

IWONA CZAJA-CHUDYBA  
 Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Możliwości i ograniczenia edukacji uczniów zdolnych w warunkach szkoły masowej

### Wstęp

Zamysł stworzenia systemowego modelu edukacyjnego funkcjonowania uczniów zdolnych w ramach szkoły masowej budzi od kilku lat kontrowersje wśród polskich badaczy oświaty. W kontekście przewodniej myśli niniejszej publikacji warto prześledzić, jak w szkole masowej łączy się nauczanie dzieci o zróżnicowanym poziomie zdolności, ze szczególnym podkreśleniem rodzaju obowiązków, jakie nakłada na nauczyciela praca z uczniami zdolnymi. W perspektywie nauki światowej nie jest to problem nowy<sup>1</sup>, jednak w warunkach polskich dopiero od niedawna traktowany jest jako istotna, polemiczna kwestia teorii i praktyki pedagogiki<sup>2</sup>. Poza granicami naszego kraju wdrażane są różne formy kształcenia

- 1 Por. J. Freeman, *Gifted children growing up*, Cassell, London 1991; H. Gardner, *The unschooled mind: How children think, how schools should teach*, Basic Books, New York 1991; J. Piirto, *Talented Children and Adults*, Macmillan College Publishing Company, New York 1994; *Project Zero Frameworks for Early Childhood Education*, red. H. Gardner, D. Feldman, M. Krechevsky, Teachers College Press, New York 1998; J. Eby, J. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1998; L. Porter, *Gifted Young Children: a Guide for Teachers and Parents*, Open University Press, Buckingham 1999; G. Davis, S. Rimm, D. Siegle, *Education of the Gifted and Talented*, Pearson Education, New Jersey 2011.
- 2 Por. D. Nakoneczna, *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia zdolnych*, CODN, Warszawa 1998; *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, red. M. Partyka, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000; M. Partyka, *Dzieci zdolne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000; *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Impuls, Kraków 2005; *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1: *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, red. W. Limont, J. Cieślakowska, Impuls, Kraków 2005; *Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*, NIK, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2007; *Zdolności, talent, twórczość*, red. W. Limont, J. Cieślakowska, J. Dreszer, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008; I. Czaja-Chudyba, *Jak rozwijać zdolności dziecka?*, WSiP, Warszawa 2009; T. Giza, *O specjalności pedagogiki zdolności*, [w:] *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczuk, M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2009, s. 32–39; P. Januszek, *Trzy zasadnicze nurty kształtowania warunków*

uczniów wybitnych obejmujące: kształcenie wewnętrzne (np. Skandynawia, Włochy) i zewnętrzne (np. Rosja, Ukraina, „Smart Schools” – USA) oraz tzw. szkoły letnie (USA). Istnieją też projekty systemowe (np. „APROGEN” J. Laznibatova – Słowacja; programy G&T *Gifted and Talented* – Anglia), centra dla dzieci zdolnych (np. *Centre for Talented Youth* – USA; Centrum Doradcze – Saksonia; Centrum ds. Zdolności – Praga), charakterystyczne jest też wsparcie różnorodnych fundacji pozarządowych (w większości krajów)<sup>3</sup>. Najbardziej popularne koncepcje wspierania ucznia zdolnego to kształcenie integracyjne lub specjalistyczne dla uczniów o ponadprzeciętnych zdolnościach.

Jednak wspieranie w rozwoju ucznia zdolnego powinno być planowane oraz realizowane w odniesieniu do szerszego kontekstu czynników. Szczególnie w warunkach szkoły polskiej łączy się bowiem z wieloma dyskusyjnymi zagadnieniami związanymi z: istotą rozumienia kategorii zdolności; dylematami metodologicznymi i etycznymi ich diagnozy; możliwościami prawnymi, ekonomicznymi i organizacyjnymi oraz tradycjami polskiej szkoły; wreszcie – z przygotowaniem i przyzwyczajaniem nauczyciela. Uwarunkowania te będą kierunkowały refleksje i analizy zawarte w niniejszym tekście.

ków rozwoju zainteresowań oraz uzdolnień dzieci i młodzieży, [w:] *Zdolności i twórczość jako ...*, s. 64–68; K. Korbecka, *Pomoc wybitnie uzdolnionym – działalność Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci*, [w:] *Zdolności i twórczość jako ...*, s. 333–338; J. Kubik, *Kompleks Janka Muzykanta. Czy szczególnie uzdolnione dziecko w polskim systemie edukacyjnym skazane jest na obojętność?*, [w:] *Zdolności i twórczość jako ...*, s. 339–346; M. Suświłło, *Rozwijanie wielorakich zdolności człowieka: wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009; M. Taraszkiewicz, A. Karpa, *Jak wspierać zdolnego ucznia? Vademecum nauczyciela*, WSiP, Warszawa 2009; *Pomoc państwa i instytucji pozarządowych dla dzieci zdolnych. Opracowania tematyczne OT-577*, Kancelaria Senatu, Biuro Analiz i Dokumentacji, Dział Analiz i Opracowań Tematycznych, Warszawa 2010; W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2010; *Badanie elementów systemu pracy z uczniem zdolnym. Raport z badania IDI*, oprac. zespół GfK Polonia, Warszawa 2011; B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych – studium społeczno-pedagogiczne*, Impuls, Warszawa 2012; I. Fechner-Sędzicka, *Model pracy z uczniem zdolnym – szkoła podstawowa*, ORE, Warszawa 2014.

