smutek, poczucie winy, odrzucenia, niepokój; 2) obniżenie jakości życia i samooceny; 3) zamknięcie się na innych i wycofywanie się z życia społecznego (Jaskulska, Poleszak 2015).

Wypracowano obiektywne wskaźniki wykluczenia w ujęciu przyczynowo-skutkowym, które można wykorzystać do badania wykluczenia szkolnego, rówieśniczego, w tym dzieci zdolnych:

Rysunek 22. Wskaźniki wykluczenia w ujęciu przyczynowo-skutkowym



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wykluczenie i integracja społeczna w Polsce, ujęcie wskaźnikowe, MPiPS, UNDP, Warszawa 2006.

Wykluczenie, które dotyczy uczniów zdolnych jest trudne do zidentyfikowania, ale niestety występuje, co potwierdzają wyniki uzyskanych badań, zrealizowanych na potrzeby projektu talentON. Uczestnicy programu zostali przebadani kwestionariuszem „Wykluczenie dzieci zdolnych z grupy rówieśniczej”. Na pytanie, czy byli ofiarami wykluczenia 40,7% odpowiedziało twierdząco, a 22,2% nie potrafiło jednoznacznie odnieść się do tego pytania, co może świadczyć, że osoby te mogły doświadczać zachowań wykluczających. Być może badani mieli trudność w ocenie, co było powodem ich wykluczenia – czy dobre

wyniki w nauce i związane z tym osiągnięcia, czy np. wygląd, poglądy itp. Z drugiej strony, mogli nie mieć przekonania, czy dane zdarzenie, zachowanie kwalifikuje się jako forma wykluczenia. Często nawet kadra pedagogiczna ma trudność z rozstrzygnięciem czy dochodzi w danym momencie do wykluczenia, czy jedynie konfliktu, zaczepki lub prowokacji. Nauczyciele dostrzegając praktyki ekskluzji przeważnie podejmują interwencję. Takiego zdania są uczestnicy programu talentON, którzy przyznali w badaniu, że ich nauczyciele nie pozostawiają uczniów wykluczanych samym sobie. Niestety, rzadko kiedy uczniowie zgłaszają problem nauczycielowi, przez co może on reagować wyłącznie wtedy, kiedy jest świadkiem niewłaściwych zdarzeń.

Wobec uczniów zdolnych z przywołanego programu stosowano bezpośrednio formy wykluczenia w postaci wyzwania, obrażania, wyśmiewania, grożenia i pokazywania w ich stronę nieprzyzwoitych gestów. Ponad 60% badanych doświadczyło wyzywania czy przezywania oraz wyśmiewania przez kolegów/koleżanki, ponad połowa była obrażana, a niepełna 1/3 pokazywano nieprzyzwoite gesty lub grożono.

Zjawisko wykluczania rówieśniczego ma miejsce w większości szkół i dotyczy wielu uczniów. Można przypuszczać, że większość nauczycieli nie ma świadomości, że problem ten dotyczy także uczniów zdolnych. Co więcej, czasem nie zdają sobie sprawy, że sami przyczyniają się do zmiany postrzegania przez klasę ucznia zdolnego, do negatywnego nastawienia wobec niego. Badani zdolni uczniowie przyznali, że otrzymywali od nauczycieli różne etykiety a niekiedy byli faworyzowani. Wielu badaczy twierdzi, że samo nadanie dziecku etykiety „ucznia zdolnego” może wpłynąć na niego negatywnie, bowiem naraża go na odrzucenie przez rówieśników. Jawne wychwalanie osobowości, talentu i osiągnięć może przynieść więcej szkód niż pozytywów (Dyrda 2012).

Warto odnotować także fakt, że zdarzają się sytuacje, w których to zachowania nauczyciela są na tyle niewłaściwe, że kwalifikuje się je jako wykluczające. 22,2% uczniów zdolnych z programu talentON doświadczyło przezywania przez nauczyciela kujan, a 37% zadawano dodatkowe prace domowe. W opinii 40,7% uczniów zdolnych, uczestniczących w badaniu, nauczyciele oceniają ich surowiej, niż pozostałe osoby z ich klasy. Dobrołowicz zwraca uwagę, że niekiedy nauczyciel gestami lub słowami wyraża niechętnie nastawienie do ucznia zdolnego, zwłaszcza gdy cechuje go niezależność, krytycyzm czy upór (Dobrołowicz 2004).

Badania Marii Porzucek-Miśkiewicz potwierdzają, że uczniowie zdolni cieszą się nieznaczną popularnością w zespole klasowym, niektórzy nie są akceptowani lub wręcz odrzucani przez rówieśników. Autorka zbadała pozycję społeczną uczniów zdolnych w środowisku klasowym i wyniki pokazują, że uczniowie ci nie cieszą się uznaniem i sympatią wśród swoich kolegów i koleżanek, co obrazują dość niskie statusy socjometryczne uży-

skane przez nich w badaniu. Co więcej, okazuje się, że opinie rówieśników są tak ważne dla uczniów zdolnych, że w obawie przed odrzuceniem są skłoni nie ujawniać swoich umiejętności i faktycznych możliwości, a nawet je zaniżać (Porzucek-Miśkiewicz 2021). Zjawisko wykluczania rówieśniczego może przyczyniać się zatem do pojawienia się wśród uczniów Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (SNOS). Można wówczas dostrzec, że osoba zdolna nie wykorzystuje posiadanego potencjału i uczy się poniżej własnych możliwości. Dyrda podkreśla, że: „Coraz częściej w praktyce spotykamy się z sytuacją, kiedy rodzice i nauczyciele tych uczniów zwracają uwagę, że ci, którzy osiągnęli najwyższe wyniki w nauce, w których pokładano nadzieje związane z ich edukacją uczą się coraz słabiej” (Web. 03). Ponadto autorka podkreśla, że syndrom ten może dotyczyć 50% populacji uczniów zdolnych i może wynikać z problemów natury osobowościowej, rodzinnej oraz szkolnej (Dyrda, 2000). Zachowania wykluczające, których uczniowie zdolni doświadczają w szkole, mogą powodować świadome ukrywanie zdolności właśnie z obawy przed częstszym, bardziej dotkliwym, negatywnym traktowaniem ich przez rówieśników. W takich sytuacjach można zauważyć ogromną dysproporcję między potencjałem ucznia, poziomem jego zdolności poznawczych, a efektami wykonywanej przez niego pracy. Zazwyczaj wykazuje on słabe zaangażowanie w naukę, nie wykonuje prac domowych, podczas prac kontrolnych celowo popełnia błędy.

Chcąc chronić uczniów przed wykluczeniem rówieśniczym należy przede wszystkim dostrzegać to zagrożenie i mu przeciwdziałać. Nauczyciele często nie mają świadomości, że uczniowie zdolni narażeni są na ekskluzję ze strony kolegów i koleżanek z klasy. Brak reakcji, okazania jakiegokolwiek wsparcia wykluczonej jednostce zdolnej może skutkować m.in. zniechęceniem jej do dalszego rozwijania określonych zdolności, zaniżać samoocenę i poczucie własnej wartości.

Dostrzegając sytuacje wykluczania uczniów w grupach rówieśniczych należy jak najszybciej podejmować interwencję oraz możliwe działania naprawcze. W niektórych placówkach edukacyjnych istnieją specjalne programy przeciwdziałania ekskluzji, które warto rozszerzać o warsztaty czy inne formy zajęć przede wszystkim integrujących grupy rówieśnicze. Należy wdrażać podejście przyczynowo-skutkowe do problemu i rozwiązywać go systemowo, bowiem ekskluzja negatywnie oddziałuje na inne obszary funkcjonowania społecznego i psychicznego ucznia.

12. Jak wspierać odporność psychiczną i umiejętność radzenia sobie ze stresem uczniów zdolnych?

Na otrzymywane rezultaty działania (w różnych sferach życia: szkolnej, akademickiej, zawodowej, osobistej, interpersonalnej) składa się zarówno potencjał jednostki (jej szeroko rozumiane zasoby), jak również skuteczność radzenia sobie z trudnościami w życiu codziennym. Jeśli człowiek nie ma wystarczających umiejętności do poradzenia sobie ze stresem, presją, nieprzyjemnymi emocjami, niepowodzeniami, oceną ze strony innych ludzi – nie osiągnie takich efektów, na jakie go stać. Odnosi się to zarówno do osób dorosłych, jak i uczniów. Ma to szczególne znaczenie w kontekście funkcjonowania uczniów zdolnych, którzy mają duży potencjał do osiągania bardzo wysokich rezultatów działań. Radzenie sobie z trudnościami jest tym, co w znaczący sposób warunkuje uzyskiwanie tych efektów (por. Dweck, 2020).

Trudności, z jakimi mierzy się jednostka można podzielić na endogenne i egzogenne. Te pierwsze odnoszą się do wewnętrznych właściwości osoby. Jest to szeroki wachlarz trudności związanych z psychologicznym funkcjonowaniem osoby, m.in. niskie poczucie własnej wartości, niekorzystne cechy temperamentu (np. skłonność do szybkiego reagowania silnymi emocjami), perfekcjonizm czy nadmierny lęk przed oceną, porażką. Trudności egzogenne to te, które mają charakter zewnętrzny, np. trudna sytuacja losowa.

Obecnie coraz więcej mówi się o trudnościach, jakie stawia świat przed młodym człowiekiem. Wśród najważniejszych należałoby wymienić nadmierne oczekiwania rodziców, ale i samych uczniów wobec siebie, duże tempo życia, oczekiwania wobec swojej przyszłości i presja z tym związana, ideały promowane w świecie mediów społecznościowych, presja rówieśników, ocena ze strony innych ludzi (często anonimowa, np. w social mediach) i porównywanie się z innymi, mnogość zajęć pozalekcyjnych, nastawienie na efekt. Te wszystkie trudności mogą wiązać się z dużym obciążeniem psychicznym młodych ludzi, którzy muszą na co dzień mierzyć się z nimi. Efektywne radzenie sobie ze stresem i odporność psychiczna są kluczowe, aby móc nie tylko uzyskiwać pozytywne rezultaty działań, ale przede wszystkim dbać o swoje zdrowie psychiczne (por. Masten i Obradović, 2006).

Odporność psychiczna

Odporność psychiczna człowieka ma kluczowe znaczenie w kontekście utrzymywania jego równowagi psychicznej, radzenia sobie z trudnościami oraz pozytywnego rozwoju. Jest ona wielowymiarowym konstruktem, który wiąże się z systemem interakcji różnych innych zmiennych psychologicznych, takich jak na przykład strategie radzenia sobie ze stresem (Jones i in., 2002), pewność siebie (Strycharczyk i Clough, 2020), wewnętrzne umiejscowienie kontroli (Grotberg, 2000) czy inteligencja emocjonalna (Southwick i Charney, 2012). Odporność psychiczna składa się z szeregu zasobów jednostki, które sprawiają, że osoba jest zdolna do radzenia sobie z trudnościami i osiągnięcia pozytywnych rezultatów działania (Strycharczyk i Clough, 2020). W literaturze używa się wymiennie pojęć odporność psychiczna, rezyliencja, sprężystość psychiczna lub prężność psychiczna czy prężność ego (Uchnast, 1997, Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008; Franczok-Kuczmowska, 2022).

Odporność psychiczna ma wiele definicji. W literaturze obecne są dwa rozumienia tej zmiennej: jako względnie stałej cechy jednostki – *resiliency* (Block i Block, 1980; Strycharczyk i Clough, 2020) albo jako procesu samoregulacyjnego – *resilience* (Luthar i in., 2000, Ostaszewski, 2005; Uchnast, 1997).

Dla Grotberg (2000, s. 14) odporność psychiczna to „uniwersalna zdolność, która umożliwia osobie, grupie lub społeczności zapobieganie, minimalizowanie lub pokonywanie szkodliwych efektów doświadczanego nieszczęścia”. Z kolei Heszen (2013) wskazuje, że jest to cecha osobowości jednostki, wiążąca się ze zdolnością powrotu do optymalnego funkcjonowania po trudnych doświadczeniach oraz z adaptacją do zmiennych okoliczności.

Uchnast (1997) wskazuje, że prężność ego jest ciągle rozwijającą się i udoskonalaną na przestrzeni życia zdolnością człowieka do efektywnego radzenia sobie z codziennymi zadaniami w zmiennych i stresujących okolicznościach. Autor ujmuje prężność w kategoriach procesu (*ego resilience*). W tym ujęciu jednostka jest zdolna do przystosowywania się do zmieniających się warunków życiowych, wykorzystując zasoby osobiste, jak i zasoby znajdujące się w środowisku. Osoby z niską odpornością cechuje niski próg frustracji. Na nowe sytuacje reagują one zazwyczaj sztywnością i niepokojem. Według Uchnasta prężność (odporność psychiczna) jest podstawową, złożoną charakterystyką procesów regulacyjnych człowieka. Wskazuje on także na istnienie specyficznego układu właściwości charakterologicznych w zakresie prężności. Podobnie uważa Waller (2001; za: Heszen i Sęk, 2007), mówiąc, że rezyliencja jest procesem warunkowanym wieloma czynnikami i stanowi rezultat interakcji sił w kontekście ekosystemu. Wskazuje się tu na wzajemne oddziaływanie

zarówno cech osoby, jak i środowiska (także kontekstu życiowego). Zbliżone stanowisko przyjmuje także Ostaszewski (2005, s. 2), który twierdzi, że odporność psychiczna „jest to wieloczynnikowy proces pozytywnej adaptacji, w którym czynniki chroniące kompensują lub redukują wpływ czynników ryzyka”. W takim ujęciu odporność psychiczna jest charakterystyką osoby kształtującą się w ciągu życia i można wspierać jej rozwój u człowieka.

