

IWONA CHRZANOWSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

**UCZEŃ ZDOLNY
- UCZNIEM ZE SPECJALNYMI
POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI?
UCZEŃ ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI
- UCZNIEM UZDOLNIONYM?**

ABSTRACT. Chrzanowska Iwona, *Uczeń zdolny – uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uczniem uzdolnionym?* [A Gifted Student – a Student with Special Educational Needs? Can a Student with Special Educational Needs be a Gifted Student?]. *Studia Edukacyjne* nr 34, 2015, Poznań 2015, pp. 123-134. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2896-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2015.34.7

Today most scientists recognize a gifted student as a student with special educational needs. A gifted student has different from their classmates possibilities, expectations and problems. They usually have no problems with school education (at least at the beginning of it), but they often need special support and sometimes even therapeutic intervention. In the context of the problem: SEN – outstanding ability, it is worth considering students with disabilities. Is it possible to treat students with disabilities in Polish schools as gifted persons/children?

Key words: exceptional talent/special ability, gifted student, special educational needs, disability, school

W kontekście tytułowej problematyki szczególnie istotne jest poszukiwanie odpowiedzi na kilka z pozoru nie do końca związanych ze sobą grup pytań. Pierwsza brzmi: czy uczeń zdolny jest rzeczywiście przez nauczycieli postrzegany jako uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych? Czy formalnoprawne zakwalifikowanie go do grupy osób o specjalnych potrzebach znajduje swoje potwierdzenie w badaniach prowadzonych w obszarze problematyki?

Druga grupa zdaje się być pokłosiem wciąż pokutującego, a stereotypowego postrzegania specjalnych potrzeb edukacyjnych jako tożsamych z pojawianiem się zaburzeń rozwojowych, a w tym kontekście trudności z uznaniem, iż uczeń ujawniający specyficzne zaburzenia rozwoju może jednocześnie ujawniać cechy umożliwiające uznanie go za osobę zdolną. Czy zatem nauczyciele dostrzegając u ucznia zaburzenia rozwoju są skłonni poszukiwać cech świadczących o zdolnościach, uzdolnieniach specjalnych, zdolnościach twórczych czy przywódczych? Czy w opiniach nauczycieli uzdolnienia, zdolności traktowane są jako cecha charakteryzująca uczniów jedynie sprawnych, czy też dostrzegane są również w grupie uczniów z niepełnosprawnością?

Są to ważne pytania w kontekście idei inkluzji. Z jednej strony należy zauważyć, że o inkluzji mówi się najwięcej w odniesieniu do działań edukacyjnych, z drugiej integracji, znów edukacyjnej, uczniów z zaburzeniami rozwoju, z niepełnosprawnością. W rzeczywistości jednak założeniem inkluzji nie jest szczególna koncentracja na „ułatwieniach” nawet tylko szkolnego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością, a bardziej stwarzanie możliwie najlepszych warunków rozwoju wszystkim uczniom realizującym obowiązek kształcenia w szkole ogólnodostępnej.

Wydaje się, że dokonano uzgodnienia, co potwierdzają wyniki badań realizowanych w ramach zagadnienia, iż uczeń zdolny, to uczeń wymagający wsparcia w procesie kształcenia. Niezależnie od tego czy ujawnia, zgodnie z klasyfikacją przytaczaną przez Edwarda Nęckę za innymi autorami, jedną lub więcej z następujących kategorii zdolności/uzdolnień: ogólne zdolności poznawcze, specjalne talenty/talent, aktywność twórczą, czy wreszcie sprawności przywódcze¹. Jak trafnie wskazuje Nęcka, wybitnie uzdolniona jednostka ma zwykle więcej problemów niż ktoś pozbawiony talentu. Talent to szansa, ale też ryzyko i liczne zagrożenia².

Wiesława Limont podkreśla, że uczniowie wybitnie zdolni i szczególnie uzdolnieni są wyjątkową grupą uczniowską. Najczęściej wymagają wsparcia, zwłaszcza w obszarze funkcjonowania w środowisku szkolnym i rówieśniczym. Szybsze tempo rozwoju poznawczego, wzmoczona wrażliwość psychiczna, intensywne emocje mogą zamiast do sukcesu przyczynić się do porażki ucznia. Stąd autorka jednoznacznie wskazuje na konieczność objęcia ich działaniami terapeutycznymi³.