- 3 Por. J. Laznibatova, *Uczeń zdolny na Słowacji – koncepcja opieki na podstawie projektu alternatywnej opieki nad uzdolnionymi dziećmi*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Impuls, Kraków 2005, s. 107–122; M. Manturzevska, *Systemy wykrywania, promowania i kształcenia talentów w wybranych krajach (z perspektywy historycznej)*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji...*, s. 21–40; *Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie*, Raport EURIDICE, Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Warszawa 2008; K. Korbecka, *Pomoc wybitnie uzdolnionym – działalność Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci*, [w:] *Zdolności i twórczość jako ...*, s. 333–338; W. Limont, *Uczeń zdolny...*; B. Dyrda, *Badanie systemu pracy z uczniem zdolnym. Raport z badania case study w Austrii, Czechach, Finlandii, Niemczech i Wielkiej Brytanii*, ORE, Warszawa 2011; I. Fechner-Sędzicka, *Model pracy...*

## Rozwijanie zdolności i wspieranie ucznia zdolnego – refleksje terminologiczne

W autorskiej koncepcji zdolności<sup>4</sup> stworzono definicję określającą, że są to indywidualne właściwości (sprawności, dyspozycje) osoby, od których zależy właściwy poziom wykonania w jakiejś dziedzinie, wyznaczające osiągnięcia jednostki oraz tłumaczące niejednakowe rezultaty w uczeniu się i wykonywaniu zadań. Takie rozumienie jest związane z podejściem egalitarnym<sup>5</sup>, w którym przyjmuje się, że ponad 40% populacji posiada zdolności gwarantujące wysoki poziom realizacji w obrębie poszczególnych dziedzin. Przyjęcie powyższej perspektywy analizy implikuje możliwości rozpoznawania i rozwijania różnorodnych typów zdolności u znacznej liczby uczniów, np. w szkole masowej (najlepiej nadają się do tego zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne w połączeniu z ogólnodostępnymi zajęciami przeprowadzanymi w ramach lekcji).

Drugim sposobem ujmowania zdolności jest podejście elitarne, którego przedstawiciele<sup>6</sup> przyjmują, iż miano to powinno być zarezerwowane dla nielicznej kategorii zachowań, cechujących się ponadprzeciętną sprawnością, biegłością i twórczością. W takiej perspektywie możemy stosować pojęcie „ucznia zdolnego” jako charakteryzującego się wybitną wiedzą, umiejętnościami, kreatywnością oraz specyficzną motywacją. Reprezentatywna dla funkcjonowania edukacyjnego takich uczniów jest ciekawość, chęć eksperymentowania, zadawanie większej liczby pytań na lekcjach oraz szybkość uczenia się. Uczniów zdolnych znamionuje także „uporczywość”, zapał, motywacja wewnętrzna, pracowitość, wytrwałość, wewnętrzne zdyscyplinowanie, a w sferze kontaktów społecznych – silna osobowość i skłonność do dominacji, kłopoty z przystosowaniem się do otoczenia, nieraz postawa pełna rezerwy czy obojętności, skutkiem czego dzieci te często są izolowane przez zespoły klasowe. W literaturze przedmiotu pojawiają się także kategorie „genialnego dziecka” bądź „dziecka utalentowanego”, które określają występowanie wyjątkowych uzdolnień u mniej niż 2% populacji. Dzieci przejawiające zdolności o takim natężeniu zdarzają się bardzo rzadko, rzadko też w efektywny sposób korzystają z tradycyjnych form i metod

- 4 I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005; I. Czaja-Chudyba, *Jak rozwijać...*
- 5 Por. T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006; I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności...*; A. Kopik, M. Zatorska, *Każde dziecko jest zdolne*, Kielce 2009.
- 6 Za: *Conception of giftedness*, red. R. Sternberg, J.E. Davidson, Cambridge University Press, New York 2005; I. Czaja-Chudyba, *Jak rozwijać...*; W. Limont, *Uczeń zdolny...*; B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie...*

pracy w szkole masowej – w większości krajów proponowane są im różnorodne metody indywidualizowania procesu zdobywania wiedzy i umiejętności.

W odniesieniu do drugiego sposobu rozumienia zdolności i charakterystyki ucznia zdolnego można wyróżnić coraz silniej zaznaczającą się w badaniach pedagogicznych<sup>7</sup> grupę dzieci z tzw. podwójną wyjątkowością – dzieci zaburzonych, posiadających niejednokrotnie globalne deficyty, współwystępujące z wybitnymi, ponadprzeciętnymi zdolnościami w bardzo wąskich zakresach. Ze względu na swoje specyficzne funkcjonowanie dzieci te podczas indywidualizacji nauczania wymagają połączenia wysiłków pracy nauczyciela i terapeuty (psychologa, pedagoga specjalnego). Jednak oferowanie im miejsca w tzw. klasach integracyjnych łączy się zazwyczaj z położeniem nacisku jedynie na korekcję i usprawnienie zachowań, przy częstym ignorowaniu wspierania i poszerzania zdolności.

Wyróżnione powyżej grupy dzieci zdolnych w odmienny sposób funkcjonują w kontaktach z grupą rówieśniczą i nauczycielem. Wymagają także zorganizowania w środowisku szkoły różnorodnych, specyficznych sposobów pracy, opieki i wsparcia, których podstawą winna być jednak wieloaspektowa diagnoza specjalnych potrzeb edukacyjnych każdego dziecka.