Odporność psychiczna pozwala człowiekowi na powrót do równowagi psychicznej po doświadczeniu sytuacji trudnej. Wiąże się z elastycznym radzeniem sobie w zmiennym środowisku, a także z efektywną adaptacją w niesprzyjających okolicznościach, w tym także w okolicznościach stresu, konfliktu czy niepewności (Borucka i Ostaszewski, 2012; Sikorska, 2016).

W kontekście funkcjonowania uczniów zdolnych odporność psychiczna jest niezwykle istotnym elementem, mającym znaczenie dla osiągnięcia przez nich wysokich rezultatów działań. Jak wspomniano na początku niniejszego rozdziału, efekty, które uzyskuje człowiek, nie zależą jedynie od jego potencjału (czyli zdolności, wiedzy itp.), ale w dużej mierze warunkowane są radzeniem sobie z pojawiającymi się trudnościami. Nieefektywne radzenie sobie i nieskuteczna adaptacja do nowych okoliczności sprawiają, że osoba nie korzysta ze swoich zasobów poznawczych w takim stopniu, w jakim mogłaby, tylko lokuje swoją energię mentalną w przeżywanie trudnych emocji, w poradzenie sobie z sytuacją. Uczniowie zdolni, mający duży potencjał do rozwoju swoich talentów i do uzyskiwania sukcesów, potrzebują rozwijać swoją odporność psychiczną właśnie po to, by otrzymywać bardzo wysokie efekty, które są w zasięgu ich możliwości. Realizacja zadań trudnych, rozwijanie talentów czy osiągnięcie sukcesów wiążą się jednak z doświadczaniem szeregu trudności. Wystarczy wymienić choćby ocenę innych ludzi, presję, oczekiwania innych oraz własne, niepewność w obliczu sytuacji nowych, doświadczanie porażki. Poradzenie sobie z nimi będzie miało duże znaczenie dla osiągnięć uczniów zdolnych.

Charakterystyka osób prężnych psychicznie skupia się na takich cechach jak: pewność siebie, produktywność, wytrwałość w doprowadzaniu zadań do końca, niezależność w działaniu i myśleniu (Block i Block, 1980). Takie osoby cechuje poczucie humoru. Umieją one prosić o pomoc, ale także zjednać sobie akceptację innych. Mają zdolność do bliskich relacji z innymi. Są świadome motywów własnego działania (tamże).

Semmer (2006, za: Ogińska-Bilik i Juczyński, 2008) na podstawie przeglądu badań dotyczących odporności psychicznej wskazuje, że osoby o wysokiej odporności:

- cechuje skłonność do interpretowania okoliczności i środowiska jako ogólnie sprzyjających;
- oczekują, że przydarzy się im więcej rzeczy pozytywnych niż negatywnych;

- nie wykazują skłonności do szkodenia innym;
- interpretują stresujące wydarzenia jako wyzwania;
- traktują niepowodzenia jako normalne wydarzenia (które nie muszą wynikać z braku własnych kompetencji lub wskazywać na istnienie wrogiego świata);
- akceptują pogorszenie sytuacji i przyjmują ją taką, jaka jest;
- traktują życie jako coś, na co mają wpływ (jako wynik swoich decyzji i swojej aktywności), siebie zaś jako osobę zdolną do wpływania na wydarzenia życiowe;
- cechuje je stabilność emocjonalna;
- pojawiające się trudności spostrzegają jako szansę na zdobywanie nowych doświadczeń i rozwoju.

Znaczenie odporności psychicznej ujawnia się przede wszystkim w obciążających psychicznie sytuacjach, w okolicznościach zagrażających zaspokojeniu ważnych dla człowieka potrzeb, wartości i celów, kiedy pojawia się u niego napięcie emocjonalne (Ryś, Trzęsowska-Greszta, 2018). Niska odporność psychiczna związana z nieefektywnym radzeniem sobie powoduje, że jednostka może czuć zniechęcenie, a nawet rezygnować z działania. Nieprzyjemne emocje mogą kumulować się i długotrwałe przeciążenie może skutkować obniżeniem nastroju, czy zaburzeniami neurotycznymi. Okoliczności, w których znajduje się człowiek mogą być oceniane przez niego jako trudne, ale również mogą być obiektywnie trudnymi, kiedy mierzy się on z nowymi, złożonymi zadaniami (Tyszkowa, 1977).

Badacze podkreślają wiele źródeł odporności psychicznej. Jej uwarunkowań należy poszukiwać zarówno wśród czynników wrodzonych, jak i nabytych. Do wrodzonych predyktorów zaliczyć można podatność genetyczną, zdrowie fizyczne, cechy temperamentu oraz płęć (Ryś i Trzęsowska-Greszta, 2018). Temperament jako czynnik mający kluczowe znaczenie dla emocjonalności osoby, może wspierać odporność psychiczną lub wpływać na nią negatywnie. U jednostki o *trudnym temperamencie* obserwuje się konstelację skrajnie nasilonych konkretnych cech temperamentalnych, np. reaktywność emocjonalną (Kagan, Snidman, 1991; za: Grzegorzewska, 2013), emocjonalna sprawia, że jednostka reaguje emocjonalnie w sposób łatwy i intensywny – nawet na małą stymulację, a wzbudzone emocje mogą utrzymywać się względnie długo, co ma niekorzystne znaczenie dla efektywnego radzenia sobie (Cyniak-Cieciura i in., 2016).

W zakresie nabytych właściwości jednostki, stanowiących źródło odporności psychicznej, badacze (np. Clough i Strycharczyk, 2020; Grotberg, 2000; Opora, 2009; Pilecka, 2009) wskazują wiele zmiennych, akcentując szczególnie rolę czynników poznawczych jednostki oraz czynników rodzinnych.

12. Jak wspierać odporność psychiczną i umiejętność radzenia sobie...

Pilecka i Fryt (2011) podkreślają, że odporność psychiczną u dzieci kształtują trzy grupy czynników: kompetencje emocjonalne (pozytywna samoocena, wewnętrzne umiejscowienie kontroli, poczucie humoru oraz poczucie autonomii); umiejętności społeczne (komunikatywność, pozytywne, wspierające relacje z ludźmi, empatia) oraz orientacja na przyszłość (poczucie sensu życia, optymistyczny styl wyjaśniania, myślenie krytyczne, zdolność rozwiązywania problemów oraz adaptacja do nowych okoliczności).

Wśród ważnych czynników rodzinnych mających wpływ na rozwój odporności psychicznej wymienić należy bliskość emocjonalną członków rodziny, pozytywne postawy rodzicielskie, wsparcie emocjonalne ze strony rodziców, wspólny system wartości członków rodziny, zapewnione poczucie bezpieczeństwa przez rodziców, a także styl wychowania. W kształtowaniu odporności najkorzystniejszy jest styl demokratyczny, który pozwala z jednej strony na dawanie jednostce swobody, z drugiej zaś wymaga od niej odpowiedzialności (Pilecka, 2009). Oczywiście podstawowym czynnikiem wpływającym na odporność psychiczną dziecka jest wzorzec przywiązania, który kształtuje się w pierwszym okresie życia i odgrywa kluczową rolę dla funkcjonowania człowieka w bliskich relacjach interpersonalnych (Grzegorzewska, 2013).

Dla kształtowania odporności psychicznej bardzo ważną rolę odgrywają także procesy poznawcze, mające związek z przekonaniami jednostki, zwłaszcza przekonania na temat siebie. Istotne znaczenie ma poczucie własnej skuteczności, poczucie własnej wartości, a także zaufanie do ludzi (Pilecka i Fryt, 2011). Wysokie poczucie własnej wartości umożliwia jednostce radzić sobie z trudnościami poprzez wybieranie aktywne strategii, podejmowanie wysiłków i radzenie sobie z niepowodzeniami.

Grotberg (2000) wspomina o trzech kategoriach źródeł odporności psychicznej człowieka: *ja mam*, *ja jestem* oraz *ja mogę* (patrz rys. 22). W zakresie czynników z kategorii *ja mam* mieszczą się zewnętrzne źródła wsparcia jednostki, takie jak zaufanie w relacjach z ludźmi, świadomość i dążenie do własnej autonomii i wzory ról społecznych. Wśród czynników z kategorii *ja jestem* wymienione są charakterystyki osobowe człowieka, np. bycie dumnym z siebie, znajomość swoich mocnych i słabych stron, zaufanie do siebie i poczucie własnej wartości i niezależność (podejmowanie działań) połączona z odpowiedzialnością, poczucie sprawstwa czy nadzieja. Do czynników stanowiących kategorię *ja mogę* zostały zaliczone społeczne umiejętności osoby, takie jak: umiejętności komunikacyjne (również umiejętność obrony własnego stanowiska), rozwiązywanie problemów, zarządzanie emocjami (wraz z kontrolą impulsów) oraz empatia i umiejętność identyfikowania problemów innych oraz skłonność do udzielania pomocy.

Rysunek 23. Czynniki kształtujące odporność psychiczną



Źródło: opracowanie własne (za: Grotberg, 2000).

Inni badacze – Strycharczyk i Clough (2020, s. 13) definiują odporność psychiczną jako *cechę osobowości, która w dużym stopniu determinuje to, na ile skutecznie radzimy sobie z wyzwaniami, stresorami i presją... niezależnie od okoliczności*. Ujmują oni odporność jako cechę (*resiliency*) i akcentują – podobnie jak inni autorzy – jej kluczowe znaczenie dla efektywnego radzenia sobie oraz adaptacji do panujących warunków. Badania Strycharczyka i Clougha (tamże) wykazały istnienie czterech czynników, stanowiących najistotniejsze charakterystyki budujące odporność psychiczną (patrz rys. 23). Włączyli je do swojego modelu odporności – *Model 4C* (w języku angielskim każdy z czynników zaczyna się na literę c). Zgodnie z modelem na odporność psychiczną składają się:

1. Wyzwanie (*challenge*) – otwartość na doświadczenia i na zmiany, elastyczne podejście, adaptacja do różnych okoliczności. Wyzwanie łączy się z przekonaniem, że trudności to wyzwania i szanse dla rozwoju i uczenia się. W zakresie tego czynnika autorzy wyróżnili: 1) naukę przez doświadczenie, 2) podejmowanie ryzyka.
2. Pewność siebie (*confidence*) – wiara w siebie i w swoje możliwości, kompetencje, poczucie sprawstwa i przekonanie, że jest w stanie ukończyć nawet zadanie obarczone ryzykiem niepowodzenia. Pewność siebie to także wewnętrzna siła, do obrony swojego stanowiska, a także poczucie autonomii. Czynnikiem ten składa się z: 1) wiary we własne umiejętności, 2) pewności siebie w relacjach społecznych.
3. Zaangażowanie (*commitment*) – umiejętność spostrzegania swoich celów i zadań jako osiągalnych oraz zaangażowanie w ich realizację. Łączy się z wytrwałością, skupieniem na działaniu i celu. W *Zaangażowaniu* wyróżnia się 1) zorientowanie na zadanie, 2) motywację i zaangażowanie w osiągnięcie celów.

12. Jak wspierać odporność psychiczną i umiejętność radzenia sobie...

4. Kontrola/poczucie wpływu (*control*) – to przekonanie jednostki o tym, że panuje nad tym, co wpływa na jego zachowanie i efektywność jej działań oraz że jest w stanie osiągnąć to, co sobie wyznacza. Wiąże się z wewnątrzsterownością. Na ten czynnik składają się: 1) kontrola emocji oraz 2) poczucie wpływu na swój los.

Strycharczyk i Clough (2020) ujmują odporność psychiczną jako cechę, która ma duży wpływ na to, w jakim stopniu osoba poradzi sobie z wyzwaniami, stresem i presją w różnych okolicznościach. Jest to szczególnie ważne w zakresie wspierania uczniów zdolnych, którzy chcąc osiągać wysokie rezultaty działań muszą efektywnie mierzyć się z trudnościami czy presją. Od skuteczności radzenia sobie będzie zależeć to, w jakim stopniu wykorzystają oni swój potencjał i przełożą go na osiągane efekty. Bez wątpienia rozwój odporności psychicznej wspiera uzyskiwanie wysokich wyników – adekwatnie do posiadanych zdolności, dzięki poradzeniu sobie z przeszkodami.

Rysunek 24. Czynniki odporności psychicznej wg modelu 4C.



Źródło: opracowanie własne (za: Strycharczyk, Clough, 2020).

