
UCZEŃ ZDOLNY W SZKOLE

Katarzyna Śliwińska

ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie, Toruń

yen23@wp.pl

W literaturze przedmiotu rozróżnia się trzy podstawowe ujęcia zdolności: pedagogiczne, pedagogiczno-psychologiczne i psychologiczne.

Podejście pedagogiczne opisuje ucznia wybitnie zdolnego jako tego, który osiąga celujące i bardzo dobre wyniki w nauce, oraz jest laureatem olimpiad i konkursów. Koncepcje pedagogiczno-psychologiczne przypisują ponadto wybitnemu uczniowi określone cechy psychiczne związane z motywacją (aktywność, wytrwałość, otwartość) i dobrym funkcjonowaniem społecznym. Psychologiczne rozumienie wybitnych zdolności opiera się natomiast na diagnozie cech osobowości, intelektu i temperamentu (Ćwiok, 2000, str. 227-244).

Współczesne koncepcje zdolności: systemowe (Koncepcja Josepha S. Renzulliego, Koncepcja zdolności Roberta J. Sternberga WISC, Koncepcja Kazimierza Dąbrowskiego) i rozwojowe (Wieloczynnikowy Model Zdolności Franza J. Mönksa, Model Abrahama J. Tannenbauma, Piramida Rozwoju Talentu Jane Piirto, Zróznicowany Model Zdolności i Talentu Francoys Gagnę) rozpatrują potencjał, jakim dysponują utalentowane jednostki posługując się szeroką perspektywą. Obejmuje funkcje poznawcze, osobowościowe, oraz wpływy środowiskowe (Limont, 2010, str. 39-76).

Ten ostatni czynnik wydaje się o tyle ważny, że nie sposób jest zrozumieć postępowania jednostki bez uwzględnienia kontekstu. A kontekst tworzy środowisko. Środowiskiem ucznia jest rodzina, szkoła i rówieśnicy. W przypadku dzieci i młodzieży w wieku szkolnym wpływy środowiskowe nie tylko tworzą tło działań, ale w sposób szczególny decydują o losach zdolnych jednostek.

W tym kontekście warto zwrócić szczególną uwagę, że uczeń zdolny nie zawsze spełnia oczekiwania o „idealnym uczniu”. Niekiedy jego osiągnięcia nie są adekwatne do posiadanych możliwości, może sprawiać problemy wychowawcze, przeżywać specyficzne trudności związane z tymi samymi cechami, które w sprzyjających okolicznościach stanowią motor rozwoju.

Wiele współczesnych modeli zdolności podkreśla rolę nauczyciela, który właściwie diagnozując potrzeby ucznia zdolnego i oferując mu adekwatną pomoc może odegrać kluczową rolę w urzeczywistnieniu talentu.

Aby skutecznie wspierać rozwój zdolności trzeba przede wszystkim właściwie zidentyfikować jednostki uzdolnione. Nie zawsze jest to proste. Artykuł jest poświęcony wybranym charakterystykom ucznia zdolnego, które pozwalają wejść w jego świat, zobaczyć otaczającą nas rzeczywistość jego oczami. Przede wszystkim jednak, lepiej zrozumieć zachowania, które nie zawsze są zgodne z naszymi oczekiwaniami, dostrzec w nich załączek twórczych inicjatyw, wydobyć go, docenić, a tym samym wspomóc rozwój dojrzałego talentu.

1. Kim jest uczeń zdolny?

W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele badań dotyczących ucznia zdolnego. Wymieniane przez autorów cechy można podzielić na kilka grup: pierwsza obejmuje zdolności

poznawcze i kierunkowe, druga – zdolności twórcze, trzecia – cechy osobowości (Limont, 2010, str. 90).

W kontekście cech poznawczych badacze zwracają szczególną uwagę na zdolność szybkiego i efektywnego uczenia się, oraz wybitne osiągnięcia w wartościowej dziedzinie aktywności (Tyszkowa, 1990, str. 166). Charakterystyczna dla uczniów uzdolnionych jest autentyczna satysfakcja z pokonywania trudności i uczenia się rzeczy nowych. Czynności poznawcze (myślenie, uczenie się) u osób uzdolnionych przebiegają sprawniej, są lepiej zorganizowane i osiągają większą efektywność (Tyszkowa, 1990, str. 113).

Z ujęciem, utożsamiającym ucznia zdolnego z wysokimi osiągnięciami szkolnymi, koresponduje potoczna definicja, funkcjonująca w środowisku szkolnym. Z badań prowadzonych w polskich szkołach wynika, że głównymi wskaźnikami identyfikacji ucznia zdolnego podawanymi przez nauczycieli, są ponadprzeciętne osiągnięcia w nauce. Wzorowy uczeń, to taki, który odnosi sukcesy w szkole, jest dobrze dostosowany do jej wymagań i środowiska, wykazuje pozytywny stosunek do obowiązków szkolnych i nie sprawia kłopotów. Cechuje go otwartość na nowość, pracowitość i niezależność myślenia (w granicach wyznaczonych przez nauczyciela) (Tokarz, Słabosz, 2001, str. 37).

Kompleksową charakterystykę ucznia zdolnego przedstawiła Wiesława Limont. Dzieci szczególnie zdolne bardzo wcześnie ujawniają wysoki poziom rozwoju zdolności intelektualnych i/lub kierunkowych. Manifestują aktywność w określonej dziedzinie, szybsze tempo uczenia się i pasję w nabywaniu wiedzy z interesującego zakresu. Wcześniej niż przeciętnie uzdolnione dzieci zaczynają chodzić i mówić, często przed pójściem do szkoły potrafią czytać. Cechuje je duża wiedza, dobra pamięć, bogate słownictwo, zainteresowanie liczbami. Są bardziej zainteresowane wiedzą abstrakcyjną, niż zajęciami praktycznymi. Posiadają także samowiedzę i metawiedzę z zakresu procesów myślenia (Limont, 2010, str. 90-91).

