



TALENTY
XXI WIEKU

BIAŁOSTOCKIE TALENTY XXI WIEKU

Janina Uszyńska-Jarmoc,
Beata Kunat, Małgorzata Justyna Tarasiuk

Sukcesy uczniów zdolnych.
Fakty – narracje – interpretacje



Białystok 2014

BIAŁOSTOCKIE TALENTY XXI WIEKU

Janina Uszyńska-Jarmoc, Beata Kunat,
Małgorzata Justyna Tarasiuk

Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty – narracje – interpretacje

Białystok 2014

Autorzy:

Janina Uszyńska-Jarmoc, Beata Kunat, Małgorzata Justyna Tarasiuk

Recenzja naukowa:

dr hab. Wioleta Danilewicz, prof. UWB

Projekt okładki:

Elżbieta Leszczyńska

Przygotowanie do druku:

Roman Sakowski

Zdjęcie na okładce ze zbiorów Grzegorza Kossakowskiego, www.ciekawepodlasie.pl
Zdjęcia w publikacji ze zbiorów własnych

Copyright © by Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku
i Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii



Wydanie I

Białystok 2014

ISBN 978-83-935387-1-3

Druk wydawnictwa sfinansowano z budżetu Miasta Białegostoku



Wydawca:

Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku
ul. Żabia 5, 15-448 Białystok

Druk:

Drukarnia Biały Kruk Milewscy Sp.J., ul. Kleeberga 14B, 15-691 Białystok

„Talent – to robić z łatwością to, co jest trudne dla innych.
Robić to, co niemożliwe dla talentu – oto geniusz”.

(Henri-Frédéric Amiel)



Szanowni Państwo,

władze naszego miasta dokładają wszelkich starań, aby Białystok stał się miastem przychylnym i otwartym na młodych, uzdolnionych ludzi, którzy zechcą z nim wiązać swą przyszłość zawodową. Dlatego też z ogromną radością dzielę się z Państwem publikacją poświęconą młodym białostockim talentom. Na jej kartach odnajdziecie Państwo część teoretyczną poświęconą uzdolnieniom i warunkom ich rozwoju, a także refleksje i spostrzeżenia na temat rozwijania talentów technicznych i pracy z uzdolnioną młodzieżą, wykorzystujące doświadczenia lokalne.

Problem rozwijania uzdolnień technicznych ujęliśmy z trzech perspektyw: uzdolnionego ucznia, nauczyciela-mistrza oraz rodziców. Sukcesy białostockiej młodzieży są przecież wspólną zasługą wszystkich tych podmiotów. Z nieukrywaną satysfakcją możemy stwierdzić, że współczesna białostocka szkoła sprzyja rozwijaniu zainteresowań i kreatywności młodzieży, a przy tym, budując modele oświatowe, wychodzi naprzeciw potrzebom gospodarki. Jestem przekonany, iż nasze doświadczenia i osiągnięcia staną się inspiracją oraz impulsem do pogłębionej refleksji nad edukacją matematyczno-przyrodniczą i techniczną dla wielu pedagogów.

Gratuluje sukcesów utalentowanym uczniom, ich rodzicom oraz pedagogom i dyrektorom szkół. To właśnie Państwa zaangażowaniu białostocka oświata zawdzięcza swój wyjątkowy charakter. Życzę powodzenia w dalszej pracy na rzecz wspólnego dobra naszego miasta.

Tadeusz Truskolaski
Prezydent Miasta Białegostoku

Białystok, 10 lipca 2014 roku

Spis treści

O PROJEKCIE TALENTY XXI WIEKU	9
WPROWADZENIE	15
ROZDZIAŁ 1.	
KONCEPCJE ZDOLNOŚCI, UZDOLNIENIEN I TALENTU	22
1.1. Istota zdolności, uzdolnień i talentu.....	22
1.2. Rodzaje i dziedziny rozwoju zdolności oraz uzdolnień.....	27
1.3. Cechy uczniów zdolnych.....	28
1.4. Uwarunkowania rozwoju zdolności i uzdolnień.....	30
1.5. Diagnoza zdolności i uzdolnień.....	32
1.6. Wybrane kategorie wyznaczające możliwe sposoby analizy doświadczeń edukacyjnych uczniów zdolnych, uzdolnionych i utalentowanych.....	33
ROZDZIAŁ 2.	
SUKCES EDUKACYJNY I ŻYCIOWY W LITERATURZE NAUKOWEJ	49
2.1. Analiza pojęcia <i>sukces</i>	49
2.2. Wymiary i uwarunkowania sukcesu.....	51
ROZDZIAŁ 3.	
NARRACJA JAKO ŹRÓDŁO WIEDZY O HISTORII SUKCESU	54
3.1. Znaczenie narracji w konstruowaniu wiedzy ucznia o sobie i o świecie.....	54
3.2. Podejście biograficzne w badaniu historii sukcesu ucznia.....	56
3.3. Cel i metodologia badań.....	58
ROZDZIAŁ 4.	
FAKTY – HISTORIA SUKCESU BIAŁOSTOCKICH TALENTÓW	65
4.1. Portrety uczniów zdolnych – autocharakterystyki.....	65
4.1.1. Małgorzata Iwaniuk: <i>Odnosząc sukcesy w nauce – można wiele osiągnąć w przyszłości</i>	65
4.1.2. Karolina Klepadło: <i>W budownictwie zawsze interesowało mnie właśnie to, jak utrzymują się konstrukcje budynków</i>	67
4.1.3. Maciej Leciewicz: <i>Chętnie uczyłem się praw rządzących światem i z przyjemnością odkrywałem, że wszystko jest logiczne i proste</i>	69

4.1.4. Konrad Pauk: <i>Działam skutecznie, gdy jestem przekonany, że to ma sens</i>	71
4.1.5. Petros Psyllos: <i>Kiedy mam na coś nowy pomysł, to najpierw sprawdzam, czy nie przyniesie on jakichś szkód</i>	73
4.1.6. Patryk Skorulski: <i>Gdy robi się to, co się lubi – to jest już sukces</i>	77
4.1.7. Magdalena Szarkowska: <i>Każdy kto robi to, co lubi – mimo przeciwności – staje się zwycięzcą</i>	80
4.1.8. Łukasz Sznajder: <i>Ryzykuję, gdy prawdopodobieństwo sukcesu jest duże</i>	82
4.1.9. Piotr Tomaszuk: <i>Kiedy mam na coś nowy pomysł, to myślę jak go ulepszyć</i>	83
4.1.10. Piotr Wasilewski: <i>Działam skutecznie, gdy przemyślę, co chcę zrobić i mam wiedzę na ten temat</i>	84
4.1.11. Zespół – Piotr Arciuch, Jakub Czarniecki, Michał Goworko, Martyna Nitkiewicz, Maciej Szczerba: <i>Najważniejsze jest wspólne dochodzenie do celu</i>	88
4.2. <i>Moja droga do sukcesu</i> – narracje graficzne	88
4.3. <i>Sukces jest jak...</i> – analogie słowne	92
ROZDZIAŁ 5.	
NARRACJE I INTERPRETACJE – ZDOLNOŚCI, UZDOLNIENIA, TALENT, SUKCES. PERSPEKTYWA UCZNIĄ, RODZICA I NAUCZYCIELA	
5.1. Pierwsze kroki, czyli kto i kiedy oraz w jakich okolicznościach odkrył zdolności, uzdolnienia i talent ucznia?	98
5.2. Czym jest sukces?	111
5.3. Kim jest człowiek sukcesu?	124
5.4. Od ciekawości i fascynacji do zaangażowania i pasji, czyli droga ucznia do sukcesu	130
5.5. Utalentowany uczeń i jego przyjaciele	135
5.5.1. Rodzina	136
5.5.2. Szkoła – nauczyciele i rówieśnicy	142
5.6. Jak być jeszcze lepszym? Eksperti radzą	159
ZAKOŃCZENIE	166
BIBLIOGRAFIA	169