Cztery składowe odporności psychicznej wyróżnione w modelu Strycharczyka i Clougha (2020) są niezbędnymi kompetencjami miękkimi odgrywającymi kluczową rolę w radzeniu sobie z wymaganiami sytuacji, by osiągać wysokie rezultaty działań zarówno w szkolnym obszarze funkcjonowania, w sferze zawodowej, jak i interpersonalnej. To, jakie efekty otrzymuje jednostka w różnych sferach funkcjonowania przekłada się na jej odczuwaną jakość życia oraz dobrostan psychiczny (tamże). Podsumowując, wspieranie rozwoju odporności psychicznej wśród uczniów wydaje się kluczowe ze względu na ich potencjalne osiągnięcia i wyniki w nauce, jak

i ze względu na ich ogólne funkcjonowanie psychiczne i radzenie sobie z trudnościami życiowymi. Ważne jest rozwijanie odporności psychicznej uczniów, przed którymi stoi coraz więcej wymagań – zarówno szkolnych, jak i społecznych. Wraz ze wzrostem wymagań, należy wspierać ich i wyposażać w narzędzia, dzięki którym będą efektywnie radzić sobie i funkcjonować.

Podsumowując, badacze traktują odporność psychiczną w dwojaki sposób: jako cechę i jako proces. Są natomiast zgodni co do jej istoty, twierdząc, że jest to konstrukt odnoszący się do skutecznego radzenia sobie z przeciwnościami, pozytywnej adaptacji, pozwalający na powrót do normalnego funkcjonowania człowieka po trudnych doświadczeniach, co wiąże się z uzyskiwaniem pozytywnych rezultatów działań (Borucka i Ostaszewski, 2012; Strycharczyk i Clough, 2020; Ogińska-Bulik i Zadworna-Cieślak, 2014; Opora, 2009).

W kontekście przedstawionych koncepcji odporności psychicznej warto zadać sobie kluczowe pytanie o możliwość wspierania jej rozwoju, szczególnie u uczniów. Jak wskazują badacze (np. Ostaszewski, 2005; Uchnast, 1997; Strycharczyk i Clough, 2020) prężność psychiczną można rozwijać. Kluczowymi czynnikami tego rozwoju są pewność siebie (Block i Block, 1980; Strycharczyk i Clough, 2020), poczucie wpływu, zaangażowanie i otwartość na doświadczenia/podejmowanie wyzwań, samoocena, radzenie sobie z emocjami czy optymizm (Semmer (2006, za: Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008). Oddziaływania w stosunku do uczniów powinny mieć charakter wielowymiarowy, ponieważ człowiek funkcjonuje w sferach: poznawczej, emocjonalnej oraz behawioralnej (jak i duchowej). Te sfery wzajemnie się przenikają i wpływają na siebie.

Kluczowy w zakresie wspierania odporności psychicznej jest rozwój zdrowego myślenia, zdrowych przekonań na własny temat (sfera poznawcza). Wiąże się z tym pozytywna samoocena oraz budowanie pewności siebie i samoskuteczności. Ponadto niezwykle ważne jest poszerzanie świadomości uczniów na temat emocji i zarządzania nimi, czyli rozwój inteligencji emocjonalnej i wiążącej się z nią poczucia wpływu i odpowiedzialności za swoje życie i działanie. W sferze zachowania istotna jest nauka konkretnych umiejętności radzenia sobie, nauka zdrowej komunikacji, podejmowania wyzwań, inicjowania działań. Mózg człowieka uczy się w działaniu. Działanie i doświadczenie pozwala na powstawanie nowych, wspierających przekonań o sobie i swojej skuteczności. Te przekonania mogą odgrywać pozytywną rolę w regulacji emocjonalnej.

Radzenie sobie ze stresem

Wymienione w niniejszym rozdziale trudności wiążą się z doświadczaniem stresu przez osobę. Stres to określona relacja jednostki z otoczeniem, oceniana przez nią jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby oraz zagrażająca jej dobrostanowi (Lazarus i Folkman,

1984). Zarówno nadmierne wymagania rodziców, jak i własne oczekiwania względem siebie oraz presja z tym związana, pęd życia, nieustanna ocena innych osób czy perfekcjonizm – są stresorami, które oddziałują na człowieka długotrwale, obciążając go psychicznie.

Skuteczne radzenie sobie w sytuacjach trudnych ma kluczowe znaczenie dla rezyliencji (czyli powrotu do stanu równowagi jednostki), zachowania dobrostanu psychicznego osoby, jak i osiągania przez nią wysokich rezultatów działań.

Autorzy transakcyjnej teorii stresu – Lazarus i Folkman (1984) – definiują radzenie sobie ze stresem jako ciągle zmieniający się wysiłek poznawczy i behawioralny skierowany na specyficzne wymagania zewnętrzne i/lub wewnętrzne, które oceniane są jako obciążające lub przekraczające możliwości człowieka. Według nich radzenie sobie jednostki wynika z oceny jej zasobów, jak i zewnętrznych wymagań (przebiega wtedy *transakcja*).

Bartkowiak (2009) ujmuje radzenie sobie jako *stale zmieniający się sposób działania i podejmowania decyzji w reakcji na stresujące sytuacje, jest więc procesem dynamicznym*. Do tego podejścia nawiązuje Kato (2012) w swojej koncepcji elastycznego radzenia sobie, które jest związane z przerwaniem stosowania nieefektywnych strategii zaradczych (nawet jeśli uznawane są za adaptacyjne) oraz wyborem alternatywnych strategii. Oznacza to, że dobre radzenie sobie wiąże się z monitorowaniem tego, jak wygląda skuteczność zastosowanej strategii i jej ewentualną zmianę, jeśli okazuje się nieefektywna.

Ocena zasobów dokonywana przez jednostkę w obliczu danej sytuacji trudnej, a w rezultacie jej ogólna umiejętność do radzenia sobie jest warunkowana szeregiem czynników, które należy wspierać. Obok zmiennych sytuacyjnych, podkreślić należy szczególne znaczenie czynników osobowych: cechy osobowości, cechy temperamentu, poczucie własnej skuteczności, poczucie kontroli i poczucie koherencji, samoocena oraz wsparcie społeczne (Widerszal-Bazyl, 2002).

Jednostka cechująca się silnym typem układu nerwowego, czyli o niskiej reaktywności i niskiej wrażliwości emocjonalnej oraz sensorycznej, mają większą odporność na rozmaite czynniki stresujące i skutecznie lepiej radzą sobie ze stresem w porównaniu do osób ze słabym układem nerwowym. Silny temperament sprawia, że w trudnych sytuacjach człowiek preferuje zadaniowe strategie radzenia sobie, nastawione na aktywność, na rozwiązanie problemu (Terelak, 2008). Osobowość w dużym stopniu determinuje proces radzenia sobie. Do najważniejszych cech osobowości zaliczyć można optymizm, czyli umiejętność dostrzegania dobrych stron nawet w trudnym doświadczeniu. Osoby z wyższym poziomem optymizmu rzadziej wskazują u siebie na negatywne, zdrowotne skutki stresu oraz ogólnie na gorszy stan zdrowia (Heszen, 2013).

Innym cechami sprzyjającymi radzeniu sobie ze stresem są aktywność oraz ekstrawersja. Osoby o tych cechach skoncentrowane są na dążeniu do rozwiązania trudności i zmiany danej

niekorzystnej sytuacji. Odwrotnie dzieje się kiedy dominują takie cechy, jak nieśmiałość czy lęklliwość oraz zahamowanie i neurotyzm, wyznaczające strategie radzenia sobie skoncentrowane na emocjach (Terelak, 2008). Ważne dla radzenia sobie są także umiejętności interpersonalne oraz asertywność. Umożliwiają one autentyczność i otwartość w kontakcie z ludźmi, co pozwala na skuteczne rozwiązywanie zwłaszcza trudności o charakterze społecznym.

Ważnym czynnikiem osobowym, mającym wpływ na efektywność radzenia sobie ze stresem jest poczucie umiejscowienia kontroli człowieka. Wyróżnia się dwa rodzaje kontroli: behawioralną oraz poznawczą (Heszen, 2013). Ta pierwsza wiąże się z przekonaniem, że jednostka jest w stanie kontrolować niekorzystne efekty danej sytuacji. To przekonanie umożliwia zmniejszenie poczucia doświadczanego stresu oraz jego konsekwencji. Kontrola poznawcza dotyczy stosowania strategii poznawczych. Dzięki ich zastosowaniu jednostka może ograniczać negatywne skutki stresu, regulować negatywny afekt oraz swoje pobudzenie fizjologiczne (McGonnical, 2016). Brak poczucia kontroli może w znaczącym stopniu zwiększać odczuwany stres, poprzez poczucie bezradności i małej sprawczości. Wydarzenia niekontrolowane odbierane są przez jednostkę jako bardziej stresujące (Heszen, 2013). Warto podkreślić, że osoby postrzegające zdarzenie jako kontrolowane, częściej sięgają po strategie zadaniowe (por. Terelak, 2008). Jest to związane z wewnętrznym umiejscowieniem kontroli (wewnętrzsterownością), czyli przekonaniu, że wszystko, czego osoba doświadcza jest skutkiem jej działań albo że ma wpływ na sytuację (Heszen-Celińska i Sęk, 2022).

Innym kluczowym czynnikiem dla skutecznego radzenia sobie jest samoskuteczność – czyli wiara w to, że osoba jest w stanie osiągnąć określony efekt działania w danej sytuacji. Samoskuteczność rozwija się na bazie doświadczeń jednostki, kiedy radziła sobie z różnymi zadaniami i osiągała zadowalające rezultaty (Schiraldi, 2021; Talik i Szewczyk, 2010). Jest to zmienna która ma duże znaczenie dla doboru metod radzenia sobie ze stresem (Bartkowiak, 2009).

Analizując czynniki istotne dla efektywności radzenia sobie, nie można nie wspomnieć o samoocenie. Jest to sposób postrzegania siebie samego. Może ona moderować skutki stresu, ponieważ osoba z wyższym jej poziomem nie postrzega wydarzeń stresujących jako wielkiego zagrożenia i rzadziej odczuwa negatywne efekty działań jako porażkę (McGonnical, 2016). Zdrowa, wysoka samoocena wiąże się z pozytywnym obrazem siebie.

Dla wyboru skutecznych strategii radzenia sobie ma również wpływ poczucie koherencji (SOC) definiowane jako *zarówno spostrzeganie świata jako zrozumiałego, sensownego, jak i dostrzeganie zasobów, które pozwalają sprostać wymaganiom sytuacji* (Antonovsky, 1995, s. 9). Zatem podstawowymi częściami składowymi poczucia koherencji są sterowalność, zrozumiałość oraz sensowność. Ma to znaczenie dla radzenia sobie ze stresem, ponieważ osoby z wysokim poczuciem koherencji są w większym stopniu zdolni do trafnej oceny

tego, co dzieje się w ich otoczeniu. W sytuacjach trudnych dobrze radzą sobie z zadaniami. Takie osoby wiedzą, co jest dla nich ważne w życiu, na czym im rzeczywiście zależy, więc efektywnie wybierają te działania, które są ich zdaniem warte uwagi i zaangażowania (tamże). Badania Jelonkiewicz oraz Kosińskiej-Dec (2001) prowadzone wśród młodzieży wykazały, że im wyższy poziom poczucia koherencji tym częściej osoby preferują zadaniowy styl radzenia sobie ze stresem oraz rzadziej przejawiają emocjonalny styl.

Wśród wielu bardzo ważnych czynników, należy z pewnością wymienić także wsparcie społeczne – czyli uzyskiwaną pomoc, która jest wynikiem relacji jednostki z otoczeniem społecznym. Na wsparcie społeczne składają się udzielane porady, słowa otuchy, aktywna pomoc czy wsparcie finansowe. Wymienione działania służą przede wszystkim buforowaniu skutków stresu. Jest to możliwe, ponieważ wsparcie ze strony innych osób pozwala gromadzić zasoby, które mogą równoważyć wymagania stawiane przed człowiekiem, a co skutkuje radzeniem sobie w sytuacji trudnej. O tym, czy wsparcie jest skuteczne decyduje adekwatność potrzeb osoby a rodzajem udzielanej pomocy (Terelak, 2008).

Wiedza o tym, że stres ma negatywne skutki zdrowotne jest dziś powszechna. Stres przyczynia się często do pogorszenia stanu zdrowia – zarówno fizycznego, jak i psychicznego.

Wczesne następstwa stresu to stosunkowo małe zmiany w funkcjonowaniu organizmu, które można zaobserwować jako pierwsze od momentu zadziałania stresorów. Są to bezpośrednie skutki procesów fizjologicznych, które składają się na stres (np. wyższe wydzielanie kortyzolu). Późne następstwa rozwijają się dłużej i charakteryzuje je bardziej złożony charakter. Może się na nie złożyć skumulowany efekt działania małych, wczesnych następstw stresu. Mogą to być obniżenie samooceny, samoakceptacji, zakłócenia w realizowaniu celowych działań czy poważne następstwa zdrowotne (Antonovsky, 1995). Skutki stresu związane są nie tylko z samym odczuwaniem stresu, ale też ze stosowanymi strategiami radzenia sobie z nim. Można mówić zatem o dwóch możliwościach oddziaływania. Po pierwsze: oddziaływanie bezpośrednio stresu i generowane skutki. Po drugie: oddziaływanie pośrednie – czyli zarówno stres, jak i działanie na człowieka różnych nieefektywnych form radzenia sobie, które powodują konkretne konsekwencje zdrowotne (Terelak, 2008). Następstwa stresu to efekt łączny tych dwóch dróg oddziaływania.