Uczniowie zdolni cechują się nie tylko wysokim poziomem inteligencji, ale też zdolnościami związanymi z konkretnymi dziedzinami: matematyczno-fizycznymi, przyrodniczymi, społecznymi, artystycznymi. Posiadają także zdolności twórcze, wrażliwość na problemy i umiejętność rozwiązywania ich w oryginalny i nowy sposób. Są niezależni w myśleniu, otwarci na nowość i wytrwali w działaniu. Obok zdolności twórczych istotne są także cechy osobowości osób zdolnych. Od najwcześniejszych lat dzieci zdolne są ruchliwe, pełne energii. Specyficzna jest androgynia, która przejawia się w preferencji zabaw typowych dla płci przeciwnej. Osoby zdolne charakteryzują się dużą ciekawością, interesują się nowymi problemami, mają szerokie zainteresowania. Badania wskazują także na adekwatną ocenę swoich możliwości. Od najwcześniejszych lat traktują naukę jako przyjemność. Chętnie dzielą się informacjami z kolegami, są gotowi do współpracy, mają rozwiniętą empatię, poczucie sprawiedliwości oraz uczciwości społecznej i intelektualnej. Osoby zdolne są wrażliwe, mają intuicyjne rozumienie dobra i zła, interesują się problemami społecznymi, cechują się wysokim poziomem rozwoju moralnego, dobrze rozumieją problemy etyczne i moralne (Limont, 2010, str. 93).

Badania pokazują, że uczniowie zdolni są dobrze przystosowani społecznie i lubiani przez swoich kolegów, często wybiera się ich na przyjaciół (French, 1977, str. 463, za: Limont, 2010, str. 93).

Rówieśnicy opisując uzdolnionych kolegów wskazują głównie na funkcjonowanie poznawcze: możliwości przyswajania nowych informacji, logiczne myślenie, dobrą pamięć, wysoką inteligencję, umiejętność koncentracji na zadaniu. Jednocześnie jednak uważają, że ich zdolni koledzy nie są egoistami, nie przeszkadzają w prowadzeniu zajęć, nie wchodzą w konflikty z otoczeniem, nie mają trudności w podporządkowaniu się zasadom, nie czują się osamotnieni (Cieślakowska, Limont, 2008).

Limont zwraca uwagę, że z posiadaniem przez dziecko wybitnych zdolności wiąże się asynchronia rozwojowa związana z nierównomiernym rozwojem różnych funkcji psychicznych. Przykładowo

dziecko zdolne w wieku 5 lat potrafi płynnie czytać, ale ze względu na niedostateczny rozwój kinestetyczno-motoryczny nie potrafi pisać (Limont, 2010, str. 88).

Asynchronia może dotyczyć także sfery emocjonalnej. Dojrzałość intelektualna uwrażliwia na wiele problemów niedostrzeganych przez rówieśników, ale nie pomaga radzić sobie z emocjami doświadczanymi przez dziecko. Wiele aspektów życia nie podlega racjonalizacji i może zostać zrozumianych jedynie dzięki nagromadzonym doświadczeniom (Webb, 1993, str. 529).

Wrażliwość emocjonalna, nadmierny perfekcjonizm, zbyt wysokie i nierealistyczne oczekiwania wobec siebie mogą prowadzić do różnego rodzaju trudności doświadczanych przez osoby zdolne. Maria Ledzińska podkreśla, że za wieloma pozytywnymi charakterystykami funkcjonowania poznawczego, nie zawsze idą wysokie wyniki w nauce. Uczniów zdolnych często cechują przeciętne postępy, zbliżone do ocen uzyskiwanych przez mniej zdolnych kolegów (Ledzińska, 1996, str. 244).

Nauczyciele uzdolnionych uczniów z niskimi osiągnięciami szkolnymi, zidentyfikowali następujące charakterystyczne zachowania dzieci z trudnościami w nauce (Butler-Por, 1993, str. 659):

- czytają bardzo dużo w domu i w klasie, często pod ławką i niekoniecznie to, co wyznaczył nauczyciel,
- prezentują rozległą wiedzę ogólną, ale nie przykładają się do zadań obowiązkowych i prac domowych,
- doskonale radzą sobie z ekspresją werbalną, ale znacznie gorzej w wypowiedziach pisanych,
- wykazują bardzo wysoki poziom kompetencji w dziedzinach, które ich interesują, a jednocześnie nie są związane z programem szkolnym,
- prezentują zachowania unikające, przejawiające się brakiem uczestnictwa w życiu klasy, wysokim wskaźnikiem absencji,
- okazują niezadowolenie z siebie i własnych osiągnięć,
- zachowują się agresywnie i destrukcyjnie w klasie, chociaż doskonale współpracują z nauczycielem podczas sesji indywidualnych,
- stosują manipulacje,
- wykazują braki w kompetencjach społecznych i relacjach z rówieśnikami,
- uzdolnione uczennice z niskimi osiągnięciami charakteryzują się niższymi oczekiwaniami akademickimi i wysokim poziomem lęku przed porażką.

Badania porównawcze uczniów zdolnych z osiągnięciami i ich brakiem przeprowadzone w kilku szkołach nie wykazały istnienia znaczących różnic w charakterystykach osobowościowych (motywacja osiągnięć, twórczość, perfekcjonizm, pobudliwość psychiczna)¹. Wydaje się zatem, że należy postawić pytania dotyczące znaczenia wpływów środowiska na sposób ekspresji danej cechy i tym samym na poziom osiągnięć. Próba odpowiedzi na te pytania, w oparciu o dane z literatury przedmiotu, może stanowić przydatne wskazówki w pracy z uczniem zdolnym.

2. Motywacja osiągnięć

Motywacja jest jednym z najistotniejszych warunków urzeczywistnienia procesu rozwoju zdolności. Motywacja do osiągania sukcesów kształtuje się u ludzi w procesie socjalizacji. Definiuje się ją jako dążenie do doskonałości, odczuwanie pozytywnych emocji w sytuacjach zadaniowych, spotrzeganych jako wyzwanie (Łukaszewski, 2004, str. 461).

¹ Badania sfinansowane z grantu nr 1H01F09430, pt. *Spoleczne zagrożenia uczniów szczególnie zdolnych* (kierownik grantu: prof. dr hab. Wiesława Limonit).

Badania porównawcze uczniów zdolnych z osiągnięciami szkolnymi i nie osiągających sukcesów, nie ujawniły istotnych różnic w poziomie motywacji osiągnięć w obu grupach. Ujawniła się jednak tendencja wskazująca, że w kontekście osiągnięć szkolnych najbardziej optymalna jest motywacja nieco przekraczająca przeciętny poziom (Śliwińska, 2007).