O projekcie *Talenty XXI wieku*

Projekt *Talenty XXI wieku* powstał z inicjatywy Prezydenta Miasta Białegostoku przy wsparciu i zaangażowaniu Departamentu Edukacji Urzędu Miejskiego w Białymstoku oraz Kuratorium Oświaty w Białymstoku. Jest on spójny z założeniami długofalowego rozwoju naszego miasta. W *Strategii Rozwoju Miasta Białegostoku na lata 2011–2020 plus* zapisano bowiem m.in., że *wzbudzanie, wspieranie i rozwijanie określonych zainteresowań i zdolności dzieci i uczniów jest równie ważne, jak inne zadania edukacyjne zawarte w programach nauczania. Należy zatem rozpoznawać potrzeby wynikające ze szczególnych możliwości intelektualnych i emocjonalnych ucznia oraz budować prawidłowe relacje w szkole i środowisku. Udział dzieci i młodzieży w kołach zainteresowań, w wybranych zajęciach odbywających się w innej szkole lub uczelni, indywidualny program i tok nauki przyczyni się do szerokiego zainteresowania uczestnictwem w olimpiadach, konkursach i turniejach*¹. Trudno zatem dziwić się, że jednym z najważniejszych zadań projektu *Talenty XXI wieku* jest wspieranie uczniów utalentowanych.

Głównym zamierzeniem pomysłodawców projektu *Talenty XXI wieku* jest zachęcanie młodych ludzi, uzdolnionych w dziedzinie nauk matematyczno-przyrodniczych, informatyki oraz techniki, do tego, aby swą przyszłość zawodową wiązali z Białymstokiem i regionem, w którym żyją, co powinno zaowocować rozwojem lokalnej gospodarki. Projekt jest przedsięwzięciem długoterminowym. Jego realizatorami są Białostocki Park Naukowo-Technologiczny i Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku, które pełni w projekcie *Talenty XXI wieku* rolę koordynatora działań Zespołu Uczeń – Szkoła – Rodzice. Głównym jego zadaniem jest wspieranie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych miasta Białegostoku w zakresie pracy z uczniami szczególnie uzdolnionymi, a zadanie to realizowane jest w ścisłej współpracy z uczelniami i pracodawcami. Efektem tej współpracy jest opracowanie założeń projektu oraz przygotowanie kompleksowej oferty działań skierowanych do utalentowanych uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych.

¹ Priorytet B.2. *Rozwój osobowy i zawodowy mieszkańców*, działania: B.2.1, B.2.3, B.2.4 oraz priorytet B.3. *Wzrost jakości i innowacyjności kształcenia*, działania: B.3.2 i B.3.3.

Szczegółowe cele projektu z perspektywy Zespołu Uczeń – Szkoła – Rodzice obejmują:

- identyfikację uczniów zdolnych,
- wspieranie innowacyjnych form pracy z uczniami szczególnie utalentowanymi w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, informatyki i techniki,
- promowanie współpracy młodzieży oraz gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych miasta Białegostoku z białostockimi uczelniami i pracodawcami,
- wspieranie młodzieży w jej rozwoju.

Wśród najważniejszych działań, które podjęto od maja 2013 r. do czerwca 2014 r. w ramach Zespołu, wymienić należy:

- konferencję *Talenty XXI wieku – identyfikacja i metody pracy z uczniem utalentowanym*, która zainaugurowała projekt w środowisku oświatowym województwa podlaskiego – 16 września 2013 r.,
- seminarium informacyjne *Talenty XXI wieku – praktyka współpracy ze szkołami* skierowane do dyrektorów szkół, szkolnych koordynatorów ds. realizacji projektu *Talenty XXI wieku* i nauczycieli, zachęcające do uczestnictwa uzdolnionej młodzieży w działaniach projektu – 20 lutego 2014 r.,
- organizację etapu okręgowego *Olimpiady Innowacji Technicznych i Wynalazczości*,
- realizację grantu *Białostockie Talenty XXI wieku*, w ramach którego zaproponowano szczególnie uzdolnionej młodzieży gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych miasta zajęcia edukacyjne oraz edukacyjno-rozwojowe ukierunkowane na rozwijanie umiejętności społecznych i umiejętności poznawczych, realizowane przy wykorzystaniu bazy dydaktycznej białostockich uczelni i prowadzone przez pracowników dydaktycznych i naukowych.

Wspieranie utalentowanych uczniów, realizowane m.in. w postaci dodatkowych zajęć, jest niezbędne do zapewnienia dzieciom i młodzieży odpowiednich warunków rozwoju. Cykliczne zajęcia dodatkowe w wyposażonych klasopracowniach, Białostockim Parku Naukowo-Technologicznym lub uczelnianych laboratoriach, prowadzone przez specjalistów z różnych dziedzin nauk matematyczno-przyrodniczych, pomogą młodzieży utalentowanej rozwiązywać większość problemów w sposób empiryczny, a to będzie korzystnie wpływać na jej rozwój.

Kolejnym efektem współpracy Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku z Wydziałem Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku jest niniejsza publikacja. Została ona sfinansowana ze środków Prezydenta Miasta Białegostoku w ramach grantu edukacyjnego.

Dotychczasowa wymiana doświadczeń między szkołami, pracodawcami i wyższymi uczelniami przyczyniła się do wypracowania rozwiązań sprzyjających rozwijaniu współpracy całego środowiska lokalnego w celu wspierania uczniów zdolnych. Rozwój tej współpracy jest sprawą szczególnej wagi. Wszak Białostockie Talenty to skarb całej naszej społeczności, o który powinniśmy dbać, działając na rzecz dobra wspólnego.

Wojciech Janowicz

– dyrektor Departamentu Edukacji Urzędu Miejskiego w Białymstoku

Bożena Barbara Krasnodębska

– dyrektor Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku



Wystąpienie Prezydenta Miasta Białegostoku Tadeusza Truskolaskiego podczas seminarium *Talenty XXI wieku – praktyka współpracy ze szkołami*, 20 lutego 2014 r.



Wręczenie nagród laureatom i finalistom eliminacji okręgowych Olimpiady Innowacji Technicznych i Wynalazczości – blok B *Wynalazczość*



Zajęcia w Instytucie Biologii i w Instytucie Chemii Uniwersytetu w Białymstoku



Trening kreatywności na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku



Zajęcia z programowania robotów mobilnych na Wydziale Informatyki Politechniki Białostockiej

Wprowadzenie

Talent to dobro XXI wieku – to znane stwierdzenie Tony’ego Blaira wyznaczyło cel tej książki. Jest nim wspólne z Czytelnikiem śledzenie historii i kontekstów społecznych rozwoju zdolności, wybitnych uzdolnień lub talentu kilkunastu uczniów białostockich szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych. Ponadto celem jest przedstawienie historii ich sukcesów edukacyjnych i życiowych o znaczeniu zarówno indywidualnym, lokalnym, krajowym, jak również międzynarodowym.