### Metodologiczne i etyczne dylematy diagnozy zdolności uczniów

Organizowanie stymulujących warunków rozwoju dziecka cechującego się ponadprzeciętnymi zdolnościami winno być poprzedzone kompleksową i rzetelną diagnozą, dotyczącą zarówno rodzaju, jak i poziomu zdolności. Odkrywanie zdolności dziecka rodzi jednak szereg metodologicznych i etycznych dylematów, zogniskowanych szczególnie wokół pytań o to, *kto, kiedy i za pomocą jakich narzędzi może/powinien dokonywać diagnozy.*

Pierwszy problem związany jest z osobami mającymi predyspozycje do szacowania typu i zakresu zdolności. Według zarządzeń obowiązujących od 17 listopada 2010 r.<sup>8</sup> to szkoła staje się miejscem rozpoznawania wielorakich uzdolnień dziecka. Szkoła – a więc przede wszystkim nauczyciele, których przy-

7 E. Baskerville, *Twice-Exceptional Students: Autism and Giftedness. A Literature Review*, <http://www.twicexceptionalkids.wordpress.com/my-literature-review/>; D. Beckley, *Gifted and Learning Disabled: Twice Exceptional Students*, National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut, Storrs 1998; M. Foryś, *Edukacja włączająca szansą dla uczniów „podwójnie wyjątkowych”*, „Hejnał Oświatowy” 2015, nr 5, s. 1–4.

8 Sześć rozporządzeń MENiS z dn. 17 listopada 2010 r. oraz ich nowelizacja zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487 oraz Dz.U. z 2013 r., poz. 532) ustanawia-

gotowanie w tym względzie opiera się w głównej mierze na doświadczeniach z okresu studiów, „wiedzy” internetowej oraz doraźnych kursach<sup>9</sup>. Swoje umiejętności w zakresie diagnozy uzdolnień nauczyciele oceniają jako średnie – a i to dotyczy jedynie szacowania poziomu przeciętnych zdolności<sup>10</sup>. Choć z badań nauczycieli klas I–III<sup>11</sup> wynika, że w ich opinii miejscem rozpoznawania zdolności dziecka winna być szkoła, to jednak diagnoza ucznia wybitnie zdolnego wymaga raczej oceny eksperckiej, kontaktu z Mistrzem, z osobą, która z merytorycznego i metodycznego punktu widzenia jest w stanie rozróżnić nieprzeciętny potencjał dziecka, a także przewidywać o możliwości jego rozwoju. Dodatkowo zarówno czynni nauczyciele, jak i studenci kierunków pedagogicznych zwracają uwagę na swoje niewystarczające przygotowanie do określania niektórych zakresów zdolności (szczególnie obejmuje to np. takie zdolności, jak: społeczne, intrapersonalne, a często także artystyczne – muzyczne i plastyczne oraz ruchowe)<sup>12</sup>. Inny problem związany z poznawaniem potencjału dziecka wyznacza organizacyjna tradycja polskiej szkoły na etapie edukacji wczesnoszkolnej, w której klasy uczonne są przez jedyne nauczyciela, co wobec stosunkowo licznych grup dzieci skutecznie może ograniczyć możliwości obserwacji zdolności u wielu uczniów. Tak więc w stosunku do dziecka wybitnie lub przeciętnie zdolnego diagnoza szkolna, dokonywana przez jednego nauczyciela, niebędącego specjalistą z danej dziedziny, może dawać niewystarczające, niepełne, a nawet nieprawdziwe informacje. Zaniedbanie w tym względzie może spowodować niepowetowane straty, szczególnie w przypadku uczniów o ponadprzeciętnych możliwościach.

Drugą kontrowersją dotyczącą szkolnego rozpoznawania zdolności jest pytanie o moment, kiedy diagnozę tę można rozpocząć i (co wydaje się ważniejsze) zakończyć. Jest to istotne ze względu na szereg sprzecznych oczekiwań co do właściwego momentu badania zdolności. Z jednej strony, zdaniem wielu specjalistów<sup>13</sup>, w odniesieniu do uczniów zdolnych, tzw. genialnych dzieci, istotna jest diagnoza dokonana bardzo wcześnie, nawet w okresie średniego dzieciństwa. Rozpoznanie w tym okresie umożliwia adekwatne kształcenie niektórych

jących nowy model pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych.

9 A. Piwowarczyk, *Opinie nauczycieli na temat rozwijania zdolności u uczniów w klasach I–III szkół podstawowych* (niepublikowana praca magisterska), Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, promotor: dr hab. I. Czaja-Chudyba, prof. UP, Kraków 2015.

10 Ibidem.

11 Ibidem.

12 M. Mytych, *Wiedza studentów pedagogiki na temat metod i form pracy z uczniem zdolnym i twórczym w edukacji wczesnoszkolnej* (niepublikowana praca magisterska), Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, promotor: dr hab. I. Czaja-Chudyba, prof. UP, Kraków 2014.

13 H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.

umiejętności (np. muzycznych), choć należy mieć świadomość, że niesie ono również niebezpieczeństwo zbyt wczesnego ograniczenia możliwości rozwoju dziecka. Mając na uwadze tę okoliczność, diagnoza powinna być maksymalnie elastyczna oraz wielokrotnie powtarzana, aczkolwiek i to nie zawsze chroni dziecko oraz jego rodziców przed niespełnionymi nadziejami i nieadekwatnymi oczekiwaniami. Podejmowanie i prowadzenie diagnozy mającej na celu skierowanie dziecka do szkoły specjalistycznej (znacznie ograniczającej program kształcenia ogólnego na korzyść poszerzenia treści realizowanych z wąskiego zakresu przedmiotów) wymaga od nauczyciela przyjęcia odpowiedzialności za ewentualne pomyłki.