Efektywne radzenie sobie ze stresem to kluczowy zasób każdego człowieka w kontekście skutecznego działania (w sytuacji występowania stresora), jak i w radzeniu sobie ze skutkami stresu. To ostatnie ma ogromne znaczenie dla dobrostanu psychicznego jednostki, a także jej zdrowia fizycznego, a więc dla szczęśliwego życia.

W perspektywie wsparcia uczniów zdolnych, którzy podejmują często duże wyzwania i trudne zadaniami, jak również mierzą się równoległe ze stresorami w swoim życiu osobistym, nie tylko zasadne, ale i konieczne wydaje się uczenie ich skutecznych sposobów radze-

nia sobie. Uczniowie w szkole stają przed różnymi zadaniami związanymi z ich edukacją, ale też uczestniczą w sytuacjach społecznych. Dzieci w wieku szkolnym, jak również młodzież ma silne potrzeby przynależności i akceptacji. Niejednokrotnie przeżywają silny stres w obliczu oceniania czy krytyki ze strony innych osób, zwłaszcza rówieśników. Ponadto wielość zajęć, zadań i obowiązków uczniów również przyczynia się do doświadczania zwiększonego poczucia stresu. Tym bardziej ważne jest, aby wspierać ich w rozwoju sposobów efektywnego radzenia sobie. Uczeń, który radzi sobie skutecznie, to nie tylko uczeń o wyższych rezultatach i osiągnięciach, ale przede wszystkim, uczeń o lepszym dobrostanie psychicznym.

Propozycje ćwiczeń z zakresu odporności psychicznej i radzenia sobie ze stresem

Ćw. 1. KOŁO ODPORNOŚCI PSYCHICZNEJ

Ćwiczenie przeznaczone dla uczniów, nauczycieli, psychologów szkolnych, rodziców i innych którzy chcą dowiedzieć się, czym jest odporność psychiczna i co wchodzi w jej skład.

INSTRUKCJA:

Prowadzący opowiada o tym, czym jest odporność psychiczna (fakty i mity – patrz: załącznik do ćwiczenia), prezentuje model odporności psychicznej na kole (patrz: załącznik do ćwiczenia), w którym znajdują się różne umiejętności, wchodzące w skład odporności psychicznej. Każdy z uczestników otrzymuje takie wydrukowane koło.

Uczniowie oceniają swoje umiejętności wchodzące w skład odporności psychicznej w kole (wg instrukcji). Odpowiadają sobie (indywidualnie) na pytania o to, nad czym najbardziej potrzebują popracować, by lepiej radzić sobie.

Załącznik do ćwiczenia:

Odporność psychiczna – w znaczący sposób określa, jaką wydajność potrafią osiągnąć poszczególne osoby w obliczu stresu, presji, wyzwań w różnych sytuacjach (Strycharczyk, Clough, 2020). Określana jest jako cecha osobowości albo zestaw umiejętności.

Osoby odporne psychicznie są jak sprężyna: nawet, jeśli oddziałuje na nie niesprzyjające zdarzenie, mierzą się z trudnościami, to umieją wrócić do stanu równowagi (optymalnego funkcjonowania) dzięki umiejętności radzenia sobie.

Jest to możliwe dzięki konstruktywnemu sposobowi myślenia, radzenia sobie ze stresem i emocjami oraz koncentracji na działaniu (czyli rozwiązywaniu problemów).

Fakty i mity nt. odporności psychicznej:

Osoby odporne psychicznie nie mają trudnych momentów i „nie wpadają w dołki” emocjonalne. **FAŁSZ** Osoby odporne również miewają trudne momenty, ale dzięki efektywnemu radzeniu sobie i działaniu skutecznie wychodzą z problemów.

Odporność psychiczna jest wrodzona. **PRAWDA**, ponieważ jest w dużej mierze uwarunkowana temperamentalnie (np. w zakresie emocjonalności człowieka) ale (!) można uczyć się sposobów radzenia sobie z trudnościami, emocjami, stresem oraz pracować nad zmianą swojego myślenia – a to wzmacnia odporność psychiczną.

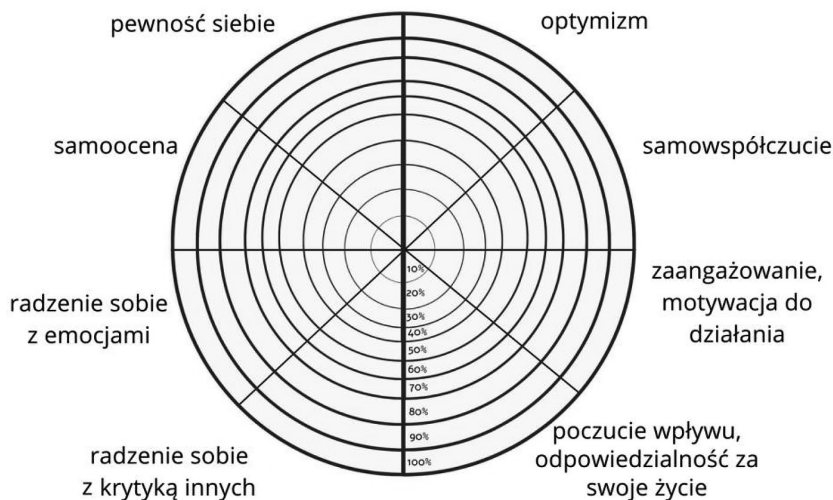
Odporność psychiczną można rozwijać. **PRAWDA** (jak wyżej)

Przejawem odporności psychicznej jest umiejętność proszenia o pomoc. **PRAWDA** Osoby odporne psychicznie nie boją się prosić o pomoc, dzięki czemu efektywniej radzą sobie w sytuacjach trudnych – bo dostają wsparcie.

Osoby odporne psychicznie są jakby w bańce, która chroni je przed trudnymi przeżyciami. **FAŁSZ** Osoby odporne również miewają trudne momenty, ale dzięki efektywnemu radzeniu sobie i działaniu skutecznie wychodzą z problemów.

Jednym z fundamentów odporności psychicznej jest pewność siebie. **PRAWDA** Prawdziwa, wewnętrzna pewność siebie jest podstawowym filarem odporności psychicznej, ponieważ jest oparta o zdrową relację z samym sobą.

Koło odporności psychicznej:



INSTRUKCJA:

Pomyśl, w jakim stopniu jesteś zadowolony/a z poniższych obszarów w Twoim życiu wymienionych w kole? W jakim stopniu jesteś usatysfakcjonowany/a tym, jak one wyglądają – każdy z osobna? Zamaluj w poszczególnych częściach koła, na ile procent oceniasz, że jesteś z niego zadowolona/y. Zaczynaj zamalowywać od środka koła.

Ćw. 2. ALFABET EMOCJI

Ćwiczenie przeznaczone dla uczniów, nauczycieli, psychologów szkolnych, rodziców i innych którzy chcą rozwinąć swoją wiedzę na temat emocji i sposobów radzenia sobie z nimi.

INSTRUKCJA:

Prowadzący rozkłada na podłodze długi karton z wypisanymi (jedna pod drugą) literami alfabetu. Zadaniem uczestników jest stworzyć wspólnie alfabet emocji, wpisując przy każdej literze nazwę emocji/uczucia (można wpisać więcej niż jedną emocję przy literze).

Następnie, kiedy alfabet jest gotowy (lub uczestnikom wyczerpały się pomysły), prowadzący rozkłada karteczki z nazwami emocji, aby uczestnicy, mogli uzupełnić jeszcze swój alfabet nazwami, których nie użyli.

Dalej prowadzący dzieli grupę na mniejsze zespoły. Rozdaje im kartki do sporządzania notatek. Każdy zespół otrzymuje jedną emocję i ma za zadanie odpowiedzieć na pytanie: Jak można radzić sobie, kiedy przeżywa się tę emocję? Jak konstruktywnie można ją wyrazić? Np.:

- Gr 1: Jak radzić sobie kiedy przeżywa się złość? Jak konstruktywnie można ją wyrazić?
- Gr 2: Jak radzić sobie, kiedy przeżywa się smutek? Jak konstruktywnie można go wyrazić?
- Gr 3. Jak radzić sobie, kiedy pojawia się poczucie winy? Jak konstruktywnie...?
- Gr. 4: Jak radzić sobie, kiedy pojawia się żal? Jak konstruktywnie...?
- Gr 5. Jak radzić sobie, kiedy pojawia się strach/lęk? Jak konstruktywnie...?

Prowadzący zbiera wszystkie pomysły i podsumowuje je. Uzupełnia ewentualnie pomysły uczestników.

Ćw. 3. PROSZENIE O WSPARCIE

Ćwiczenie ma na celu poszerzanie świadomości swoich potrzeb oraz pracę nad sposobem komunikowania ich i proszenia o pomoc.

INSTRUKCJA:

Prowadzący zwraca uwagę uczestników, że warto wiedzieć, czego oczekuje się od drugiej osoby i komunikować to. Umiejętność proszenia o wsparcie oraz otwartej komunikacji są cechami osób odpornych psychicznie.

Prowadzący dzieli grupę na mniejsze zespoły. Każdy zespół otrzymuje duży karton i pisaki oraz polecenie. Ich zadaniem jest:

- podanie przykładu sytuacji trudnej oraz emocji, które się wtedy pojawiają;
- napisanie, czego potrzebują w tej wybranej sytuacji trudnej,
- napisać, jak można to zakomunikować drugiej osobie/poprosić o pomoc.

Po skończonej pracy w grupach, każdy zespół prezentuje to, co wypracował. Prowadzący podsumowuje i ewentualnie uzupełnia to, co wypracowała grupa.

Ćw. 4. KOŁO WPŁYWU

Ćwiczenie ma na celu poszerzanie świadomości na temat realnego wpływu człowieka na różne sprawy w życiu i kształtowanie zdrowego poczucia wpływu u uczestników.

Prowadzący kładzie na środku 3 koła (każde innej wielkości):

- najmniejsze to obszar kontroli (na co mamy pełny wpływ);
- kolejne to obszar wpływu pośredniego;
- największe to obszar naszego bez wpływu.

Prowadzący rozdaje uczestnikom samoprzylepne karteczki.

Zadaniem uczniów jest wypisanie jak największej ilości różnych rzeczy z tych 3 obszarów: czyli na co mają pełny wpływ (kontrolę) w swoim życiu, na co mają wpływ pośredni (niecałkowity) oraz na co wpływu nie mają. Uczestnicy wypisują swoje pomysły pojedynko na karteczkach, a potem przyklejają je na poszczególne koła.

Następnie prowadzący odczytuje pomysły uczniów i podsumowuje ćwiczenie:

Świadomość tego, na co mamy wpływ, a na co nie (co możemy i potrzebujemy odpuścić) – jest jednym z filarów odporności psychicznej. Są pewne sprawy, o które nie ma sensu się martwić, a korzystniej dla nas jest je po prostu przyjąć takimi, jakimi są – tak kształtuje się akceptacja.

Ćw. 5. PEWNOŚĆ SIEBIE – BLOKADY I ZASOBY

Ćwiczenie ma na celu poszerzenie świadomości tego, co wpływa na pewność siebie.

INSTRUKCJA:

Prowadzący prosi, by uczestnicy podzieli się na 2 grupy.

Zespoły otrzymują zadania:

- Gr. 1 – jakie są najczęstsze blokady w byciu pewnym siebie? Grupa ma za zadanie przedstawić te blokady wizualnie (np. mogą zrobić tor przeszkód), wykorzystując różne przedmioty z sali.
- Gr. 2 – co pomaga w byciu pewnym siebie? Grupa ma za zadanie wizualnie przedstawić te zasoby np. wykorzystując różne przedmioty z sali.

Następnie obie grupy prezentują to, co wypracowały. Prowadzący zapisuje na tablicy w jednej kolumnie przeszkody (blokady) dla pewności siebie, a w drugiej zasoby mające korzystny wpływ na pewność siebie.

Dalej prowadzący dzieli uczniów na mniejsze zespoły i prosi, aby zastanowili się nad tym, jak można wzmacniać, rozwijać te zasoby, które wpływają pozytywnie na pewność siebie. Jak oni mogą nad tym pracować u siebie (jakieś konkretne wskazówki).

Uczniowie generują swoje pomysły w pracy grupowej. Mogą zapisywać je w formie zestawu rad. Następnie wszyscy dzielą się na forum tym, co wypracowali. Prowadzący zapisuje pomysły na tablicy.

Na końcu prowadzący może rozdać małe karteczki uczestnikom, aby każdy mógł napisać, jaką radę/rady bierze dla siebie z tego ćwiczenia (uczestnicy nie dzielą się tym na forum).

Ćw. 6. SUKCES JEST W TWOICH RĘKACH

Ćwiczenie ma na celu identyfikację mocnych stron i wzmocnienie wiary w siebie.