W książce tej przyjmujemy szerokie podejście do zdolności jako kategorii przydatnej do rozumienia i wyjaśniania różnic indywidualnych pomiędzy uczniami uzdolnionymi, których w populacji jest około 20–30%. Jak wynika z obserwacji i badań, uczniowie zdolni nie zawsze odnoszą sukcesy edukacyjne, a następnie zawodowe. Dlaczego tak się dzieje? Mamy nadzieję, że Czytelnik po przeczytaniu tej książki znajdzie własną odpowiedź na to pytanie. Poszukiwanie jej na łamach tej publikacji wydaje się być ważne, ponieważ wierzymy, że uczniowie uzdolnieni i utalentowani, młodzi Polacy epoki cyfrowej i przyszli budowniczcy społeczeństwa wiedzy, są zdolni poprowadzić kraj w przyszłość opartą na nowych technologiach, dokonać radykalnego skoku cywilizacyjnego.

Jednostki utalentowane dość często w wyniku niewłaściwego systemu opieki nad ich zdolnościami i uzdolnieniami doświadczają porażek, niepowodzeń, rozczarowań, niesatysfakcjonującej ich jakości życia, poczucia niewykorzystania własnych zasobów intelektualnych, emocjonalnych i społecznych (Dyrda, 2007, 2012; Limont, 2010; Uszyńska-Jarmoc, 2010; Szafraniec, 2011; Porter, 1999). Uważamy, że jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest praktykowanie od lat w polskiej edukacji takich wzorców pracy z uczniami zdolnymi i uzdolnionymi, które respektują zasadę: jak najwięcej i jak najszybciej nauczyć wszystkich treści określonych w przyjętym do realizacji programie kształcenia. Ponadto uznajemy, że w polskiej praktyce edukacyjnej zbyt często budowane są indywidualne programy pracy z uczniami zdolnymi i uzdolnionymi na podstawie analizy wyników procesu nauczania ucznia, a nie badaniach i rozumieniu przebiegu procesu jego uczenia się, badaniach jego zasobów i możliwości intelektualnych oraz społecznych. Zatem z wielu badań wynika, że w istniejącym systemie kształcenia potencjał intelektualny i społeczny uczniów zdolnych jest dość

często niewykorzystywany lub wręcz marnotrawiony. Ponadto w wielu publikacjach poświęconych uczniom zdolnym prezentuje się wyniki badań testowych jako dowód na istnienie zdolności i uzdolnień oraz uwarunkowań ich rozwoju. Natomiast brakuje na rynku wydawniczym publikacji przedstawiających głos uczniów, ich nauczycieli i rodziców, prezentujących kompleksowe podejście jakościowe w badaniach problemu zdolności, sukcesu szkolnego i życiowego.

W tej książce obejmujemy swoim zainteresowaniem wybranych, wyjątkowych przedstawicieli pozornie tylko niezagrażonej w edukacji grupy społecznej, mianowicie grupy osób, które dobrze sobie radzą w szkole, mają wysokie wyniki w nauce lub wysokie osiągnięcia w olimpiadach przedmiotowych, ale także tych, którzy doświadczyli już smaku sukcesu dzięki wynalazkom, wymyśleniu lub ulepszeniu rozwiązań technicznych, które mają/mogą mieć zastosowanie w życiu społecznym i gospodarczym. Jednak wydaje się, że grupa ta ze względu na specyficzność procesu uczenia się i zainteresowań, niepowtarzalność osobowości i zachowań jest grupą najbardziej zagrożoną niewykorzystaniem w trakcie nauki szkolnej wrodzonego potencjału intelektualnego, różnorodnych zainteresowań i przede wszystkim pasji.

Autorzy książki są przekonani, że poznanie przez nauczycieli i wychowawców, którzy wywierają wpływ na rozwój człowieka, indywidualnych ścieżek, niepowtarzalnych dróg, przeszkód i barier, ale także tych czynników, które ułatwiają sukces uczniów, może znacząco wpłynąć nie tylko na jakość praktyki edukacyjnej, ale także może nadać nowy kształt polityce oświatowej dotyczącej uczniów zdolnych oraz uczniów o obniżonych możliwościach i potrzebach edukacyjnych. Zmiana edukacyjna negująca dotychczasową politykę „uczyć się więcej i szybciej określonych treści” na rzecz „uczenia się inaczej, bardziej efektywnie i w sposób dopasowany do własnej osobowości” może obejmować zmianę ukrytego mechanizmu stanowiącego istotę uczenia się w szkole (uczenia się nauczyciela i ucznia), zmianę sposobu wykorzystania technologii i mediów elektronicznych w celu zmiany środowiska uczenia się, a wreszcie zmianę w zakresie spostrzegania kompetencji i warunków potrzebnych w rozwijaniu własnych zdolności i uzdolnień.

Jednym z powodów powstania tej książki jest także chęć zrozumienia ewentualnych przyczyn porażek w kształceniu uczniów zdolnych. Wydaje się nam, że jedną z nich może być stosowanie tradycyjnych metod nauczania w szkole opartych na założeniach psychologii behawiorystycznej. Z badań prowadzonych od wielu lat w Polsce wynika, że w praktyce edukacyjnej, zwłaszcza na wyższych poziomach kształcenia, rzadko respektowane są założenia psychologii kognitywnej czy konstruktywizmu poznawczego lub społecznego jako teorii wyjaśniających istotę i mechanizmy uczenia się człowieka (Limont, 2010; Klus-Stańska, 2012; Dyrda, 2012; Turska, 2006; Uszyńska-Jarmoc, 2010). Mimo wielu badań opisanych w zachodniej literaturze naukowej, w Polsce nieznanne są jeszcze możliwości aplikowania do praktyki edukacji założeń najnowszej teorii wiedzy i uczenia się

w zdigitalizowanym społeczeństwie sieci – teorii konektywizmu (Siemens, 2004; Castels, 2011; Uszyńska-Jarmoc, w druku).

Przygotowując tę książkę, autorzy chcą zweryfikować podstawowe pytanie: czy uczeń utalentowany łatwo poddaje się zrutyinizowanym (behawioralnym) sposobom kształcenia, mimo że jest osobą nieprzeciętną i niepowtarzalną, nastawioną nieustannie na poszukiwanie czegoś nowego, co ją pasjonuje, inspiruje, rozpala wyobraźnię? Hipoteza nasza zakłada, że nie. Jeśli tak, to w związku z tym musimy zdecydowanie zaakcentować potrzebę, sformułowaną także w *Raporcie Polska 2030* (2012), radykalnej przebudowy warunków sprzyjających uczeniu się przez całe życie (ang. *life-long learning*) w różnych postaciach i formach, także poprzez wykorzystywanie przez uczniów w szkole i poza nią nieformalnych sposobów uczenia się codziennego z zastosowaniem najnowocześniejszych technik cyfrowych.

