

Wstęp

Wokół Ciebie są ludzie, bardzo wiele ludzi, a mimo to nie znajdziesz między nimi człowieka takiego samego jak Ty. Twoje myśli, uczucia, predyspozycje, zdolności - wszystko, co jest tobą- są niepowtarzalne. Nie musisz dzień i noc łamać sobie głowy nad tym, jak tu się wyróżnić, bo i tak się wyróżniasz. Każdy z nas jest niepowtarzalny, dlatego możesz dokonać czegoś, czego nikt inny nie zrobi. Chociaż być może nie śpiewasz i nie tańczysz lepiej od innych ani nie jesteś prymusem we wszystkim, jest w tobie coś własnego, osobistego, co wcześniej czy później się ujawni - twoje zdolności. Każdy z nas jest niepowtarzalny i każdy z nas posiada jakieś zdolności .Są też osoby, które wyróżniają się uzdolnieniami w jakiejś dziedzinie i Ci obdarzeni - talentem. Pomyśl jakie masz zdolności, uzdolnienia, talenty?

Mam nadzieję, że lektura piątego już numeru Trendów i sporo tekstów, którymi dzielimy się z Państwem, tymi wszystkimi, którzy nie mogli uczestniczyć z nami w CODN, w Ogólnopolskim Forum Edukacyjnym "Doceń talent w swoim uczniu- budowanie Szkolnego Systemu Wspierania Zdolności i Talentów", dostarczy Państwu wielu refleksji i powodów do dyskusji.

Polecam tym razem wszystkie artykuły. Każdy z nich jest inny. Piszą nasi goście zza Oceanu, p. R. Garriock z Kanady o konieczności nauczania kreatywności w szkole jako umiejętności kluczowej w społeczeństwie opartym na wiedzy i p. M. Bienienda-Szonert, która opisuje, w jaki sposób dba się w USA o zdolności i talenty uczniów. Piszą także nasi "specjaliści od uczniów zdolnych" ujmując zagadnienie z różnych perspektyw. Warto się im przyjrzeć, poczytać, zastanowić się, wyciągnąć wnioski, zobaczyć ten obszar tematyczny w świetle nowej reformy programowej, z którą przyjdzie się nam zmierzyć już we wrześniu 2009r. Czy kreatywność ogłoszona przez Unię Europejską jako priorytet edukacyjny w 2009r znajdzie swoje istotne miejsce również w polskiej szkole?

spis treści artykułów

1.	Maria Szonert Szkolny System Wspierania Talentów w Ohio (USA)	str. 3
2.	dr Adam Jagiełło-Rusiłowski Szkoła dramatycznego przeżycia talentu...	str. 7
3.	Jagoda Wąsowska Coaching jako nowoczesna metoda pracy indywidualnej i grupowej	str. 18
4.	Elżbieta Sikora Mazowieckie talenty...	str. 31
5.	dr Gabriela Kryk Sytuacje dydaktyczne z uwzględnieniem profili inteligencji	str. 33
6.	dr Roger Gariock Generownie rozwiązań	str. 43
7.	dr Tamara Kozikowska Rozwijanie uzdolnień uczniów i kształtowanie twórczej postawy w rozwiązywaniu problemów	str. 44
8.	Teresa Kosiarek Wiersz szczęścia	str. 48

Zamieszczone w magazynie teksty prezentują poglądy ich autorów i nie są równoznaczne ze stanowiskiem CODN jako instytucji.

Prawa autorskie zastrzeżone. Korzystanie z materiałów dozwolone do użytku własnego i pracy z uczniami; przedruki i inne formy używania materiałów są możliwe po uzgodnieniu z redakcją.

Maria Szonert

Szkolny System Wspierania Talentów w Ohio (USA)

Aby docenić zdolności i talenty w każdym uczniu...słów kilka o systemie wspierania uzdolnień w USA, w stanie Ohio.

W Stanach Zjednoczonych istnieje wielki opór przeciwko centralnie zarządzanym programom nauczania. Dlatego też ogólne zasady polityki edukacyjnej są formułowane na poziomie stanowym, a konkretyzowane i wdrażane na poziomie powiatowym.

POLITYKA EDUKACYJNA RZĄDU USA wobec zdolnych uczniów

Po raz pierwszy problem edukacji dla utalentowanych uczniów został podniesiony do rangi ogólnokrajowej w wyniku wyścigu zbrojeniowego okresu zimnej wojny. Wówczas to rząd federalny zajął się edukacją przyjmując w roku 1958 ustawę o edukacji dla obrony narodowej i przydzielając na ten cel 1 bilion dolarów. Program ten okazał się skuteczny i od tego czasu rząd federalny Stanów Zjednoczonych próbuje ingerować w politykę edukacyjną, ale zawsze w bardzo ograniczonym zakresie.

W latach 1969-1972 roku rząd sponsorował badania naukowe analizując, w jakim stopniu szkoły zaspakajają potrzeby nauczania utalentowanych uczniów. W wyniku tych badań po raz pierwszy w USA zdefiniowano, na co należy zwracać uwagę w procesie rozpoznawania utalentowanego ucznia. Raport ten, zwany raportem Marlanda, definiuje uczniów zdolnych jako tych, którzy demonstrują osiągnięcia i/bądź potencjał możliwości w następujących dziedzinach:

- i) ogólne zdolności intelektualne,
- ii) szczególne zdolności w określonym kierunku akademickim,
- iii) kreatywny bądź produktywny sposób rozumowania,
- iv) zdolności artystyczne,
- v) zdolności psychomotoryczne,

Raport ten zwracał uwagę nie tylko na zdolności, które nie są mierzone testami na inteligencje, ale apelował do środowiska pedagogicznego o przyjęcie powyższej definicji zdolności.

Wiele stanów pozytywnie odpowiedziało na ten apel i przyjęło definicję Marlanda jako podstawę w tworzeniu programów dla uczniów utalentowanych.

Przykładowo stan Ohio definiując ogólne założenia polityki edukacyjnej zdecydował rozpoznawać uczniów utalentowanych w czterech kategoriach:

- 1/wysokie możliwości intelektualne,
- 2/specyficzne zdolności akademickie,
- 3/umiejętność twórczego myślenia,
- 4/zdolności artystyczne.

Pominęto jedynie zdolności psychomotoryczne z definicji Marlanda. Regulacje przyjęte przez stan Ohio precyzują również kryteria, jakie uczniowie muszą spełnić w każdej z powyższych czterech kategorii, aby zostać zakwalifikowanym do programu dla uczniów utalentowanych. W odniesieniu do pierwszych dwóch kategorii, uczeń winien osiągać wyniki ze standartowych testów szkolnych, które plasują go w 5 procentach najlepszych uczniów w całej Ameryce.

W kategorii kreatywnego rozumowania, test na inteligencję jest brany pod uwagę w połączeniu z testem kreatywnego zachowania i potencjału na kreatywność. W kategorii zdolności artystycznych uczeń winien pokazać szczególne zdolności artystyczne poprzez przedstawienie pracy, przesłuchanie, występ, wystawę i winien otrzymać wystarczająco wysoką ocenę według standardów umiejętności ustanowionych dla poszczególnych dziedzin sztuki przez stanowy Departament Edukacji.



Konrad po raz pierwszy jedzie sam do szkoły
Ponadto przepisy stanowe Ohio definiują ogólne zasady, według których poszczególne okręgi szkolne mają realizować program nauczania uczniów utalentowanych. Tak więc każdy okręg winien przyjąć plan rozpoznawania utalentowanych uczniów. Plan ten winien być zatwierdzony przez stanowy departament edukacji. Każdy okręg winien oferować uczniom

możliwość oceny zdolności w regularnych odstępach czasu na podstawie rekomendacji nauczyciela, rodziców, bądź też samych uczniów. Ponadto uczniowie z rodzin ubogich, imigrantów, odmiennych kulturowo i językowo, uczniowie niepełnosprawni oraz z ograniczoną umiejętnością języka angielskiego winni być włączeni w proces rozpoznawania talentu. Rodzice powinni być powiadomieni o wynikach oraz powinni mieć prawo odwołać się od decyzji szkoły. Władze szkolne winny zaakceptować oceny ucznia przeprowadzane poza

rejonem szkolnym przez specjalistów. Każdy okręg powinien udostępnić wszystkim rodzicom zasady, na jakich uczniowie są identyfikowani i selekcyjonowani do programu dla utalentowanych.

JAK TO WYGLĄDA W PRAKTYCE?

Zgodnie z powyższymi wytycznymi, dystrykt szkolny w miejscowości Akron, w stanie Ohio przygotował Informator dla Rodziców, w którym podaje zasady, według których uczniowie tego dystryktu są identyfikowani jako utalentowani. Tak więc rodzice posyłający dzieci do szkół publicznych w Akron są informowani, że od 1999 roku szkoły w Ohio mają obowiązek rozpoznawać uczniów utalentowanych, ponieważ wczesne rozpoznawanie zdolności zapobiega zaniedbaniom w rozwoju zdolnego studenta. Wszyscy uczniowie klas 2-5 szkół podstawowych na początku roku szkolnego wykonują dwa standardowe testy, które określają ich zdolności poznawcze, zdolności akademickie i kreatywność oraz mogą być poddani przesłuchaniom określającym zdolności artystyczne. Wyniki tych testów winny być wysłane do rodziców w ciągu 30 dni. Zażalenia w sprawie wyników testów można składać na piśmie. Proces określający uzdolnienia uczniów winien być wykorzystany do przygotowania odpowiednich programów wzbogacających nauczanie. Jednak szkoły w Ohio nie mają obowiązku zapewnienia poszerzonego programu nauczania dla utalentowanych uczniów, są jedynie do tego zachęcane na miarę swoich możliwości. W świetle wielu wysiłków podejmowanych w celu wzbogacenia programu szkolnego dla uczniów utalentowanych fakt, że programy te są traktowane jako dobrowolne, rodzi nieodparte pytanie – dlaczego? Istnieje kilka istotnych zastrzeżeń w stosunku do takich programów. Pierwszy z nich to wpływ programu dla utalentowanych na pozostałe programy szkolne. Programy dla uczniów utalentowanych konkurują ze środkami, które mogłyby być przeznaczone na pomoc dla uczniów słabszych. Ponadto selekcja utalentowanych uczniów często powoduje niechęć bądź nawet agresję w stosunku do nich ze strony pozostałych uczniów. Zwraca się też uwagę na to, że nadmierne obciążenie nauką pozbawia ucznia normalnego dzieciństwa, natomiast wyalienowanie go z normalnej populacji dzieci o różnym poziomie zdolności pozbawia go ważnego doświadczenia życiowego - obcowania z rówieśnikami. Jednocześnie, odseparowywanie zdolniejszych uczniów od słabszych jest niekorzystne dla tych słabszych, którzy tracą dobre wzory do naśladowania.



Biorąc pod uwagę wszystkie plusy i minusy programów dla utalentowanych uczniów, szkoły często przyjmują rozwiązania pośrednie. Takie właśnie rozwiązanie przyjęły szkoły publiczne w Akron, Ohio, przez które przeszedł mój syn. Został on rozpoznany jako utalentowany w pierwszej klasie szkoły podstawowej i kontynuował naukę korzystając z tych rozszerzonych programów przez osiem lat. Programy te kończą się na ósmej klasie. W szkole średniej, obejmującej klasy 9-12, syn został włączony do programu prowadzącego do międzynarodowej matury.

CO I JAK Z TEGO ZOSTAJE "NA DŁUŻEJ"?

Gdy dziś po latach zapytałam syna, jakie ma wspomnienia na temat programu rozszerzonego dla utalentowanych uczniów, prowadzonego przez jego szkołę w Akron, Ohio, powiedział, że program ten nie odegrał ważniejszej roli w jego rozwoju. Wyselekcjonowani uczniowie spotykali się na zajęcia w godzinach wolnych od zajęć i to dość nieregularnie. Nauczyciele często się zmieniali. Zajęcia te określił jako zabawę. Pamięta z tych zajęć kilka ciekawych gier i zabaw, na przykład grę odkrywania starych cywilizacji. Mimo znacznych osiągnięć muzycznych w systemie pozaszkolnym, w środowisku szkolnym nigdy nie został należycie określony jako uczeń przejawiający zdolności artystyczne, gdyż został zaliczony do grupy utalentowanych wyłącznie na podstawie osiągnięć akademickich. Jego zdolności akademickie widziane były jako ważniejszy atrybut niż jego zdolności artystyczne, które w efekcie były całkowicie zaniechane przez szkolnych pedagogów.