Otrzymane wyniki można interpretować w kontekście klasycznej teorii Yerkesa-Dodsona. Zakłada, że w miarę wzrostu intensywności pobudzenia czynność wykonywana jest do określonego poziomu krytycznego coraz lepiej, po czym zaczyna pogarszać się, aż do całkowitej dezorganizacji. Zbyt silne pobudzenie może prowadzić do ograniczenia możliwości przetwarzania informacji i często odczuwane jest przez jednostkę jako lęk, natomiast zbyt niskie pobudzenie wywołuje znudzenie. (za: Łukaszewski, Doliński, 2004, str. 443)

Tokarz zwraca uwagę, że mówiąc o motywacji, należy wspomnieć o jej dwóch rodzajach: wewnętrznej (autonomiczna) i zewnętrznej (instrumentalna) (Tokarz, 2005, str. 43). Próbując zilustrować te różne rodzaje motywacji w funkcjonowaniu dorosłych ludzi, przewagę regulacji autonomicznej odnaleźlibyśmy u osoby pracującej z pasją, lubiącej swój zawód, nastawionej na zmianę i działanie, poszukującej, otwartej, a także bardziej elastycznej, niezależnej od otoczenia, wewnątrzsterownej. Przewagę regulacji instrumentalnej wykazywałaby zaś osoba równie skutecznie wykonująca swoje podstawowe zadania zawodowe, ale nastawiona na ściśle określone cele, unikająca zmian, innowacji, konserwatywna, sztywna w sposobie myślenia i funkcjonowania (Tokarz, 2005, str. 43).

Czynności motywowane autonomicznie i instrumentalnie wywołują odmienne uczucia i emocje, odmiennie wpływają też na nastrój. Czynności motywowane autonomicznie wiążą się ze zdziwieniem, zaciekawieniem, przyjemnością, radością, czy wreszcie dumą i satysfakcją. Z satysfakcją wiążą się też czynności motywowane instrumentalnie. Wynika ona z poczucia skuteczności, kontroli nad działaniem i odpowiedniej, zewnętrznej nagrody. Tokarz podkreśla jednak, że jeżeli taka aktywność będzie wiązać się z poznawczo interesującymi rezultatami, w tle może pojawić się również zaciekawienie, zdziwienie, satysfakcja poznawcza, a aktywność może nawet zmienić swój charakter (Tokarz, 2005, str. 45).

Zawiadujący regulacją autonomiczną mechanizm daje pozytywne sprzężenie zwrotne, samonapędzanie się aktywności, a regulacja instrumentalna wywołuje sprzężenie negatywne (zadanie wykonane, aktywność zakończona). Motywacja wewnętrzna skierowana jest więc na aktywność, a motywacja zewnętrzna na rezultat. Biorąc pod uwagę wymienione właściwości nie ma wątpliwości, który z rodzajów motywacji stymuluje rozwój zdolności.

W praktyce oznacza to znaczącą rolę nauczycieli, rodziców w podkreślaniu roli dziecka w osiągnięciu sukcesu, a także znaczenia sukcesu przede wszystkim dla samego dziecka. Mówmy zatem dziecku nie tylko „jesteśmy z ciebie dumni”, ale też „powinnaś/powinieneś być z siebie dumny”. Żeby pochwała sprawiła satysfakcję opiszmy, co nam się konkretnie podoba (Faber, Mazlish, 2006, str. 145). Dziecko widzi wówczas nasze rzeczywiste zainteresowanie, ale też jednocześnie uczy się, co robi dobrze, rozwija swoje zdolności.

Inne ujęcie problematyki motywacji zakłada, że postępowaniem człowieka kierują dwa zasadnicze mechanizmy: motywacja do osiągnięcia sukcesu i motywacja uniknięcia porażki (Łukaszewski, 2004, str. 461). W większości sytuacji ludzie motywowani są przez obie wymienione tendencje, ale u niektórych motyw osiągnięcia sukcesu jest silniejszy od motywu unikania porażki, a u innych jest odwrotnie. Osoby z pozytywną motywacją będą preferowały zadania o średnim stopniu trudności, a dla osób z negatywnym wzorcem motywacji będą one najmniej atrakcyjne. Człowiek zorientowany na unikanie niepowodzeń powinien chętnie podejmować się zadań bardzo łatwych (bo ryzyko porażki jest minimalne) oraz bardzo trudnych (bo choć porażka jest bardzo prawdopodobna, nie przynosi ujemny) (Łukaszewski, 2004, str. 463).

Unikanie podejmowania ryzyka może wystąpić wówczas, gdy młodzież uzdolniona początkowo doznaje jakiejś porażki, zwykle wtedy, gdy przechodzi ze szkoły niższego do wyższego stopnia. Tego typu doświadczenia są często związane z zasadami rekrutacji, mało twórczymi i wymagającymi przeciętnych kwalifikacji i umiejętności (Sękowski, 2000, str. 73).

Brak umiejętności skutecznego radzenia sobie z niepowodzeniem może wynikać z nowości tego doświadczenia dla dziecka zdolnego, które dotychczas odnosiło wyłącznie sukcesy. Jest też sprzeczne z oczekiwaniami otoczenia, które wyrażanym zaskoczeniem często nieświadomie wzmacnia poczucie zagubienia i „nienormalności” tej sytuacji. W konsekwencji uczeń może postrzegać naturalne w procesie kształcenia zjawisko porażki jako zagrożenie dla obrazu siebie, samooceny i w konsekwencji wykształcić negatywną motywację. Unikanie porażek oznacza jednocześnie rezygnację z wyzwań i podejmowania ryzyka, które są niezbędnym elementem rozwoju.

Stąd ważnym elementem pracy z uczniem zdolnym jest uczenie umiejętności dostrzegania pozytywnych aspektów niepowodzeń, traktowania ich jako źródła cennych informacji. Użyteczna jest w tym kontekście praca z biografiami znanych osób, będących autorytetami dla dzieci i młodzieży. Uczniowie zachęceni są do poznania drogi do sukcesu, jaką przechodzą osoby sławne. Zawsze okazuje się, że talent jest wypadkową zdolności, wysiłku i wytrwałości mimo, a czasem dzięki, pierwszym niepowodzeniom. Na przykład nauczyciel Beethovena powiedział o nim kiedyś, że jako „kompozytor jest beznadziejny”. Redaktor gazety wyrzucił z pracy Walta Disneya, bo podobno nie miał żadnych dobrych pomysłów. Pierwsza firma Henry’ego Forda, Detroit Automobile Company, zbankrutowała w ciągu 2 lat. Jego druga firma samochodowa także zbankrutowała. Jednak trzecia, Ford Motor Company sprawiła, że stał się jednym z najbogatszych ludzi w Ameryce. Koszykarz wszechczasów, Michael Jordan, został wyrzucony z licealnej drużyny koszykówki (Robbins, 2005, str. 169). Skuteczność prezentowanej metody wynika z tego, że wierzymy w to, co ludzie robią, a nie mówią.