INSTRUKCJA

Prowadzący rozdaje duże kartki i flamastry. Każdy uczestnik odrysowuje sobie swoją dłoń na kartce, po czym wpisuje na każdym odrysowanym palcu swój jeden sukces. W sumie każdy z uczestników powinien mieć wypisanych 5 suk-

cesów. Sukces powinien być rozumiany przez uczestników bardzo subiektywnie: jako coś, z czego są dumni, z czym sobie poradzili.

Następnie każdy uczestnik wpisuje obok każdego sukcesu (np. w formie mapy myśli), jakie jego umiejętności, mocne strony, cechy.. pozwoliły mu na osiągnięcie tego sukcesu, ile pracy w to włożył, na czym polegał włożony wysiłek.

Dalej prowadzący dzieli uczestników na mniejsze grupy, np. 4-osobowe. Wszyscy uczestnicy mają za zadanie podzielić się ze swoją grupą po kolei każdym sukcesem i swoimi umiejętnościami i cechami – które pomogły im go osiągnąć. Grupa słucha i dodaje od siebie, jakie jeszcze mocne strony ich zdaniem pozwalają na osiągnięcie takiego sukcesu. Uczeń wpisuje dodatkowe atuty na swojej kartce, które usłyszał od swojego zespołu.

Ćw. 7. LĘK PRZED KRYTYKĄ

Ćwiczenie ma na celu poszerzenie świadomości na temat tego, skąd bierze się krytyka ze strony innych ludzi i jak sobie z nią radzić.

INSTRUKCJA:

Prowadzący pyta uczniów, co to powoduje w życiu każdego z nas, że boimy się co inni pomyślą? I jak się boimy, to co się wtedy dzieje, co robimy?

Burza mózgów: uczniowie generują pomysły. Prowadzący zapisuje pomysły na tablicy. Po skończonej burzy mózgów może uzupełnić pomysły, jeśli jest coś ważnego do dopisania.

Następnie prowadzący bierze kartę z dużym napisem „MARZENIA, PRAWDZIWI JA” i kładzie ją tuż przed sobą na podłodze. Prowadzący odczytuje po kolei pomysły zapisane przed chwilą na tablicy na temat oceny innych ludzi i cofa się o krok od kartki z „marzeniami”.

Na koniec stoi w znacznej odległości od kartki.

Prowadzący pyta uczestników o wnioski z tego ćwiczenia, a następnie pyta o to, jak radzić sobie z oceną innych (ze swoim lękiem przed nią). Po każdym wypowiedzianym przez uczestników pomysle, prowadzący zbliża się pojedynczymi krokami do kartki „MARZENIA, PRAWDZIWI JA”

Ćw. 8. CZYM JEST STRES?

Ćwiczenie ma na celu poszerzenie wiedzy uczestników na temat istoty stresu.

INSTRUKCJA:

Część 1. Prowadzący rozdaje uczestnikom długopisy i po dwie kartki. Kolorowe pisaki (w większej ilości) leżą na środku dyspozycji wszystkich). Każdy uczestnik przywołuje jakąś sytuację stresującą.

Zapisuje na swojej kartce (hasłowo):

1. co sobie myślał w tej sytuacji,
2. co czuł wtedy (emocje),
3. co pojawiło się w ciele (jakie objawy fizjologiczne czuł).

Prowadzący zaprasza grupę do podzielenia się kolejno swoimi emocjami podczas stresu oraz tym (rundka). Następnie uczniowie (również runda) dzielą się tym, co czuli w ciele – każdy po kolei podchodzi do dużego kartonu z konturami ciała człowieka i zaznacza określony przez siebie objaw fizjologiczny na tym ciele.

Po rundzie prowadzący pyta uczestników, jakie jeszcze objawy stresu znają i prosi o zaznaczenie ich na kartonie z konturami ciała.

Następnie prowadzący podsumowuje to, czym jest stres – wspólnie z grupą generując jego definicję (również załącznik 2). Prowadzący opowiada „historię” stresu (prezentacja multimedialna – zał. 3): po co stres był potrzebny naszym przodkom, co nam po nich pozostało, jakie funkcje mają poszczególne symptomy stresu.

Załącznik do ćwiczenia:

- Stres to reakcja organizmu na różnego rodzaju doświadczenia i zdarzenia, najczęściej o charakterze nieprzyjemnym. Stres może działać mobilizująco lub deprymująco. Stres najprościej można zdefiniować jako reakcję organizmu w odpowiedzi na wydarzenia, które zakłócają jego równowagę, obciążają lub przekraczają nasze zdolności do skutecznego poradzenia sobie.
- Nie tyle sam stres jest szkodliwy, ile nadmierne obciążenie sytuacjami stresującymi. Każdego dnia znajdujemy się pod działaniem stresu i to stres popycha do wielu zachowań dla nas korzystnych. Dzięki niemu – na przykład – mierzymy się z różnymi wyzwaniami, które łączą się z koniecznością przekroczenia tzw. strefy komfortu. Przestaje mieć korzystne działanie, jeśli napięcie towarzyszące nam w pewnych sytuacjach jest dla nas zbyt wielkie. Aby sobie z nim poradzić, powinno się umieć

12. Jak wspierać odporność psychiczną i umiejętność radzenia sobie...

rozpoznawać objawy nasilenia się stresu i starać się go zredukować już przy pierwszych sygnałach. Warto pamiętać, że radząc sobie z nadmiernym stresem, nabywamy doświadczenia i rozwijamy posiadane strategie pokonywania trudności.

- Nasi przodkowie – aby przeżyć, musieli być „wyczuleni” na zagrożenia; szybko reagować; umieć skutecznie walczyć/obronić się.
- W drodze ewolucji pojawiła się w organizmie człowieka reakcja, która miała pomóc mu być gotowym i zmobilizowanym w zagrażających sytuacjach – czyli STRES.
- substancje uwalniane w organizmie podczas stresu to kortyzol i adrenalina. Kortyzol nazywany jest hormonem stresu, ale psychologowie wskazują, że właściwie powinniśmy go określać jako hormon przetrwania, bo kortyzol mobilizuje nasz organizm do przetrwania właśnie, do poradzenia sobie z niebezpieczeństwem.
- Stres powoduje: przyspieszenie oddechu, szybsza akcja serca, podwyższenie ciśnienia, zwiększa się potliwość napięcie mięśni, gęsia skórka, gotowość do działania mobilizacja większa czujność.
- W dzisiejszym świecie mamy inne sytuacje trudne niż nasi przodkowie. Dziś mamy wyzwania i trudności, np. w kontaktach z ludźmi, presję co do osiągnięć, oceny wykonanie różnych zadań w szkole, w pracy występy publiczne social media... itd.
- Spostrzegamy te różne sytuacje jako trudne i zagrażające i nasz organizm reaguje stresem.
- Kiedyś – krótki stres: konkretne zagrożenie – reakcja i stosunkowo szybki powrót do równowagi.
- Dziś – często stres jest długotrwały (np. przewlekły stres w szkole, w pracy), co sprawia, że nie wracamy po nim szybko do stanu równowagi, tylko jesteśmy długotrwale w stanie podwyższonej gotowości do działania, w stanie niepokoju itp (czyli w stresie).
- Dlatego musimy nauczyć się radzić sobie ze stresem efektywnie i łagodzić jego skutki.

Ćw. 9. CO NAS STRESUJE?

Ćwiczenie ma na celu poszerzenie wiedzy na temat stresorów w życiu człowieka i uświadomienie uczestnikom, że stres wiąże się także z pozytywnymi wydarzeniami.

INSTRUKCJA:

Prowadzący dzieli uczestników na 3 grupy. Każdy zespół otrzymuje rozsypankę z 10 stresującymi okolicznościami (patrz: załącznik do ćwiczenia), które pojawiają się w życiu człowieka.

Zadaniem zespołów jest ułożyć hasła w kolejności od najbardziej stresujących do najmniej stresujących.

Prowadzący prezentuje poprawną kolejność (na podstawie badań), omawia, z jakiego powodu, są to silnie stresujące wydarzenia, zwraca uwagę na to, że te wydarzenia w większości wiąże się ze zmianą w życiu – co jest powodem dużego stresu.

Załącznik do ćwiczenia:

Lista stresujących wydarzeń – do sporządzenia rozsypanki (lista różnorodnych stresujących wydarzeń życiowych Thomasa Holmesa i Richarda Rahe'a):

- Śmierć współmałżonka
- Rozwód
- Separacja lub rozstanie
- Pobyty w więzieniu
- Śmierć bliskiego członka rodziny
- Ciężka choroba
- Ślub
- Zwolnienie z pracy/bezrobocie
- Pojednanie z małżonkiem
- Przejsie na emeryturę
- Zmiana stanowiska pracy
- Ciąża
- Pojawienie się nowego członka rodziny
- Zmiana stopnia odpowiedzialności w życiu zawodowym
- Rozpoczęcie lub zakończenie nauki szkolnej
- Konflikty w rodzinie
- Zmiana miejsca zamieszkania
- Zmiana szkoły
- Zmiany nawyków żywieniowych
- Święta spędzone z rodziną

Poprawna kolejność:

1. Śmierć współmałżonka
2. Rozwód
3. Separacja lub rozstanie
4. Pobyty w więzieniu

5. Śmierć bliskiego członka rodziny
6. Ciężka choroba
7. Ślub
8. Zwolnienie z pracy/bezrobocie
9. Pojednanie z małżonkiem
10. Przejście na emeryturę
11. Zmiana stanowiska pracy
12. Ciąża
13. Pojawienie się nowego członka rodziny
14. Zmiana stopnia odpowiedzialności w życiu zawodowym
15. Rozpoczęcie lub zakończenie nauki szkolnej
16. Konflikty w rodzinie
17. Zmiana miejsca zamieszkania
18. Zmiana szkoły
19. Zmiany nawyków żywieniowych
20. Święta spędzone z rodziną

Komentarz do ćwiczenia:

- Każda z tych sytuacji wiąże się z jakąś zmianą – odchyleniem od rutyny dnia codziennego. Nawet święta z rodziną są czymś, co wymusza na nas doświadczenie czegoś innego niż na co dzień: np. inna forma wspólnie spędzonego czasu.
- Zmiana jest czynnikiem, który wyzwała w ludziach stres i lęk (o różnym natężeniu).
- Stres może zostać wyzwolony przez wiele czynników – głównie przez sytuacje czy zdarzenia, które dana osoba uważa za ważne, nieprzewidywalne, ponad jej możliwości (tak to ocenia). Ponadto stanięcie w obliczu sytuacji, kiedy trzeba coś zmienić też jest stresujące: nie wiemy, czy się powiedzie, nie wiemy do końca, jak wyjdzie na ta zmiana, musimy włożyć wysiłek w nowe zachowanie. Nasz mózg nie lubi zmian, bo woli być w przestrzeni którą zna i jest dla niego przewidywalna. Strach przed wyjściem ze swojej strefy komfortu, przed zmianą regularnego trybu życia, przymus podjęcia decyzji, czy zrobienia czegoś nowego – tym właśnie jest lęk przed zmianą i to powoduje stres.

Ćw. 10. STYLE RADZENIA SOBIE ZE STRESEM

Ćwiczenie ma na celu poszerzenie wiedzy o stosowanych przez ludzi sposobach radzenia sobie ze stresem oraz co te sposoby powodują.

INSTRUKCJA:

Część 1. Prowadzący dzieli uczniów na 4 grupy. Każda grupa otrzymuje opis sytuacji opisujących osobę w stresującej okoliczności oraz to, co ta osoba zrobiła (patrz: załącznik do ćwiczenia).

Uczestnicy oceniają w grupach, na ile efektywne było porządzenie sobie z sytuacją trudną przez tę osobę oraz co innego mogła ona zrobić w tych okolicznościach.

Prowadzący dzieli tablicę/flipchart na 2 części: efektywne sposoby radzenia sobie i nieefektywne sposoby. Prosi uczestników, by podzielili się tym, co wypracowali z grupami odnośnie danych im przypadków.

Prowadzący zapisuje na tablicy ich pomysły – każdorazowo konsultując czy dany sposób radzenia sobie jest efektywny czy nie, wpisując go w odpowiednią kolumnę.

Prowadzący opowiada o stylach radzenia sobie ze stresem.

Część 2. Prowadzący dzieli uczestników na grupy. Rozdaje im kartki, kredki, flamastry, papier kolorowy, bibułę itp. Zadaniem uczniów jest przygotować atrybuty poszczególnych stylów radzenia sobie:

- Gr 1: stylu zadaniowego,
- Gr 2: stylu emocjonalnego,
- Gr 3: stylu unikowego.

Uczniowie mogą korzystać z wszelkich dostępnych artykułów papierniczych, jak i różnych przedmiotów w sali. W każdym zespole jedna osoba później przy prezentacji może wcielić się w dany styl i pokazać swoje atrybuty, w które wyposaża człowieka, kiedy ten przeżywa stres. Uczeń powinien też opowiedzieć, jakie działania mają te atrybuty i co powodują.

Po prezentacji prowadzący podsumowuje pomysły wszystkich 3ch grup oraz temat stylów radzenia sobie ze stresem.