Trzecim ograniczeniem szkolnego rozpoznawania zdolności jest niedostępność wystandaryzowanych narzędzi, które winny być wykorzystywane przy określeniu zakresu i poziomu zdolności ucznia<sup>14</sup>. Dla nauczyciela podstawową metodą szacowania zdolności pozostaje obserwacja, sprawdziany wyników nauczania lub wyróżnienia uzyskiwane przez uczniów w różnorodnych konkursach i olimpiadach. Nauczyciele incydentalnie badają poziom twórczości dziecka, rzadko korzystają z psychologicznych narzędzi oceny twórczości czy zdolności (dostępność większości metod jest ograniczona do grona psychologów). Z drugiej strony – silne niezadowolenie nauczycieli z narzuconych w listopadzie 2010 r. rozporządzeń o formach diagnozy psychologiczno-pedagogicznej i środowiskowe postulaty dotyczące ich ograniczenia, sfinalizowane w 2013 r. rezygnacją z rządowej propozycji dokumentowania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów i planu działań wspierających (KIPU, PDW)<sup>15</sup>, dowiodły dużej niechęci nauczycieli do systematycznego gromadzenia informacji o uczniach (poza standardowymi ocenami i opiniami wyznaczanymi przez tradycję szkoły polskiej). Podsumowując popularne opinie i działania nauczycieli, nie wydaje się więc, aby mieli oni czas, chęć oraz możliwości dokonywania pogłębionych analiz dotyczących ucznia wybitnie zdolnego.

### Uczeń zdolny w świetle regulacji systemu oświatowego i praktyki edukacyjnej w Polsce – podstawowe kontrowersje

Aktualna *Podstawa programowa* nakłada na nauczyciela obowiązek pomocy we wspieraniu zdolności dziecka uzdolnionego, zaliczonego do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przez organizowanie zajęć zwiększających jego szanse edukacyjne. Podstawy kwalifikacji do grupy dzieci ze spe-

14 N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecuch, *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, ORE, Warszawa 2013.

15 Nowelizacja rozporządzenia; por. Dz.U. z 2013 r., poz. 532.

cyjnymi potrzebami edukacyjnymi dostarcza sześć rozporządzeń regulujących nowy model pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach oświaty (przepisy z 17 listopada 2010 r.)<sup>16</sup> oraz ich nowelizacja z dnia 30 kwietnia 2013 r.<sup>17</sup> Ustawodawca stworzył więc systemowe możliwości i szanse edukacji ucznia zdolnego w szkołach masowych. To nauczyciel jest zobowiązany dostosowywać wymagania do indywidualnych potrzeb oraz potencjału każdego ucznia poprzez indywidualizację działań na obowiązkowych i/lub dodatkowych zajęciach edukacyjnych. Szkoła stać się ma więc miejscem rozpoznawania predyspozycji uczniów i udzielania im codziennego wsparcia. Po raz pierwszy zauważono także, iż potrzeby i możliwości ucznia mogą być związane nie tylko ze sferą poznawczą (klasycznie determinującą osiągnięcia szkolne i akademickie), ale również z innymi aspektami jego funkcjonowania. Niestety, pomimo powyższych haseł o wielokierunkowości rozwoju predyspozycji dziecka właśnie w 2010 r. wprowadzono także obowiązkową maturę z matematyki, skutecznie kierując wysiłki nauczycieli wszystkich szczebli edukacji na wspieranie tylko tego tradycyjnego zakresu zdolności. Do dnia dzisiejszego stan ten odzwierciedla jedną ze znaczniejszych sprzeczności idei oświatowych z praktyką (o wymiarze nieraz paradoksalnym w skutkach). W warunkach polskiej szkoły uczeń prezentujący inne niż matematyczno-logiczne typy zdolności nawet na ponadprzeciętnym poziomie (a chociażby w teorii Howarda Gardnera<sup>18</sup> odnajdujemy jeszcze przynajmniej siedem równoważnych ich rodzajów) może być uznany za niezdolnego, gdyż profil jego zdolności nie odzwierciedla standardowego wzorca, przyjętego przez władze oświatowe. Dodatkowo, wobec zdominowania nauki na kolejnych etapach edukacji przez sprawdziany badające kompetencje matematyczne i językowe (począwszy już od nieobowiązkowego, ale ważnego w ocenie pracy nauczyciela tzw. testu trzecioklasisty), naturalną reakcją nauczycieli jest położenie bardzo dużego nacisku tylko na ten zakres nauczania. Również żadne z przygotowanych według standardów i wytycznych ministerialnych testów nie bada zdolności innego rodzaju. Dlatego mimo wielu lat popularyzowania założeń teorii inteligencji wielorakich, wielu projektów realizowanych na skalę ogólnopolską<sup>19</sup>, ani nauczyciele, ani rodzice,

16 Ibidem.

17 Ibidem.

18 H. Gardner, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York 1983; H. Gardner, *Intelligence Reframed: multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Books, New York 1999.

19 Por. wybrane programy o zasięgu ogólnopolskim, m.in.: „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”, „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”.

ani tym bardziej uczniowie nie mają żadnej zewnątrzpochoďnej motywacji, aby rozwijać pozamatematyczne zdolności.

Innymi wadami i ograniczeniami, które niesie interpretacja powyższych rozporządzeń ministerialnych, umieszczających ucznia zdolnego w grupie dzieci o tzw. specjalnych potrzebach edukacyjnych, jest ewidentne traktowanie problematyki zdolności w perspektywie podejścia elitarnego, a nie egalitarnego (bowiem tylko uczeń wybitny, ponadprzeciętny jest w stanie „konkurować” z celami i zadaniami realizowanymi przez nauczycieli w odniesieniu do innych dzieci zakwalifikowanych do tej grupy z powodu dysfunkcji lub trudności edukacyjnych czy wychowawczych). Niejasna jest więc odpowiedź na pytanie, czy priorytetowym celem edukacji będzie kompensowanie i wyrównywanie braków, czy też rozwijanie silnych stron ucznia – i często przed takim dylematem (dotyczącym przyznawania dodatkowych godzin czy form opieki, np. kształcenia indywidualnego) stają gminy, dyrektorzy i sami nauczyciele. Mimo górnolotnie brzmiących haseł i etykiet („Szkoły odkrywców talentów”) najczęstszą decyzją nauczycieli i dyrektorów szkół jest przeznaczenie dodatkowych godzin raczej na wspomaganie ucznia słabego, często z humanitarnych pobudek, co uzasadnia stwierdzenie, że „uczeń zdolny poradzi sobie sam”.