3. Twórczość

W wielu koncepcjach twórczość jest jednym z podstawowych kryteriów identyfikacji utalentowanych jednostek. Osoby uzdolnione twórczo posiadają umiejętność dostrzegania problemów oraz niestandardowych, nowych rozwiązań. Z łatwością rozpoznają ukryte wzorce w nowych, złożonych strukturach, łączą odległe zagadnienia i informacje w poszukiwaniu rozwiązań. Są ciekawe, otwarte, niezależne w myśleniu (Limont, 2010, str. 93).

Aby potencjał przerodził się w talent musi towarzyszyć mu twórczość. Tymczasem Limont zwraca uwagę na istnienie momentów kryzysowych w rozwoju twórczości. W momencie rozpoczęcia edukacji szkolnej mają związek z koniecznością akceptacji autorytetów i zasad dorosłych, dostosowaniem się do reguł panujących w grupie rówieśniczej, w późniejszym okresie w dążeniu do akceptacji płci przeciwnej, a w końcu z poszukiwaniem aprobaty u osób znaczących i dostosowywaniem się do dorosłego życia (Limont, 2010, str. 89). Wsparcie ze strony otoczenia, w tym szkoły, jest niezwykle ważne w rozwoju twórczości, aby tak było nauczyciele muszą trafnie rozpoznawać i wspierać nie tylko zdolności twórcze, ale też osobowościowe komponenty towarzyszące twórczym jednostkom.

Strzałecki wyodrębnił style zachowania charakterystyczne dla osób twórczych. Proces twórczego rozwiązywania problemów obejmuje określone operacje umysłowe, wewnętrzną reprezentację problemu i system wiedzy jednostki, ale wszystkie wymienione aspekty funkcjonowania poznawczego zostają „przefiltrowane” przez osobowość twórcy (Strzałecki, 1989, str. 186).

Kształcenie w szkole opiera się najczęściej na przekazywaniu i egzekwowaniu wiedzy, sposoby oceniania premiją zachowania konwencjonalne, konwergencyjny sposób rozwiązywania problemów, preferuje się wiedzę pamięciową i encyklopedyczną (Wiechnik, 2000, str. 257). Wyniki badań prezentowanych w literaturze przedmiotu wskazują, że na obraz ucznia idealnego sformułowanego



przez nauczycieli składa się umysł sprawny, skuteczny, otwarty, ale konwencjonalny (Tokarz, 2004, str. 77). Na liście cech sporządzonych przez nauczycieli, które ich zdaniem powinny charakteryzować ucznia wzorowego nie znalazła się ani jedna cecha wskazana jako kreatywna (Wiechnik, 2000, str. 262).

Nonkonformizm uczniów mających wysoki poziom zdolności twórczych powoduje, że sprawiają więcej problemów wychowawczych, mają większe trudności w adaptacji do warunków szkolnych, a to prowadzi do osiągnięć niższych niż spodziewane. Zdolności twórcze nie zawsze są więc cechą oczekiwaną przez nauczycieli i użyteczną w procesie kształcenia (Sękowski, 2000, str. 31).

Badania porównawcze uczniów zdolnych z osiągnięciami i bez sukcesów w kontekście stylów twórczego zachowania nie przekroczyły progu istotności statystycznej (Śliwińska, 2007). Takie wyniki mogą świadczyć o pozytywnym kierunku zmian w nastawieniu nauczycieli wobec twórczych cech uczniów. Wielu nauczycieli uczących w szkołach, w których prowadzono badania, posiada pogłębioną wiedzę w zakresie pracy z uczniem zdolnym, twórczym, co niweluje, przewidywane na podstawie cytowanych wyżej doniesień z literatury przedmiotu, negatywne konsekwencje. Analiza danych jednostkowych, wskazała jednak na pewne tendencje, które mogą stanowić wskazówki w pracy z uczniem twórczym.

Wyższy poziom niezależności sądów i opinii raczej nie przynosi negatywnych konsekwencji w przypadku uczniów z osiągnięciami szkolnymi. Może mieć to związek z faktem, że zainteresowania koncentrują się bardziej na zadaniach szkolnych niż zainteresowaniach z innych dziedzin. Tym samym mieszczą się w granicach niezależności uznanej przez nauczycieli za korzystną w procesie nauczania. Uczniowie z wysokimi osiągnięciami dysponują także podwyższonym stopniem elastyczności w stosowaniu strategii rozwiązywania problemów, łączenia pojęć z innych dziedzin, są bardziej skoncentrowani na podejmowanych działaniach, bardziej pewni siebie i gotowi do pogodnego przyjmowania niepowodzeń, bez uczucia zniechęcenia wobec realizowanych celów. Ich świat wydaje się spójny, klarowny i zmierza w wybranym kierunku aprobowanym przez otoczenie.

Uczniowie z niskimi osiągnięciami mogą natomiast częściej skupiać swoją energię na zainteresowaniach pozaszkolnych, którym poświęcają czas i uwagę kosztem zobowiązań szkolnych. Nonkonformizm w ich wydaniu wydaje się być kojarzony z postawą negacji i wyniosłością, podważaniem autorytetu wykładowcy, dotyczy bowiem treści wykraczających poza granice wyznaczone przez program szkolny. Potrafią elastycznie korzystać ze strategii rozwiązywania problemów, łączyć informacje z różnych dziedzin. Wykorzystują jednak często te umiejętności w realizacji celów niezwiązanych ze szkołą. Mimo odważnie prezentowanych poglądów nie cechuje ich zbyt duża pewność siebie, w razie porażki rezygnują i wycofują się z działania (Śliwińska, 2007).

Rozwiązaniem może być przeniesienie zainteresowań pozaszkolnych na grunt szkolny, danie możliwości zaprezentowania ich w szkole i wyrażenie uznania dla wiedzy i zaangażowania ucznia, co wzmocni jego samoocenę. Wspólne poszukiwanie i akcentowanie znaczenia wiedzy zdobywanej w szkole, a jednocześnie użytecznej w dążeniu do celów wybranych przez samego ucznia, wzmacnia motywację wewnętrzną ucznia do realizacji zadań szkolnych. Limont prezentuje wiele cennych wskazówek dla nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym. Wśród nich docenianie twórczych inicjatyw, zwiększanie wrażliwości dzieci, uczenie tolerancji, unikanie schematów, konstruktywny krytycyzm, który rozwija, a nie rani (Limont, 2010, str. 185-187).