Jednym z powodów takiego stanu rzeczy jest to, że współczesna polska szkoła realizuje transmisyjny i replikacyjny model kształcenia. Nie uczy

¹ E. Nęcka, *Inteligencja: geneza – struktura – funkcje*, Gdańsk 2003, s. 168.

² Tamże, s. 169.

³ Tamże; W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2010.

twórczego myślenia. Premiowane jest natomiast myślenie konwergencyjne i odtwórcze. Uczeń ma zapamiętać przygotowany zestaw treści, by je następnie sprawnie odtworzyć podczas sprawdzianu czy egzaminu zewnętrznego. Zdaniem Krzysztofa Szmidta⁴ jest to bezpośrednią konsekwencją prymatu nauczania nad uczeniem się, dominacją problemów zamkniętych nad otwartymi, małej dbałości o rozwijanie sfery emocjonalno-motywacyjnej osobowości uczniów, ich przedmiotowe traktowanie, stosowania schematycznych procedur dydaktycznych.

Twórczy uczeń wydaje się wciąż być w szkole problemem. Jest to bowiem uczeń dociekliwy, zadający niekonwencjonalne i nieoczywiste pytania, co często interpretowane jest przez nauczycieli jako złe zachowanie⁵.

Wyniki badań potwierdzają również tezę o nieoczywistości terminu zdolności i uzdolnienia w opiniach nauczycieli i pedagogów. Joanna Cieślukowska i Wiesława Limont w badaniach realizowanych w grupie 120 nauczycieli gimnazjów i liceów wskazały, że w odniesieniu do uczniów zdolnych, nauczyciele posługują się tzw. prywatnymi teoriami. Zdaniem nauczycieli, uczeń zdolny to ten, który ma dobre osiągnięcia w nauce, jest twórczy i ma zdolności przywódcze⁶. W tym kontekście pojawia się kilka przynajmniej pytań.

Czy zasadne jest uznanie za wybitnie zdolnego ucznia, który ma zaledwie dobre wyniki w nauce? Czy uczeń wybitnie zdolny, w opinii nauczycieli, powinien ujawniać zdolności w obrębie każdego z przytaczanych przez Nęcę kryteriów, czy może wystarczy, że ujawni je w niektórych? Ponownie, w odniesieniu do naukowych ustaleń, jak zauważył Nęcka, bardzo rzadko, jeśli w ogóle zdarza się, by ktoś mógł sprostać wszystkim tym oczekiwaniom. Czyli jednocześnie ujawniał wysoki poziom zdolności ogólnych, specjalnych, aktywności twórczej i zdolności przywódczych. W efekcie, możliwe jest, że postawienie zbyt dużych wymagań wobec ucznia, którego uznać będzie można za wybitnie uzdolnionego doprowadzi do sytuacji, w której mniejsza niż rzeczywista grupa uczniów uznana zostanie jako uzdolniona, a tym samym wymagająca troski, w kontekście pielęgnacji zalet, rozwijania predyspozycji i stwarzania warunków dla ich rozwoju. W konsekwencji, uczniom przejawiającym wybitne zdolności jedynie w poszczególnych dziedzinach (ujawniają np. wybitne zdolności ogólne albo

⁴ K. Szmidt, *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź 2001, s. 17 i n.

⁵ A. Nałaskowski, *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa 1998.

⁶ J. Cieślukowska, W. Limont, *Obraz ucznia zdolnego w potocznych koncepcjach nauczycieli*, [w:] *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, t. 2, red. W. Limont, J. Cieślukowska, J. Deresz, Toruń 2010, s. 11-25.

wybitne uzdolnienia specjalne, zdolności twórcze albo „tylko” przywódcze) nie zostanie udzielane wsparcie edukacyjno-wychowawcze.