Uważamy, że uczniowi utalentowanemu koniecznie trzeba stworzyć takie środowisko uczenia się, w którym będzie mógł uczyć się m.in. jak świadomie i autonomicznie zarządzać swoim procesem uczenia się i rozwijać potrzebne we współczesnym świecie kluczowe kompetencje poznawcze i społeczne. Aby tak się stało, uczeń potrzebuje tutora i moderatora, czyli nauczyciela potrafiącego wykorzystać w pracy z uczniami szeroką wiedzę o kompetencji metauczenia się, a jednocześnie potrafiącego przy tym zmienić także myślenie o swojej roli w procesie uczenia się ucznia. Chcemy podkreślić, że nauczyciel powinien porzucić rolę osoby decydującej o wszystkich elementach procesu kształcenia i jego efektach na rzecz roli współdziałania z uczniem oraz innymi nauczycielami i zdolnymi uczniami z innych szkół w procesie wspólnego tworzenia optymalnego środowiska uczenia się w interakcjach osobistych i *online*, analizowania procesu uczenia się, ustalania jego źródeł, kontekstu i możliwości uczenia się, analizowania przyczyn ewentualnych trudności lub porażek. Relacja między nauczycielami i uczniami nie może być oparta na posłuszeństwie i podległości ucznia wobec nauczyciela, ale na upetnomocnieniu obydwu podmiotów w budowaniu więzi społecznych oraz w doświadczaniu wartości wspólnoty. Zakładamy, że nauczyciele, którzy od wielu lat pracują z uczniami zdolnymi, rozwinęli umiejętność współorganizowania środowiska uczenia się uczniów sprzyjającego nabywaniu przez nich kompetencji metauczenia się oraz innych ważnych kompetencji i cech potrzebnych do właściwego funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie wiedzy, w społeczeństwie informacyjnym. Mamy tu na uwadze takie właściwości, jak: kreatywność, przedsiębiorczość, kompetencje społeczne i emocjonalne, postawy proinnowacyjne, autonomię, nonkonformizm, refleksyjność, poczucie własnej wartości, poczucie sprawstwa oraz cechę niezwykle istotną – odpowiedzialność. Nie zawsze jednak nauczyciele, wykorzystują tę umiejętność „spętani” licznymi, niepotrzebnymi, biurokratycznymi obwarowaniami i decyzjami władz oświatowych.

Z badań naukowych wynika, że dużym problemem edukacji polskiej jest nieustająca reforma polegająca na wprowadzaniu nieznaczących, drobnych, kosmetycznych

zmian organizacyjnych w procesie kształcenia, a nie radykalnych zmian opartych na wypracowanej na nowo ogólnej filozofii edukacji. Brakuje również wyraźnie zarysowanej polityki społecznej skierowanej w szkole do uczniów najbardziej uzdolnionych, najbardziej potrzebnych polskiej kulturze i gospodarce. Można stwierdzić, że ogólnopolski, całościowy, holistyczny system wspierania rozwoju zdolności i uzdolnień dzieci i młodzieży praktycznie nie istnieje, poza doraźnymi działaniami, polegającymi przede wszystkim na udzielaniu przez nauczycieli „przedmiotowców” opieki merytorycznej, dostarczaniu uczniom wsparcia emocjonalnego, udzielaniu wskazówek jak uczyć się więcej i szybciej. Natomiast nie ma opracowanego holistycznego programu wspierania uczniów w odkrywaniu i budowaniu wiedzy i umiejętności jak uczyć się lepiej i inaczej, a przede wszystkim samodzielnie, autonomicznie, świadomie, odpowiedzialnie i w miarę w maksymalnie spersonalizowany sposób. Promowanie i realizowanie w polskim systemie oświaty idei tutoringów mogłoby stanowić drogę aktywizacji intelektualnej i społecznej uczniów utalentowanych. Do tego potrzebne są kompetencje diagnostyczne nauczyciela oraz dobra orientacja w zakresie nie tylko zasobów poznawczych, możliwości i kompetencji uczniów zdolnych, ale przede wszystkim ich społecznych potrzeb, oczekiwań, wizji, marzeń, planów, słowem, ich refleksji nad dotychczasowym edukacyjnym doświadczeniem.

W ostatnich latach w praktyce edukacyjnej innych krajów pojawiło się wiele inicjatyw na rzecz wspierania rozwoju osób zdolnych. Ich opisy są jednak często rozproszone, a poza tym odmienne terytorialnie, kulturowo i tematycznie. W Polsce wyraźnie widać, że brakuje kanału łączącego organizacje pozarządowe oraz instytucje państwowe zajmujące się tą grupą społeczną, jaką stanowią uczniowie utalentowani, co często uniemożliwia podjęcie współpracy między różnymi podmiotami, a samym zainteresowanym utrudnia dostęp do istniejących już ofert profesjonalnego wspierania rozwoju zdolności, uzdolnień i talentu.

W książce przyjmujemy założenie Zbigniewa Megera (2012), że jeżeli współczesne nauczanie podlega nowym i bardzo ważnym wpływom społeczno-technologicznym, to oddziaływania edukacyjne również muszą mieć inny wymiar. Także proces uczenia się uczniów, polegający na poznawaniu i rozumieniu świata i siebie, nie może kończyć się wraz z zakończeniem nauki szkolnej, lecz ma być całościowy. Stąd, przyjmując za podstawę teorię konektywizmu jako nowoczesną teorię uczenia się, zakładamy, że można organizować proces kształcenia inaczej niż to dotychczas praktykowano, ponieważ ma on być dostosowany do stechnicyzowanego środowiska współczesnej edukacji formalnej i nieformalnej, w tym także edukacji na odległość (Siemens, 2004). Tymczasem najważniejszym problemem społecznym współczesnej oświaty jest nieadekwatny do rozwijającego się społeczeństwa informacyjnego, społeczeństwa wiedzy w epoce cyfrowej, praktykowany model wspierania rozwoju utalentowanych uczniów szkół ponadpodstawowych, czego skutkiem są niskie wskaźniki

Polski w zakresie innowacyjności, brak poczucia wysokiej jakości życia zawodowego Polaków, w tym także uczniów uzdolnionych i ich nauczycieli.

Współcześnie zdolni uczniowie szkół ponadpodstawowych należą do pokolenia nie znającego świata bez komputerów i Internetu. Badania naukowe (Prensky, 2001) wskazują, że ich mózgi ukształtowały się pod wpływem nowych technologii, co oznacza, że uczniowie ci są zdolni do wykonywania kilku zadań jednocześnie, błyskawicznego wyszukiwania informacji w Internecie, preferują pracę z materiałami graficznymi, a nie z tekstem. Młodzież współczesna, bardziej niż jej rówieśnicy w poprzednich dekadach, potrzebuje natychmiastowej gratyfikacji i częstych nagród, przedkłada gry nad „poważną pracę”, nie ma cierpliwości do wykładów, systematycznego dochodzenia do wiedzy „krok po kroku”. Dlatego współczesny nauczyciel ucznia zdolnego w myśleniu o wspieraniu rozwoju jego talentu musi brać pod uwagę powyższe właściwości. Z drugiej strony ważną, pozytywną cechą grupy docelowej młodzieży utalentowanej jest chęć zmiany świata i życia na lepsze, chęć angażowania się w sprawy, które wykraczają poza zwykłą codzienność. Warto pamiętać, że cały potencjał młodości jest zawarty w aspiracjach i dążeniach związanych z życiem „tu i teraz”, chęcią korzystania z dobrodziejstw świata i z wolności (Korzeniecka-Bondar, 2012a, 2013).