4. Pobudliwość psychiczna

Pojęcie „pobudliwości psychicznej” w kontekście zagadnienia jednostek wybitnie zdolnych, zastosował po raz pierwszy Kazimierz Dąbrowski (1937). Na podstawie wnikliwej analizy biografii słynnych twórców (np. Kafki, Michała Anioła i innych – Dąbrowski, 1979, str. 85-105) wyodrębnił

charakterystyczny zespół czynników psychicznych, które określił mianem form psychicznej pobudliwości. Autor w swoich pracach używał pojęcia *potencjał rozwojowy*, na który składają się trzy główne komponenty: szczególne zdolności i talenty, pięć rodzajów pobudliwości i silna, wewnętrzna potrzeba osiągnięć. Pojęcie stało się podstawą opracowanej przez Dąbrowskiego teorii pozytywnej dezintegracji (1979). Badacz oparł swoją koncepcję na założeniu, że proces rozwoju związany jest często z załamywaniem się dotychczasowych struktur psychicznych (życia emocjonalnego, systemu wartości, wzorców zachowań). Według Dąbrowskiego wynikiem tych kryzysów bywają zaburzenia psychiczne (zwłaszcza silny lęk i depresja). Prawidłowy proces rozwojowy prowadzi do konstruktywnego rozwiązania konfliktów wewnętrznych i wytworzenia silnych, unikatowych, autonomicznych, autentycznych wartości i spójnej dojrzałej osobowości (Dąbrowski, 1979, str. 78-85).

Jednym z kluczowych pojęć teorii pozytywnej dezintegracji jest pobudliwość. Autor użył tego terminu, ponieważ trafniej niż pojęcie wrażliwość oddaje ponadprzeciętną intensywność przeżywania, która jest istotą zjawiska.

Teorię pobudliwości jako zespołu cech charakteryzujących osoby wybitnie zdolne rozwinął i upowszechnił Michael Piechowski. Zdaniem autora wzbogacają, nadają moc i rozwijają talent. Podwyższony poziom pobudliwości towarzyszy zatem przeważnie jednostkom uzdolnionym intelektualnie, a najsilniej zaznacza się u osób twórczych (Piechowski, 1997, str. 1).

Dąbrowski wyróżnił pięć form pobudliwości: psychomotoryczną, sensoryczną, intelektualną, wyobrażeniową i emocjonalną (Dąbrowski, 1979, str. 63-65):

1. **Pobudliwość psychomotoryczna** jest stosunkowo łatwa do zaobserwowania przez otoczenie. Można wyróżnić dwie zasadnicze drogi ekspresji tego rodzaju pobudliwości. Jedna z nich dotyczy nadwyżki energii charakteryzującej uzdolnione i kreatywne jednostki. Przejawia się w szybkiej mowie, gwałtownej gestykulacji, intensywnych ćwiczeniach fizycznych itp. Druga przejawia się w pewnej nerwowości w zachowaniu i działaniach destrukcyjnych, uleganiu impulsom, nawyk, będącym ekspresją napięcia emocjonalnego, np. obgryzanie paznokci (Piechowski, 1997, str. 4).
2. **Pobudliwość sensoryczna** oznacza ponadprzeciętną intensywność odbioru wrażeń zmysłowych. Osoba wydaje się być zanurzona w świecie szczególnych doznań, niedostępnych przeciętnym jednostkom. Bez tej niezwykłej wrażliwości niemożliwa byłaby aktywność na wielu polach artystycznej działalności. Manifestacją pobudliwości sensorycznej może być również niezwykle sposób ubierania, zamiłowanie do ozdób i biżuterii (Piechowski, 1997, str. 5).
3. **Pobudliwość intelektualna** obejmuje intensywną aktywność umysłową, głód wiedzy, ciekawość, ale także zdolność koncentracji i długotrwałego zaangażowania. Identyfikacji osób z pobudliwością intelektualną może służyć charakterystyczna wielość stawianych pytań. Dyktowane są pragnieniem zrozumienia istoty problemu i dotarcia do prawdy, choć otoczenie odbiera je często jako próbę podważenia kompetencji rozmówcy. Innym źródłem trudności w relacjach interpersonalnych jest niezależność, która przejawia się w krytyce docierających informacji i negacji powszechnie uznanych autorytetów. Jednostki z tym rodzajem pobudliwości odznaczają się refleksyjnością, umiejętnością wglądu we własne procesy myślowe, odczuwaniem autentycznej przyjemności w analizowaniu problemów i odnajdywaniu rozwiązań (Piechowski, 1997, str. 6).
4. **Pobudliwość wyobrażeniowa** przejawia się w bogatej wyobraźni, tendencji do marzeń na jawie, dostrzeganiu niezwykłych związków, tworzeniu niespotykanych metafor. Charakteryzuje ją także zdolność do wizualizacji, skłonność do animistycznego i magicznego myślenia. Prywatny świat marzeń jest tak bogaty, że wydaje się przenikać rzeczywistość. Nie oznacza to jednak,



że osoby z pobudliwością wyobraźniową nie potrafią odróżnić fikcji od prawdy. Przeciwnie, różnica jest dla nich bardzo wyraźna, a realność wyobrażeń polega przede wszystkim na odczuwaniu intensywnych emocji związanych z tematyką marzenia. Jednostki z pobudliwością wyobraźniową mają trudności w funkcjonowaniu w sytuacjach wymagających wykonywania rutynowych, powtarzających się czynności. Bardzo źle znoszą monotonne zajęcia (Piechowski, 1997, str. 7-8).

5. **Pobudliwość emocjonalną** można określić jako wyższy niż przeciętny poziom uczuciowości, oraz umiejętność odczytywania stanów emocjonalnych u innych osób. Zarówno pozytywne jak i negatywne emocje są doświadczane z bardzo dużą intensywnością. W kulturze zachodnioeuropejskiej ujawnianie przeżywanych emocji jest niepopularne, socjalizacja zmierza raczej w kierunku tłumienia uczuć niż ich swobodnej ekspresji. U dzieci z tym rodzajem pobudliwości powoduje poczucie zagubienia i nieszczęścia. Niezwykła wrażliwość emocjonalna często wiąże się z tendencją do osądzania siebie, co pogłębia uczucie osamotnienia. Osoby z tym rodzajem pobudliwości przywiązują się do ludzi, miejsc, rzeczy. Duże trudności sprawia im konieczność adaptacji do nowego środowiska (Piechowski, 1997, str. 9-10).