Jednak podstawowym, klasycznym problemem organizacyjnym dotyczącym edukacji uczniów zdolnych jest dylemat, który nawiązuje do głównego pytania niniejszej publikacji – „razem czy osobno?”. W odniesieniu do kształcenia dzieci uzdolnionych na etapie edukacji wczesnoszkolnej jest to pytanie o możliwości **kształcenia wewnętrznego**, w którym z kilkorga utalentowanych uczniów tworzy się podgrupę funkcjonującą w zwykłej klasie. Planowanie i realizacja programu (zwykle wzbogacającego standardowe treści) pozostaje w gestii nauczyciela. Model ten posiada bezsprzeczne zalety ekonomiczne i organizacyjne (m.in. łatwiej go wprowadzić w życie; jest mniej kosztowny; nie wymaga zatrudniania dodatkowych specjalistów; możliwa jest w nim elastyczna kwalifikacja do grupy dzieci zdolnych, która minimalizuje skutki nieadekwatności w diagnozie uzdolnień), jednak łączy się ze znacznym przeciążeniem nauczyciela, a także z niebezpieczeństwem traktowania kształcenia uczniów zdolnych nie jako podstawowej, a dorywczej czynności. Z kolei popularny na wyższych etapach edukacji **model zajęć zewnętrznych**, w którym utalentowani uczniowie spędzają większość czasu we własnej klasie, ale niektóre zajęcia odbywają osobno wraz z innymi zdolnymi uczniami (w macierzystej szkole albo w innej), jest na etapie edukacji wczesnoszkolnej obarczony wadami związanymi z: organizacją (zapewnienie bezpieczeństwa), zaburzeniem i incydentalnością rówieśniczych kontaktów społecznych, wpływającą na problemy z integracją zespołu klasowego (okresowe opuszczanie klasy przez niektórych uczniów może wzbudzić skierowaną do nich niechęć innych dzieci) oraz niespójnością prezentowanego



materiału (uczniowie mogą być motywowani do różnych sposobów i poziomów myślenia, w zależności od lekcji, w których uczestniczą; nieobecność może także powodować luki w materiale podstawowym). Natomiast **szkolnictwo o charakterze specjalnego oddziału (np. profilowanych klas autorskich) lub szkoły specjalistycznej**, choć zaspokaja wszechstronne potrzeby wielu dzieci (dostarcza uczniom spójne i globalne wsparcie merytoryczne oraz emocjonalne), to przez nadmierny hermetyzm może źle wpłynąć na uczniów, zbyt wcześnie doprowadzić do jednostronnego rozwoju dziecka (z konsekwencjami, które zostały opisane w poprzednim podrozdziale). W Polsce jest ono rozpowszechnione szczególnie w odniesieniu do kształcenia zdolności artystycznych (szkoły muzyczne) i ruchowych (szkoły baletowe, szkoły mistrzostwa sportowego), jednak szkoły i klasy tego typu wywołują różnorodne reakcje ze strony społeczności lokalnej – samorządy mogą obawiać się, że w ich środowisku nastąpi swoisty drenaż mózgow, uczniowie zdolni będą porzucać swoje lokalne szkoły.

Kolejnym zagadnieniem, które w znacznym stopniu warunkuje edukacyjne doświadczenia ucznia zdolnego, jest wybór sposobu wspierania dziecka, obejmujący przede wszystkim metodyczne formy kształcenia. Trzeba zauważyć, iż w odniesieniu do różnych poziomów zdolności optymalne będzie skupienie się na nieco innych rodzajach działań, które określam jako koncepcję „RUW” – wspierania w trzech kierunkach podczas zajęć zewnętrznych (pozaekscyplowych i/lub pozaszkolnych) i/lub wewnętrznych. Należą do nich:

1. **Rozwijanie ucznia przeciętnie zdolnego** – poprzez położenie nacisku na klaryfikację zainteresowań, rozwój pasji, możliwość odczucia sukcesu. Indywidualizacja nauczania w okresie edukacji wczesnoszkolnej będzie polegać na wspieraniu silnych stron dziecka i poszerzaniu ich zakresu.
2. **Ukierunkowanie ucznia ogólnie zdolnego** – w tym przypadku celem działań będzie krystalizacja uzdolnień i zainteresowań. Indywidualizacja nauczania w okresie edukacji wczesnoszkolnej może sprowadzać się do pomocy w wyborze najbardziej atrakcyjnych zajęć, oferowaniu możliwości realizowania się ucznia w różnych typach aktywności i organizowaniu środowiska uczenia się tak, aby dostarczało jak najwięcej wyzwań i sytuacji stymulujących dziecko. Istotne będzie także rozwijanie dziecięcego zaciekawienia, inspirowanego tzw. myśleniem pytajnym<sup>20</sup> czy sytuacyjną nowością, oraz twórczości, która przez wielu badaczy uważana jest za istotny deficyt u ucznia „ogólnie zdolnego”<sup>21</sup>.

20 K. Szmidt, *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytajnego”*, [w:] *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Impuls, Kraków 2006.

21 A. Gruszka, J. Orzechowski, *Geniusz bez obłąkania. Trening twórczości w edukacji dzieci i młodzieży wybitnie uzdolnionej*, „Przegląd Psychologiczny” 1998, nr 41(1–2), s. 59–72.