Załącznik do ćwiczenia:

Sytuacje dla zespołów:

Patrycja za 2 tygodnie ma 3 ważne egzaminy. Odczuwa stres na samą myśl o nich: czuje ból brzucha i towarzyszy jej cały czas myśl o nich. Potrafi czasem wręcz zastygnąć zatoniona w myślach o tym, jak się denerwuje i jaki stres ją jeszcze czeka. Oskarża się o zwlekanie z nauką. Niepokoi się, że sobie nie poradzi, ale też wyrzuca sobie, że nie powinna

się tym aż tak przejmować. Powtarza sobie, że da radę, że nie ma się co bać. Ale to nie pomaga.

Dominik: za 2 tygodnie ma 3 ważne egzaminy. Odczuwa stres, kiedy o nich myśli. Zwleka z nauką, bo znajduje zawsze coś ważniejszego do zrobienia, np. naprawia wreszcie popsuty 2 lata temu sprzęt, robi generalne sprzątanie w pokoju. Towarzyszy mu myśl, że jutro zajmie się nauką.

Michalina: za 2 tygodnie ma 3 ważne egzaminy. Odczuwa stres, kiedy o nich myśli. Boi się tego, jak sobie poradzi, a zakres materiału wydaje się być bardzo duży. Dziewczyna już ma się zabrać za naukę, ale wpada na pomysł, że zadzwoni do koleżanki z klasy, żeby zapytać, jak ona się przygotowuje i czy też się tak stresuje. Z planowanego na chwilę telefonu robi się godzinna rozmowa.

Tymek: za 2 tygodnie ma 3 ważne egzaminy. Odczuwa stres, kiedy o nich myśli, ale postanawia przeanalizować materiał na egzamin tak, aby zaplanować działania przygotowujące. Rozplanowuje sobie na dużej kartce naukę: jaki materiał będzie opracowywał w który dzień. Wyznaczył sobie kierunek działania i teraz postępuje zgodnie z nim, rzeczywiście rozpoczynając naukę w zamierzonym terminie.

Opis stylów radzenia sobie ze stresem:

Styl zadaniowy – skoncentrowany na problemie, który charakteryzuje tendencja do wysiłków, które zmierzają do rozwiązania sytuacji trudnej (np. poprzez poznawcze przekształcenie lub próbę zmiany tejże sytuacji). Ważne w tym stylu jest planowanie oraz rozwiązanie problemu. Jest to konstruktywne radzenie sobie.

Styl emocjonalny – koncentruje się na uczuciach. Dominuje w nim tendencja do koncentrowania się na sobie i swoich przeżyciach emocjonalnych, np. na złości, napięciu, poczuciu winy. Charakterystyczne dla tego stylu jest również fantazjowanie i myślenie życzeniowe, mające na celu zmniejszanie napięcia emocjonalnego, które wynika z sytuacji stresowej. Często takie działania powodują podwyższenie poziomu stresu, przygnębienia oraz napięcia.

Styl unikowy – skoncentrowany na wystrzeganiu się przeżywania, myślenia czy doświadczenia sytuacji stresowej. Ten styl przybiera najczęściej dwie formy: zaangażowanie w inne zastępcze czynności oraz poszukiwanie relacji towarzyskich.

W poszczególnych sytuacjach stresowych łączenie różnych sposobów radzenia sobie może być efektywne (np. zauważam mój stres i emocje jakie mam – identyfikuję je i nazywam, a potem biorę się do działania; potrzebuję z kimś porozmawiać, wypłakać się, a potem decyduję, co zrobię). W każdym konstruktywnym radzeniu sobie kluczowe jest końcowe działanie – czyli stawienie czoła trudnościom.

Ćw. 11. TRENING ODDECHU

Ćwiczenie ma na celu nabycie przez uczestników umiejętności prawidłowego oddychania, by uspokoić się w sytuacji dużego stresu czy lęku.

INSTRUKCJA:

1. Oddychaj wydłużonym wydechem.

Zawsze nosem. Policz do 3 na wdech i do 6 na wydech. Kiedy opanujesz 3–6, spróbuj 4–8.

Kieruj oddech do brzucha. Połóż dłonie na brzuchu i oddychając wolno i miarowo, poczuj, jak brzuch się lekko unosi z oddechem oraz opada z wydechem. Postaraj się utrzymywać całą swoją uwagę na okolicach brzucha, śledź jego ruch.

2. Oddech do zamkniętych dłoni.

Zrób z dłoni kubek i przyłóż dość szczelnie do twarzy, zakrywając nos i usta. Oddychaj nosem. Oddychaj do „kubeczka” z dłoni przez 3 minuty. To pomoże wyregulować poziom dwutlenku węgla podczas hiperwentylacji.

3. Oddech naprzemienny.

Zatkaj prawą dziurkę nosa i weź wdech lewą. Zatkaj lewą i wydech prawą. Wdech prawą dziurką, zatkaj prawą i wydech lewą. Zrób w ten sposób co najmniej 10 rund.

Zakończenie

Prezentowana monografia z pewnością nie wskaże Czytelnikom algorytmu skutecznej pracy z uczniem zdolnym. Sam termin „uczeń zdolny” to tylko etykieta, która uruchamia określone konotacje, formułując pewien uogólniony zestaw cech i kompetencji. W rzeczywistości mamy natomiast uczniów zdolnych – różnorodne podmioty o wieloaspektowych profilach funkcjonalnych, nieredukowalnych do jednego wzorca. To, co możemy określić jednak jako uniwersalne rozwiązania, to strategie rozpoznawania potrzeb i personalizacji procesu nauczania – uczenia się, które za każdym razem należy wypełnić adekwatną, zindywidualizowaną treścią. Potrzebne są jednak kierunki działań, zestawy instrumentów i potencjalne wskazówki pozwalające wdrożyć określoną metodykę w danym kontekście (przez kontekst należy rozumieć przede wszystkim: ucznia i jego rodzinę, szkołę jako organizację, rówieśników, zaplecze instytucjonalne, zasoby lokalne). Temu właśnie miały posłużyć poszczególne rozdziały, których tytuły w formie pytań, otwierały dyskusję wokół najbardziej efektywnych sposobów wspomagania rozwoju uczniów zdolnych. Autorzy traktują tę monografię właśnie jako zachętę do środowiskowej dyskusji wokół tematyki uczniów o ponadprzeciętnym potencjale, gdyż o ile szeroko rozumiana debata wokół kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami (np. w ramach konfrontacji: podejście segregacyjne – podejście inkluzywne) od lat przetacza się przez kręgi edukatorów, o tyle zagadnienie zdolności i talentów ma raczej charakter regionalny – redukowany do mniejszych lub większych projektów (bez odniesienia do konsekwentnie kształtowanej polityki państwa).

Od lat naukowcy, podobnie jak organy państwa (np. Najwyższa Izba Kontroli), informują o braku narzędzi na poziomie rozwiązań systemowych odnoszących się do realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów zdolnych. Ta odpowiedzialność przenoszona jest głównie na rodziców, którzy w miarę swoich możliwości finansowych i czasowych, organizują dzieciom zajęcia dodatkowe, zapewniają udział w warsztatach artystycznych bądź naukowych. Bardzo często dzieje się to bez uwzględnienia tego, co już wiemy dzięki badaniom prowadzonym w obszarze psychologii edukacji, na temat zasad zrównoważonego rozwoju i metodyki redukującej wypalenie emocjonalne i poznawcze uczniów zdolnych. Stąd główny akcent w prezentowanej publikacji dotyczy właśnie wątków psychologiczne-

go funkcjonowania uczniów zdolnych, gdyż autorzy mają głębokie poczucie zaniedbania tej sfery w praktyce nauczania realizowanej w polskiej szkole. Podkreśla to wprost tytuł monografii, który wskazuje na optymalną ścieżkę rozwoju osoby zdolnej: od identyfikacji ponadprzeciętnego potencjału, przez krystalizację uzdolnień i rozwój, aż do dojrzałości osobowej rozumianej jako mądrość. Ten punkt docelowy, czyli mądrość, to nie tylko bogactwo wiedzy życiowej i erudycyjnej, to nie tylko zestaw specjalistycznych kompetencji i kwalifikacji, ale to przede wszystkim poczucie satysfakcji życiowej, poczucie sensowności tego, co się do tej pory wydarzyło, co się wydarza i wydarzy się w przyszłości. Uczniowie zdolni to nie automaty do wygrywania konkursów, zbierania punktów dla szkół w rankingach i wzmacniania ego rodziców – to autonomiczne podmioty, które muszą otrzymać wsparcie podczas uczenia się zarządzania własnymi zasobami. Taki mógłby płynąć wniosek z tej monografii: istotą wspomagania rozwoju uczniów zdolnych jest uczenie ich zarządzania zdolnościami, które nie jest możliwe bez postawienia sobie kluczowych pytań: po co? dla kogo? z kim? Mamy logistykę przedsiębiorstw, logistykę portów lotniczych – przyszedł czas na opracowanie podstaw logistyki talentów.

Bibliografia

- Adamkiewicz, J. (2015). Multimedia w edukacji. W: W. Sikorski (red.), *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się* (s. 293–329). Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Alexander R.J. (2019). Dialogic pedagogy in a post-truth world. W: N. Mercer, R. Wegerif, L. Major (red.), *Routledge International Handbook of Research in Dialogic Education* (s. 672–686). Routledge.
- Antonovsky, A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Fundacja IPN.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25(3), 275–324.
- Balcer, A. (2013). Zbędni, odtrąceni i niechciani – wykluczeni! W: M. Pokrzywa, S. Wilk (red.), *Wykluczenie społeczne. Diagnoza, wymiary i kierunki badań* (9–24). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Baltes, B.P., Smith, J. (2008). The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 56–64.
- Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. W: L.A. Pervin (red.), *Goal concepts in personality and social psychology* (s. 19–85). Erlbaum.
- Barker, D.J., Lencucha, J., Anderson, R. (2016). Kolb's learning cycle as a framework for early fieldwork learning. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 72(1) 28–34, DOI: 10.1080/14473828.2016.1162373.
- Bartkowiak, G. (2009). *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Baryła-Matejczuk, M., Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Ruiz-Robledillo, N., Fernández-Alcántara, M., Rubio-Aparicio, M., Lillo-Crespo, M., Costa-López, B. (2022). Teoretyczne podstawy wysokiej wrażliwości – systematyczny przegląd literatury. *Przegląd Psychologiczny*, 65(3), 7–25.
- Baryła-Matejczuk, M., Kata, G., Poleszak, W. (2021). Wrażliwość środowiskowa a inteligencje wielorakie uczniów szkół podstawowych. Badania z wykorzystaniem polskiej wersji skali Highly Sensitive Child (HSC). *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia – Psychologia*, 34(2), 43–64. DOI: 10.17951/j.2021.34.2.43-64.
- Baumeister, R.F. Tierney, J. (2013). *Siła woli*. Media Rodzina
- Bednarek, J. (2006). *Multimedia w kształceniu*. PWN.

- Bempechat, J., Shernoff, D.J. (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. W: S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 315–342). Springer.
- Bereźnicki, F., Denek, K., Świrko-Pilipczuk, J. (red.). (2005). *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*. Uniwersytet Szczeciński – Instytut Pedagogiki.
- Bernacka, R. Popek, S., Gierczyk, M. (2016). Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III – prezentacja właściwości psychometrycznych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia – Psychologia*, 29(3), 33–57. doi: 10.17951/j.2016.29.3.33.
- Białecka-Pikul, M. (2005). Relatywizm myślenia młodzieży i młodych dorosłych jako przejaw rozwoju dojrzałej teorii umysłu. *Psychologia Rozwojowa*, 10(3), 51–68.
- Biela, A. (2015). *Trening kreatywności. Jak pobudzić twórcze myślenie*. Samo Sedno.
- Block, J.H., Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the origination of behavior. W: W.A. Collings (red.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology* (s. 39–101). Hillsdale, Erlbaum
- Borucka, A., Ostaszewski, K. (2012). Czynniki i procesy resilience wśród dzieci krzywdzonych. Dziecko Krzywdzone. *Teoria, badania, praktyka*, 11(3), 7–26.
- Braun-Gałkowska, M. (1994). *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych*. Wydawnictwo Krupski i S-ka.
- Brown, Peter C., Roediger III, Henryk L., McDaniel, Mark A. (2016). *Harvardzki poradnik skutecznego uczenia się*. Instytut Wydawniczy Pax.
- Carver, Ch.S. (2004). Self-regulation of action and affect. W: R.F. Baumeister, K.D. Vohs (red.), *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications* (s. 13–39). Guilford.
- Centrum Prasowe PAP, Ludzie i kultura. Czy przechodzimy kryzys wiedzy i nauki? Na pewno stoimy u progu dużej zmiany, dostęp: 22.06.2020, <https://pap-mediroom.pl/ludzie-i-kultura/czy-przechodzimy-kryzys-wiedzy-i-nauki-na-pewno-stoimy-u-progu-duzej-zmiany>.
- Chen, C.P., Wong, J. (2013). Career counseling for gifted students. *Australian Journal of Career Development*, 22(3), 121–129.
- Chen, C., Yang, C., Chan, M., Jimerson, S.R. (2020). Association between school climate and bullying victimization: Advancing integrated perspectives from parents and cross – country comparisons. *School Psychology (Washington, D.C.)*, 35(5), 311–320. <https://doi.org/10.1037/spq0000405>.
- Clifford, M., Menon, R. Gangi, T. Condon, C., Hornung, K. (2012). *Measuring school climate for gauging principal performance: A review of the validity and reliability of publicly accessible measures*. American Institutes for Research, Washington.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M., Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, & teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180–213.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Przeptyw. Jak poprawić jakość życia*. Psychologia optymalnego doświadczenia. Wydawnictwo Studio Emka.
- Cyniak-Cieciura, M., Zawadzki, B., Strelau, J. (2016). *FCZ-KT(R) Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu w wersji zrewidowanej*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