Innym istotnym problemem, który zaznaczony został w tytule jest „diagnozowanie” zdolności/uzdolnień u uczniów z zaburzeniami rozwoju, z niepełnosprawnością. Mimo zmieniającej się rzeczywistości funkcjonowania osób z niepełnosprawnością, deklaratywnego przynajmniej odejścia od paradygmatu biologicznego skoncentrowanego na deficytach i trudnościach rozwojowych w przypadku osób z niepełnosprawnością, wciąż jeszcze główny nacisk w działaniach edukacyjnych kładziony jest na zidentyfikowanie trudności i wyrównywanie braków. Istnieje głęboko zakorzenione przekonanie, że główną powinnością nauczycieli i wychowawców jest ich wyeliminowanie lub przynajmniej na tyle istotne zminimalizowanie, by uczeń z niepełnosprawnością, zaburzeniem rozwoju mógł w jak największym stopniu nie różnić się od „zdrowych” rówieśników.

Wierząc w szlachetność intencji, warto jednak uświadomić sobie kilka przynajmniej faktów. Nie jesteśmy w stanie, współczesna medycyna nie jest w stanie „cofnąć” dużej części globalnych zaburzeń rozwoju. Dlatego w kontekście znacznej części grupy osób z niepełnosprawnością nie można mówić o działaniach rewalidacyjnych tylko rehabilitacyjnych. Wielu niepełnosprawnościom nie da się zaprzeczyć, nie można ich „odczarować”, sprawić, by osoba niewidoma zaczęła widzieć czy niesłysząca usłyszała. Konieczne jest, rzecz jasna, uruchomienie działań rehabilitacyjnych, by mimo utrudnień potrafiła ona jak najlepiej radzić sobie w środowisku, jak najlepiej w nim uczestniczyła, zdobyła sprawność, często z wykorzystaniem zdobytych współczesnej technologii, które pozwolą jej samodzielnie i satysfakcjonująco żyć. Korekta, szeroko rozumiane protezowanie nie powinno jednak ogniskować na sobie zainteresowania osób, instytucji w kontekście niepełnosprawności. Nie ma powodu, by odmawiać osobie z niepełnosprawnością np. atrybutów osoby zdolnej/wybitnie uzdolnionej/aktywnej w sensie twórczym/posiadającej zdolności przywódcze. Podejście takie zdaje się jednak, w działaniach nastawionych na rehabilitację deficytów, schodzić na plan dalszy. Stereotypowe myślenie niepełnosprawność – deficyt nie pozwala dostrzec w osobie dotkniętej zaburzeniem rozwoju cech typowych dla każdego człowieka, w tym przesłanek talentu, zdolności, uzdolnień, czy wręcz ich niekwestionowanych przejawów.

Już Arthur Tennenbaum wyróżnił wśród szerokiego spektrum osób wybitnie zdolnych właśnie grupę wybitnie zdolnych z jednoczesnymi deficytami rozwojowymi. Dla ich określenia użył terminu – *paradoxical learners*. Osoby takie ujawniają brak efektywności w obszarze podstawowych procesów poznawczych, przy równoczesnym wysokim poziomie inteligencji.