3. **Wspieranie ucznia wybitnie utalentowanego w jednej dziedzinie** – obejmujące przede wszystkim koncentrację na indywidualnym podejściu w odniesieniu do doboru stawianych przed uczniem problemów i zadań (polegających np. na wyborze adekwatnych dla zainteresowań dziecka konkursów, warsztatów lub olimpiad), minimalizowanie skutków dysharmonijnego rozwoju; wspieranie emocjonalne i społeczne, tutoring, mentoring, rozwijanie twórczości, aktywizowanie rodziców oraz środowiska lokalnego, a także stosownych fundacji i stowarzyszeń, w celu uzyskiwania wsparcia finansowego oraz popularyzacji dokonań dziecka. Zakres działania dla dziecka „jednostronnie zdolnego” może obejmować także pracę z dziećmi „podwójnie wyjątkowymi”, zakładającą kompensowanie braków i niedoborów, usprawnianie (najczęściej w sferze społecznej i komunikacyjnej) oraz nadawanie znaczenia i wartości drugiemu rodzajowi owej niepowtarzalności dziecka.

Konsekwencją przyjętego przez szkołę i nauczyciela modelu wsparcia ucznia zdolnego jest wybór szczegółowych sposobów pracy i treści realizowanych w trakcie procesu nauczania – uczenia się. Tradycyjnie wyróżnia się trzy kategorie treści kształcenia dla dzieci uzdolnionych oraz strategie ich opanowania, które są uwarunkowane specyfiką funkcjonowania edukacyjnego ucznia zdolnego<sup>22</sup>. Mogą one mieć charakter:

- **przyspieszający** – uczniom proponuje się treści zaplanowane dla uczniów starszych; uczeń zdolny jest w takim przypadku traktowany jako ktoś, kto uczy się szybciej niż rówieśnicy. W edukacji wczesnoszkolnej wcielanie w życie takiej formy polega najczęściej na przeniesieniu dziecka do wyższej klasy. Ograniczenie dla tego typu decyzji stanowią jednak najczęściej dysharmonie rozwojowe (dziecko nie zawsze jest w stanie opanować treści z zakresów innych niż własne uzdolnienie; często także różni się od kolegów stopniem dojrzałości emocjonalnej i społecznej – problem ten wydaje się analogiczny do jednej z głównych barier ujawniających się w czasie nauczania w klasach łączonych);
- **wzbogacający** – kiedy pogłębiają się i rozszerzają standardowe doświadczenia edukacyjne ucznia; w tym rozumieniu uczeń zdolny to ktoś, kto myśli w sposób złożony i wielokontekstowy, analizuje abstrakcyjne pojęcia, przejawia głębsze lub szersze zainteresowania niż jego rówieśnik;
- **zindywidualizowany** – poprzez oferowanie do samodzielnego studiowania wybranych przez siebie tematów i problemów; strategie tego typu przeznaczone są zazwyczaj dla uczniów, których talent lub zainteresowania nie wpisują się w standardowe treści kształcenia. Taki sposób pracy jest możliwy przy opracowaniu projektów, w których uczeń staje się samodzielnym badaczem.

22 J. Eby, J. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia...*

W edukacji wczesnoszkolnej realizacja tych dwóch ostatnich form polega jednak najczęściej na stawianiu uczniom zadań dodatkowych, np. bardziej skomplikowanych ćwiczeń i zadań domowych; na spotkaniach z Mistrzami i ekspertami z danej dziedziny oraz na kierowaniu ucznia do udziału w wybranych konkursach i olimpiadach. Obejmuje więc zazwyczaj pozalekcyjną i pozaszkolną aktywność ucznia.

### Nauczyciel – mistrz, doradca, opiekun i menadżer uczniów zdolnych

Ostatnim istotnym czynnikiem wpływającym na jakość kształcenia uczniów zdolnych jest merytoryczne, metodyczne i psychologiczne przygotowanie nauczyciela. Aby ten problem przedstawić w szerszym kontekście, należy zastanowić się nad rolą nauczyciela w odniesieniu do tak specyficznej grupy dzieci<sup>23</sup>. Wśród wielu funkcji, które powinien pełnić nauczyciel, najbardziej charakterystyczne wydają się cztery – mistrza, doradcy (metodyka), opiekuna i menadżera. Jako ekspert przedmiotowy nauczyciel powinien cechować się pogłębioną i refleksyjną wiedzą – i ogólną, i specjalistyczną. Dodatkowo w pracy z uczniami zdolnymi istotne jest, by mistrz miał własne pasje, dzięki którym lepiej porozumie się w trudnych nieraz kontaktach z uczniami uzdolnionymi. Niejednoznaczne wyniki badań wiedzy i zainteresowań nauczycieli<sup>24</sup> sugerują jednak, że postulaty te od wielu lat pozostają w sferze myślenia życzeniowego. Zdecydowanie lepiej przedstawia się ocena metodycznego przygotowania nauczycieli, a przynajmniej ich samoocena związana z tym zakresem pracy. W znacznej większości

23 K. Mierzejewska-Ostrowska, *Poszukiwanie wzorca optymalnego nauczyciela dla ucznia zdolnego*, [w:] *Modele opieki...*, s. 71–80; W. Limont, *Uczeń zdolny...*; B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie...*