Wzmoczona pobudliwość psychiczna, wrażliwość w odbiorze i przeżywaniu bodźców w sferze sensorycznej, intelektualnej, emocjonalnej, psychomotorycznej i wyobraźniowej wymaga odpowiednich strategii wychowawczych, terapeutycznych i edukacyjnych, które powinny być stosowane przez rodziców, nauczycieli i opiekunów w celu stworzenia optymalnych warunków rozwoju (Limont, 2010, str. 89).

Badania porównawcze uczniów zdolnych osiągających sukcesy szkolne i bez sukcesów nie wykazały istotnych statystycznie różnic, analiza wyników jednostkowych ukazała pewne ciekawe tendencje. W próbie ich wyjaśnienia ujęto rolę relacji uczeń-nauczyciel wielokrotnie podkreślaną w literaturze przedmiotu. Wagę nastawienia nauczyciela pokazuje klasyczny już eksperyment Roberta Rosenthala i Eleonory Jacobson (1968) prezentujący tzw. efekt Pigmaliona. W połowie lat 60. XX wieku przeprowadzili oni w jednej ze szkół podstawowych badanie. Każdego ucznia przebadano testem inteligencji i powiedziano nauczycielom, że niektórzy uczniowie otrzymali wyniki tak dobre, że w nadchodzącym roku szkolnym niewątpliwie nastąpi rozkwit ich osiągnięć. W rzeczywistości uczniowie wskazani przez badaczy jako „talenty” zostali wybrani losowo, nie przewyższali swoich rówieśników w szansach na osiągnięcie sukcesu.

Po wywołaniu u nauczycieli wspomnianych oczekiwań, badacze nie ingerowali w dalsze wydarzenia. Pod koniec roku szkolnego okazało się, że dzieci wskazane jako „talenty” znacząco podniosły swoje wyniki. Warto wspomnieć, że nauczyciele nie poświęcili całej uwagi jedynie wyznaczonym uczniom. Stawiali im natomiast wyższe wymagania, zakładając, że mają wyższe zdolności, dostarczali więcej informacji zwrotnych dotyczących ich pracy i częściej dawali szansę na wypowiedzenie się na forum klasy. Te zachowania sprawiły, że uczniowie bardziej się starali, zwiększyła się ich pewność siebie i samoocena (Rosenthal, 1974, za: Aronson, Wilsom, Alert, 1997, str. 143-144). Zatem okazało się, że oczekiwania nauczycieli dotyczące określonego funkcjonowania uczniów działają jak samospełniająca się przepowiednia i wpływają na wyniki uczniów zgodnie z ich nastawieniem.

Wyniki badań nad pobudliwością pokazały, że uczniowie bez sukcesów charakteryzują się w nieco wyższym stopniu ruchliwością, ekspansywnością, nerwowością. U chłopców jednak wymienione cechy wydają się wywierać mniej negatywny skutek na osiągnięcia szkolne, niż w przypadku ich równie uzdolnionych koleżanek. Być może dzieje się tak dlatego, że otoczenie w większym stopniu akceptuje tego typu zachowania u chłopców, gdyż są zgodne z powszechnie przyjętym stereotypem (Bedyńska, Dreszer, 2005, str. 75-87).

Podobne zależności można zaobserwować w przypadku pobudliwości sensorycznej, intelektualnej i emocjonalnej. Pobudliwość sensoryczna manifestuje się często w niekonwencjonalnym, oryginalnym stylu bycia (niezwykły sposób ubierania się, zamiłowanie do ozdób i biżuterii) (Piechowski, 1997, str. 5). Natomiast wizerunek „wzorowego ucznia” jest raczej konwencjonalny, a jego zachowanie i wygląd mieszczą się w granicach obowiązujących norm (Wiechnik, 2000; Tokarz, Słabosz, 2001). Można zatem podejrzewać, że pobudliwość sensoryczna będzie miała negatywny wpływ na osiągnięcia. Tymczasem okazało się, że rzeczywiście może tak być, ale raczej w przypadku chłopców niż dziewcząt. Dlaczego? Powodem może być odmienna percepcja ucznia i uczennicy, która wpływa na zróżnicowane interakcje w układzie nauczyciel-uczeń (Turska, 2006, str. 29). Być może wrażliwość na piękno, poszukiwanie doznań estetycznych, zamiłowanie do ozdób i oryginalnych strojów nie kolidują tak bardzo z obrazem „idealnej uczennicy”, jak w przypadku ucznia wyposażonego w te cechy.

Z analogiczną sytuacją mamy do czynienia w przypadku pobudliwości intelektualnej. Wszyscy badani uczniowie wydają się charakteryzować ponadprzeciętnym poziomem głodu wiedzy, ciekawością, zdolnością koncentracji i innymi cechami, które powinny wspierać wysoki potencjał intelektualny w osiągnięciu sukcesu. Okazuje się jednak, że dziewczęta dysponując podobnym natężeniem badanej cechy co chłopcy, odnoszą częściej sukces szkolny niż oni.

Być może także w tym przypadku odpowiedź można znaleźć w znanych przekonaniach na temat uczniów. Powszechnie uważa się, bowiem dziewczęta za bardziej sumienne i wychodzące naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli (pilne). Od typowej uczennicy nauczyciel oczekuje wielu zalet ułatwiających osiągnięcie sukcesu szkolnego: wytrwałości, staranności, dużej koncentracji na zadaniach szkolnych. Oczekiwania takie powodują uwrażliwienie pedagoga na wystąpienie przewidywanych zachowań, które spotykają się z pochwałą i skutkują wieloma dobrymi ocenami. Zatem na drodze warunkowania instrumentalnego, wzmacniana jest u dziewcząt pożądana z perspektywy wymagań szkolnych ekspresja wymiaru pobudliwości intelektualnej (Turska, 2006, str. 1980). Chłopcy zdają się być bardziej narażeni na uczucie nudy i zniechęcenia stereotypowymi zadaniami szkolnymi, a co za tym idzie, skierowaniem uwagi na pozaszkolne zainteresowania. Funkcjonują wówczas według innego szkolnego schematu „zdolny, ale leniwy”, o negatywnym wydzwiekiu, ale uznanym przez nauczycieli. Konsekwencją mogą być obniżone osiągnięcia szkolne.