Patrząc z perspektywy czasu na moje doświadczenia z programem dla utalentowanych uczniów w stanie Ohio, nasuwa się nieodparte wrażenie, że największą korzyścią, jaką wynieśliśmy z tego programu był sam fakt, że syn został zaliczony do grupy utalentowanych uczniów. Sama świadomość takiej pozycji zobowiązywała go do osiągnięcia dobrych wyników. Oczekiwania nauczycieli i rodziców w stosunku do tak wyselekcjonowanego ucznia rosły, a wraz z tymi oczekiwaniami zwiększa się wysiłek ucznia, aby tym oczekiwaniam sprostać. I to przede wszystkim te oczekiwania okazały się w mojej ocenie największą korzyścią, jaką mój syn wyniósł z programu dla uczniów utalentowanych. Oczekiwania te służyły jako doskonała motywacja do osiągnięcia jak najlepszych wyników.

dr Adam Jagiełło-Rusiłowski

Szkoła dramatycznego przeżycia talentu...

Niniejszy artykuł powstał dzięki Forum Edukacyjnemu „Docień Talent” w październiku 2008 roku zorganizowanemu przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli jako część długofalowego programu wspierania talentu w szkole kierowanego przez Teresę Kosiarek. Zawiera on teoretyczne uzasadnienie przyjętego w moim warsztacie podejścia do organizacji działania pedagogicznego z dziećmi i młodzieżą utalentowaną, pełny scenariusz sesji dramy, opis przebiegu warsztatu w CODN oraz wnioski płynące z tej formy obserwacji zachowania pedagogów i młodzieży uzdolnionej.

Program CODN do tej pory nie przyjął żadnej konkretnej definicji talentu i uzdolnień, mimo licznych prezentacji sprzecznych lub uzupełniających się podejść wynikających z różnych paradygmatów i doświadczeń kulturowych od polskich badaczy problemu (np. Szmidt, Dyrda), przez brytyjskich i amerykańskich praktyków (Michaelis, Deans, Garriock) po potoczne opinie rodziców i samych podmiotów programu, czyli młodzież odnoszącą pierwsze sukcesy akademickie, artystyczne, przedsiębiorcze i społeczne. Z mojej własnej perspektywy zarówno owe szerokie ujęcie problemu, a zwłaszcza konsekwentne dzielenie się doświadczeniami podmiotów z pedagogami aspirującymi do roli animatorów systemu wspierania młodych talentów, jest największą szansą programu CODN.

Czego potrzebuje Talent?

Z racji wyznawanych przeze mnie zasad myślenia i działania pedagogicznego przyjęte w warsztacie podejście opiera się na „niewładczym i niepoddańczym współdziałaniu dorastających osób w budowaniu własnego przeznaczenia” (Benner 2006, str. 159).

Polega ono na zdystansowaniu się i uznaniu za parapedagogiczne zarówno założenia determinacji genetycznej jak i środowiskowej. „Powołanie człowieka nie jest determinowane genetycznie, ponieważ jego niedoskonałość polega właśnie na tym, że może i musi sam je sobie stworzyć. Nie jest również determinowane środowiskowo, gdyż środowisko otaczające człowieka jest przez niego eksplorowane i interpretowane” (ibid str. 156). Stąd wynika imperatyw takiego organizowania spotkań z każdą osobą wychowywaną, by była ona

postrzegana jako podatna na kształcenie pod wpływem interakcji pedagogicznych i współdziałała w procesie budowania swojego ludzkiego przeznaczenia.

Drama wspierająca zdolności i talenty...

Najlepiej znanym mi narzędziem pracy pedagogicznej pozwalającym na przełożenie powyższych zasad myślenia na konkretne działanie wychowawcze jest drama. Jej sedno w ujęciu Augusto Boala (1995) polega na takim twórczym nastawieniu umysłowym, które dzięki „praxis”, czyli specjalnym heurystykom ogarnia jednocześnie świat realny oraz teatralną fikcję, rozgrywa się na styku tego prawdziwego, a tego wyobrazonego i odgrywanego przez „widzo-aktorów” (spect-actors) świata. Inspiracje do zmian powstają z napięcia pomiędzy byciem zaangażowanym w twórcze działanie na symbolach oraz jednoczesnym dystansowaniem się od akcji, natychmiastową refleksją pozwalającą na dostrzeżenie swoich ograniczeń i możliwości ich przekraczania. Przedstawienie jakiejś sytuacji fikcyjnej w dramie nie jest spektaklem przed publicznością, lecz graniem dla siebie jako najbardziej zainteresowanego, budowaniem indywidualnego przeznaczenia widza. Kluczowa w ujęciu dramy przez Boala jest doświadczana przez „widzo-aktorów” moc tworzenia własnych reprezentacji świata, badania, uświadamiania sobie, a nawet rozwiązywania dzięki tym reprezentacjom rzeczywistych problemów .

Drama jest formą „bezkrwawej rewolucji”, bezpiecznego wyznaczania sobie celów i wypróbowania strategii ich osiągnięcia, pokonywania trudności, konfrontacji z nieprzewidywalnymi okolicznościami, wrogami zewnętrznymi i własnymi słabościami, osiągnięcia coraz większej samoświadomości i autonomii. Nie jest to jedynie trening mentalny, twórcza wizualizacja, ale działanie angażujące wszystkie inteligencje, naszą fizyczność, a wręcz fizjologię, emocje. Drama daje możliwość współdziałania z innymi, sprzężenia zwrotnego co do naszych silnych stron, dostrzegania szerszej perspektywy i przeznaczenia ludzkiego rodzaju.

Wartość dramy w rozwoju talentu polega na jej integracyjnym charakterze. Jej zastosowanie pozwala na łączenie różnorodnych celów, treści a nawet konkretnych technik uwzględniających indywidualne potrzeby, doświadczenia osobiste czy kulturowe i zainteresowania uzdolnionej młodzieży. Praca nad rozwojem specyficznych uzdolnień może być połączona z holistycznym rozwojem osobowości młodego talentu, umiejętności społecznych sprzyjających odnoszeniu sukcesu w związku z odkrytym w sobie potencjałem.

Każda sesja jednak wymaga starannego przygotowania: określenia celów, dobrania treści i metod oraz umiejętnego stopniowania trudności zadań

rozbieżnych zgodnie z procesami budowania zaufania, uwagi, współpracy i oryginalności (kreatywności) pomysłów jej uczestników. Zgodnie zasadami nadawania sesji dramatycznej struktury (Neelands, 1991) musi ona tak stosować konwencje teatralne by kolejno budowały kontekst, narrację, poetykę (symbolikę) oraz zawierały komponent refleksyjny pozwalający grupie nadanie osobistych znaczeń wspólnie doświadczonym sytuacjom.



Poniższy scenariusz sesji nie został zrealizowany w całości podczas warsztatu w CODN z obiektywnych przyczyn i ograniczeń techniczno-czasowych. Jest on zaprezentowany tu jako model pełnej sesji dla młodzieży uzdolnionej. Elementy niezrealizowane zostały zaznaczone specjalną czcionką:

„Dramatyczna Szkoła Przeżycia”

- *Cel instrumentalny: poznanie zasad dynamiki, zastosowanie równi pochyłej, materiałoznawstwo (sprężystość, wytrwałość itp.)*
- Cel społeczny/osobisty: samopoznanie uzdolnień i cech osobowości talentu, nauka oceny ryzyka swoich wyborów, odniesienie własnego obrazu do grupy, rozpoznanie bratnich dusz, nauka wyznaczania sobie celów i wizji sukcesu osobistego oraz trening odporności na przeszkody w ich realizacji
- Cel estetyczny: doświadczenie elementów improwizacji teatralnej, nadawanie znaczeń symbolicznych codziennym przedmiotom, nauka wyrażania radości z pokonywania przeszkód za pomocą metafor
- Cel ekspresywny: zwiększanie wiary w swoje sprawstwo i możliwość pokonywania trudności na drodze do wyznaczonego sukcesu, zwiększanie tolerancji nielinearnych ścieżek własnego rozwoju, lepszy wgląd w mechanizmy własnych wyborów wspomagających drogę do realizacji talentu

Materiały dla 15 osób: 15 jajek, 2 arkusze brystolu/tektury, miękki papier makulaturowy, okładki plastikowe, wykałaczkę, sznurek, 4 metry taśmy klejącej, 2 gąbki i ścierki do zmywania naczyń, 6 balonów, kubki i talerzyki jednorazowe, słomki, elementy sztucznych ozdób kwiatowych, woreczki plastikowe itp.

Przebieg sesji

Etap I – Budowanie kontekstu (rozgrzewka)

- *Gry z imionami: uczestnicy otrzymują jajko, domalowują im twarze i dobierają się w pary, wyobrażają sobie, że spotykają się w poczekalni do sali eliminacji do programu typu „Mam talent”. Wymyślają swoim jajkom tożsamości, przedstawiają się sobie jako te jajka, mówiąc jaki unikalny mają talent, jak chcieliby go rozwijać, itp., zapamiętują informacje o partnerze. W kręgu uczestnicy wymieniają się jajkami i przedstawiają się tożsamościami jajek poznanymi od rozmówców, zapamiętują imiona/pseudonimy. Grają w „Tarczę i Bombę”: każdy wybiera sobie jedno jajko jako zagrażające własnemu bezpieczeństwu i jedno, które będzie stanowiło tarczę. Podczas odliczania od 10 do 0 należy tak się przemieszczać w sali, aby na zero umieścić swoje jajko w bezpiecznej pozycji względem wybranych 2 jajek.*
- *„To nie jest krzesło”: uczestnicy stają w kręgu wokół zwykłego krzesła. Prowadzący demonstruje takie zachowanie wobec krzesła, które świadczy o nie dosłownym jego traktowaniu np. przejście się z nim jak z parasolem lub wzięcie pod rękę i przeprowadzenie przez ulicę. Następnie zachęca uczestników do prezentowania swoich pomysłów.*
- Socjometria talentu: uczestnicy proszeni są o przemieszczenie się odpowiednio w strefy oznaczone „zawsze”, „często”, „nigdy” w odpowiedzi na następujące zdania i w odniesieniu ich trafności co do wymyślonej dla jajka osobowości:
 - Dostrzegam coś, czego inni nie widzą.
 - Mimowolnie się zatrzymuję, jak widzę coś dla mnie przepięknego.

- Potrzebuję własnego klona, by marnował czas za mnie w nieinteresujących mnie miejscach, z nudziarzami.
 - Mam sny o lataniu lub spadaniu.
 - Ryzykuję nowe rozwiązanie, choć mogę załatwić sprawę po staremu.
 - Potrafię się dobrze bawić, nawet jak zabiorą mi ulubione zabawki.
 - Boję się wyśmiania i krytyki moich pomysłów.
 - Dorośli wysyłają mnie na terapie i wizyty u specjalistów.
 - Wierzę, że moje pomysły zbawią świat.
 - Kręcą mnie takie wyzwania, co do których nie mam 100% pewności, że da się je pokonać.
 - Targają mną sprzeczne emocje.
 - Lubię uczyć się na własnych błędach.
 - Wchodzę oknem ze swoimi pomysłami, jak nie wpuszczą mnie drzwiami
 - Gdy czuję się niezrozumiany, osamotniony rezygnuję z moich pomysłów i robię to, co wszyscy.
- „Niezbędniki talentów” – uczestnicy otrzymują szary papier i konstruują przyrządy/rekwizyty niezbędne dla rozwoju wymyślonego przez siebie utalentowanego jajka. Przedstawiają je w kręgu i mówią jako te przedmioty coś „sekretnego” o swoim użytkowniku i jego marzeniach, wizji realizacji talentu
 - **Etap II – Działanie narracyjne**
 - *Komisje ds. talentów : uczestnicy dzielą się na dwie grupy i opracowują kryteria przyznawania stypendiów tak, by pasowały do wszystkich postaci wymyślonych przez siebie, ale wykluczały większość wizji realizacji talentów grupy przeciwnej. Następnie typują jedną postać, która powinna wygrać stypendium. Starają się też „dorobić” do swojego wyboru przekonującą ideologię*
 - Chmurki z myślami: prowadzący oznajmia, że wytypowane jajka miały pecha i trafiły do niewłaściwych komisji. Jajka „siadają” na krzesłach i myślą, co teraz zrobią. Uczestnicy wypowiadają te myśli na głos stając odpowiednio po prawej stronie jeśli myśli są pozytywne lub po lewej, jeśli argumentują zmianę

swoich planów i zajęcie się czymś innym niż realizacją marzeń związanych z niepopularnym talentem.