W tej grupie osób znajdować się mogą np.: uczniowie zdolni z różnego typu niepełnosprawnościami, z zaburzeniami emocjonalnymi, ADHD, czy z zespołem Aspergera⁷. Wśród znanych sawantów⁸ jest m.in. Kim Peek, pierwowzór postaci Raymonda Babbita, filmowego Rain Mana, czy Daniel Tammet wykazujący objawy zespołu Aspergera, który dzięki genialnej pamięci wzrokowej bardzo szybko uczy się języków obcych (zna 12 języków i jest twórcą własnego – Mänti), autora znanej na świecie autobiografii *Urodziłem się pewnego błękitnego dnia*⁹. Zne są również hipotezy o trudnościach w uczeniu się Alberta Einsteina¹⁰ czy zespołu Aspergera Einsteina i Isaaca Newtona, przedstawiane przez badaczy z Uniwersytetów w Cambridge i Oxford¹¹. Pytaniem pozostaje, czy w przypadku Einsteina rzeczywiście można mówić o trudnościach w uczeniu się czy może o interpretacji nietypowego zachowania ucznia i próbie „sklasyfikowania go” jako sprawiającego trudności, bo przecież zadawał nieskończenie wiele pytań (więc pewnie miał trudności ze zrozumieniem poleceń), wolniej pracował, nie odpowiadał od razu na zadane pytanie (więc był mniej zdolny, ale równie dobrze przecież może po prostu poszukiwał najlepszej w jego przekonaniu odpowiedzi), nie radził sobie z testową formą sprawdzania poziomu osiągnięć. Badacze z Cambridge i Oxford rozpoznają u obu geniuszy symptomy charakterystyczne dla zespołu Aspergera. Z drugiej strony, cechy takie jak nerwowość, trudności w porozumiewaniu się z otoczeniem, niedostrzeganie innych ludzi, chłodne relacje z innymi (np. Newtonowi nie przeszkadzało prowadzenie wykładu przy pustej sali), równie dobrze mogą być rozpoznawane jako cechy typowe dla osób wybitnie zdolnych, geniuszy, którymi bez wątpienia byli obaj naukowcy. Prowadzone badania wskazują zatem pośrednio na istotną rolę społecznej oceny zachowania. W kontekście prowadzonych rozważań sprowadzają się do kwestii umiejętności odczytania „nietypowych” zachowań ucznia niekoniecznie z perspektywy poszukiwania braków i deficytów, ale zgoła odmiennego, któremu powinno towarzyszyć przekonanie niejednoznaczności i jednostronności ocen, unikania

⁷ Za: W. Limont, *Uczeń zdolny*.

⁸ Zespół sawanta (fr. *savant* – uczony) – rzadko spotykany stan, kiedy osoba niepełnosprawna intelektualnie jest jednocześnie wybitnie uzdolniona, zazwyczaj połączone z doskonałą pamięcią. Zespół sawanta pojawia się w przybliżeniu u co dziesiątej osoby cierpiącej na autyzm (co najmniej połowa osób z zespołem sawanta to osoby autystyczne). Sawantyzm pojawia się również u jednej na 2 tys. osób z niepełnosprawnością intelektualną lub uszkodzeniami mózgu; D.A. Treffert, G.L. Wallace, *Wyspy geniuszu*, „Świat Nauki” z 8.2002, s. 56-65.

⁹ D. Tammet, *Urodziłem się pewnego błękitnego dnia. Pamiętnik nadzwyczajnego umysłu z zespołem Aspergera*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2010.

¹⁰ M. Thomas, *Albert Einstein and LD: An evaluation of the evidence*, Journal of Learning Disabilities, 2000, 33, s. 149-157.

¹¹ <http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/2988647.stm> [dostęp: 10.02.2015].

stereotypowego „szufladkowania” ucznia. To jednak wymaga przede wszystkim zmiany perspektywy współpracy z uczniem, zmiany oczekiwań wobec ucznia i wiedzy, a także umiejętności rozpoznania i zinterpretowania symptomów zachowań, w tym zachowań typowych dla diagnozy – wybitne zdolności/uzdolnienia.

W tym kontekście warto, jak sądzę, przytoczyć niektóre wyniki raportu przygotowanego przez Helsińską Fundację Praw Człowieka, dotyczącego prawa do edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, autorstwa Jacka Ciechanowskiego, Bogny Chmielewskiej, Elżbiety Czyż i Zenona Kołodzieja¹², czy też wyniki analiz prowadzonych przez Joannę Cieślikowską¹³ w szkołach ogólnodostępnych, w których kształcą się dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością. Z analiz tych wyłania się kilka głównych problemów dotyczących rzeczywistości kształcenia uczniów zdolnych.

Problemem pierwszym jest samo definiowanie pojęcia zdolności. W aktach prawodawstwa polskiego nie ma bowiem czytelnej i dostatecznie jednoznacznego określenia, kogo powinno się uznać za ucznia zdolnego. Nie ma również procedur wyłaniania uczniów zdolnych z populacji. Joanna Cieślikowska podaje przykład rozwiązania stosowanego w Stanach Zjednoczonych, nazwanego modelem „drzwi obrotowych”. Opiera się ono zarówno na kryteriach psychometrycznych, jak i pozatestowych (np. nominacja nauczycielska, rodzicielska, wyniki studiów przypadków – prac ucznia, wytworów jego osiągnięć)¹⁴.