- Dąbrowska, A.J., Drzewiecki, P., Jasiewicz, J., Lipszyc, J., Stunża, G.D. (2012). Konwergencja kompetencji – Definicje edukacji medialnej i informacyjnej. W: J. Lipszyc (red.), *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – Raport otwarcia* (9–16). Fundacja Nowoczesna Polska.
- Damon, J. (2012). *Wykluczenie*. Oficyna Naukowa.
- Dembo, M.H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. WSiP.
- Deptuła, M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dobrołowicz, J. (2004). Uczeń zdolny w szkole. *Psychologia w szkole*, 3, 95–105.
- Doliński, D., Łukaszewski, W. (2000). Typy motywacji, W: J. Strelau (red.), *Psychologia – podręcznik akademicki* (s. 469–491). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U. (2017), *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emo-cjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Dunbar, M., Mirpuri, S., Yip, T. (2017). Ethnic/racial discrimination moderates the effect of sleep quality on school engagement across high school. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*, 23(4), 527–540. <https://doi.org/10.1037/cdp0000146>.
- Dusza, B. (2012). Edukacja medialna – zaniedbany obszar w domu i szkole. W: T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Nowe media w edukacji* (s. 184–197). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dyrda B. (2012). *Edukacyjne wspieranie uczniów zdolnych: studium społeczno-pedagogiczne*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dyrda, B. (2000), *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych*. *Diagnoza i terapia*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).
- Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska E. (2015) Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych. W: E. Filipiak (red.) *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (129–140). Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Fisher, R. (1999a). *Uczymy, jak się uczyć*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Fisher, R. (1999b). *Uczymy, jak myśleć*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S.G., Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: Who needs to know what?. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169–180.
- Frąckiewicz, L. (2005). Wykluczenie społeczne w skali makro i mikroregionalnej, W: *Wykluczenie społeczne* (11–26). Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. K. Adamieckiego w Katowicach.
- Franczok-Kuczmowska, A. (2022). Badanie odporności psychicznej u osób dorosłych. *Psychologia Rozwojowa*, 27(1), 9–26. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.22.001.16676>.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. doi:10.3102/00346543074001059.

- Freeman, J. (2001). Giftedness, Responsibility and Schools. *Gifted Education International*, 15(2), 141–150. <https://doi.org/10.1177/026142940101500204>.
- Frieske, K.W. (1999). *Marginalność i procesy marginalizacji*. Instytut Pracy i Spraw Socjolnych.
- Gabała, J. (2005). Kształtowanie postaw przedsiębiorczych uczniów. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 1, 145–152.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental Theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. W: R. Sternberg, J. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 98–119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gajda, J. (2008). *Media w edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gasiul, H. (2007). *Teorie emocji i motywacji*. Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*, Oxford Further Education Unit.
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development, *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4–14, DOI: 10.1080/1360144X.2013.751691.
- Giza, T. (2016). Zmiany w polityce oświatowej a jakość wsparcia dla uczniów zdolnych. *Państwo i Społeczeństwo*, 16(2), 13–25.
- Giza, T. (2019). Kształcenie uczniów zdolnych – między inkluzją a segregacją. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 33, 31–48.
- Gołębiak, B.D. (2014). Nauczanie i uczenie się w klasie. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki t. II* (158–205). PWN.
- Gollwitzer, P.M. (1996). The volitional benefits of planning. W: P.M. Gollwitzer, J.A. Bargh (red.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (s. 287–312). Guilford.
- Gołuch, D. (2011). Poziom lęku i nadziei na sukces a style radzenia sobie ze stresem u maturzystów. *Studia Psychologica: Theoria et praxis*, 11(1), 33–50.
- Grotberg, E. (2000). *Zwiększenie odporności psychicznej – wzmacnianie sił duchowych*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Grzegorzewska, I. (2012). Emocje w procesie uczenia się i nauczania. *Teraźniejszość – Człowiek-Edukacja*, 1(57), 39–48.
- Grzegorzewska, I. (2013). *Odporność psychiczna dzieci alkoholików*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gwiazdowska-Stańczak, S. (2021). *Zaangażowanie w naukę i klimat w szkole*. Difin.
- Gwiazdowska-Stańczak, S. (2021a). School engagement and school climate of students with high and low grade point averages. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 48(4), 427–439. <https://doi.org/10.34766/fetr.v48i4.974>.
- Gwiazdowska-Stańczak, S. (2021b). *Zaangażowanie w naukę i klimat w szkole*. Difin.
- Gwiazdowska-Stańczak, S., Sękowski, A.E. (2018). *Rodzina uczniów zdolnych*. Difin.
- Haidari, S.M., Karakuş, F., Koçoğlu, A. (2020). Teacher and student perspectives on safe learning climate in gifted education. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(2), 311–333.

- Heller, K. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, 46, 302–323.
- Heszen I. (2013). *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heszen, I., Sęk, H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: PWN.
- Heszen-Celińska, I., Sęk, H. (2022). *Psychologia zdrowia*. PWN.
- Høigaard, R., Kovač, V.B., Øverby, N.C., Haugen, T. (2015). Academic Self-Efficacy Mediates the Effects of School Psychological Climate on Academic Achievement. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 64–74. DOI: 10.1037/spq0000056.
- Huk, T. (2011). *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jankowska, D., Karwowski, M. (2020). *Test of creative imagery abilities*. Liberi Libri. <https://doi.org/10.47943/lib.9788363487485>.
- Jaskulska, S., Poleszak, W. (2015). Wykluczenie rówieśnicze, W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty* (155–175). theQ studio.
- Jelonkiewicz, I., Kosińska-Dec, K. (2001). Poczucie koherencji a style radzenia sobie ze stresem: empiryczna analiza kierunku zależności. *Przegląd Psychologiczny*, 3(44), 337–347.
- Juvonen, J., Espinoza G., Knifsend, C. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. W: S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (387–401). Springer.
- Karwowski M. (2010). Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena. W: M. Karwowski, A. Gajda (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej* (s. 14–40). Wydawnictwo APS.
- Karwowski, M. (2009). *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*. Warszawa: Wydawnictwo DIFIN.
- Kato, T. (2012). Development of the coping flexibility scale: evidence for the coping flexibility hypothesis. *Journal of Counseling Psychology*, 59, 262–273. <https://doi.org/10.1037/a0027770>.
- Kaufman, S.B., Sternberg, R.J. (2008). Conceptions of giftedness. W: S.I. Pfeiffer (red.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (s. 71–91). New York: Springer.
- Kerr, B., Sodano, S. (2003). Career Assessment with Intellectually Gifted Students. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 168–186.
- Klimska A., Rutkowski M. (2022). Learning about learning as an essential element of high – quality education. *Forum Pedagogiczne*, 12(2), 367–380. <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.27>.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Knopik, T. (2014). *Czas wolny... od nudy. Zrównoważony rozwój uczniów zdolnych w ramach zajęć pozalekcyjnych*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Knopik, T. (2018a). *Zafascynowani światem. Efektywne wspieranie rozwoju zdolności i zainteresowań uczniów w codziennej praktyce szkolnej*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Knopik, T. (2018b). Uczeń zdolny jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Języki Obce w Szkole*, 3, 13–18.
- Knopik, T. (2022). *Kapitał różnorodności. Doradztwo zawodowe dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Knopik, T. (2022b). *Sztuka wspomagania rozwoju uczniów zdolnych*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kolańczyk, A. (2014). Afektywna samoregulacja intencjonalnego poznania. W: A. Kolańczyk (red.), *Samo się nie myśli* (s. 13–69). Wydawnictwo Smak Słowa.
- Kolber, M. (2009). Uczymy się, jak się uczyć – kilka uwag o umiejętności uczenia się. *Forum Dydaktyczne: przeszłość, terażniejszość, przyszłość*, 5/6, 138–144.
- Koole, S.L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23, 4–41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>.
- Kozielecki J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kożusznik, B. (2010). Kluczowa rola psychologii we wspieraniu i w stymulowaniu innowacyjności. *Chowanna*, 2(35), 21–50.
- Kross, E., Ayduk, O. (2011). Making meaning out of negative experiences by self-distancing. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 187–191.
- Kross, E., Ayduk, O. (2017). *Self-distancing: Theory, research and current directions*. W: J.M. Olson, M.P. Zanna (red.), *Advances in Experimental Social Psychology*, s. (81–136). Elsevier.
- Kuhl, J. (1996). Who controls whom “when I control myself”? *Psychological Inquiry*, 7, 1, 61–68. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_12.
- Labouvie-Vief, G. (1990). Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives. W: R. Sternberg (red.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (s. 52–83). Cambridge University Press.
- Lam, S.-F., Jimerson, S., Wong, B.P.H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F.H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213–232.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Ledzińska, M. (2009). *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Ledzińska, M. (2017). Nauczyciela akademickiego spojrzenie na rozwój w dobie przemian ogólnoswiatowych. *Psychologia Rozwojowa*, 22(1), 9–25.
- Ledzińska, M. (2004). W poszukiwaniu powiązań między inteligencją i osobowością. W: A. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 15–29). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ledzińska, M. (2008). Fakty i mity na temat uczniów zdolnych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(7), 49–58.

- Limont, W. (2005). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Limont, W. (2011). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Limont, W. (2013). Zdolności jako asynchronia rozwojowa, W: M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka* (153–160). Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Lippman, L., Rivers, A. (2008). Assessing school engagement: A guide for out-of-school time program practitioners. *Child trends*, 39, 1–5.
- Luthar, S.S., Cicchetti D., Becker B. (2000), The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>.
- Łubianka, B. (2010). Świat wartości osób zdolnych. W: A. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w perspektywie współczesnej psychologii* (s. 181–197). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021). Nowe technologie w edukacji uczniów zdolnych. W: A. Klimska, M. Klimski (red.), *Przyszłość polskiej szkoły. Alert pedagogiczny* (s. 80–92). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2018). Media w życiu zdolnego dziecka w narracjach rodziców, *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne* 32(2), 159–177.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021). Nowe technologie w edukacji uczniów zdolnych. W: A. Klimska, M. Klimski (red.), *Przyszłość polskiej szkoły. Alert pedagogiczny* (s. 80–92). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2023). Rodzice wobec rozwoju potencjału twórczego swoich dzieci. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 1(16), 175–190. <https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.11>.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum A., (2015). *Kompleksowe wspieranie uczniów uzdolnionych. Program WARS i SAWA*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Łukaszewski, W., Doliński, D. (2000). *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia – podręcznik akademicki*, t. 2 (s. 441–468). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łukaszewski, W., Marszał-Wiśniewska, M. (2006). *Wytrwałość w działaniu. Wyznaczniki sytuacyjne i osobowościowe*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Malone, M., Cornell, D., Shukla, K. (2017). Association of grade configuration with school climate for 7th and 8th grade students. *School Psychology Quarterly* 32(3), 350–366. doi: 10.1037/spq0000174. Epub 2016 Aug. 11. PMID: 27513002.
- Maslow, A. (1990). *Motywacja i osobowość*. Instytut Wydawniczy PAX.
- Masten, A.S., Obradović J. (2006). Competence and resilience in Development, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13–27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>.
- McGonnical, K. (2016). *Siła stresu. Jak stresować się mądrze i z pożytkiem dla siebie*. Sensus.