- **Wizje do wyboru:** uczestnicy dzielą się na 6 grup. 1-3 przygotowują w formie zastygłych obrazów (tableau) wizję pierwszego jajka za 10 lat od przegranego stypendium, 4-6 pracują dla drugiego. Na koniec autorzy postaci decydują za jajka, która wizja ma się spełnić zapewniając im realizację talentu.
- **Fabryka kłód:** znając wizję jajka 2 grupy odpowiednio wymyślają 3 największe przeszkody na drodze do sukcesu danego talentu. Wybrane przez autorów jajek kłody są symbolicznie pokazane np. za pomocą szarego papieru. Jajka otrzymują trenerów, którzy w rozmowie wymyślają wspólnie sposoby na pokonanie tych przeszkód, ustalają też cenę jaka warto/trzeba zapłacić za ich przejście. *Scenki wypełniane są postaciami i zatrzymywane w stop-klatce.*
- **Z talentem jak z jajkiem:** zadanie spontaniczne słowno-techniczne inspirowane problemami rozbieżnymi Odysei Umysłu:
Zadaniem drużyny jest zaprojektowanie i przetestowanie toru przeszkód dla jajka toczącego się z zaznaczonego powierzchni na wysokości ok. 1 metra do wyznaczonego celu poniżej. Jajko ma symbolizować młody talent a tor drogę do jego pełnego sukcesu wymagającą zmian sposobu działania i podejmowania ryzyka. Zadaniem drużyny jest także opowiedzieć historię młodego talentu, który w zależności od wyniku ćwiczenia albo odnosi sukces, zatrzymuje się na przeszkodzie lub „pęka”.
 1. Drużyna będzie miała 10 minut na wymyślenie strategii działania i 5 minut na wykonanie i przetestowanie toru.
 2. Do wykonania systemu drużyna może użyć tylko materiały znajdujące zebrane przed rozpoczęciem zadania, częścią systemu nie może być żadna osoba z drużyny.
 3. Tor musi zawierać minimum jeden punkt zmiany kierunku lub kąta toczenia się jajka i dwa elementy symbolizujące przeszkody do pokonania przez talent.
 4. Po wprawieniu jajka w ruch nie może być ono zatrzymane przez członka drużyny przed znalezieniem się w obszarze celu.

Drużyna zostanie oceniona według następującego systemu:

- Umieszczenie nie pękniętego jajka w celu 50

- Pomysłowość toru 25
- Ryzykowność toczenia się jajka 5
- Kreatywność historii młodego talentu 50

Uczestnicy dzielą się na 3 grupy: 2 drużyny wykonujące zadanie oraz grupę obserwatorów, którzy powinni śledzić poziom zaangażowania i emocji w grupie, reakcję na trudności w realizacji samego zadania oraz wypunktować cechy tego zadania jako rozbieżnego.

Etap III – Działanie refleksyjne

- Ścieżka emocji: obserwatorzy wybierają najciekawsze momenty toru przeszkód z perspektywy jajka i pokazują je za pomocą stop-klatki. Członkowie drużyn komentują obrazy i dzielą się swoimi refleksjami.
- Gestalt: cała grupa w kręgu dyskutuje, jakie muszą zajść zmiany na które uczestnicy sesji nie mają bezpośredniego wpływu by każdy mógł wybrać własną ścieżkę realizacji talentu. *Sesja kończy się stworzeniem pomnika idealnego toru przeszkód dla młodych talentów.*

Ze względu na ograniczenie czasowe (60 minut) podczas Forum Edukacyjnego sesja została przeprowadzona w okrojonej formie. Wzięły w niej udział niejednorodne grupy : nastoletnia młodzież z sukcesami w programach twórczego rozwiązywania problemów (Odyseja Umysłu i Destination Imagination) oraz doświadczeni pedagodzy szkolni, specjaliści ds. pracy z uczniami zdolnymi z poradni lub ośrodków doskonalenia nauczycieli z całej Polski. Taki skład uczestników warsztatu umożliwił szereg interesujących samo-obszervacji i podzielenie się unikalnym wglądem w kwestie organizacji działań pedagogicznych dla osób utalentowanych.



Zasadnicze różnice w postrzeganiu osobowości młodych talentów ujawniły się już na etapie rozgrzewki podczas tworzenia i prezentowania wyimaginowanych postaci a w szczególności podczas ćwiczenia socjometrycznego. Jak na dłoni widzieliśmy przeciwne rozmieszczenie uczestników warsztatu pokrywające się z

niejednorodnością grupy. Wybory młodzieży były zaskakujące dla uczestniczących pedagogów szczególnie w kwestii własnego klona, ryzyka, emocji, terapeutyzowania czy lęku przed odrzuceniem i krytyką. Nastoletni autorzy tożsamości uzdolnionych jajek jednogłośnie zawsze chcieli mieć klona na nudne zajęcia, zawsze woleli nowe i własne rozwiązanie od sprawdzonego i starego, zawsze tolerowali sprzeczne emocje i zauważali chęć dorosłych do posyłania ich w związku z tym na terapię, ale nigdy nie bali się odrzucenia czy krytyki. Dorosłe uczestniczki, z jednym wyjątkiem, ustawiały się wtedy na przeciwnym lub neutralnym końcu skali socjometrycznej. Tylko jedna uczestniczka z grupy pedagogów wykazała podczas całej sesji świadomość źródeł tych różnic i skutecznie prowokowała młodzież do uzasadnienia swoich wyborów, dzięki czemu mogliśmy się od nich jako podmiotów działań pedagogicznych wiele dowiedzieć.

Grupa zgodnie wybrała jedną postać jajka, wymyśloną przez nastoletnią uczestniczkę, jako podmiot działań teatralnych. Była to młoda osoba, która za pomocą wymyślonego przez siebie przyrzędu - „okolicznika” miała unikalny dar zamieniania niesprzyjających okoliczności w niespotykane okazje, szanse na realizację ludzkich marzeń. Osoba ta nie dostała wsparcia od komisji talentów, gdyż ta uznała jajko za mało dojrzałe pod względem rozpoznawania konfliktu interesów w stwarzaniu pomyślnych okoliczności różnym ludziom np. tym, którzy realizują swoje marzenia kosztem innych, na drodze wojen, wyzysku itd. Gdy ujawniono myśli jajka po porażce przed komisją okazało się, że w postaci jest silniejsza wola walki o swój talent i przeważa optymizm co do jego realizacji. Jajko wybrało sobie wizję przyszłego fundatora stypendiów dla uzdolnionej młodzieży i ich mentora, ale musiało pokonać kilka przeszkód na drodze do jej realizacji. Aktorka musiała zdecydować czy po odrzuceniu przez komisję wybierze dobrze płatną pracę oddalającą ją od ideałów czy będzie przekonywać aroganckich sponsorów do przyznania jej stypendium. W wyborze pomagał jej reżyser (metoda Stanisławskiego), który zabrał ją na spacer i wypytywał o wewnętrzną motywację. Przeważała chęć pomocy innym ludziom i trzymania się swoich ideałów i wizji.

Najwidoczniej różnice w postrzeganiu potrzeb i funkcjonowania młodych talentów ujawniło zadanie rozbieżne z torem przeszkód dla jajka. Zinterpretowane symbolicznie, ale także dosłownie jako działanie nietożsamyh grup stało się wręcz rewelacją dla uczestników i częściowo dla prowadzącego. Drużyna pedagogów skonstruowała rodzaj rynny z delikatnym załamaniem wpadającej do specjalnie zabezpieczonego pojemnika symbolizującego sukces talentu. Zespół młodzieży skonstruował szeroką, otwartą płaszczyznę z nieprzewidywalnym

torem toczenia się jajka i licznymi elementami mogącymi wpłynąć na obrany kierunek, zapewniając atrakcyjność i wielość zdarzeń na drodze do celu. Drużyna pedagogów wsparła szczelnie zamkniętą taśmą klejącą rynnę na krześle, precyzyjnie wyznaczyła miejsce lądowania i po udanej próbie lotu jajka zakończyła zadanie. Gdy prowadzący zwrócił uwagę na „nielegalność” użycia krzesła w stosunku do wymagań zadania, uczestnicy próbowali znaleźć alternatywne rozwiązanie, ale zabrakło im czasu. Podczas prezentacji jajko się całkowicie rozbiło, gdyż lekko poruszona rynna wyrzuciła je poza bezpieczne lądowisko.

Historia talentu stworzona spontanicznie przez drużynę próbowała wytłumaczyć tragiczny koniec młodej uzdolnionej osoby nieprzewidzianymi okolicznościami. Jajko zespołu młodzieżowego także pękło, gdyż wypadło ze zbyt nieprzewidywalnego toru.

Tektura stanowiąca jego przestrzeń nagle wygięła się pod ciężarem szybko toczącego się jajka. Ześliznęło się ono na podłogę na kilka centymetrów przed linią ruchomego lądowiska.

Historia stworzona przez drużynę podkreślała jednak radość jajka i pozytywne przeżywanie przygód podróży do ruchomego celu. Opowiadacz spontanicznie tłumaczył, że to cel nie nadażył za rozwojem nieprzewidywalnego talentu.

Obserwatorzy podkreślali swoje zaskoczenie zasadniczą różnicą w obu rozwiązaniach. Traktując je symbolicznie sugerowali jak naiwne jest nasze, tzn. dorosłych pedagogów podejście w programowaniu rozwoju młodych talentów i jak sztywno, schematycznie traktuje potrzeby potencjalnych innowatorów, artystów, wizjonerów, ludzi sukcesu. Dzięki kontrastowi procesu i samego rozwiązania zadania rozbieżnego jak na dłoni ujrzeliśmy nieadekwatność metod i niedostatki w przygotowaniu nas dorosłych „ekspertów” od programowania drogi rozwoju uzdolnionej młodzieży. Podczas gdy młodzież zastanawiała się nad wieloma możliwymi rozwiązaniami, eksperymentowała z dostępnymi materiałami, rozważała różne warianty, słuchała swoich pomysłów, udoskonalała je, szukała luk w narzuconych ograniczeniach zadania, wykorzystywała czas do końca, dorośli wybrali proste, bezpieczne i pozornie skuteczne rozwiązanie, co do którego nie było najmniejszej wątpliwości i ryzyka.

Czego potrzebuje Talent?

Młodzież cieszyła się z możliwości podzielenia się swoimi potrzebami spełniania się w trudnych sytuacjach reprezentowanych tu przez zadanie rozbieżne, które na pozór nierozwiązywalne, zmusza do kreatywności, podjęcia ryzykownych decyzji, ale daje szansę unikalnego doświadczenia sukcesu własnego rozwiązania,

samo-nagradzającej satysfakcji z zastosowania innowacyjnej strategii nawet wtedy, jeśli nie jest ona jeszcze dopracowana. Nastolatki czują, że czeka ich nieprzewidywalność i nieustanna zmiana okoliczności. Nie spodziewają się zatem od dorosłych, a wręcz nie życzą sobie precyzyjnego planowania ich karier. Potrzebują jednak wsparcia, by zbyt wcześnie nie „wpaść z toru”, nie zrezygnować z ideałów, nie poczuć się osamotnionym, zdany na własny osąd i umiejętności. Są gotowi wspólnie poszukiwać miejsca spotkania z dorosłymi, np. wspólnych wyzwań takich jak zadania z nieprzewidywalnym rozwiązaniem.



Sytuacja z warsztatu jest bardzo znacząca dla uruchomienia prawdziwej dyskusji wokół podjętego przez CODN wyzwania stworzenia narodowego systemu wspierania talentów.

Mam nadzieję, że będzie ona miała swój drobny wkład w równoważenie dominujących moim zdaniem inicjatyw wspierania talentów opartych na tradycyjnym paradygmacie rozwoju młodzieży, w którym dorośli „usuwiają” wszelkie przeszkody, zastrzegając sobie wyłączne prawo oceny co do przydatności konkretnej wiedzy, umiejętności i doświadczeń.

Tylko poprzez podmiotowe włączenie młodzieży w organizację działań pedagogicznych dotyczących rozwoju ich uzdolnień, dajemy im szansę przygotowania się na nieprzewidziane okoliczności utrudniające realizację marzeń, które mają pokrycie w ujawnionych talentach.

Przygotowując system wsparcia warto rozważyć wyniki licznych badań nad talentem, które powinny powstrzymać nas przed nadmiernym stymulowaniem, ochranianiem czy terapeutyzowaniem zdolnych, ale niepokornych, leniwych, nadpobudliwych i spragnionych mocnych wrażeń. Już w latach sześćdziesiątych Torence (1962) odkrył, że psychoterapia jednostek wybitnie uzdolnionych mająca na celu pozbycie się wewnętrznych napięć „zabija ich motywację do realizacji unikalnych talentów. Stegner i Wallece (1974) wykazali z kolei, że autor wybitnego dzieła dojrzewa przede wszystkim dzięki procesowi pracy nad swoją ideą i potrzebuje jedynie sprzężenia zwrotnego polegającego na wzajemnym wpływie. Csikkszentmihalyi (1996) analizując pracę ponad 90 sław amerykańskich podkreśla różnorodność i pozorne sprzeczności w ich osobowości. Ta dialektyka cech i zachowań powoduje u ludzi wybitnie zdolnych stan pewnego napięcia potrzebnego do twórczego działania, ale tylko w skrajnych przypadkach patologię osobowości. Najnowsze badania Gardnera (2007) podkreślają potrzebę talentów do eksplorowania nowych obszarów, podejmowania przy tym

ryzykownych wyzwań, ale też wsparcia w rozwoju zdolności do etycznych wyborów i odpowiedzialności w pełnieniu ról społecznych. Tę ostatnią potrzebę potwierdzają też badania polskich talentów aktorskich (Mróz, 2008).