24 A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997; E. Narkiewicz-Niezbalec, *Czy szkoła wyższa uczy myśleć? O umiejętności wnioskowania i wyjaśniania studentów uczelni pedagogicznej*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2001, nr 2, s. 101–120; E. Narkiewicz-Niezbalec, *Wiedza naukowa studentów i jej zastosowanie przy formułowaniu dyrektyw praktycznych*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2003, nr 3, s. 59–78; D. Klus-Stańska, *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „*Problemy Wczesnej Edukacji*” 2005, nr 1, s. 55–66; D. Klus-Stańska, *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*, [w:] *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, red. J. Michalski, Wydawnictwo UWM w Olsztynie, Olsztyn 2006, s. 55–76; I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013; A. Nowak, *Kompetencje profesjonalne przyszłych i obecnych nauczycieli* (niepublikowana praca magisterska), Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, promotor: dr hab. I. Czaja-Chudyba, prof. UP, Kraków 2014.

deklarują oni bowiem posiadanie wystarczających kompetencji do roli doradcy organizującego środowisko uczenia się, znającego specyfikę pracy z dzieckiem uzdolnionym na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Jednak w świetle analiz i badań<sup>25</sup> wskazujących na dominację schematyczności zachowań, małą problematyczność kreowanych sytuacji edukacyjnych, stereotypizację przekazywanych treści i niewielkie zróżnicowanie metod pracy nauczycieli należy także podać w wątpliwość zawyżony optymizm tych ocen. Bezsprzecznie najlepiej realizowana jest przez nauczycieli – w kontekście uczniów zdolnych – funkcja opiekuna udzielającego wsparcia psychicznego i rozwiązującego problemy interpersonalne, natomiast w najmniejszym (najczęściej minimalnym) zakresie potrafią oni i chcą odgrywać rolę menadżera organizującego środowisko inwestowania w zdolności dziecka, podejmującego działania mające wesprzeć rodzinę dziecka (np. ekonomicznie lub marketingowo).

### Zakończenie

Joseph Renzulli<sup>26</sup>, jeden z nestorów diagnozy i wspierania uzdolnionych uczniów, wyróżnił kilka warunków determinujących powodzenie ich kształcenia: wybór optymalnego modelu wspierania uczniów; przygotowanie nauczycieli; staranność w projektowaniu treści i metod kształcenia; odpowiedniość i wielorakość procedur diagnostycznych. Czynniki te współtworzą klimat i kreują organizacyjne możliwości merytorycznego, metodycznego i psychologicznego wspomagania uczniów zdolnych w procesie zdobywania wiedzy (niwelujące liczne problemy i trudności<sup>27</sup>), rozwijania umiejętności oraz doskonalenia postaw służących samorozwojowi. Od ich optymalności i efektywności zależeć będzie jakość edukacyjnego funkcjonowania ucznia zdolnego, przekładająca się na możliwość osiągnięcia przez niego ponadprzeciętnych, uznanych w szerszej społeczności sukcesów, a ponadto dostarczająca uczącym nauczycielom okazji do intelektualnej przygody oraz satysfakcji.

25 Por. I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne...*

26 J. Renzulli, *The Three-Ring Conception of Giftedness: a Developmental Model for Promoting Creative Productivity*, [w:] *Conception of giftedness*, red. R.J. Sternberg, J.E. Davidson, Cambridge University Press, New York 2005, s. 246–279.

27 W. Limont, „*Stać na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. III, red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, GWP, Gdańsk 2007, s. 109–129; B. Dyrda, *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych*, [w:] *Uzdolnienia intelektualne i twórcze. Koncepcje. Problemy. Perspektywy*, red. V. Alminderov, J. Łaszczyk, Wydawnictwo ZM WSPS, Warszawa 1998, s. 191–196; B. Dyrda, *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Impuls, Kraków 2007.

## Bibliografia

- Badanie elementów systemu pracy z uczniem zdolnym. Raport z badania IDI*, oprac. zespół GfK Polonia, MEN, Warszawa 2011.
- Baskerville E., *Twice-Exceptional Students: Autism and Giftedness. A Literature Review*, <http://www.twiceexceptionalkids.wordpress.com/my-literature-review/>.
- Beckley D., *Gifted and Learning Disabled: Twice Exceptional Students*, National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut, Storrs 1998.
- Conception of giftedness*, red. R. Sternberg, J.E. Davidson, Cambridge University Press, New York 2005.
- Cybis N., Drop E., Rowiński T., Ciecuch J., *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, ORE, Warszawa 2013.
- Czaja-Chudyba I., *Jak rozwijać zdolności dziecka?*, WSiP, Warszawa 2009.
- Czaja-Chudyba I., *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013.
- Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005.
- Davis G., Rimm S., Siegle D., *Education of the Gifted and Talented*, Pearson Education, Inc., New Jersey 2011.
- Dyrda B., *Badanie systemu pracy z uczniem zdolnym. Raport z badania case study w Austrii, Czechach Finlandii, Niemczech i Wielkiej Brytanii*, ORE, Warszawa 2011.
- Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych – studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.
- Dyrda B., *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych*, [w:] *Uzdolnienia intelektualne i twórcze. Koncepcje. Problemy. Perspektywy*, red. V. Almindorov, J. Łaszczuk, Wydawnictwo ZM WSPS, Warszawa 1998, s. 191–196.
- Dyrda B., *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Impuls, Kraków 2007.
- Eby J., Smutny J., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1998.
- Fechner-Sędzicka I., *Model pracy z uczniem zdolnym – szkoła podstawowa*, ORE, Warszawa 2014.
- Foryś M., *Edukacja włączająca szansą dla uczniów „podwójnie wyjątkowych”*, „Hejnał Oświatowy” 2015, nr 5, s. 1–4.
- Freeman J., *Gifted children growing up*, Cassell, London 1991.
- Gardner H., *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York 1983.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Gardner H., *Intelligence Reframed: multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Books, New York 1999.
- Gardner H., *The unschooled mind: how children think, how schools should teach*, Basic Books, New York 1991.