W przypadku chłopców wysoki i podwyższony poziom pobudliwości emocjonalnej częściej towarzyszy niskim osiągnięciom w nauce. Wydaje się, że chłopcy mogą być narażeni nie tylko na negatywne konsekwencje związane wprost z wysoką wrażliwością emocjonalną, ale także z brakiem zrozumienia ze strony otoczenia ze względu na niezgodność z funkcjonującym stereotypem. Chłopcy postrzegani są jako ci, którzy powinni radzić sobie z uczuciami smutku, przygnębienia, a najlepiej w ogóle ich nie ujawniać (każdy nastolatek wie, że *chłopaki nie płaczą*).

Dziewczęta charakteryzujące się związaną z pobudliwością emocjonalną wrażliwością, mogą otrzymywać ze strony otoczenia więcej wsparcia niwelującego negatywne konsekwencje tych stanów, niż chłopcy (dziewczynce bardziej wypada melancholia). Być może dlatego nie różnią się od siebie pod względem tego wymiaru, bez względu na osiągane wyniki szkolne.

W przypadku pobudliwości wyobraźniowej spodziewano się, że ze względu na często towarzyszącą jej trudności w koncentracji na zadaniu, wysoki i podwyższony poziom będzie negatywnie wpływać na osiągnięcia szkolne. Wydaje się, że w przypadku chłopców podwyższone natężenie omawianej cechy rzeczywiście wywiera negatywny wpływ na osiągnięcia szkolne. Z drugiej strony w przypadku dziewcząt zależność jest odwrotna. Być może potrafią lepiej niż chłopcy wykorzystać bogatą wyobraźnię, dostrzeganie niezwykłych związków, tworzenie niespotykanych metafor. Nie rezygnując z prywatnego świata marzeń wywiązują się z wykonywania zadań rutynowych, charakterystycznych dla wymagań szkolnych, które stanowią duży problem dla ich kolegów z podwyższonym poziomem tego rodzaju pobudliwości (Śliwińska, 2007).



Mimo, że przedstawione powyżej rozważania mają charakter hipotetyczny i wymagają weryfikacji w toku dalszych badań, podkreślają rolę nauczyciela we wspomaganiu rozwoju zdolności. Każdy z nas postrzega rzeczywistość przez pryzmat wypracowanych w toku doświadczenia przekonań, oczekiwań, schematów. W większości przypadków służą one usprawnianiu procesu podejmowania decyzji i są pomocne w pracy. Ważna jest świadomość posiadanych schematów poznawczych, wówczas stają się użytecznym narzędziem w naszym ręku i jednocześnie pozwalają dostrzegać to, co nieschematyczne, wyjątkowe. Tak jak wyjątkowe, niekiedy w nieoczywisty sposób, są zdolne dzieci.

5. Perfekcjonizm

Perfekcjonizm jest definiowany jako kombinacja myśli i zachowań związanych z wysokimi standardami lub oczekiwaniami, co do własnych osiągnięć. Jest cechą charakteryzującą utalentowane osoby (Hamachek, 1978, za: Schuler, Ferbezer, O'Leary i inn., 2003, str. 67).

Zdrowy perfekcjonizm może stanowić użyteczne narzędzie w dążeniu do doskonałości, funkcjonowania na optymalnym poziomie i osiągnięcia pełnej kontroli nad sobą. Część badaczy zwraca jednak uwagę na destrukcyjną rolę perfekcjonizmu. Osoby charakteryzujące się tzw. neurotycznym perfekcjonizmem, podlegają ciągłemu stresowi towarzyszącemu nierealistycznym planom. Perfekcjonści tego rodzaju oceniają swoją wartość przez pryzmat osiągnięć i produktywność w realizacji niemożliwych celów (Schuler, Ferbezer, O'Leary i inn., 2003, str. 67).

Zapał i zaangażowanie w podejmowaną aktywność w kombinacji z nierealistycznymi celami, pochłaniają dużą ilość czasu i energii, nierzadko bez widocznych rezultatów. W konsekwencji perfekcjonizm u ok. 15-20% wysoko uzdolnionych uczniów w pewnym momencie edukacji staje się istotnym powodem trudności w nauce (Webb, 1993, str. 529).

Niskie osiągnięcia, mimo wysokiego potencjału, spowodowane są napięciem, jakie towarzyszy osobom z neurotycznym perfekcjonizmem. Żadne rozwiązanie nie wydaje się wystarczająco dobre, aby można było je uznać za zadowalające. W związku z tym perfekcjonści mają trudności z zakończeniem podjętego zadania. Prowadzi to do lęku przed porażką i unikania sytuacji postrzeganych jako ryzykowne. Ostatecznie możemy mieć do czynienia z ukształtowaniem negatywnego obrazu siebie, związanego z nadmierną samokrytyką i prowadzącego do pogłębiania się problemu (Śliwińska, Limont, Dreszer, 2008, str. 132).

Badania wskazują, że dobra organizacja, staranność i uporządkowanie są ściśle związane z tzw. zdrowym perfekcjonizmem i wspierają rozwój zdolności (za: Schuler, Ferbezer, O'Leary i inn., 2003, str. 68).

Wyniki badań sugerują istnienie pewnej zależności między skłonnością do koncentracji na błędach, a obniżonymi osiągnięciami. Generalizacja porażek na wszelkie aspekty funkcjonowania jednostki może zaowocować brakiem wiary w możliwość sprostania szkolnym wymaganiom tym samym stać się przyczyną niskich wyników w nauce (za: Butler Por, 1993, str. 658, Śliwińska, 2007).

Uczniowie zdolni z niskimi osiągnięciami w nauce znacznie dotkliwiej odczuwają presję związaną z wymaganiami i krytyką, niż ich równie zdolni koledzy z wysokimi ocenami. Zbyt wysokie oczekiwania, powodują, że dzieci czują się bezsilne w próbach sprostania im i nie są zdolne do czerpania satysfakcji z osiągniętych sukcesów. Stała presja w kierunku wysokich osiągnięć powoduje frustrację i brak poczucia spełnienia. W konsekwencji może zrodzić się obawa przed porażką i krytyką, co prowadzi do unikania nowych wyzwań (Śliwińska, Limont, Dreszer, 2008, str. 112).