Uwzględniając także ogromne zapotrzebowanie polskiego społeczeństwa na talenty przedsiębiorcze i innowatorów warto wyciągnąć wnioski z badań nad mechanizmami „uzależnień” od sukcesu (Harrisom, 2005), które polegają na doświadczaniu coraz większej radości z pokonywania barier na drodze do realizacji swoich celów i chęci pobicia samego siebie dla czystej samonagradzającej mocy kreatywności i poczucia sprawstwa.

Literatura cytowana:

- Benner D. (2006) *Pedagogika ogólna w Pedagogika Tom 1* pod redakcją Bogusława Śliwierskiego, Gdańsk, GWP
- Boal A. (1995) *Rainbow of Desire*, London: Routhledge
- Csikkszentmihalyi (1996) *The work and life of 91 eminent people*, New York: Harper
- Gardner H.(2007) *Five Minds for the Future*, Harvard: Harvard University Press
- Harrison L. (2007) *Genotyp przedsiębiorcy*, Gliwice: One Press
- Mróz B. (2008) *Osobowość wybitnych aktorów polskich*, Warszawa: Scholar
- Neelands P (1991) *Structuring Drama Work*, Cambridge: CUP
- Torence E.P. (1962) *Guiding Creative Talent*, New York: Prentice Hall
- Stegner i Wallece (1974) *The writer and concept of adulthood*, Dedalus

Jagoda Wąsowska

Coaching jako nowoczesna metoda pracy indywidualnej i grupowej

*"Dodaj mi skrzydeł"
- coaching jako nowoczesna metoda pracy
indywidualnej i grupowej.*

Jak zamienić kurę w orła?

Kiedy patrzysz w dół przypominasz grzebiącą w ziemi kurę, kiedy patrzysz w górę masz szerokie horyzonty i jesteś podobny do orła z dumą rozwijającego skrzydła.

Jeśli chcesz się dowiedzieć, jak dostrzec i rozwijać u swoich uczniów ich talent i dostrzec do zasobów i potencjału przyjdź na warsztat:

Zagadnienia:

1. Co to jest coaching i kiedy się go wykorzystuje?
2. Poziomy neurologiczne - model wpływający na nasze życie.
3. System przekonań - uskrzydla czy zniewala?
4. Sukces - strategie wyznaczania celów.

Wstęp

Coaching to droga do rozwoju, a nie wpajanie rutynowych zasad. Pozwala szybciej i efektywniej korzystać z już zdobytej wiedzy i umiejętności. Założeniem coachingu jest wydobyć potencjału klienta w celu szybszego osiągnięcia postawionego celu. Często własna analiza, która odbywa się w trakcie sesji coachingowej, uświadamia bariery, które potem można zniwelować.

Coaching analizuje stan obecny, stawia konkretne cele i doprowadza do zmian w nastawieniu, sposobie myślenia i reagowania w konkretnych sytuacjach życiowych. Jest nastawiony na rozwój zarówno jednostki jak i organizacji (klasy, szkoły).

Jest przeznaczony dla osób zdrowych, ma charakter krótkoterminowy, relacje między coachem a klientem mają charakter partnerski.

Problemy pojawiające się w naszym życiu łatwiej zrozumieć i przepracować, kiedy przyjrzymy się im w kontekście poziomów neurologicznych. Dotyczą one środowiska, w którym funkcjonujemy, zachowania, umiejętności, wartości i przekonań, tożsamości oraz misji życiowej. Poziomy te działają kaskadowo, a to oznacza, że np. nasze przekonania i wartości mogą mieć wpływ na nasze zachowanie w środowisku (rodzinie, firmie, szkole). Dlatego coach w swojej pracy angażuje klienta, aby ten przyjrzał się, jakie wartości i przekonania pobudzają lub ograniczają go w dochodzeniu do celu.

Niezwykle ważny w procesie coachingu jest udział coacha; to od jego umiejętności zależy często, jak szybko klient osiągnie swój cel. W Polsce nurt coachingowy rozwija się bardzo dynamicznie, niestety nie wszystkie osoby występujące w roli coacha są dostatecznie przygotowane do spełnianie zadań związanych z tą profesją. Na świecie od wielu lat funkcjonują organizacje, które nie tylko zraszają coachów, ale również prowadzą procedury certyfikacji coachów, organizują sympozja, zjazdy, seminaria.

ZAŁOŻENIA COACHINGU

Charakterystyka coachingu

Coaching jako nowa forma rozwoju zawodowego i osobistego charakteryzuje się pewnymi elementami, które różnią go od treningu, mentoringu, terapii, szkolenia. Kieruje się przede wszystkim określeniem celu w kontekście działania organizacji (klasy, szkoły, firmy).

Definicje coachingu

„Coaching jest interaktywnym procesem, który pomaga pojedynczym osobom lub organizacjom w przyspieszeniu tempa rozwoju i polepszeniu efektów działania. Coachowie pracują z klientami nad zagadnieniami związanymi z biznesem, rozwojem kariery, finansami, zdrowiem i relacjami interpersonalnymi. Dzięki coachingowi klienci ustalają konkretne cele, optymalizują swoje działania,

podejmują trafniejsze decyzje i pełniej korzystają ze swoich naturalnych umiejętności.

Profesjonalni coachowie, słuchając i obserwując klienta, dopasowują swoje podejście do jego potrzeb, tak aby pomóc klientowi w dochodzeniu do rozwiązań oraz strategii działania.

Coachowie wychodzą z przekonania, że klient jest z natury kreatywny i pełen pomysłów. Zadanie coacha polega na wydobywaniu tych umiejętności, zasobów i kreatywności, które klient już posiada.

Rola coacha polega na stworzeniu nowej, często bardziej obiektywnej perspektywy na zagadnienie oraz dzieleniu się informacją zwrotną. Odpowiedzialność za podjęcie decyzji oraz podjęcie działań pozostaje w rękach klienta.

Coaching nie koncentruje się bezpośrednio na redukowaniu psychicznego bólu ani na niesieniu pomocy w problemach psychicznych lub emocjonalnych”. [1]

Robert Hargrove wprowadza pojęcie „mistrzowski coaching” i tak je definiuje:

„Mistrzowski coaching to rozwijanie zdolności zmieniania ludzi, organizacji, w których pracują, oraz środowiska, w którym żyją. Wpływając na ich wyobraźnię i wyznawane wartości, pomaga w ponownym określeniu – w zgodzie z celami, do których dążą – ich postaw, sposobu myślenia i zachowania”. [2]

Hargrove pisze, że celem coachingu jest nie tylko mobilizowanie ludzi do podjęcia decyzji, ale też wspieranie ich w ich dążeniach. Zaznacza jednak, że na początku należy sprecyzować cel, a następnie pomóc im uświadomić sobie, jaką pozycję chcą osiągnąć.

Z kolei autorki „Podręcznika coachingu”, Sara Thorpe i Jackie Clifford, tak definiują coaching:

„Pomoc danej osobie we wzmacnianiu i udoskonalaniu działania poprzez refleksję nad tym, jak stosuje konkretną umiejętność i/lub wiedzę”. [3]

W komentarzu wyjaśniają, że coaching dotyczy rozwoju (zarówno jednostki jak i organizacji) i wykracza ponad poziom, na jakim się obecnie znajdujemy. Dzięki niemu zdobywamy wiedzę, umiejętności i zachowania, albo je modyfikujemy dzięki umiejętności uczenia się.

Jako rozwój autorki traktuję „*różnicę między obecnym a wymaganym (bądź pożądanym) rezultatem działań*”. [4]

Żeby określić potrzebę rozwoju należy znać punkt wyjścia i stan pożądany docelowy. Rozwój można osiągnąć wykorzystując wiele różnych metod i sposobów, w tym również coaching.

Różne formy rozwoju – podobieństwa i różnice z coachingiem

- **Trening** – to proces, dzięki któremu dana osoba uczy się nowych umiejętności albo zdobywa wiedzę. W czasie treningu uczestnik przechodzi drogę procesu uczenia się – od świadomej niekompetencji do świadomej kompetencji. Pod koniec treningu uczeń potrafi zrobić to, czego się uczył, chociaż nie zawsze osiągnie wymagany standard działania. Coaching zaczyna się wtedy, kiedy uczeń przenosi nowe umiejętności z sali treningowej do codziennej rzeczywistości. Celem coachingu jest wprowadzenie tych zmian w trwałą zmianę.
- **Doradztwo** – wykorzystuje się podobne umiejętności jak w coachingu, doradca zwykle pomaga uporać się z konkretnym problemem. Szuka się przyczyn aktualnych problemów, często w przeszłości. Coaching zaś kieruje uwagę na przyszłość i nie dostarcza gotowych porad. Podczas pracy z klientem to sam coachowany znajduje rozwiązania.

Mentoring - to udzielanie ogólnych wskazówek i porad, które dotyczą życia zawodowego lub osobistego. Jest bardziej ogólny niż coaching, który zajmuje się konkretną umiejętnością lub obszarem. Mentor zwykle jest wzorcem, osobą nadrzędną w stosunku do ucznia. Coach przyjmuje rolę partnera.

OBSZARY PRACY COACHA

Poziomy neurologiczne

Robert Dilts stworzył prosty model, który pomaga przy wprowadzaniu narzędzi coachingu. Zmiana i uczenie się mogą mieć miejsce na różnych poziomach.

Poziomy wspierania rozwoju wg Roberta Diltsa

Według Roberta Diltsa funkcjonujemy na następujących poziomach neurologicznych.

MISJA/DUCHOWOŚĆ

TOŻSAMOŚĆ

**WARTOŚCI
PRZEKONANIA
UMIEJĘTNOŚCI
ZACHOWANIA
ŚRODOWISKO/ KONTEKST**

Duchowość/Misja - to najgłębszy poziom, na nim rozważamy pytania metafizyczne. Duchowy wymiar prowadzi i kształtuje nasze życie. Dotyczy naszego postrzegania większych systemów, do których ludzie przynależą i w których uczestniczą. Każda zmiana na tym poziomie pociąga za sobą istotne reperkusje.

Tożsamość – to nasze podstawowe rozumienie samych siebie, uznawane przez nas wartości, nasze powołanie w życiu. Procesy poziomu tożsamości obejmują ludzkie poczucie sensu roli i misji w odniesieniu do ich wizji oraz szerszych systemów, których są członkami.

Wartości i Przekonania – to różne idee, o których sądzimy, że są prawdziwe i których używamy jako podstawy codziennych działań. Mogą być ograniczające i wyzwalające. Zapewniają motywację i wytyczne dla strategii oraz umiejętności wykorzystywanych do osiągnięcia celów. Wartości i przekonania określają, w jaki sposób zdarzeniom nadawany jest sens.

Umiejętności – to zestawy zachowań, ogólne umiejętności czy strategie używane przez nas w życiu. Poziom ten obejmuje strategie poznawcze, uczenie się, pamięć, podejmowanie decyzji i kreatywność, które ułatwiają wykonanie danego zadania czy zachowanie się w konkretnej sytuacji.

Zachowania – to specyficzne działanie przez nas wykonywane, niezależnie od naszych możliwości. Na poziomie organizacyjnym, zachowania mogą być definiowane jako procedury ogólne. Na poziomie jednostkowym zachowania przyjmują postać konkretnych czynności rutynowych, nawyków czy odnoszących się do pracy działań.

Środowisko – to, na co reagujemy, nasze otoczenie i inni ludzie, których spotykamy. Czynniki środowiskowe determinują kontekst i ograniczenia wpływające na działania człowieka.

Zależnie od sytuacji i potrzeb klienta coach może być wezwany do zapewnienia wsparcia na jednym lub wszystkich poziomach. Zwykle przełomowym etapem pracy coacha, bez względu na to, którego poziomu ta praca dotyczy, jest satysfakcjonujące sformułowanie celu.

Główne założenia coachingu

1. Coaching to proces skoncentrowany na osobie.
2. Celem jest wspieranie rozwoju osoby, pomoc w osiągnięciu celu, rezultatem są nowe możliwości, działania oraz wzrost jakości życia czy funkcjonowania.
3. Koncentruje się na teraźniejszości i przyszłości.
4. Zakłada się, że klient jest zdolny i potrafi radzić sobie ze swoimi emocjami i wyrażać je. Coaching nie jest terapią chociaż korzysta z jej metod.
5. Coaching służy wzmocnieniu zasobów klienta, by osiągnął cel, jaki sobie postawił.
6. Coaching ma charakter elastyczny – można go wykorzystywać w organizacjach, ale również wszędzie tam gdzie formalny trening personelu na ogół jest niemożliwy.
7. Każdy cykl coachingu bazuje na wykorzystaniu posiadanych już wiedzy i umiejętnościach klienta – mogły być nabyte niedawno lub w dalekiej przeszłości.
8. Coach musi wiedzieć, jaki jest docelowy poziom kompetencji klienta.
9. Prowadzący coaching występuje w pozycji Partnera, a klient z pozycji Dorosłego.