Współcześnie, w odróżnieniu do poprzednich dekad, życie młodych w wolności politycznej i rynkowej uczyniło ich Ja jako centrum planistyczne własnej biografii. Innowacyjność zachowań młodzieży widoczna jest w „elastycznej i twórczej adaptacji i budowaniu strategii pozwalających chwytać swoisty „wiatr w żagle”, by realizować własne aspiracje (Szafraniec, 2009, 2011).

Od lat praca z uczniami zdolnymi była przedmiotem badań naukowych w Polsce (Limont, 2004, 2010; Dyrda, 2006, 2012; Sękowski, 2001; Karwowski, 2004, 2005; Uszyńska-Jarmoc, 2005) i za granicą (Lewis, 1998; Porter, 1999; Renzulli, 2005; Sękowski, 1997). Mimo licznych raportów z badań wskazujących na potrzebę innego sposobu pracy i współpracy z uczniami utalentowanymi w Polsce dominuje model edukacji bazujący na założeniach behawioryzmu, na przekonaniu, że ucznia zdolnego należy wspierać tak, aby nauczył się „więcej i szybciej” niż w tym samym czasie nauczyliby się uczniowie przeciętni. W dotychczasowych programach kształcenia uczniów zdolnych opracowanych za granicą (zob. Limont 2010; Dyrda 2012) można odnaleźć odmienne propozycje pracy z uczniem zdolnym, niemniej jednak propozycje te dotyczą kształcenia (czytaj: nauczania) uczniów. Tak pojmowany proces kształcenia zakłada centralną i dominującą rolę nauczyciela, któremu wydaje się, że wie najlepiej, czego potrzebuje uczeń zdolny i jak nim kierować, aby uzyskał sukces edukacyjny w szkole (mierzony zazwyczaj wynikami testów lub miejscem w rankingu olimpiad). Pomimo licznych postulatów zgłaszanych w publikacjach pedagogicznych dotyczących potrzeby rozwijania takich właściwości ucznia, jak: autonomia,

podmiotowość, indywidualizacja, kreatywność, niezależność w praktyce edukacyjnej dominuje orientacja przedmiotowa, a nie podmiotowa, orientacja na treści programowe, a nie na indywidualne, niepowtarzalne cechy i doświadczenia ucznia (Gutek, 2003; Uszyńska-Jarmoc, 2008). Wiesława Limont (2010) opisuje dwie stosowane w Polsce strategie kształcenia uczniów zdolnych: *przyspieszone kształcenie* lub *wzbogacone kształcenie*. Naszym zdaniem obydwie strategie są niewystarczające czy wręcz błędne, choć powielane od lat, bowiem żadna z nich nie przynosi znaczących i wymiernych rezultatów, a wręcz przeciwnie – sytuuje Polskę na niskich pozycjach w świecie w zakresie odkryć, wynalazków, patentów czy innowacji. Nauczyciele pracujący na co dzień z uczniami utalentowanymi oprócz wzbogacania procesu uczenia się ucznia w zakresie poszerzania i/lub pogłębiania jego wiedzy merytorycznej związanej z określoną dyscypliną na ogół mają trudności w stosowaniu odpowiednich metod indywidualnego psychospołecznego (w tym społecznego i emocjonalnego) wsparcia i pomocy, ponieważ ścieżki rozwoju każdego ucznia uzdolnionego są odmienne i niepowtarzalne. Zakładamy, że aby móc uczyć się w spersonalizowany sposób, także w sieci społecznej i informatycznej, należy mieć rozwinięte kompetencje nie tylko metauczenia się, ale także inne wspierające ją kompetencje: społeczne, emocjonalne, twórcze, komunikacyjne. Prezentując w tej książce sylwetki wybitnych młodych uczniów białostockich szkół podstawowych i ponadpodstawowych, którzy nie tylko wykorzystali i rozwinęli swój potencjał intelektualny i zasoby osobowości, ale już w młodym wieku osiągnęli wymierne, wybitne sukcesy w różnych obszarach aktywności i dziedzinach funkcjonowania, mamy nadzieję na dostarczenie innym młodym ludziom impulsów do pracy nad sobą w rozwijaniu własnych zdolności, zainteresowań i pasji, a ich opiekunom – w domu i w szkole – wzorców w poszukiwaniu własnych strategii na to, jak można tworzyć korzystne warunki swoim podopiecznym do ujawniania zdolności, ich rozwoju, realizowania własnych ambicji, oczekiwań i planów.

Pisząc tę książkę poświęconą kilkunastu wybranym uczniom, chcemy wyraźnie podkreślić, że każdy z nich, w domu czy w klasie, jest kimś wyjątkowym i niepowtarzalnym. Niektórzy uczniowie mają określony talent w jednym kierunku, inni wykazują zdolności w wielu dziedzinach, niektórzy mają jednak ukryte zdolności, czekające dopiero na odpowiedni klimat sprzyjający ich ujawnieniu i rozwojowi.

Książka składa się z pięciu rozdziałów oraz podsumowania. Dwa pierwsze: *Koncepcje zdolności, uwarunkowań i talentu* oraz *Sukces edukacyjny i życiowy w literaturze naukowej* stanowią teoretyczne podstawy badań własnych nad sukcesami edukacyjnymi i życiowymi uczniów zdolnych. Ukazano w nich istotę podstawowych kategorii pojęciowych takich jak: zdolności, uzdolnienia, talent oraz sukces. Kolejno dokonano analizy ważnych z perspektywy podjętej problematyki badawczej koncepcji teoretycznych. W rozdziale trzecim: *Narracja jako źródło wiedzy o historii sukcesu* rozpatrzono kwestię znaczenia narracji w kontekście konstruowania wiedzy ucznia

o sobie i o świecie, przedstawiono możliwości i szanse jakościowego podejścia biograficznego w badaniu historii sukcesu ucznia. Czytelnik może zapoznać się także z metodologiczną koncepcją badań nad sukcesami uczniów zdolnych. W rozdziale *Fakty. Historia sukcesu Białostockich Talentów* zaprezentowano autocharakterystyki uczniów – głównych bohaterów książki. Ciekawym, naszym zdaniem, dopełnieniem portretów uczniów są informacje zawarte w „zdaniach niedokończonych”. Rozdział piąty: *Narracje i interpretacje – Zdolności, uzdolnienia, talent, sukces. Perspektywa ucznia, rodzica i nauczyciela* jest prezentacją materiału autobiograficznego. W zakończeniu książki zachęcamy Czytelnika do refleksji.