Z badań HFPC wśród nauczycieli i dyrektorów szkół w Polsce wynika, że nie tylko brakuje tożsamości rozumienia pojęcia, ale również nawet przybliżonych wspólnych kryteriów wyłaniania uczniów zdolnych. Najczęściej uzdolnienia uczniów rozumiane są jako talent w zdobywaniu wiedzy w różnych obszarach. Zdolności identyfikowane są z: „wynikami w nauce powyżej średniej”, „wiedzą więcej niż podstawową”, „wysokimi i bardzo wysokimi wynikami w nauce”, „(...) twórczym podejściem, (...) specyficznymi zdolnościami w jakiejś dziedzinie, (...) udziałem w konkursach przedmiotowych”¹⁵. Te określenia odnoszą się, jak wynika z zaprezentowanych opinii, do wyników w nauce. Nie jest to jednak, jak wynika z nauko-

¹² J. Ciechanowski i in., *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Warszawa 2010, s. 60-68.

¹³ J. Cieślikowska, *Czy w polskim systemie oświaty potrzebni są pedagodzy zdolności*, [w:] *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych*, red. W. Limont, J. Cieślikowska, D. Jastrzębska, Warszawa 2012.

¹⁴ Tamże, s. 26-27.

¹⁵ Tamże, s. 63-64.

wych analiz, warunek wystarczający, a również konieczny dla zdiagnozowania zdolności (wybitnych zdolności). Bliższy jest pojęciu – uzdolnienia.

Jak się okazuje, przyjęcie takiego rozumienia uzdolnień i wybitnych zdolności uczniów wyklucza praktycznie ich zidentyfikowanie w grupie uczniów z niepełnosprawnością.

Mniejsza część respondentów w definiowaniu zdolności odnosiła się do ilarazu inteligencji, zdolności intelektualnych, sportowych, artystycznych. Wspominano również o umiejętnościach wykorzystania wiedzy w działaniach praktycznych czy szybkości przyswajania wiedzy¹⁶. W tym przypadku pojawiają się zatem cechy charakterystyczne zarówno dla terminu zdolności (np. IQ), jak i zdolności specjalnych (czyli uzdolnienia, tu wskazane jako sportowe, artystyczne), choć są wymieniane przez nauczycieli i dyrektorów szkół łącznie.

Rozszerzenie pojęcia zdolności i uwzględnienie w definicji pojęcia uzdolnień specjalnych sprzyja myśleniu o uczniu z niepełnosprawnością jako o uczniu zdolnym. Badani nauczyciele wskazywali głównie na uzdolnienia sportowe uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia, czy uzdolnienia artystyczne uczniów z zaburzeniami sensorycznymi.

W niektórych wypowiedziach pojawiają się dookreślenia przymiotnikowe, jak np.: „uczeń o wybitnych możliwościach intelektualnych, wybitnych osiągnięciach sportowych, wybitnych zdolnościach artystycznych”. Już choćby złożenie tych wypowiedzi z cytowanymi poprzednio: „wyniki w nauce powyżej średniej” lub „wiedza więcej niż podstawowa” pokazują, że różnice w definiowaniu zdolności są bardzo duże. Zdaniem badaczy HFPC

(...) z rozbieżności w definiowaniu pojęcia ucznia wybitnie zdolnego (...) wynika, że nie ma wypracowanego wspólnego stanowiska w tej kwestii. Wydaje się, że są to definicje budowane ad hoc, na podstawie indywidualnych opinii lub odczuć nauczycieli i pedagogów¹⁷.

Jest to szczególnie widoczne w przypadku definiowania czy rozpoznawania wybitnych zdolności u uczniów z niepełnosprawnością. Niemal wszyscy badani nauczyciele, kiedy pytano o uczniów z niepełnosprawnością wskazywali, że są to „wybitne uzdolnienia” na miarę możliwości dziecka z niepełnosprawnością.