Założeniem coachingu jest traktowanie człowieka podmiotowo i całościowo. Nie da się przecież oddzielić np. życia osobistego od życia zawodowego. Te sfery się

przenikają i mają wpływ na siebie. Często związane z emocjami rzutują na relacje w pracy i życiu osobistym.

Dobry menedżer może być specjalistą w prowadzeniu projektu, ale jego niepowodzenia mogą wynikać z np. słabej umiejętności współpracy lub komunikacji interpersonalnej. Praca coachingowa polega więc na poprawieniu zachowania, a nie zarządzaniu pracą.

Podobnie uczeń zdolny, utalentowany nie zawsze może wykorzystać swój potencjał w szkole. Problemy w domu, emocje związane z okresem dojrzewania, konflikty w grupie rówieśniczej mogą blokować dostęp do zasobów.

Coaching to trening indywidualny, jego skuteczność wynika między innymi stąd, że jest „szyty na miarę” potrzeb konkretnej osoby w jego aktualnym kontekście. Opiera się na teraźniejszości i aktualnych wydarzeniach i procesach. Skupia się na analizowaniu i znajdowaniu rozwiązań w odniesieniu do bieżących sytuacji. Jest traktowany jako forma pracy krótkoterminowej – określony w ściśle określonym czasie.

W organizacji (firmie, szkole) może być również wykorzystywany coaching grupowy, jako forma wzmacniania pewnych umiejętności, kształtowania wartości, docierania do zasobów i potencjału jednostek w kontekście organizacji.

Sesje odbywają się w cyklach jedno – lub dwutygodniowych, żeby w tym czasie klient miał szansę wdrożyć założenia w życie. Cykl zawiera 5 – 10 sesji, a potem klienci pracują już samodzielnie. Może się jednak zdarzyć interwencja jednorazowa.

Coach pomaga odnaleźć i zbudować potencjał klienta poprzez rozwijanie i wspieranie jego kompetencji. Celem coachingu jest rozwijanie już posiadanych umiejętności, dlatego klient musi mieć już jakiś bagaż doświadczeń i wiedzy.

Rola coacha

Rola jaką pełni coach w coachingu polega przede wszystkim na budowaniu dobrych relacji z klientem. Dzięki dobrej komunikacji coach zdobywa zaufanie klienta, a to pozwala coachowanemu odkryć swój potencjał.

Podstawowe umiejętności

Podstawowe umiejętności coacha to umiejętności interpersonalne takie jak: nawiązywanie kontaktu, umiejętność aktywnego słuchania, zadawania pytań, zdobywania informacji i przetwarzania ich na treści przydatne dla klienta. Coach powinien umieć szybko zbudować pozytywną relację z drugą osobą opartą na zaufaniu. Ważną umiejętnością jest również obserwacja, negocjowanie, interpretacja analityczna oraz pomagania w uczeniu się i rozwijaniu nowych umiejętności. Coach powinien umieć wyznaczać cele i standardy, wiedzieć, jak uczyć się osoby dorosłe i młodzież oraz znać proces coachingu.

Powinien mieć też doświadczenie w zarządzaniu zespołem, radzeniu sobie w sytuacjach kryzysowych – to pozwoli nawiązać lepszy kontakt z klientem.

Coach to przede wszystkim człowiek nastawiony na własny rozwój. Każdy coach powinien mieć swojego coacha lub supervisora. Osoba, która chce być coachem musi wierzyć w potencjał swoich klientów, w to że są w stanie się rozwijać, wzmacniać swoje zasoby. Powinna sama mieć dużo doświadczeń jako klient coachingu.

Coach jest w pewnym sensie instruktorem, doradcą, mentorem, przyjacielem klienta. Dość trudno zdefiniować, jaką rolę odgrywa w relacji z klientem – ważnym jednak założeniem jest uzyskanie zaufania i osiągnięcie założonych rezultatów.

Zasady etyczne

Zadania, które ma do zrealizowania coach związane są z zasadami etycznymi, których musi przestrzegać, żeby jego praca była nie tylko skuteczna, ale również ekologiczna dla klienta i samego coacha. Przestrzeganie zasad etycznych prowadzi do profesjonalizmu.

Zasady etyczne obowiązujące coacha

- Zasada oddzielenia własnego światopoglądu i wartości od tego, co ma miejsce w trakcie procesu coachingowego. Rozważając tę zasadę można uwzględnić trzy jej aspekty:
- Po pierwsze - dobry kontakt umożliwiający zrozumienie klienta i będący podstawą procesu buduje się przez podejmowanie starań mających na celu rozumienie i odbieranie rzeczywistości tak, jak odbiera ją klient.

- Po drugie - omawiana zasada zapobiega identyfikowaniu się z problemami klienta.
- Po trzecie - zasada ta pozwala budować atmosferę bezpieczeństwa i akceptacji.
- Druga zasada nie mieszania zawodowej roli i życia osobistego - wyznacza reguły postępowania. Coach powinien dbać o dobro klienta i pilnować, by coaching nie stał się sposobem zaspokojenia jego pragnień czy potrzeb. Zasada ta mówi również o tym, że coach nie powinien pełnić tej funkcji w stosunku do swoich bliskich ze względu na emocjonalne więzi.
- Zasada świadomego i dobrowolnego uczestnictwa w procesie coachingu. Zasada ta dotyczy kontraktu, w którym ustalane są zasady współpracy np. czas trwania sesji, ilość spotkań, miejsce. Niezwykle ważną częścią tej zasady jest określenie celu coachingu.
- Zasada przestrzegania tajemnicy zawodowej. Oznacza ona, że w sytuacji kiedy coach konsultuje sytuację klienta z superwizorem, powinien przekazać tylko to, co jest potrzebne do podjęcia działań pomocowych.
- Doskonalenie swoich umiejętności oznacza uzupełnianie wiedzy, śledzenie literatury. Bardzo ważne znaczenie ma również możliwość superwizji, która umożliwia przedyskutowanie sposobu prowadzenia sesji, rozwiązywania pojawiających się trudności. W trakcie superwizji coach uzyskuje informacje zwrotne dotyczące konkretnych działań.
- Coach powinien również pamiętać o własnych ograniczeniach. W sytuacjach o podłożu depresyjnym, emocjonalnym trzeba poinformować klienta, że jest to problem nie dla coachingu, lecz terapeutyczny. Umiejętność rozpoznania momentu, w którym sesja przeradza się w formę psychoanalizy to ważna cecha coacha.

W celu przestrzegania zasad etycznych coach ustala z klientem kontrakt, dzięki któremu wyznaczają obszar poruszania się w trakcie pracy.

Ćw. 1

„Jeśli zadasz dość dużo pytań, zaczniesz w końcu wątpić w stare przekonania”
Anthony Robbins

PYTANIA KARTEZJAŃSKIE	
Twierdzenie AB	Twierdzenie przeciwne - AB
„Co by się wydarzyło, gdybym osiągnął cel?”	„Co by się nie wydarzyło, gdybym osiągnął cel?”
Odwrócone twierdzenie -A -B	Odwrócenie twierdzenia przeciwnego A -B
„Co by się nie wydarzyło, gdybym nie osiągnął celu?”	„Co by się wydarzyło, gdybym nie osiągnął celu?”

--	--

Ćw. 2.

Zapisz pierwsze skojarzenie, które przychodzi Ci do głowy.

Imię	Roślina	Zwierzę	Żywiol

--	--	--	--

BIBLIOGRAFIA

- Adair J. „Anatomia biznesu. Motywacja”, Wydawnictwo Emka, Warszawa 2000.
- Bandler R. „Umysł – jak z niego wreszcie korzystać” Centrum Kreowania Liderów, Skierniewice 1985.
- Berne Eric „W co grają ludzie”, PWN, Warszawa 2004.
- Biznes Trendy, „Coaching – prawie jak szkolenie” str. 44 – 46, maj 2007.
- Cialdini R. „Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka”, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Cooper R., Sawaf A. „EQ inteligencja emocjonalna w organizacji i zarządzaniu”, Studio Emka, Warszawa 2000.
- Derks L. „Techniki NLP”, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Dilts R. „Od przewodnika do inspiratora. Coaching przez duże „C””, PINLP Warszawa 2006.
- Egan G. „Kompetentne pomaganie”, Zyski i S – ka, Poznań, 2002.
- Goleman D. „Inteligencja emocjonalna” Media Rodzina, Poznań 1997.
- Goleman D. „Inteligencja emocjonalna w praktyce” Media Rodzina, Poznań 1998.
- Hargrove R. „Mistrzowski coaching”, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
- Karney Janina „Człowiek i praca”, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów, Warszawa 1998.
- Knight S. „NLP w biznesie” , One Press 2006.
- O Connor Joseph, Priori Robert „NLP i skuteczne sprzedawanie” Zysk i S – ka, Poznań 2002 r.

O Connor Joseph, Seymour John. „Szkolenie menedżerów i trenerów”, Zysk i S – ka, Poznań 1998.

O Connor Joseph., Seymour John “Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego”, Zysk i S – ka, Poznań 1996.

O Connor Joseph, Seymour John “NLP I zdrowie”, Zysk i S – ka, Poznań 2001.

Parsloe E. „Coaching i mentoring” Petit, 1998.

Persloe E., Wray M., „Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się”, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

Peltier B. „Psychologia coachingu kadry menedżerskiej”, Rebis, Poznań 2005.

Senge P. „Piąta dyscyplina” Teoria i praktyka organizacji uczących się. Dom Wydawniczy ABC, 1998.

Star J. „Coaching” Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.

Thorpe S., Clifford J. „Podręcznik coachingu. Kompendium wiedzy dla trenerów i menedżerów” , Rebis, Poznań 2004.

[2] R. Hargrove „Mistrzowski coaching”, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2006, s. 23;

[3] S. Thorpe, J. Clifford „Podręcznik coachingu”, Rebis, Poznań 2004, s.17;

[4] S. Thorpe, J. Clifford „Podręcznik coachingu”, Rebis, Poznań 2004, s.18;

Elżbieta Sikora

Mazowieckie talenty...

*Nie wszyscy mamy te same zdolności,
ale wszyscy winniśmy mieć te same możliwości,
aby swe zdolności rozwijać.*

John F. Kennedy

Wspieranie uzdolnień i rozwój kreatywności uczniów to priorytety współczesnej edukacji. Na obecnym etapie nie wystarczy jednak podejmowanie działań tylko na poziomie szkoły, choć często to właśnie nauczyciel jest pierwszym mistrzem diagnozującym i rozwijającym różnorodne zdolności ucznia. Konieczne jest zbudowanie systemu, w którym znajdują się instytucje, mogące i chcące wykorzystać cały swój potencjał do wspomagania wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży. Nie może wśród nich zabraknąć placówek doskonalenia, które dzięki swemu doświadczeniu i kontaktom ze środowiskiem naukowym, przyjmują na siebie rolę koordynatora, ale także inspiratora podejmowanych działań.

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli oraz Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów, dzięki dotacji Urzędu Marszałkowskiego Województwa Mazowieckiego, realizują projekt edukacyjny **Mazowieckie Talenty**.

Wśród celów projektu znajdują się, m.in. wyszukiwanie zdolnych uczniów, organizowanie dla nich wsparcia merytorycznego i psychologicznego oraz promowanie ich osiągnięć; rozwijanie zdolności kierunkowych uczniów; zachęcanie do weryfikacji i zaprezentowania swojej wiedzy i umiejętności w konkursach i olimpiadach; realizowanie z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz z uczniami zajęć w ramach treningu twórczości.

Projekt objęli patronatem Marszałek Województwa Mazowieckiego, Mazowiecki Kurator Oświaty, Rektor Uniwersytetu Warszawskiego.

6 września w Auli Uniwersytetu Warszawskiego odbyła się inauguracja projektu **MA-TA**, komponentu Mazowieckich Talentów, adresowanego do uzdolnionych matematycznie uczniów pierwszych klas liceów ogólnokształcących. W zajęciach, prowadzonych przez doświadczonych nauczycieli oraz wykładów z Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Politechniki Warszawskiej oraz Politechniki Radomskiej, uczestniczy 194 uczniów. Projekt realizowany jest w 8 miastach województwa mazowieckiego.

W ramach **Mazowieckich Talentów** Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów realizuje program **Informatyka specjalnością młodych Polaków**. Jego celem jest wyszukiwanie na terenie Mazowsza uzdolnionych informatycznie uczniów, rozwijanie ich umiejętności i kultury informatycznej, uświadamianie wartości społecznej posiadanej przez nich wiedzy i kształtowanie etycznej postawy życiowej młodzieży.

Program obejmuje różnorodne szczegółowe zadania, kierowane do uczniów gimnazjów i liceów, m.in. kółka olimpijskie, olimpijskie warsztaty informatyczne dla uczniów i nauczycieli, spotkania z mistrzem.

W realizacji programu uczestniczą: Komitet Główny Olimpiady Informatycznej oraz Olimpiady Informatycznej dla Gimnazjalistów, Instytut Informatyki Wydziału Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego. Stanowi to gwarancję wysokiego poziomu merytorycznego prowadzonych zajęć oraz ich atrakcyjności.