Badania prezentowane w publikacji przeprowadzono w ramach projektu *Talenty XXI wieku* podjętego przez grupę lokalnych podmiotów, w skład której wchodzi: Białostocki Park Naukowo-Technologiczny, Urząd Miejski w Białymstoku, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku, Uniwersytet w Białymstoku, Politechnika Białostocka, Kuratorium Oświaty w Białymstoku. Inicjatywa ta jest spójna z priorytetami Prezydenta Miasta Białegostoku, jednocześnie odpowiada na potrzeby współczesnej społeczności, a poprzez fakt, iż bazuje na lokalnych uwarunkowaniach, stanowi istotny impuls motywujący do rozwoju kapitału intelektualnego młodych białostoczan, którzy w przyszłości decydować będą o losach miasta. Wzmocnieniu kapitału osobowego Białegostoku sprzyja realizacja działań ukierunkowanych na rozwój utalentowanych mieszkańców miasta – uczniów i absolwentów białostockich szkół. Jednym z narzędzi wspierających procesy uczenia się osób utalentowanych jest niniejsza książka. Ważnym celem projektu *Talenty XXI wieku* jest również promowanie uczniów – młodych, uzdolnionych technicznie, matematycznie, przyrodniczo – przyszłych konstruktorów, wynalazców, przedsiębiorców. Intencją pomysłodawców jest również zachęcanie młodzieży do wiązania kariery zawodowej z Białymstokiem i Podlasiem.

Składamy serdeczne podziękowania wszystkim Uczniom – Białostockim Talentom – bohaterom książki, za podzielenie się swoimi doświadczeniami dotyczącymi indywidualnych dróg prowadzących do sukcesów edukacyjnych i życiowych. Gratulujemy Uczniom dotychczasowych osiągnięć i życzymy dalszych. Słowa wdzięczności kierujemy do Rodziców i Nauczycieli za wzbogacenie swoimi narracjami niniejszej publikacji.

Rozdział 1

Koncepcje zdolności, uzdolnień i talentu

W rozdziale tym przedstawiono najważniejsze pojęcia, kluczowe dla rozważanej problematyki badań tej pracy. Po pierwsze ukazano istotę kategorii: *zdolności, uzdolnienia* oraz *talent*. Kolejno skoncentrowano się na analizie rodzajów i dziedzin rozwoju zdolności oraz uzdolnień. Następnie przedstawiono cechy uczniów zdolnych, uwarunkowania rozwoju zdolności i uzdolnień oraz sposoby ich diagnozowania. Zaprezentowano także wybrane kategorie wyznaczające możliwe sposoby analizy doświadczeń edukacyjnych uczniów zdolnych, uzdolnionych i utalentowanych, takie jak: *poczucie humoru, poczucie podmiotowości, indywidualność, kompetencje i sukces, wolność i autonomia, odpowiedzialność, samodzielność i poczucie sprawstwa, tożsamość i poczucie tożsamości, samorealizacja*.

1.1. Istota zdolności, uzdolnień i talentu

Książka ta poświęcona jest uczniom zdolnym i utalentowanym, którzy już we wczesnym okresie swojego życia osiągnęli znaczące sukcesy edukacyjne i życiowe. Zatem rozdział ten należy rozpocząć od wyjaśnienia podstawowych pojęć tej pracy. Należą do nich: zdolności, uzdolnienia, talent¹. W literaturze naukowej – głównie psychologicznej, pedagogicznej i socjologicznej – wymienione terminy występują dość często, co nie oznacza, że ich znaczenia są uzgodnione i przyjęte przez większość badaczy lub praktyków edukacji. Zacznijmy więc od analizy najczęściej przywoływanym, klasycznych² definicji zdolności.

Wybitny psycholog polski Jan Strelau (1987) podkreślał, że pojęcie zdolności wskazuje na maksymalne możliwości człowieka, czyli na górną granicę poziomu

1 Kolejny ważny termin dla tej książki – sukces – omówiony zostanie w drugim rozdziale.

2 Psychologia zdolności i uzdolnień jako dyscyplina naukowa w Polsce w dynamiczny sposób zaczęła rozwijać się dopiero w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia. Zatem w tej pracy pojawiają się klasyczne definicje, które przyjmuje się także w czasach współczesnych.

efektywności działania, którą może on osiągnąć, jeśli stworzy mu się optymalne warunki i zapewni odpowiedni trening. Z analizy tej definicji wynika, że zdolności to możliwości człowieka, czyli potencjał, który może się rozwinąć lub nie, w zależności od tego czy trafi na właściwy grunt społeczny oraz klimat sprzyjający rozwojowi zdolności. Podobnie sądził Zbigniew Pietrasiński (1969), który podkreślał, że zdolności wskazują na różnice indywidualne, które sprawiają, że przy danym zasobie wiedzy i praktyki oraz w takich samych warunkach zewnętrznych i przy równej motywacji jedni ludzie sprawniej niż inni wykonują dane czynności, w tym także – szybciej uczą się rzeczy nowych. Autor ten stwierdził, że zdolności są stopniowalne, co znaczy, że sprawności, które one określają, mogą być rozwinięte w różnym stopniu – od bardzo niskiego do bardzo wysokiego. Włodzimierz Szewczuk (1983) podkreślił, że w sytuacji, gdy ustali się poziom średni dla danej populacji, sprawność na poziomie wyższym od średniego można określić jako zdolność. Bardzo popularną i trafną definicję zdolności opracowała Maria Tyszkowa (1990, s. 9), która uznała, że „pojęcie zdolności wyraża hipotetyczną właściwość (bądź właściwości) jednostki stanowiącą przyczynę obserwowanych różnic między ludźmi w przebiegu, poziomie organizacji i wynikach działania, tzn. w jego efektywności”.

Z analizy przytoczonych wyżej definicji wynika, że cechą wspólną zdolności jest to, iż uznano je za właściwość psychiczną człowieka o charakterze ogólnym, warunkującą czy wyznaczającą (wskazującą na) maksymalne możliwości człowieka w jakiejś dziedzinie jego działalności. Podkreśla się w nich, że zdolności są zawsze wynikiem rozwoju, a z racji, że działanie człowieka jest źródłem jego rozwoju, zdolności nie istnieją, dopóki nie pojawi się działanie. Tak więc działanie jest warunkiem niezbędnym powstania zdolności (Strelau, 1987, s. 56).

Wszystkie zdolności Jan Strelau podzielił na ogólne i specjalne. Wymieniony psycholog utożsamiał zdolności ogólne z inteligencją, natomiast zdolności specjalne określił jako względnie stałe warunki wewnętrzne człowieka, które współdeterminują efektywność wykonywania określonej czynności człowieka w jakiejś specyficznej sferze jego działalności (Strelau, 1992). Przykładem zdolności specjalnych, inaczej nazywanych w literaturze zdolnościami rzeczywistymi, są na przykład uzdolnienia matematyczne, techniczne, muzyczne, literackie, twórcze, etc. Warto tu podkreślić, że w literaturze psychologicznej i pedagogicznej, kiedy pisze się o zdolnościach specjalnych, używa się często określenia „uzdolnienie” w celu zaznaczenia, iż ma się do czynienia ze specyficznym zespołem, układem, konfiguracją jednostkowych zdolności. Także w *Słowniku pedagogicznym* termin „uzdolnienie” zdefiniowany jest jako: „predyspozycje jednostki do ponadprzeciętnego wykonywania określonych czynności bądź działalności w określonej dziedzinie, np. literackiej, naukowej, artystycznej, sportowej, technicznej” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 189). Zatem uzdolnienie

jest wynikiem powstania, konfiguracji i współdziałania odpowiednich zdolności, wiadomości, umiejętności oraz różnych cech charakterologicznych człowieka.