W pracy z uczniem zdolnym powinno zmierzać się do wzmacniania zachowań związanych z perfekcjonizmem zdrowym. Obok omówionej wcześniej pracy nad akceptacją błędów, pomyłek, własnej niedoskonałości, istotną rolę odgrywa rozwijanie umiejętności stawiania sobie celów krótko-

i długoterminowych, planowania, zarządzania czasem, w tym czasem wolnym. Właściwy odpoczynek jest niezbędny, aby dzieci zdolne mogły czerpać satysfakcję i radość z nauki.

Ważną rolę odgrywa również konstruktywna krytyka, która obejmuje akcentowanie pozytywnych elementów wykonanego zadania, wskazuje konkretne błędy i dostarcza wskazówek jak je poprawić. Wówczas dziecko odbiera ją jako element nauki, rozwoju, a nie niepowodzenie.

6. Podsumowanie

Uczeń zdolny, dziecko zdolne nosi w sobie obietnicę. Zadaniem szkoły jest wspieranie procesu urzeczywistniania zdolności w talent. W świetle przedstawionych rozważań założenie, że uczeń zdolny nie wymaga uwagi i szczególnego zainteresowania wydaje się być pozbawione podstaw. Opracowanie skutecznych metod pracy z uczniem zdolnym, programów wspierających rozwój zdolności wymaga znajomości specyfiki funkcjonowania dziecka zdolnego.

Bardzo ważna jest rola nauczyciela. Jak podkreśla Wiesława Limont wychowawcom i pedagogom pracującym ze zdolnymi uczniami stawia się wysokie wymagania. Mają być ekspertami w swoich dziedzinach, umiejętnie nauczać uczniów o bardzo zróżnicowanych możliwościach, wymaganiach i potrzebach. Nauczyciel jest mistrzem i mentorem. Pracując z pasją, rozumiejąc swoich uczniów stajemy się doskonałym wzorem do naśladowania, bo uczymy się przede wszystkim obserwując.

Mistrz i uczeń dziwią się razem.

Bibliografia

1. Aronson E., Wilson T. D., Alert R. M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
2. Bedyńska S., Dreszer J., *Stracone talenty. Negatywny stereotyp jako czynnik odpowiedzialny za niskie osiągnięcia szkolne uczniów zdolnych*, [w:] Limont W., Cieślukowska J. (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, Tom I, Impuls, Kraków 2005.
3. Butler-Por N., *Underachieving Gifted Students*, [w:] Heller K. A., Monks F. J., Passow A. H. (red.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, 1993.
4. Cieślukowska J., Limont W., *Competencies and qualities of teachers of specialty gifted students in the light of popular opinions held by students*, V Międzynarodowa Konferencja Od rozwijania nadania k rozwijaniu osobnosti nadanych, Bratysława, 4-5.04.2008.
5. Czerwińska-Jasiewicz M., *Postawy nauczycieli i rówieśników w stosunku do uczniów wyróżniających się inteligencją i zdolnościami twórczymi*, *Psychologia wychowawcza*, 1984, 4.
6. Ćwiok E., *Motywy uczenia się młodzieży wybitnie uzdolnionej i przeciętnie zdolnej*, *Przegląd Psychologiczny*, 2000, 41(1/2).
7. Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, WSiP, Warszawa 1979.
8. Faber A., Mazlish E., *Jak mówić żeby dzieci się uczyły. W domu i szkole*, Media Rodzina, Poznań 2006.
9. French J. L., *Dzieci szczególnie uzdolnione – badania i metody kształcenia*, [w:] Haring N. G., Schiefelbusch R. L. (red.), *Metody pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa 1977.
10. Hamachek D. E., *Psychodynamics of norma and naurotic perfectionism*, *Psychology* 1978, 15.



11. Ledzińska M., *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności, a ich postępy szkolne*, WP UW, Warszawa 1996.
12. Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2010.
13. Limont W., Śliwińska K., Dreszer J., Bedyńska S., *Wzmoczona pobudliwość psychiczna, a perfekcjonizm uczniów zdolnych*, *Psychologia. Edukacja i społeczeństwo*, Tom 1, nr 1 i 2, 2008.
14. Łukaszewski W., *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, [w:] Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, GWP, Gdańsk 2004.
15. Piechowski M. M., *Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence*, [w:] Colangelo N., Davis G.A. (red.), *Handbook of gifted education*, Allyn and Bacon, Needham MA 1997.
16. Piechowski M. M., *Mellow Out They Say. If I Only Could. Intensities and Sensitivities of the Young and Bright*, Yunasa Books, Madison Wisconsin 2006.
17. Robbins S. P., *Skuteczne podejmowanie decyzji*, PWE, Warszawa 2005.
18. Schuler P. A., Ferbezer I., O'Leary i inn., *Perfectionism; International Case Studies, Gifted and Talented International*, vol. XVIII, No. 2, 2003.
19. Sękowski A. E., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000.
20. Strzalecki A., *Twórczość, a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1989.
21. Śliwińska K., *Osobowościowe uwarunkowania niskich wyników Osiągnięć nauczaniu uczniów szczególnie zdolnych (Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć)*, niepublikowana praca magisterska, 2007.
22. Śliwińska K., Limont W., Dreszer J., *Perfekcjonizm, a osiągnięcia szkolne uczniów zdolnych*, [w:] Limont W., Cieślukowska J., Dreszer J. (red.), *Zdolności, talent, twórczość*, Wydawnictwo Naukowe Mikołaja Kopernika, Toruń 2008.
23. Tokarz A., *Procesy motywacyjne, a dyspozycje do wybitnych osiągnięć w kontekście rozwoju*, [w:] Limont W., Cieślukowska J. (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, Tom II, Impuls, Kraków 2005.
24. Tokarz A., Słabosz A., *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole*, Cz. II, *Edukacja. Studia. Badania. Innowacja*, 2001, 3 (75).
25. Turska D., *Skuteczność ucznia*, UMCS, Lublin 2006.
26. Tyszkowa M., *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, PWN, Warszawa 1990.
27. Webb J. T., *Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children*, [w:] Heller K. A., Monks F. J., Passow A. H. (red.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, Pergamon Press, Oxford 1993.
28. Wiechnik R., *Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych*, *Psychologia Rozwojowa* 2000, 5, 3-4.



CZEŚĆ II

**DOŚWIADCZENIA W PRACY
Z UCZNIEM UZDOLNIONYM INFORMATYCZNIE**