Wybitne zdolności bywają przez nauczycieli łączone z zachowaniem i postawami. Najczęściej nauczyciele oczekują od ucznia zdolnego, że będzie

¹⁶ Tamże, s. 64.

¹⁷ Tamże, s. 65.

przykładem dla wszystkich pozostałych w zakresie wyników w nauce, aktywności, zaangażowania na terenie szkoły i w środowisku.

Kolejna analizowana kwestia dotyczyła populacji uczniów wybitnie uzdolnionych/zdolnych. Prawdopodobnie z uwagi na problem definicyjny i intuicyjność wewnątrzszkolnej diagnozy dyrektorzy i nauczyciele nie potrafili podać rozmiarów zjawiska wybitnych zdolności w populacji ich uczniów. Często zdarzało się, że pracownicy tej samej placówki podawali krańcowo różne liczby lub zaprzeczali sobie nawzajem. Na przykład, dyrektor jednej z monitorowanych szkół wskazał, że w szkole jest 71 uczniów wybitnie zdolnych (z precyzyjnym podaniem – ilu w jakich kategoriach, więc prawdopodobnie myślał o uzdolnieniach/zdolnościach specjalnych). Pedagog z tej samej szkoły na pytanie o uczniów wybitnie zdolnych w placówce stwierdził, że ich nie ma¹⁸. Prezentowane już, za Cieślikowską, rozwiązanie zastosowane w Stanach Zjednoczonych pozwala objąć dodatkowymi zajęciami w sumie około 15% uczniowskiej populacji¹⁹.

Z ustaleń HFPC wynika, że jeszcze większy subiektywizm towarzyszy opiniom, kiedy mowa o uczniu z niepełnosprawnością. Wydaje się również, że niektórzy nauczyciele formułują swoje opinie zdecydowanie na wyrost, ulegając zasadzie „poprawności politycznej”, nie chcąc być posądzeni o uleganie stereotypom, a także, jak się wydaje, przeświadczeniu, że nawet jeśli ich opinia nie jest zgodna z rzeczywistością, nikomu nie wyrządzi krzywdy.

Ponownie, jak wynika z raportu HFPC, zróżnicowanie opinii wynika z subiektywnego, intuicyjnego definiowania oraz opartego na swobodnej obserwacji diagnozowania zdolności i uzdolnień uczniów. W pojedynczych przypadkach badane szkoły stosują wewnątrzszkolne sposoby gromadzenia informacji o uzdolnionych uczniach. Nie przeszkadza to badanym nauczycielom i dyrektorom szkół stwierdzić, iż w przeszłości w ich placówkach pojawili się uczniowie zdolni. Zdecydowana ich większość (ok. 70% w przypadku szkół podstawowych i 66% w przypadku gimnazjów) stwierdziła, że w niedalekiej przeszłości w ich placówkach uczyli się uczniowie zdolni. Znacznie mniejsza liczba badanych dyrektorów i pedagogów monitorowanych szkół stwierdziła zdecydowanie, że w niedalekiej przeszłości w ich placówkach nie było uczniów, których można byłoby uznać za wybitnie zdolnych (ok. 11% w przypadku szkół podstawowych i 10% w przypad-

¹⁸ Tamże, s. 64.

¹⁹ Uczniom tym proponuje się wzbogacone kształcenie oparte na trzech typach programów: typ I – służący zbieraniu doświadczeń poznawczych i wywoływaniu zainteresowań; typ II – oparty na specjalistycznych treningach w wybranych dziedzinach oraz programach; typ III – kierowany do najwęższej grupy uczniów, a oparty na pracy nad realnymi problemami badawczymi, realizowanymi indywidualnie lub w małych grupach osób o podobnych zainteresowaniach; tamże, s. 27.

ku gimnazjów)²⁰. Wyjątkowo również szkoły dysponowały diagnozami potwierdzającymi wybitne zdolności uczniów wystawionymi przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Analizy wskazują, że opinie te nie ujawniają żadnej prawidłowości związanej z regionem kraju, lokalizacją placówki (miasto, wieś), czy wielkością szkoły (liczba uczniów).