- Montessori, M. (2012). *The Montessori Method*. Earth Angel Books.
- Nęcka, E. (2005). *Psychologia twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka, E. (2011). *Psychologia twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka, E., Gruszka, A., Orzechowski, J., Szymura, B. (2019). *Trening twórczości*. Smak Słowa.
- Neihart, M. (2002). Delinquency and gifted children. W: M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon (red.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (103–112). Prufrock Press Inc.
- Nowak, A. (2015). Problematyka przyczyn i mechanizmów marginalizacji i wykluczenia społecznego w ujęciu teoretycznym. *Studia Pedagogiczne* 25, 47–59.
- Nowak, J. (2013). Wykluczenie społeczne problemem współczesnego świata, W: M. Pokrzywa, S. Wilk (red.), *Wykluczenie społeczne. Diagnoza, wymiary i kierunki działania* (45–60). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Ogińska-Bulik, N., Zadworna-Cieślak M. (2014). Rola prężności psychicznej w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 19, 7–24. <https://doi.org/10.12775/PBE.2014.019>.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). Skala pomiaru prężności–SPP-25. *Nowiny Psychologiczne*, 3, 39–56.
- Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. PWN.
- Opora, R. (2009). *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Ostaszewski, K. (2005). Druga strona ryzyka. *Remedium*, 2, 1–3.
- Papuda-Dolińska, B., Knopik, T., Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K. (2023). The Psychological Assessment of Students with Diverse Developmental Needs – Universal Design Approach. *International Journal of Special Education*, 38(3), 47–59.
- Penagos-Corzo, J.C. (2014). Creativity as an attitude: An approach to origins of creativity. W: F. Reisman (red.), *Creativity in business* (s. 162–172). KIE Books Series.
- Perkowska-Klejman, A. (2013). Modele refleksyjnego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 61(1), 75–90.
- Piirto, J. (2016). Proces twórczy u wybitnych twórców. *Psychologia Wychowawcza*, 51(9), 78–90. DOI: <https://doi.org/10.5604/00332860.1211499>.
- Pilecka, W. (2009). Odporność psychiczna jako wyznacznik zdrowia. W: H. Wrona-Polańska, J. Mastalski (red.), *Promocja zdrowia* (s. 109–122). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pilecka, W., Fryt, J. (2011). Teoria dziecięcej odporności psychicznej. W: W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży, Perspektywa kliniczna* (s. 48–68). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Piotrowski, E. (2007). Pedagogika dzieci zdolnych i uzdolnionych. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna* (327–343). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytety Adama Mickiewicza.
- Piotrowski, E. (2019). Środowiskowo-szkolne aspekty rozwoju uczniów zdolnych. W: E. Piotrowski, M. Porzucek-Miśkiewicz (red.), *Edukacja osób zdolnych* (s. 93–121). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

- Pitler, H., Hubbell, E.R., Kuhn, M., (2015). *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Płóciennik, E. (2021). *Mądrość dziecka*. Wydawnictwo UŁ.
- Pohlmann, T., Thomas, N.M. (2015). *Relearning the Art of Asking Questions* <https://hbr.org/2015/03/relearning-the-art-of-asking-questions>
- Poorthuis, A.M.G., Juvonen, J., Thomaes, S., Denissen, J.J.A., Orobio de Castro, B., van Aken, M.A.G. (2015). Do grades shape students' school engagement? The psychological consequences of report card grades at the beginning of secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 842–854. <https://doi.org/10.1037/edu0000002>.
- Popek, S. (2000). *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Wydawnictwo UMCS.
- Porzucek-Miśkiewicz, M. (2021). *Jednostka zdolna w przestrzeniach edukacyjnych*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Prochaska, J.O., DiClemente, C.C., Norcross, J.C. (1992). In search of how people change: Applications to addictive behavior. *American Psychologist*, 47, 1102–1114. <https://doi.org/10.1037/10248-026>.
- Przybysz-Zaremba, M. (2015). *Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży – eksplikacje, kontemplacje, egzemplifikacje, eksploracje*. Tytułem wprowadzenia, W: M. Przybysz-Zaremba (red.), *Heterogeniczny wymiar oddziaływań profilaktycznych (5–25)*. Wydawnictwo Prospekt PR.
- Pufal-Struzik, I. (2016). Dysproporcje w rozwoju poznawczym i emocjonalno-społecznym a potrzeby uczniów zdolnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J*, 29(3), 69–82. <https://doi.org/10.17951/j.2016.29.3.69>.
- Pyżalski, J. (2011). *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ren, F., Li X., Zhang, H., Wang, L. (2012). Progression of Chinese Students' Creative Imagination from Elementary Through High School. *International Journal of Science Education*, 34(13), 2043–2059.
- Renzulli, J.S. (2005). The three-ring definition of giftedness: A developmental model for promoting creative-productivity. W R. Sternberg, J. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 246–280). New York: Cambridge University Press.
- Reyes, M.R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., White, M., Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0027268
- Reznitskaya, A., Sternberg, R. (2007), Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”. W: A. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce* (s. 132–152). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rheinberg, F. (2006). *Psychologia motywacji*. Wydawnictwo WAM.
- Rinn, A.N. (2018). Social and emotional considerations for gifted students. W: S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, M. Foley-Nicpon (red.), *APA handbook of giftedness and talent* (453–464). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-029>.
- Rothman, A.J., Baldwin, A., Hertel, A. (2004). Self-regulation and behavior change: Disentan-

- gling behavioral initiation and behavioral maintenance. W: R.F. Baumeister, K.D. Vohs (red.), *The handbook of self-regulation* (s. 130–150). Guilford.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2020, poz. 1280 ze zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. 2017, poz. 1569).
- Runco, M., Nemiro, J., Walberg, H. (1998). Personal explicit theories of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 32, 1–17.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryś, M., Trzęsowska-Greszta, E. (2018). Kształtowanie się i rozwój odporności psychicznej. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 34(2), 164–196.
- Sajduk, B. (2016). Kilka uwag o zadawaniu pytań i ich roli w dydaktyce akademickiej, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 115–124.
- Sajewicz-Radtke, U. (2017). Skuteczne techniki uczenia się. W: B. Niemeirki, M.K. Szmigła (red.), *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania* (s. 127–140). Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej: Grupa Tomami.
- Sansone, C., Harackiewicz, J.M. (1996). “I don’t feel like it”. The function of interest in self-regulation. W: L.L. Martin, A. Tesser (red.), *Interactions among goals, affect, and self-regulation* (s. 175–202). Lawrence Erlbaum.
- Schiraldi, G.R. (2021). *Siła rezyliencji. Jak poradzić sobie ze stresem, traumą i przeciwnościami losu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sękowski, A. (2001). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Wyd. KUL.
- Sękowski, A. (2001a). Współczesne tendencje w badaniach wybitnych zdolności. *Roczniki Psychologiczne*, 4, 243–255.
- Sękowski, A.E. (2001b). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: TN KUL.
- Sękowski, A.E., Gwiazdowska-Stańczak, S. (2019). Postrzeganie własnej rodziny przez uczniów z wysokimi osiągnięciami szkolnymi. *Przegląd Psychologiczny*, 62(2), 249–265.
- Sękowski, A., Płudowska, M. (2020). Zdolności. W: H. Liberska, J. Trempała (red.), *Psychologia wychowania. Wybrane problemy* (163–172). PWN.
- Sękowski, A., Cichy-Jasiocha, B., Płudowska, M. (2019). Gifted Education in Europe. W: B. Wallace, D. Sisk, J. Senior (red.), *The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education* (507–521). SAGE.
- Sękowski, A., Siekańska, M., Klinkosz, W. (2009). On Individual Differences In Giftedness. W: L.V. Shavinina (red.), *International Handbook on Giftedness* (s. 467–485), Springer, https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_21.

- Siemieniecki, B. (2003). Multimedia i hipermedia w edukacji. W: J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta (red.), *Edukacja medialna* (s. 245–282). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sikorska, I. (2016). *Odporność psychiczna w okresie dzieciństwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sikorska, I. (2017). Odporność psychiczna w ujęciu psychologii pozytywnej: edukacja i terapia przez przygodę. *Psychoterapia*, 2(181), 75–86.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781. doi:10.1037/a0012840.
- Skinner, E., Kindermann, T., Furrer, C.J. (2009). A Motivational Perspective on engagement and Disaffection. Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional participation in academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 3, 493–525.
- Skinner, E.A., Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>.
- Southwick, S.M., Charney, D.S. (2012). *Resilience: The Science of Mastering Life's Greatest Challenges*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (223–246). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2010). *Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice In School and Later Life*. W: R. Sternberg, D. Preiss (red.), *Innovations in educational psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development* (s. 403–440). Springer Publishing Company.
- Sternberg, R. (2010). *Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice In School and Later Life*. W: R. Sternberg, D. Preiss (red.), *Innovations in educational psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development* (s. 403–440). Springer Publishing Company.
- Sternberg, R. (2001). Próba weryfikacji teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu poprzez operacje konwergencyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 44(4), 375–403.
- Sternberg, R. (2001). Why school should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36, 227–245.
- Sternberg, R. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189–202.
- Sternberg, R. (2022). The educational intervention gifted children need most: To become wise, not just smart. *Gifted Education International*, <https://doi.org/10.1177/02614294211138457>.
- Sternberg, R.J., Davidson, J.E. (2005). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press.
- Strelau, J. (2010). *Psychologia różnic indywidualnych*. Scholar.
- Strycharczyk, D., Clough, P. (2020). *Odporność psychiczna. Strategie i narzędzia rozwoju*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Subotnik, R.F., Jarvin, L. (2005). *Beyond expertise. Conceptions of giftedness as Great Performance*. W R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 343–357). Cambridge University Press.
- Szmidt, K. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Talik, E., Szewczyk, L. (2010). Wybrane zasoby osobiste a strategie radzenia sobie ze stresem u nastolatków. *Polskie Forum Psychologiczne*, 2(15). 154–168.
- Terelak, J.F. (2008). *Człowiek i stres: koncepcje, źródła, reakcje, radzenie sobie, modyfikatory*. Oficyna Wydawnicza Branta.
- Tyszkowa, M. (1977), Osobowościowe i wychowawcze wyznaczniki psychicznej odporności dzieci i młodzieży, W: M. Tyszkowa (red.), *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*, (s. 91–97). Uniwersytet im. A. Mickiewicza.
- Ubóstwo w Polsce w latach 2019 i 2020*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2021.
- Uchnast, Z. (1997). Prężność osobowa: Empiryczna typologia i metoda pomiaru. *Roczniki Filozoficzne*, XLV(4), 27–49.
- Uchnast, Z. (2006). Samoaktualizacja czy aktualizacja siebie: spór o paradygmat ekspresji czy synergii. Konferencja naukowa: Aksjologiczne i psychologiczne aspekty doświadczenia indywidualnego. Akademia Pedagogiczna w Krakowie 18–20 X 2006.
- Urban, K.K. (1995). Different models in describing, exploring, explaining and nurturing creativity in society. *European Journal for High Ability*, 6, 143–159.
- Urban, K.K. (1996). Encouraging and nurturing creativity in school and the workplace. W: U. Murnandar, C. Semiawan (red.), *Optimizing excellence in human resource development* (s. 78–97). University of Indonesia Press.
- Wang, M., Fredricks, J.A., Ye, F., Hofkens, T.L., Linn, J.S. (2019). Conceptualization and Assessment of Adolescents' Engagement and Disengagement in School. *European Journal of Psychological Assessment*, 35, 592–606.
- Wang, M.T., Eccles, J.S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>.
- Web 01. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja-medialna> (dostęp: 27.12.2023).
- Web 02. <https://kurs.edukacjamedialna.edu.pl/> (dostęp: 28.12.2023).
- Web 03. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Beata+Dyrda+%E2%80%A2+Trudno%C5%9Bci+w+nauce+szkolnej+uczni%C3%B3w+zdolnych%2C+czyli+s%C5%82%C3%B3w+kilka+o+Syndromie+Nieadekwatnych+Osi%C4%85gni%C4%99%C4%87+Szkolnych> (dostęp: 29.12.2023).
- Widerszal-Bazyl, M. (2002). Stres psychospołeczny w pracy – pojęcie, źródła i konsekwencje, różnice indywidualne, prewencja. W: D. Koradecka (red.), *Nauka o pracy – bezpieczeństwo, higiena, ergonomia*. (t. 5): *Czynniki psychologiczne i społeczne*. CIOP.
- Wieber, F., Gollwitzer, P.M. (2010). Overcoming procrastination through planning. W: C. Andreou, M.D. White (red.), *The thief of time: Philosophical essays on procrastination* (s. 185–205). Oxford University Press.

- Włodarski, W. (2020). Moc samodyscypliny. Manufaktura codzienności. W: A. Zawadzka-Jabłonowska (red.), *Coaching – nowe perspektywy i wyzwania*, (s. 167–194). Akademia Leona Koźmińskiego.
- Wood, S.M., Wood, S.M., Peterson, J.S. (2017). Collaboration, Consultation, and Systemic Change: Creating a Supportive School Climate for Gifted Students. *Counseling Gifted Students: A Guide for School Counselors*, 157.
- Wykluczenie i integracja społeczna w Polsce. Ujęcie wskaźnikowe, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, UNDP, Warszawa 2006
- Zdybel, D. (2018). Autonomia poznawcza dziecka w koncepcji Marii Montessori – współczesne (re)interpretacje. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 13(1 (47), 89–103. <https://doi.org/10.14632/eetp.2017.13.47.8>.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S., Kovach, R. (2008). *Zdolny uczeń. Metody planowania samodzielnej nauki*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Żmuda, A., Sękowski, A. (2021). Retrospektywnie spostrzegane postawy rodzicielskie a potrzeba poznania u osób z wysokimi osiągnięciami akademickimi. *Psychologia Wychowawcza*, 61(19), 7–18.
- Zullig, KJ., Collins, R., Ghani, N., Patton, J.M., Hunter, A.A., Scott Huebner, E. (2014). Preliminary Development of a Revised Version of the School Climate Measure. *Psychological Assessment*, 27(3), 1072–1081. <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000070>.