W kręgu naszych zainteresowań znajdują się nie tylko uzdolnienia kierunkowe uczniów. Wspieramy także ich wszechstronny rozwój, wychodząc z założenia, iż każdy ma talent, ważne jest tylko, aby odkryć go jak najwcześniej. Stąd idea wprowadzenia lekcji twórczości (kreatywności) do przedszkoli i szkół podstawowych. Stało się to możliwe dzięki programowi **Szkoła Wspierająca Uzdolnienia**, realizowanemu pod patronatem naukowym specjalistów psychopedagogiki twórczości z Uniwersytetu Łódzkiego. Kreatywność, jak definiuje ją prof. K.J. Szmidt opiekun naukowy tego projektu, to: *swoista zdolność człowieka do generowania nowatorskich pomysłów rozwiązywania różnorodnych problemów praktycznych i poznawczych, z jakimi mamy do czynienia w szkole, domu, w miejscu pracy*". Lekcje twórczości pomagają zatem ćwiczyć i rozwijać te zdolności. Należy również podkreślić, że twórczość pomaga osiągnąć wiele cennych wartości w rozwoju dzieci i przeciwdziała ekspansji negatywnych przejawów współczesnej cywilizacji takich jak: lęk, bierność, pokusa łatwego posiadania, konsumpcjonizm, agresja.

dr Gabriela Kryk

Sytuacje dydaktyczne z uwzględnieniem profili inteligencji

"To kim człowiek się staje, zależy od uczenia się"

Z Włodarski

SYTUACJE DYDAKTYCZNE Z UWZGLĘDNIENIEM PROFILÓW INTELIGENCJI PRZYKŁADEM ROZWIJANIA AKTYWNOŚCI SAMOKSZTAŁCENIOWEJ MŁODSZYCH UCZNIÓW

„To, kim człowiek się staje, zależy od uczenia się”.

Z. Włodarski

Potrzeba zmian w edukacji

Przemiany zachodzące w gospodarce i kulturze tworzą odmienny jakościowo świat społeczny, w którym jednostka musi się odnaleźć. Dominująca dotychczas pedagogika „urabiania” i „pewności” straciła swoją aktualność (por. S. Kawula, 1999, s. 257-258). Szkoła, aby pomóc uczniom w zbudowaniu niezbędnych kompetencji umożliwiających im egzystencję we współczesnym i przyszłym świecie, wymaga zmiany patrzenia na własne działania i rezygnacji z „monologu edukacyjnego” na rzecz dialogu. Obecnie bowiem, celem uczenia się nie jest rejestrowanie, utrwalanie i reprodukcja przekazywanych przez nauczyciela wiadomości i algorytmizowanych umiejętności, lecz konstruowanie wiedzy. Aby cel osiągnąć, uczeń musi mieć możliwość negocjacji znaczeń ustalonych w kulturze i twórczego ich rekonstruowania. W ten sposób jego wiedza ma charakter dialogowy, dynamiczny, emancypacyjny i daje mu prawo do własnego, odpowiedzialnego rozumienia otaczającej rzeczywistości. Taka

edukacja przyczynia się do rozwijania aktywności samokształceniowej, gdyż uczy jak eksplorować własną pulę doświadczeń, dokonywać na nich zabiegów interpretacyjnych, „wczytywać” w nie nowe znaczenia i doszukiwać się w nich głębszych sensów. Tymczasem niepokój budzi nie tyle obecność pytań o nazwy, ile nieobecność pytań problemowych, angażujących wiedzę wyjaśniającą i interpretacyjną uczniów (por. D. Klus –Stańska, 2002, s. 9-11, 83, 197). A zatem kategoria zmiany, mająca współcześnie fundamentalne znaczenie we wszystkich obszarach ludzkiego życia, jest także niezbędna w świadomości nauczycieli. Należy zgodzić się ze stwierdzeniem A. Bogaja (1996, s. 15), iż *„rozumienie tego, co własne, jest podstawą do zrozumienia tego, „co inne” i „co słuszne”. Dotyczy to szczególnie nauczyciela. Jeśli ma on być przewodnikiem ucznia po świecie wartości, musi znać i zrozumieć „inność”, odmienność, musi mieć dobrą orientację w przestrzeni kultury, aby właściwie ocenić wyniki pracy uczniów”*. Szczególna rola przypada edukacji wczesnoszkolnej, która wieńcząc proces kształcenia młodszych uczniów winna wyposażyć ich w niezbędne kompetencje, w tym kompetencje samokształceniowe umożliwiające sensowne życie. Tymczasem obserwując codzienną pracę pedagogów, w większości przypadków, można zauważyć ich rutynowe działania i niski poziom motywacji osiągnięć. Wyrazem tego jest nadmierne skupianie się na wypełnianiu przez młodszych uczniów wszechobecnych, przygotowanych przez wydawnictwa zeszytów ćwiczeń. Niewątpliwie, polityka finansowa państwa wobec oświaty, odegrała dużą rolę w tworzeniu tej niekorzystnej dla uczniów sytuacji. Opracowany i wprowadzony system zdobywania poszczególnych stopni awansu zawodowego nie przyniósł w procesie kształcenia większych, widocznych w skali całego kraju zmian. Często przedstawiana przez nauczycieli dokumentacja (zgodnie z wymogami uzyskiwania poszczególnych stopni awansu), nie ma większego odzwierciedlenia w praktyce, a tym samym nie wpływa znacząco na podniesienie jakości pracy szkół. A przecież tło i istotę „duszy nauczycielstwa” stanowi, wedle J. W. Dawida, *„potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tym wszystkim miłość dusz ludzkich”*. Jego zdaniem - by kształtowanie własnej osobowości przez nauczyciela mogło przebiegać względnie harmonijnie potrzebne jest *„minimum spokoju i warunków zewnętrznych, umożliwiających skupienie i pracę nad sobą”* (cyt. za. S. Wołoszyn, 1986, s. 39, 41). Nie sposób się z tymi stwierdzeniami nie zgodzić. Jakże można efektywnie pracować, nie mając stabilnej pracy, nie wiedząc, czy szkoła będzie dalej funkcjonować? Rzeczą oczywistą jest, że sfrustrowany nauczyciel niewiele dobrego może przekazać swoim uczniom. Zachodzi wręcz niebezpieczeństwo, że swój wewnętrzny niepokój przenosi do

klasy szkolnej, w której powinna panować miła atmosfera, stymulująca zdolności, umożliwiająca twórcze myślenie. Nic więc dziwnego, że przeżywamy obecnie okres renesansu zainteresowań osobą i pracą nauczyciela. Odwieczne pytania o nauczyciela stawiane są jednak teraz w zasadniczo nowy sposób. Umieszcza się je w innych – szerszych kontekstach epistemologicznych, politycznych i społecznych. Problematyka ta wykroczyła bardzo daleko poza granice wyznaczone przez ramy tradycyjnej pedeutologii. Oczywiście, pociąga to za sobą zmiany w praktyce badawczej, a także kierunkach podejmowanych reform w dziedzinie kształcenia nauczycieli (por. H. Mizerek, 2000, s. 286).

System edukacji jest odpowiedzialny nie tylko za to, czego i jak uczymy dzieci i młodzież, ale również za to, w jakim zakresie ich nie kształtujemy. Proces kształcenia nie może być redukowany do wyposażania uczniów w wiedzę, lecz musi być pojmowany w kategoriach posiadanych przez nich kompetencji. Stąd nadrzędnym zadaniem edukacji wczesnoszkolnej jest zapewnienie jej uczestnikom umiejętności złożonych, które dotyczą: uczenia się, myślenia, poszukiwania, doskonalenia, komunikowania, współpracy i działania oraz kształtowania wartości uniwersalnych. Szczególne miejsce zajmuje tu: prawo do życia w wolności, podmiotowość, tożsamość człowieka, godność, odpowiedzialność i samorealizacja. Poszukuje się edukacji, która zapewni absolwentom wszystkich rodzajów szkół cechy osobowości w myśl dewizy „*Rozumieć świat – kierować sobą*”, określającą „wrastanie” w przyrodę, gospodarkę, życie społeczne, kulturę i naukę. Zatem do rangi najważniejszych zadań współczesnej szkoły urasta przygotowanie młodego pokolenia do ustawicznego kształcenia się, do autoedukacji (por. K. Denek, 1999, s. 4-5; Cz. Banach, 2002/2003, s. 1-4) i to już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej (zob. G. Kapica, 2008; G. Kryk, w druku).

Współcześnie, często niepisany i pisany dogmatem szkoły (np. zawartym w Statucie placówki) jest populistyczne określenie „indywidualizacja procesu kształcenia”. Jest ono zazwyczaj tylko ogólnikowo wyjaśniane przez nauczycieli klas początkowych i osoby zajmujące się oświatą bez podawania przykładów sytuacji dydaktyczno-wychowawczych respektujących indywidualność młodszych uczniów. Szkoda, że w zdecydowanej większości szkół występuje jedynie na poziomie deklaracji a nie konkretnych rozwiązań w praktyce edukacyjnej.

Mając na uwadze niezbędność przygotowania młodszych uczniów do podejmowania działań samokształceniowych dobrze byłoby przedstawione postulaty realizować, gdyż czymś niezwykle istotnym jest, by edukacji było obce

wszystko to, co totalizuje myśl ludzką i czyni ją uniwersalną. Edukacja winna uczyć nie tylko na podobieństwa, lecz także na różnice. W ten sposób staje się ona emancypującą – kształtuje szacunek dla własnej osoby i własnych poglądów. A człowiek wolny to taki, który nie tylko bierze odpowiedzialność za siebie, ale odpowiada za to, co dzieje się z innymi. To rozumienie dotyczy każdego, szczególnie zaś nauczyciela (por. H. Kwiatkowska, 1999, s. 236-237).

Ramy niniejszego artykułu pozwalają jedynie na zasygnalizowanie konieczności zmian w procesie kształcenia. W związku z tym, że we współczesnych zuniformizowanych szkołach nie zauważa się i nie wspiera zdolności wielu uczniów, w dalszej części artykułu zwrócono uwagę na potrzebę i możliwość ich poznania, rozwijania oraz implikacje dla praktyki edukacyjnej.

Sytuacje dydaktyczne a profile inteligencji młodszych uczniów

Refleksja i twórcze podejście do problemów dnia codziennego warunkują powodzenie jednostki w rozumieniu otaczającej ją rzeczywistości. W związku z tym nauczyciele klas początkowych winni stymulować aktywność uczniów, ich zdolności. Tymczasem literatura przedmiotu ukazuje antytwórcze oddziaływanie szkoły często wyzwalające u młodszych uczniów napięcia emocjonalne i lękotwórcze (zob. D. Klus – Stańska, 2002, s. 126-136).

System kształcenia na pierwszym etapie, dzięki wprowadzeniu formy zintegrowanej, przynajmniej w wersji teoretycznej, nader sprzyja uruchamianiu i rozwijaniu zdolności uczniów, dywergencyjności ich myślenia, a tym samym wdrażaniu do aktywności samokształceniowej. Jednak edukacja wczesnoszkolna nie odzwierciedla w praktyce założeń nauczania integralnego, a wręcz razi swoją „sztucznością” w tym zakresie. Poza tym mało w niej jest troski o wspieranie zainteresowań i zdolności dzieci w młodszym wieku szkolnym. Niestety nie ma jednego panaceum na brak aktywności poznawczej, znudzenie czy też niechęć młodszych uczniów do wykonywania zadań podczas zajęć szkolnych. W celu optymalizacji procesu kształcenia oraz w myśl stwierdzenia M. Folling – Albersa (1984, s. 20) „*dzieci są dzisiaj inne*”, ważną czynnością staje się poznanie każdego z osobna. Jednym z rozwiązań może być kreowanie sytuacji dydaktycznych uwzględniających profile ich inteligencji. Takie przykłady szkolnej praktyki były przedmiotem poznania, podczas trwającej próby eksperymentalnej zmierzającej ku wdrażaniu młodszych uczniów do aktywności samokształceniowej (G. Kryk, 2007). Wiązały się one z określeniem inteligencji uczniów klasy III zgodnie z empirycznie udowodnioną teorią wielorakiej inteligencji (TWI) H. Gardnera (zob.: H. Gardner, M. L. Kornhaber, W. K. Wake,

2001; H. Gardner, 2002; K. Gozdek - Michaëlis, 1997; A. Smith, 1997; G. Dryden, J. Vos, 2000).