- Giza T., *O specjalności pedagogiki zdolności*, [w:] *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2009, s. 32–39.
- Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.
- Gruszka A., Orzechowski J., *Geniusz bez obłąkania. Trening twórczości w edukacji dzieci i młodzieży wybitnie uzdolnionej*, „Przegląd Psychologiczny” 1998, nr 41(1–2), s. 59–72.
- Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*, NIK, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2007.
- Januszek P., *Trzy zasadnicze nurty kształtowania warunków rozwoju zainteresowań oraz uzdolnień dzieci i młodzieży*, [w:] *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2009, s. 64–68.
- Klus-Stańska D., *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*, [w:] *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, red. J. Michalski, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006, s. 55–76.
- Klus-Stańska D., *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1, s. 55–66.
- Kopik A., Zatorska M., *Każde dziecko jest zdolne*, Grupa Edukacyjna S.A., Kielce 2009.
- Korbecka K., *Pomoc wybitnie uzdolnionym – działalność Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci*, [w:] *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2009, s. 333–338.
- Kubik J., *Kompleks Janka Muzykanta. Czy szczególnie uzdolnione dziecko w polskim systemie edukacyjnym skazane jest na obojętność?*, [w:] *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2009, s. 339–346.
- Laznibatova J., *Uczeń zdolny na Słowacji – koncepcja opieki na podstawie projektu alternatywnej opieki nad uzdolnionymi dziećmi*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Impuls, Kraków 2005, s. 107–122.
- Limont W., *„Stań na ramionach gigantów”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. III, red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, GWP, Gdańsk 2007, s. 109–129.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2010.
- Manturzevska M., *Systemy wykrywania, promowania i kształcenia talentów w wybranych krajach (z perspektywy historycznej)*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Impuls, Kraków 2005, s. 21–40.
- Mierzejewska-Ostrowska K., *Poszukiwanie wzorca optymalnego nauczyciela dla ucznia zdolnego*, [w:] *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000, s. 71–80.

- Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, red. M. Partyka, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000.
- Mytych M., *Wiedza studentów pedagogiki na temat metod i form pracy z uczniem zdolnym i twórczym w edukacji wczesnoszkolnej* (niepublikowana praca magisterska), Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, promotor: dr hab. I. Czaja-Chudyba, prof. UP, Kraków 2014.
- Nakoneczna D., *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia zdolnych*, CODN, Warszawa 1998.
- Nalaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Narkiewicz-Niedbalec E., *Czy szkoła wyższa uczy myśleć? O umiejętności wnioskowania i wyjaśniania studentów uczelni pedagogicznej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 2, s. 101–120.
- Narkiewicz-Niedbalec E., *Wiedza naukowa studentów i jej zastosowanie przy formułowaniu dyrektyw praktycznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 3, s. 59–78.
- Nowak A., *Kompetencje profesjonalne przyszłych i obecnych nauczycieli* (niepublikowana praca magisterska), Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, promotor: dr hab. I. Czaja-Chudyba, prof. UP, Kraków 2014.
- Partyka M., *Dzieci zdolne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000.
- Piirto J., *Talented Children and Adults*, Macmillan College Publishing Company, New York 1994.
- Piowarczyk A., *Opinie nauczycieli na temat rozwijania zdolności u uczniów w klasach I–III szkół podstawowych* (niepublikowana praca magisterska), Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, promotor: dr hab. I. Czaja-Chudyba, prof. UP, Kraków 2015.
- Pomoc państwa i instytucji pozarządowych dla dzieci zdolnych. Opracowania tematyczne OT–577*, Kancelaria Senatu, Biuro Analiz i Dokumentacji, Dział Analiz i Opracowań Tematycznych, Warszawa 2010.
- Porter L., *Gifted Young Children: a guide for teachers and parents*, Open University Press, Buckingham 1999.
- Project Zero Frameworks for Early Childhood Education*, red. H. Gardner, D. Feldman, M. Krechevsky, Teachers College Press, New York 1998.
- Renzulli J., *The Three-Ring Conception of Giftedness. A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*, [w:] *Conception of giftedness*, red. R.J. Sternberg, J.E. Davidson, Cambridge University Press, New York 2005, s. 246–279.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 17 listopada 2010 r. oraz jego nowelizacja zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dn. 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487; Dz.U. z 2013 r., poz. 532).

- Suświłło M., *Rozwijanie wielorakich zdolności człowieka: wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Szmidt K., *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytajnego”*, [w:] *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, red. W. Limont i K. Nielek-Zawadzka, Impuls, Kraków 2006, s. 21–50.
- Taraszkiewicz M., Karpa A., *Jak wspierać zdolnego ucznia? Vademecum nauczyciela*, WSiP, Warszawa 2009.
- Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Impuls, Kraków 2005.
- Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie*, Raport EURIDICE, Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Warszawa 2008.
- Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Impuls, Kraków 2005.
- Zdolności, talent, twórczość*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008.

### Abstract

#### Chances and Limitations of Gifted Pupils' Education in Conditions of a Public School

Supporting the development of a gifted pupil in conditions of a public school causes a lot of problems and controversies for primary education teachers. It should be planned and realized with reference to wider context of factors connected with the essence of understanding the category of abilities, with methodical and ethic dilemma of their diagnosis, with legal, economic and organizational capabilities, with traditions of Polish schools and finally – with the preparation of teachers. These determinants will follow reflections and analysis presented in the paper. Since only the consciousness of structural and methodical limitations and chances connected with organizing the environment favourable for gifted pupils may determine the quality of their education functioning, translating into possibilities of gaining above-the-average results and being acknowledged in wider community achievements and successes.

**Keywords:** gifted pupil, primary education