Analizując literaturę naukową na temat zdolności, często spotyka się też inne terminy: zdolności potencjalne i zdolności rzeczywiste. W tej pracy przyjęto, że zdolności potencjalne wskazują na dyspozycje człowieka do jakiegoś typu działalności, a o ich istnieniu orzekać można jedynie na podstawie pomiarów psychologicznych (Popek, 1996a). Różnice między tymi terminami Jan Strelau wyjaśniał następująco: o uzdolnieniu możemy mówić wtedy, gdy celem badacza jest ustalenie aktualnych różnic w zakresie wybranej funkcji czy czynności u różnych ludzi, w sytuacji, gdy pomiaru dokonujemy na przykład na podstawie analizy wytworu jako efektu końcowego danej czynności. W takiej sytuacji mówimy o zdolnościach rzeczywistych, realizacyjnych, czyli uzdolnieniach. Natomiast, gdy się posługujemy testem do pomiaru poziomu myślenia i na podstawie analizy wyników stawiamy prognozę co do możliwych, przyszłych sukcesów w rozwiązywaniu, na przykład zadań matematycznych, to w takiej sytuacji mówimy o badaniu zdolności (Strelau, 1987). Inaczej ujmując, zdolności potencjalne wskazują jedynie na możliwości uzyskania wysokich osiągnięć w jakiejś dziedzinie działalności. Zdolności realizacyjne nie zawsze pokrywają się ze zdolnościami potencjalnymi, ponieważ o tych pierwszych decydują nie tylko możliwości poznawcze i wykonawcze, lecz również inne czynniki, jak choćby poziom i rodzaj motywacji, różne cechy osobowości a także liczne uwarunkowania zewnętrzne (Popek, 1989).

Na gruncie pedagogiki podobne rozróżnienie pojęć: *zdolności* i *uzdolnienia* zaproponował Tadeusz Lewowicki (1986), traktując zdolności jako możliwości, czyli dyspozycje do wykonania określonej czynności, natomiast uzdolnienia uznał za zdolności rzeczywiste, ujawniające się poprzez wyniki działania. W literaturze podkreśla się, że o każdej dyspozycji jednostki możemy wnioskować na podstawie analizy jej zachowania, a zachowanie nigdy nie jest czystym przejawem jednostkowych dyspozycji, lecz produktem społecznym, bo zawsze uczestniczą w nim nie tylko inni ludzie, ale także wzory kultury (Eby, Smutny, 1998). Warto tu przypomnieć, że próby wyodrębnienia zdolności potencjalnych (stwierdzanych w pomiarach psychologicznych) i uzdolnień realizacyjnych (ujawniających się w konkretnym działaniu) pojawiły się w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia.

W publikacjach wywodzących się z obszaru pedagogiki i psychologii wydanych w ostatnich latach terminy te także nie są traktowane jako synonimy. W znanej publikacji autorstwa Wiesławy Limont (2010, s. 17) odczytujemy, że z punktu widzenia nauk o poznaniu *zdolności* oznaczają „różnice indywidualne w funkcjonowaniu procesów poznawczych, angażujących takie funkcje, jak pamięć i uwaga, a także obejmujących strategie rozumowania i przetwarzania informacji”. Autorka przyjmuje, że uzdolnienia to „zdolności kierunkowe, często określane jako uzdolnienia specjalne

lub talent, czyli takie właściwości jednostki, które pozwalają na uzyskiwanie wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie aktywności, na przykład matematyce, muzyce czy plastyce” (Limont, 2010, s. 17). Także Michał Chruszczewski (2009, s. 27) podkreśla, że „zdolności to wewnętrzne zasoby, dzięki którym efektywnie wykonuje się konkretne operacje umysłowe”, natomiast „uzdolnienie jest szczególnym zestawem właściwości fizycznych, zdolności specjalnych, ogólnych oraz cech szeroko rozumianej osobowości, który sprzyja osiągnięciu sukcesów w danej dziedzinie aktywności” (Chruszczewski, 2009, s. 27).

Kolejnym terminem wymagającym wyjaśnienia w tej pracy jest talent. W literaturze naukowej często używa się go zamiennie z takimi pojęciami jak: wybitna inteligencja, wybitne uzdolnienie, wybitne zdolności, geniusz (Simonton, 2010). Rozróżnienia tych pojęć dokonał Jan Strelau (1992), odnosząc kategorię *talent* nie tylko do wybitnych zdolności umysłowych, lecz również do wybitnych zdolności specjalnych. Autor ten pojęcie talent utożsamia z wybitnymi zdolnościami ogólnymi i (lub) specjalnymi, urzeczywistniającymi się dzięki interakcji z innymi czynnikami (wewnętrznymi lub zewnętrznymi) w określonej działalności człowieka (Strelau, 1987, s. 232). Talent jest wynikiem interakcji takich czynników jak: wysoka inteligencja (I.I. równy co najmniej 120), zdolności specjalne, zmienne osobowościowe (np. motywacja), myślenie twórcze, środowisko społeczne, aktywność własna jednostki oraz czynnik losowy (Strelau, 1992, s. 151). Według Deana K. Simontona (2010) terminem *geniusz* można określić jednostkę produktywną, tworzącą określone rzeczy, które mogą przybierać różne formy – w zależności od dziedziny, w jakiej geniusz przejawia się. Mogą to być: idee, ideologie, teorie, wynalazki, odkrycia, powieści, sztuki teatralne, wiersze, obrazy, kompozycje muzyczne, projekty graficzne, rozwiązania, sposoby postępowania, programy, strategie, taktyki, decyzje, interwencje, reformy, inicjatywy i prawa. Wymienione wyżej formy pozwalają stwierdzić, że każdy człowiek w każdej dziedzinie swojej aktywności zawodowej czy życiowej ma szansę zyskać miano geniuszu.

Podsumowując wyniki poszukiwań odpowiedzi na pytania o istotę zdolności, uzdolnień i talentu, można stwierdzić, że kategorie te są złożone, podlegają negocjowaniu i reinterpretacji w dyskursie prowadzonym na gruncie nauk humanistycznych i społecznych. Ponadto terminy te są rozpatrywane raz z perspektywy celów, innym razem – wartości, a czasami – działań edukacyjnych. W tej książce przyjęto, iż zdolność oznacza przede wszystkim określoną cechę człowieka, jego właściwość intelektualną. Jest to cecha pojedyncza, oznaczająca możliwość, potencjał do uzyskiwania realnych osiągnięć w jakichś dziedzinach aktywności człowieka. Przede wszystkim trzeba tu podkreślić, że tak rozumiana zdolność jest identyfikowalna, ale tylko w badaniach psychologicznych, dzięki zastosowaniu specjalnie skonstruowanych i wystandaryzowanych testów. Zatem w tej pracy przyjęto, że termin zdolność posia-

da węższe znaczenie niż termin uzdolnienie. W efekcie tego założono, że uzdolnienie oznacza zespół zdolności, wiedzy, umiejętności i cech osobowości. Nie oznacza (tak jak w przypadku terminu *zdolność*) potencjału czy możliwości, ale właściwość realizacyjną, rzeczywistą, identyfikowalną na podstawie uzyskanych wytworów lub rzeczywistych osiągnięć człowieka w życiu, obserwowalną w naturalnym środowisku, ujawniającą się w jego codziennym działaniu. Natomiast najszerszej traktuje się tu termin *talent*. Autorzy książki uważają, że oznacza on uzdolnienie człowieka potwierdzone poprzez jego osiągnięcia o wysokiej randze społecznej, uznane przez ekspertów za ważne, nowe, oryginalne i wartościowe. Dlatego, na podstawie powyższych stwierdzeń, można zbudować następujący schemat relacji omawianych tu terminów:

zdolność → uzdolnienie → talent

Przy czym termin *zdolność* oznacza:

- właściwość pojedynczą,
- cechę potencjalną człowieka, wskazującą na wyższe jego możliwości w porównaniu do innych osób w tym samym wieku i posiadających podobne doświadczenia i środowisko społeczne, w którym wzrastają.