Poważnym problemem, jak wynika z danych raportu HFPC, jest brak przejrzystych kryteriów diagnostycznych, ale również metod rozpoznawania szczególnych zdolności i uzdolnień uczniów. Nauczyciele najczęściej posługują się obserwacją. O zaklasyfikowaniu ucznia jako zdolnego decyduje najczęściej jego wyniki w nauce, udział w konkursach przedmiotowych i olimpiadach, zaangażowanie na zajęciach, informacje przekazywane przez rodziców ucznia²¹. Pedagodzy mówią o „wycuciu nauczyciela”, „konieczności wyróżniania się na tle innych”. Trudno metody te uznać za miarodajne, szczególnie w odniesieniu do wcześniej przedstawionych wyników badań. W niektórych placówkach (w zdecydowanej mniejszości) szkoły opracowały własne arkusze obserwacji dziecka, prowadziły badania ankietowe zainteresowań uczniów, osiągnięcia uczniów dokumentowano w postaci teczek uzdolnień, które systematycznie były uzupełniane przez nauczyciela (np. raz w miesiącu) czy tworzone np. zespoły nauczycieli, których zadaniem była analiza osiągnięć ucznia²².

W polskich szkołach brakuje procedur, efektem których byłoby wyłonienie w środowisku szkolnym uczniów o szczególnych uzdolnieniach, wybitnych zdolnościach, a następnie budowanie na podstawie rzetelnych informacji programów indywidualnego rozwoju.

Kwestia ta jest absolutnie zaniedbana w przypadku uczniów z niepełnosprawnością. Badani nauczyciele nie potrafili wskazać w pracy placówki żadnych procedur dotyczących monitorowania zdolności i uzdolnień uczniów z niepełnosprawnością.

Kolejną kwestią jest wachlarz form pomocy, wsparcia ucznia zdolnego w procesie kształcenia. Indywidualny program, czy indywidualny tok nauki jest prawnie zapisanym przywilejem ucznia zdolnego. Wyniki badań ujawniły, że w 96,7% szkół podstawowych i w 95% gimnazjów nie realizuje się żadnej ze wspomnianych form wsparcia uczniów. W przypadku 3,3% szkół podstawowych i około 5% gimnazjów realizowany jest indywidualny tok nauki (w każdym przypadku dotyczy to jednego ucznia szkoły). Na łączną liczbę blisko 30 tysięcy uczniów (29 711) uczęszczających do badanych szkół, z indywidualnego toku nauki korzysta 0,02% dzieci i młodzieży²³.

²⁰ Tamże, s. 64.

²¹ Tamże, s. 65.

²² Tamże s. 66.

²³ Tamże, s. 67.

Kolejna kwestia podejmowana w badaniach odnosiła się do oferty działań wspierających oraz rozwijających szczególne zdolności i uzdolnienia uczniów podejmowanych przez szkołę.

Jak wynika z analiz, nie wykracza ona poza: koła zainteresowań, dodatkowe zajęcia rozwijające uzdolnienia, konsultacje indywidualne z nauczycielem. Działania te kierowane są jednak do wszystkich uczniów, nie zaś dostosowywane do zdiagnozowanych zdolności uczniów szczególnie uzdolnionych/wybitnie zdolnych. Wśród działań wspomagających wymieniane są również przez dyrektorów i pedagogów badanych placówek: organizacje konkursów, a jeśli uczniowi uda się dostać do etapu pozaszkolnego – wspólny z nauczycielem wyjazd na eliminacje. I w tym przypadku są to formy grupowego, kierowanego do wszystkich zainteresowanych uczniów, a nie indywidualnego, nastawionego na konkretnego ucznia, wsparcia²⁴.

Jak się okazuje, w przypadku badanych placówek właściwie nie istnieje system wsparcia finansowego ucznia zdolnego. W świetle zapisów polskiego prawa, istnieje szereg możliwości działań stypendialnych skierowanych na wspieranie ucznia zdolnego. Wydaje się jednak, że szkoły z nich nie korzystają. Pytaniem pozostaje – dlaczego? Czy uczniowie nie spełniają kryteriów? Czy może to szkoła o pomoc taką nie występuje?