Orientacja nauczycieli w tym zakresie ułatwiła nauczycielom organizowanie pracy grupowej, gdyż łączenie uczenia się jednostkowego z grupowym i zbiorowym nie tylko sprzyja polepszeniu wyników edukacyjnych w zakresie sfery poznawczej, lecz także aktywizuje uczniów oraz umożliwia osiągnięcie celów wychowawczych. Wielu dowodów świadczących o znaczeniu form organizacyjnych w procesie osiągania celów kształcenia dostarczyły eksperymentalne próby progresywiistów (por. T. Lewowicki, 1977, s. 28-59, 254). Tak jak S. Palka (por. 1989) - uważamy pracę grupową za najskuteczniejszą z form pracy uczniów. Jednak, mimo że miała ona swoich zagorzałych zwolenników, którzy zalecali ją jako wyłączną formę (np. J. Bartecki), w pełni podzielamy opinię znanych pedagogów – dydaktyków (W. Okonia, J. Kujawińskiego, R. Więckowskiego i F. Bereźnickiego), iż jest efektywna tylko wtedy, gdy podczas zajęć występuje w ścisłym powiązaniu z pracą zbiorową i jednostkową. Jak podkreślają autorzy, wymienione formy nie mogą się wykluczać. Prawidłowo bowiem rozumiana praca grupowa nigdy nie stanowi wyłączności organizacyjnej, jest natomiast niezbędnym wzbogaceniem pracy zbiorowej i jednostkowej.

W myśl założonej tezy, iż rozwój kreatywności uczniów wymaga przede wszystkim zmian, dobór do grup miał charakter dynamiczny. Niekiedy były to grupy jednorodne, innym razem cechowała je heterogeniczność – tworzyli ją przedstawiciele różnego rodzaju inteligencji. Obserwacje uczniów, co do profilu inteligencji podopiecznych (poprzedzone analizą literatury przedmiotu), uzupełniono o kwestionariusz (zob. A. Smith, 1997, s. 64-65), który ze względu na to, iż inteligencje ulegają zmianom związanym z naszymi doświadczeniami, potraktowano jako quiz. Poszczególne stwierdzenia nauczyciel czytał i wyjaśniał. W celu lepszego rozeznania rodzajów inteligencji uzyskane tą drogą wyniki umieszczono na zbiorczym arkuszu. Można powiedzieć, że ze względu na zintegrowaną formę zajęć i opisowy charakter oceniania na tym etapie kształcenia, próba określenia profili inteligencji uczniów była niejako uświadomieniem i odpowiednim nazwaniem wcześniejszych (dwuletnich) spostrzeżeń nauczycielek. Każda z grup po uzgodnieniach formalnych, związanych z przydziałem ról (chodzi tu o: lidera, strażnika czasu, sekretarza, osób wspomagających i sprawozdawcę), przystępowała do realizacji wyznaczonych przez nauczyciela zadań (więcej: G. Kryk, w druku). Były one różne w zależności od tematu i poruszanej podczas zajęć problematyki.

Dla przykładu przytacza się fragment przebiegu zajęć i zadania związane z realizacją tematu kompleksowego: *Ważne sprawy*, dla grup homogenicznych, tzn. składających się z uczniów mniej więcej o tym samym profilu inteligencji (zajęcia opracowane przez nauczycielkę klasy IIIa, SP-11 w Raciborzu). Tematyka dnia oscylowała wokół, jakże aktualnych w młodszym wieku szkolnym, przejawów zachowania związanych ze skarżeniem, przesadnym chwaleniem się i lenistwem. Po wysłuchaniu przez uczniów wiersza Jana Brzechwy „*Samochwała*” w interpretacji nauczyciela i ucznia, każda grupa otrzymała inne zadania do wykonania:

- Grupa I - mając do dyspozycji kolorową kredę, miała narysować na tablicy portret Samochwały;
- Grupa II - na dużym arkuszu szarego papieru, redagowała pytania do wywiadu z Samochwałą;
- Grupa III - jej zadanie polegało na pantomimicznym przedstawieniu zachowania bohaterki;
- Grupa IV – układała piosenkę o Samochwale (tekst i melodię);
- Grupa V – wypisywała przykłady czynności, którymi mogłaby się jeszcze pochwalić Samochwała;
- Grupa VI – wykorzystując karty przedstawiające: koronę, kaktus, zamek, deszcz, stracha na wróble, wielbłąda, wiatr, młotek, czarownicę, miała napisać opowiadanie o przygodzie, która mogłaby się przydarzyć bohaterce;
- Grupa VII - lepila z plasteliny postać Samochwały.

Po skończonej pracy sprawozdawcy prezentowali wytwory swoich grup. Zespoły uzupełniały się i dokonywały samooceny. Zadaniem wszystkich było określenie nastroju panującego w wierszu. Dzieci odczytywały go bardzo smutno, poważnie i wesoło, po czym wybierały najodpowiedniejszą interpretację treści utworu. Nadanie Samochwale imienia i nazwiska miało przybliżyć uczniom postać, po to by umożliwić im sformułowanie dla bohaterki rad związanych ze zmianą jej zachowania. Nieco inaczej przebiegała analiza wiersza J. Brzechwy „*Leń*”. Po jego wysłuchaniu w interpretacji ucznia, wszystkie grupy (podział jak wcześniej), otrzymały identyczne, „literowe kwadraty”, z których miały wykreślić wyrazy związane z wysłuchanym utworem. Po prezentacjach skojarzeń,

nauczyciel zaproponował wszystkim grupom rozwiązanie zadań wymagających twórczego myślenia:

- Ø Czego musiałyby nauczyć się leń na bezludnej wyspie?
- Ø Jak zachęcić lenia do umycia naczyń?
- Ø Co leń mógłby robić, nie robiąc nic?

W ramach relaksacji, dzieci mając do dyspozycji przedmioty codziennego użytku: łyżkę, parasol, ekierkę i konewkę, miały zaprezentować, co zrobiłyby z nimi Leń.

Obserwacja zajęć prowadzonych w toku próby eksperymentalnej wskazała na walory tak kreowanej pracy grupowej. Organizowanie sytuacji dydaktycznych uwzględniających profile inteligencji uczniów sprzyjało ich aktywizacji podczas zajęć szkolnych. Zespołowe działanie służyło tworzeniu sytuacji, w których uczniowie mogli współpracować zamiast rywalizować. Dzieci wykazały się wytrwałością i pomysłowością w realizacji różnorodnych zadań. Ustalając przydział czynności (ról) brały pod uwagę własne możliwości. Inicjowane zabiegi edukacyjne, rozwinęły kompetencje samokształceniowe uczniów. Dzieci wykazały się umiejętnością planowania, notowania, korzystania z różnych źródeł informacji i czytania. Ponadto zauważalny był u nich wzrost motywacji wewnętrznej, gdyż z dużym zaangażowaniem podchodziły do realizacji poszczególnych zadań, wykazując się przy tym sumiennością i obowiązkowością. Na podstawie przeprowadzonych obserwacji oraz analizy zebranego materiału badawczego można stwierdzić, iż zespoły pracują efektywniej niż uczniowie pracujący indywidualnie, szczególnie wtedy, gdy do wykonania zadania potrzebne są różnorodne umiejętności i doświadczenia. Ponadto praca w grupach sprzyja rozwojowi kompetencji komunikacyjnej młodszych uczniów. Dotyczy ona umiejętności prowadzenia dialogu, dyskusji, wzbogacania słownictwa, poprawności językowej, słuchania, negocjowania, asertywności, mediacji, kooperacji, koleżeństwa, przyjaźni, odpowiedzialności, autoprezentacji. Zespołowe działania ma również swoje odzwierciedlenie w doskonaleniu inteligencji emocjonalnej (EQ), związanej z samokontrolą i poprawną samooceną, wiarą w siebie, spolegliwością i sumiennością, zaangażowaniem, motywacją, kreatywnością, optymizmem, empatią oraz tworzeniem więzi (więcej: G. Kryk, w druku).

Dzięki kreowaniu sytuacji dydaktycznych respektujących różnice indywidualne w zakresie zdolności i możliwości psychorozwojowych, stwarza się dzieciom w młodszym wieku szkolnym optymalne warunki rozwoju, wspiera się ich talenty.

Refleksje końcowe

Szkoła w coraz mniejszym stopniu powinna pozostać instytucją przekazu i wpajania wiedzy, a bardziej niż kiedykolwiek stać się warsztatem pracy twórczej, w którym dokonuje się proces badania rzeczywistości i rozwijania aktywności samokształceniowej uczniów. Wiąże się to ze zrozumieniem istoty zmiany i rozszerzaniem zdolności organizacji do przewidywania własnej przyszłości (por. M. J. Szymański, 2002, s. 7), która jest nieznana. Jednak, zgodnie z przysłowiem „*Jak sobie pościelisz, tak się wyśpisz*”, mamy na nią istotny wpływ. Dogodnym miejscem do rozważań o przyszłości jest edukacja, lecz tylko wówczas, gdy stworzy możliwości wspierania zdolności swych uczniów. Tak, więc słowa: „*Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie*”- wypowiedziane ponad czterysta lat temu przez J. Zamoyskiego - okazały się ponadczasowe, jakże aktualne współcześnie. W kontekście realnej groźby pogorszenia jakości wykształcenia zasadne staje się pytanie: *Co robić, aby kształcić efektywniej?* Niewątpliwie kompetencje uczniów ulegną znacznej poprawie, gdy szkoła większą uwagę zwróci na uczenie samoregulacji, która jak na razie zalicza się do największej przegranej naszej edukacji. Niepisanym dogmatem współczesnej szkoły jest „sukces”. Nastawienie takie, całkiem słusznie, zdaniem K. Denka, jest mirażem i mija się z prawdą, bo przecież nawet najlepsi mogą przegrać. Założenie, że edukacja jest kluczem do sukcesu jest mitem, gdyż jest ona tylko jednym z niezbędnych elementów do jego osiągnięcia. Tak więc wszyscy – a pedagodzy, ludzie nauki i MEN w szczególności, stoimy przed koniecznością poszukiwania rozsądnej równowagi w przygotowaniu dzieci i młodzieży do życia w warunkach sukcesu i jego braku (por. K. Denek, 2002, s. 4-11).

Edukacja szkolna na miarę XXI wieku winna wyposażyć ucznia w kompetencje umożliwiające mu egzystencję w warunkach dynamicznych zmian cywilizacyjnych. Grupowa organizacja pracy uczniów temu sprzyja. Pełniąc wiele funkcji m.in.: motywacyjną, poznawczą, kształcącą, kontrolną i samokształceniową, wymaga pełnego zaangażowania ze strony nauczyciela, a ze swej natury umożliwia dzieciom uczenie się w klimacie wolności, udział w procesie oceniania oraz wyzwala ich twórczą inwencję. Gdy w zespołowym działaniu uwzględnimy profile inteligencji uczniów, przyczynimy się także do rozwijania ich zainteresowań. W takim układzie, gdy dziecko w młodszym wieku szkolnym stanie się osobą próbującą samodzielnie zdobywać wiedzę, przygotujemy go do podejmowania, jakże ważnej we współczesności, autoedukacji. Warto więc, w imię słusznej idei podjąć trud proponowanych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych, gdyż edukacja wczesnoszkolna, jako

niezwykle ważny okres w życiu jednostki, winna nie tylko ukierunkowywać, lecz także wspierać aktywność uczniów, uwzględniając ich potencjał intelektualny i wyzwania kulturowe.

Bibliografia

1. Banach Cz., (2002/2003) Wartości w systemie edukacji, „Konspekt”, nr 13.
2. Bogaj A., (1996) Jakość kształcenia – dylematy teorii i praktyki oceniania, „Edukacja”, nr 4.
3. Denek K., (1999) Kształcenie nauczycieli w perspektywie reformy edukacyjnej, „Wychowanie na co Dzień”, nr 4-5.
4. Denek K., (2002) Wspieranie i doskonalenie reformy systemu edukacji, „Wychowanie na co Dzień”, nr 1.
5. Dryden G., Vos J., (2000) Rewolucja w uczeniu się, Poznań, Wydawnictwo Moderski i S-ka.
6. Foolling-Albers M., (1984) Kinder sind heute anders. Kennenlernen eine wichtige Aufgabe am Schulanfang, „Grundschule“, nr 7-8.
7. Gardner H., Kornhaber M. L., Wake W. K., (2001) Inteligencja. Wielorakie perspektywy, Warszawa, WSiP.
8. Gardner H., (2002) Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce, Poznań, Media Rodzina.
9. Gozdek – Michaëlis K., (1997) Rozwiń swój genialny umysł, Warszawa, Wydawnictwo J&BF.
10. Kawula S., (1999) Człowiek w relacjach socjopedagogicznych, Toruń, Wyd. Akapit.
11. Klus – Stańska D., (2002) Konstruowanie wiedzy w szkole, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko - Mazurskiego.
12. Kapica G., (2008) Wspomaganie autoedukacji – wyzwaniem dla współczesnej szkoły i nauczyciela, [w:] M. Mních, A. Brudniak, G. Paprotna (red.) Wokół problemów kształcenia podyplomowego nauczycieli, Mysłówice, GWSP.
13. Kryk G., (2007) Propedeutyczne samokształcenie uczniów w systemie edukacji wczesnoszkolnej, praca doktorska napisana w Uniwersytecie Opolskim.
14. Kryk G., Współpraca w różnych przestrzeniach edukacyjnych stymulatorem aktywności samokształceniowej młodszych uczniów, PWSZ w Raciborzu, druku.
15. Kryk G., Wdrażanie młodszych uczniów do samodzielnego uczenia się, PWSZ w Raciborzu, w druku.