Najczęstszą formą wsparcia finansowego uczniów zdolnych są w polskich szkołach nagrody, zazwyczaj jednorazowe (niewielkie ok. 100 PLN), pochodzące np. z funduszu Rady Rodziców. Otrzymują je uczniowie z najwyższymi wynikami w nauce, laureaci olimpiad przedmiotowych, uczniowie uzyskujący szczególne osiągnięcia sportowe. Środków w szkołach wystarcza zazwyczaj dla pojedynczych uczniów. Innymi formami są stypendia (również jednorazowe) burmistrza, wójta. Te formy nagród trudno uznać jednak za system stypendialny, nie ma szans, by przekładały się one na rozwój uzdolnień konkretnych uczniów.

Badacze wskazują, że są to bardziej formy promocji własnych działań podejmowanych przez szefów lokalnych samorządów, dyrektorów szkół, czy sponsorów. Niektórzy badani jako formy wsparcia rzeczowego wymieniali np. nagrody książkowe, drobny sprzęt i upominki wręczone najlepszym uczniom z okazji końca roku szkolnego. Z prowadzonych badań wynika, że szkoły nie mają wiedzy o możliwościach pozyskania pomocy finansowej dla uczniów zdolnych ze źródeł pozaszkolnych. Zapytani wprost o występowanie z wnioskami do Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci, niektórzy badani opowiadali o pojedynczych przypadkach (i decyzjach odmownych Funduszu). Inni przyznawali, że nie słyszeli wcześniej o istnieniu

²⁴ Tamże.

Funduszu. W żadnej szkole nie było ani jednego przypadku stałego wsparcia konkretnego ucznia przez zewnętrzny podmiot publiczny lub niepubliczny²⁵.

Kolejna kwestia, która pojawiła się w badaniach HFPC związana jest z monitoringiem zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów zdolnych i odnosiła się do kwestii pomocy specjalistycznej uczniom. Z przeprowadzonych analiz wynika, że tylko w nieco ponad 4% (4,13%) szkół odbywały się zajęcia dodatkowe przeznaczone dla uczniów szczególnie uzdolnionych, wybitnie zdolnych, prowadzone przez specjalistów spoza szkoły. Najczęściej były to zajęcia malarskie, teatralne, przygotowujące do konkursów przedmiotowych. W 75% szkół realizowano zajęcia rozwijające zainteresowania, a w 20% szkół nie było żadnych ofert dla uczniów zdolnych i uzdolnionych²⁶.

Badania dotyczące sytuacji edukacyjnej uczniów zdolnych są przedmiotem zainteresowania ośrodków akademickich i pracujących tam naukowców. W zasadzie potwierdzają one wnioski sformułowane przez Helsińską Fundację Praw Człowieka. Najczęściej są to wnioski krytyczne w stosunku do szkoły jako instytucji niewspierającej i nierozwijającej ucznia zdolnego.

BIBLIOGRAFIA

- Ciechanowski J., Chmielewska B., Czyż E., Kołodziej Z., *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, HFPC, Warszawa 2010.
- Cieślukowska J., *Czy w polskim systemie oświaty potrzebni są pedagodzy zdolności*, [w:] *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska, ORE, Warszawa 2012.
- Cieślukowska J., Limont W., *Obraz ucznia zdolnego w potocznych koncepcjach nauczycieli*, [w:] *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, t. 2, red. W. Limont, J. Cieślukowska, J. Deresz, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2010.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Nałaskowski A., *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, WSiP, Warszawa 1998.
- Nęcka E., *Inteligencja: geneza – struktura – funkcje*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Szmidt K., *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2001.

²⁵ Tamże, s. 69.

²⁶ Tamże, s. 68.

Tammet D., *Urodziłem się pewnego błękitnego dnia. Pamiętnik nadzwyczajnego umysłu z zespołem Aspergera*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2010.

Thomas M., *Albert Einstein and LD: An evaluation of the evidence*, Journal of Learning Disabilities, 2000, 33.

Treffert D.A., Wallace G.L., *Wyspy geniuszu*, „Świat Nauki” z 8.2002.

<http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/2988647.stm> [dostęp: 10.02.2015].