16. Kwiatkowska H., (1999) Zmiany w sposobach uczenia się człowieka a reformowanie systemów edukacyjnych, [w:] I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin (red.) Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym, Warszawa, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
17. Lewowicki T., (1977) Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa, Warszawa, PWN.
18. Mizerek H., (2000) Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i o jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów [w:] B. Śliwerski, (red.) Pedagogika alternatywna – dylematy teorii, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
19. Palka S., (1989) Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli, Warszawa, WSiP.
20. Smith A., (1997) Przyspieszone uczenie się w klasie, Katowice, WOM.
21. Szymański M. J., (2002) Edukacyjne wyzwania globalizacji, „Edukacja”, nr 4.
22. Wołoszyn S., (1986) Nauczyciel w tradycji polskiej oświaty i pedagogiki, [w:] B. Suchodolski, Nauczyciel i młodzież. Tradycja – sytuacja – perspektywy. Wybór materiałów, Konferencja w Jabłonie, 24-26 listopada 1981r.

dr Roger Gariock

Generowanie rozwiązań

Twórcze rozwiązywanie problemów

Kreatywne myślenie

Obecnie, w 2008r na rynku pracy, w biznesie/przemysle poszukuje się takich umiejętności jak:

- Kreatywne rozwiązywanie problemów/tworzenie innowacji
- Świadome podejmowanie ryzyka
- Doskonałe umiejętności komunikacji
- Myślenie poza schematami
- Adaptacja do ciągle zmieniających się warunków
- Praca zespołowa
- Ciężka praca pełna inicjatyw i potencjału przywódczego
- Dobre zarządzanie czasem

Podczas Światowego Forum Ekonomicznego (Harvard Business School/United Nations) wyłoniono kraje, które przodują pod względem wdrażania innowacji i nowoczesnych technologii. Spośród 134 krajów, Polska jest na 64 pozycji w światowym rankingu „innowacyjności”. USA zajmuje pierwsze miejsce, Kanada trzynaste, z krajów europejskich na drugim miejscu (tuż po USA) jest Szwajcaria, a zaraz za nią Dania.

W bestsellerze pt. „Świat jest płaski” (Thomas Friedman) znajdziemy przesłanie mówiące o tym, że we współczesnym, konkurencyjnym bardzo świecie, najważniejszym atrybutem potrzebnym do odniesienia sukcesu jest kreatywność i wyobraźnia, zaś szkoła to miejsce od którego powinniśmy zacząć, aby wychować kreatywne społeczeństwo. Jednak nie zdarzy się to samo z siebie, potrzebne są zmiany. Kreatywność jest tą niezwykłą umiejętnością, która pozwala z sukcesem znaleźć się w zmianie. Nauka twórczego myślenia powinna być traktowana jako kluczowa strategia w edukacji. Kreatywność to istotny kapitał dla

każdego ucznia w XXI w, w który szkoły winny wyposażyć swoich absolwentów. To także czas szans dla twórców, ludzi, którzy są zdolni i chcą się uczyć. Szkoła musi więc się zmieniać, nie może pozostać taka sama. Co możemy zrobić, aby szkoła nie była czynnikiem hamującym rozwój zdolności i potencjału twórczego?

dr Tamara Kozikowska

Rozwijanie uzdolnień uczniów i kształtowanie twórczej postawy w rozwiązywaniu problemów

System wspierania talentów jest potrzebny w każdej szkole.

Współcześnie obserwuje się w polskich szkołach niepokojące zjawisko niedostrzegania zdolności uczniów, hamowania lub nierozwijania uzdolnień z przyczyn obiektywnych. Skutkuje to często zniechęceniem do nauki, utratą motywacji i aktywności intelektualnej dziecka. Nauczyciele są zaniepokojeni upowszechnianiem się wśród uczniów zdolnych zjawiska syndromu nieadekwatnych osiągnięć (SNO).

Uczniowi zdolnemu potrzebny jest „zdolny” nauczyciel, tymczasem polskie szkoły nie wymagają od nauczycieli kształcących uczniów zdolnych specjalnych kwalifikacji zawodowych, zaś uczelnie pedagogiczne nie są miejscem, gdzie zdobywa się kwalifikacje w tym zakresie. Istnieją jedynie studia podyplomowe czy kursy o charakterze dokształcającym o tej tematyce.

Rozpatrując kompetencje jako złożone struktury wpływające na aktywność zawodową nauczycieli, wyróżnia się następujące ich rodzaje w odniesieniu do pracy z uczniem zdolnym:

wiedza - szeroka wiedza z zakresu nauczanej dyscypliny i jej pokrewnych oraz metodyki nauczania i związana z nią **umiejętność** przekazywania tej wiedzy i tworzenia odpowiedniego warsztatu pracy oraz organizowania procesu wychowania, z czym wiążą się **postawy** – otwartości w poznawaniu świata, oryginalności myślenia, zaangażowania. Nauczyciele wyróżniający się takimi kompetencjami są osobami obdarzonymi talentem pedagogicznym. Kompetencje te zdobywają w toku prowadzenia szerokich działań na rzecz uczniów uzdolnionych, a więc wieloletniego **doświadczenia**.

W związku z powyższym nasuwają się następujące postulaty:

1. Autentyczny rozwój ucznia zdolnego może dokonać się poprzez uruchomienie tkwiących w nim indywidualnych możliwości twórczych.

2. Tylko dobrze przygotowany do pracy, twórczy, otwarty na innowacje nauczyciel *może* pomóc uczniowi rozwinąć jego potencjał, „aby stał się, kim może”.
3. Rola nauczyciela ucznia zdolnego wykracza daleko poza typowe, szkolne interakcje ucznia z nauczycielem, sprowadza się do specyficznej interakcji opartej na autorytecie i mistrzostwie.
4. Aby nauczyciel pracujący z uczniami zdolnymi działał skutecznie i efektywnie, musi przejść transformację od nauczyciela osiągającego sukcesy do „**zdolnego**” nauczyciela.



Kujawsko - Pomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli we Włocławku jest placówką wojewódzką ukierunkowaną na dokształcanie i doskonalenie nauczycieli. Wychodząc naprzeciw wyzwaniu, jakim niewątpliwie jest praca z uczniem uzdolnionym, w naszej placówce realizujemy od 2006 roku program innowacyjny pt. *Nauczyciel w procesie wspierania uzdolnień uczniów*, którego głównym celem jest rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozowania i rozwijania uzdolnień dzieci oraz młodzieży. W ramach programu realizujemy bogatą ofertę kursów, warsztatów i seminariów skierowaną do nauczycieli różnych specjalności, gdzie podejmowana jest tematyka metod pracy z uczniem zdolnym. Prowadzone są również w tym zakresie szkolenia rad pedagogicznych poszerzone o aspekt budowania szkolnego systemu pracy w zakresie diagnozy i wspierania uzdolnień. Organizowane są ponadto konkursy i warsztaty dla dzieci i młodzieży. Nawiązaliśmy współpracę ze szkołami wyższymi w regionie celem poszerzenia oferty edukacyjnej m.in. w zakresie promowania nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych na zajęciach z przedmiotów matematyczno – przyrodniczych. Współpraca z włocławskimi szkołami artystycznymi pozwala na cykliczne organizowanie warsztatów dla uzdolnionej młodzieży z terenów wiejskich.

Kolejnym przedsięwzięciem realizowanym w ramach opisywanej innowacji jest projekt pt. *Rozwijanie uzdolnień uczniów i kształtowanie twórczej postawy wobec rozwiązywania problemów*.

Powstał on w odpowiedzi na niepokojąco niskie wyniki egzaminów zewnętrznych uzyskiwane przez uczniów szkół województwa kujawsko - pomorskiego i będzie realizowany w latach 2008- 2013 przy wsparciu Urzędu Marszałkowskiego w Toruniu. Biorąc pod uwagę fakt, że nasze szkoły nie posiadają dostatecznie atrakcyjnej oferty zajęć pozalekcyjnych dla uczniów uzdolnionych, dostrzegamy potrzebę dokonania diagnozy podstawowych podmiotów edukacji jakimi są uczniowie, nauczyciele, rodzice, przedstawiciele JST. Celem diagnozy jest wypracowanie kierunków systemowych działań zmierzających do poprawy obecnej sytuacji w naszym województwie. Ponadto o potrzebie podejmowania działań w tym zakresie przekonują wyniki badań przeprowadzonych przez zespół badawczy ds. diagnozowania potrzeb nauczycieli

województwa kujawsko- pomorskiego, powołany przez Kujawsko-Pomorskiego Kuratora Oświaty, które jednoznacznie wskazują na konieczność doskonalenia kadr oświaty w tym obszarze tematycznym.

Celem głównym projektu jest utworzenie wojewódzkiego systemu wspierania uzdolnień uczniów*. Dla jego osiągnięcia planowane jest podjęcie szeregu działań, które będą realizowane w trzech etapach:

Etap I :

- Powołanie zespołu koordynującego projekt na terenie województwa i jego promocja.
- Przeprowadzenie diagnozy uzdolnień uczniów w losowo wybranych szkołach.
- Badania oparte na analizie organizacji i przebiegu procesu kształcenia wpływających na kształtowanie twórczej postawy i rozwój uzdolnień.
- Diagnoza potrzeb nauczycieli w zakresie przygotowania do pracy z uczniem zdolnym i rozwijania kreatywności.
- Diagnoza form i metod pracy z uczniem zdolnym na poziomie szkół ponadgimnazjalnych.
- Diagnoza środowiska lokalnego (rodzice, przedstawiciele JST) w zakresie świadomości potrzeb rozwijania kreatywności dzieci i młodzieży.

Etap II:

- Szkolenie nauczycieli w zakresie pracy z uczniem zdolnym i kreatywnym.
- Utworzenie w każdej ze szkół objętych projektem zespołów do spraw wspierania uzdolnień kierowanym przez przeszkolonych liderów.
- Opracowanie szkolnego systemu wspierania uzdolnień przez zespoły na poziomie szkoły i międzyszkolne koła zainteresowań na terenie danego powiatu.

Etap III:

- Wdrożenie systemu wspierania uzdolnień na poziomie szkół i na terenie powiatów.

- Badanie rezultatów podejmowanych działań na poziomie szkoły i powiatu.
- Przewidywanym efektem końcowym realizacji projektu będzie utworzenie w szkołach bogatej oferty kół zainteresowań, dostosowanej do potrzeb ucznia zdolnego oraz wyposażenie pracowni w pomoce dydaktyczne i sprzęt potrzebny do rozwoju uzdolnień różnego typu. Planuje się powołanie międzyszkolnych klubów naukowych działających przy wybranych szkołach ponadgimnazjalnych i wyposażenie pracowni w sprzęt i pomoce naukowe niezbędne do prawidłowej realizacji zajęć. Zostanie również opracowany i wdrożony modelowy system działań wspierających rozwijanie zdolności dzieci i młodzieży na terenie województwa

* Pod pojęciem szkolnego systemu wspierania uzdolnień należy rozumieć zespół działań na terenie szkoły obejmujących diagnozę uzdolnień, wspieranie rozwoju uzdolnień kierunkowych ucznia w ramach kół zainteresowań, rozwijanie kreatywności dzieci i młodzieży.

Teresa Kosiarek

Wiersz szczęścia

Dla Wszystkich zdolnych i mniej zdolnych, dla tych, którzy wiedzą o swoich talentach i wierzą w nie i dla tych, którzy uważają, że los, Bóg ich ominął rozdając jakiegokolwiek zdolności, a tym bardziej - talenty, wszystkim nam dedykuję wiersz...

Wiersz szczęścia

Żeby docenić wartość jednego roku, zapytaj studenta, który oblał końcowe egzaminy.

Żeby docenić wartość miesiąca, spytaj matkę, której dziecko przyszło na świat za wcześnie.

Żeby docenić wartość godziny, zapytaj zakochanych czekających na to, żeby się zobaczyć.

Żeby docenić wartość minuty, zapytaj kogoś, kto spóźnił się na pociąg lub na samolot.

Żeby docenić wartość sekundy, zapytaj kogoś, kto przeżył wypadek.

Żeby docenić wartość setnej sekundy, zapytaj sportowca, który na olimpiadzie zdobył srebrny medal.

Czas na nikogo nie czeka. Łap każdy moment, który ci został, bo jest wartościowy.

Dziel go ze szczególnym człowiekiem- będzie jeszcze więcej wart.

Pochodzenie tego wiersza nie jest znane, ale jego słowa zachęcają nas, abyśmy cieszyli się życiem, wierzyli w siebie, swoje możliwości, byśmy umieli wykorzystać czas, który jest nam dany na ziemi...