Termin *uzdolnienie* wskazuje na:

- właściwość złożoną, cechę realizacyjną,
- cechę ujawniającą się w codziennym działaniu człowieka, podejmowanym przez niego w naturalnym środowisku lub kontekście społecznym.

Natomiast termin *talent* wskazuje na:

- właściwość złożoną, cechę realizacyjną,
- właściwość uznaną i potwierdzoną społecznie, na podstawie uznania wybitnych osiągnięć lub sukcesów przez ekspertów z danej dziedziny.

Warto podkreślić, że uczniowie zdolni nie stanowią jednolitej grupy, ich cechy psychiczne, oczekiwania i potrzeby są zróżnicowane, a ich zasoby i osiągnięcia stopniowalne. Zatem, przyjmując powyższy schemat, można pokazać kierunek rozwoju ucznia w procesie edukacji. Jest on następujący:

uczeń zdolny → uczeń uzdolniony → uczeń utalentowany → geniusz³

3 Powyższy schemat stanowi dość duże uproszczenie problemu i ma tylko charakter ilustracyjny.

1.2. Rodzaje i dziedziny rozwoju zdolności oraz uzdolnień

W literaturze naukowej wskazuje się najczęściej trzy rodzaje (grupy) zdolności człowieka: ogólne, kierunkowe, twórcze. Uzdolnienia ogólne (akademickie lub inaczej poznawcze) określane są najczęściej w postaci poziomu inteligencji wyrażanego w postaci IQ. Natomiast w ostatnich latach mierzone są za pomocą różnych metod, na przykład testów lub skal opracowanych przez Howarda Gardnera (2009), pozwalających stwierdzić określony profil inteligencji wielorakich. Warto tu przypomnieć, że wymieniony badacz wyodrębnił następujące typy inteligencji: lingwistyczną (językową), matematyczno-logiczną, wizualno-przestrzenną, kinestetyczną, muzyczną, interpersonalną, intrapersonalną, przyrodniczą, egzystencjalną. Autor zakłada, że prawdopodobnie można będzie w przyszłości w wyniku badań zidentyfikować inne jeszcze typy inteligencji człowieka.

W innej publikacji Howard Gardner (2009) wymienia także typy zdolności związane z pięcioma typami umysłów człowieka: dyscyplinarnym, syntetyzującym, kreatywnym, respektującym, etycznym. Autor twierdzi, że umysł dyscyplinarny wskazuje na co najmniej jeden sposób myślenia – charakterystyczny dla określonej dyscypliny naukowej lub wykonywanego zawodu. Człowiek o tym umyśle wie, jak systematycznie pracować, żeby poszerzać swoją wiedzę i umiejętności. Umysł syntetyzujący potrafi czerpać informacje pochodzące z różnych źródeł, potrafi poddać je obiektywnej ocenie i zrozumieniu, a potem zestawiać je ze sobą w sposób sensowny nie tylko dla siebie, ale także dla innych osób. Bazując na dyscyplinarności i syntetyzowaniu, umysł kreatywny działa na nowych, niezbadanych, niezagospodarowanych wcześniej polach, potrafi tworzyć nowe pomysły, stawia nietypowe pytania, stosuje nowe sposoby myślenia i przedstawia niespodziewane odpowiedzi. Wytwory działania człowieka o tym typie umysłu muszą zdobyć akceptację odbiorców dysponujących szeroką wiedzą. Człowiek o umyśle kreatywnym wkracza na terytoria niepodlegające jeszcze żadnym regułom, dlatego zawsze pozostaje przynajmniej krok do przodu przed najbardziej zaawansowanymi robotami i komputerami. Z kolei człowiek o umyśle respektującym dostrzega, że w obecnych czasach nie można tkwić we własnej skorupie i wychodzi poza własne terytorium. Umysł respektujący dostrzega i akceptuje różnice dzielące jednostki i grupy ludzi, stara się zrozumieć „innych” i efektywnie z nimi współdziałać, ponieważ wie, że w świecie wszystko jest wzajemnie powiązane. Wreszcie umysł etyczny, jak sądzi Howard Gardner (2009), operuje na poziomie bardziej abstrakcyjnym, niż umysł respektujący, zwraca uwagę na naturę ludzkiej pracy oraz na potrzeby i pragnienia społeczności, w której człowiek żyje. Badanie tego typu umysłu dostarcza wiedzy, w jaki sposób osoby pracujące dążą do celów wyższych niż tylko zaspokajanie własnych interesów i jak bezinteresownie dbają o poprawę sytuacji życiowych wszystkich ludzi. Umysł etyczny przechodzi do działania dopiero wtedy, gdy to zrozumie.

Opisane typy inteligencji, zaliczane do inteligencji wielorakiej, a także typy umysłów wyodrębnione przez Gardnera można łączyć z jednej strony ze zdolnościami ogólnymi człowieka, ale także z uzdolnieniami kierunkowymi.

Uzdolnienia kierunkowe są to uzdolnienia specjalne, które ujawniają się w określonej dziedzinie aktywności człowieka. Do uzdolnień kierunkowych zliczyć można między innymi: artystyczne, sportowe, społeczne, a także dotyczące poszczególnych przedmiotów szkolnych, np. uzdolnienia matematyczne, językowe, plastyczne itp. Uzdolnienia twórcze, to takie, o których świadczą rzeczywiste efekty działalności twórczej, postawy, czynności, procesy. Dzięki nim człowiek może dokonać znaczących zmian w świadomości społecznej, kulturze, nauce, technice, a także w życiu codziennym. Uzdolnienia twórcze pozwalają jednostce tworzyć nowe, oryginalne i/lub wartościowe społecznie rzeczy lub idee. W literaturze naukowej podkreśla się, że można wymienić tyle rodzajów, grup czy typów zdolności rzeczywistych (uzdolnień specjalnych), ile rodzajów aktywności człowieka jesteśmy w stanie wymienić. Twierdzi się także, że uczniowie różnią się od siebie nie tylko rodzajem lub konfiguracją posiadanych zdolności, lecz także ich poziomem. Zatem w procesie diagnozy można wyróżnić: uczniów zdolnych, wybitnie zdolnych, utalentowanych i geniuszy (Limont, 2010; Karwowski, 2004; Porter, 1999; Nęcka, 2003; Simonton, 2010).

1.3. Cechy uczniów zdolnych

W publikacjach naukowych cechy uczniów zdolnych są odmiennie zestawiane i porównywane przez różnych badaczy tego zjawiska. W opracowaniach pojawiają się przede wszystkim charakterystyki właściwości intelektualnych uczniów zdolnych, do których należą: wysoki stopień rozumienia treści, dostrzeganie wzajemnych zależności między ich elementami; wysoki poziom umiejętności dostrzegania problemów i zależności matematyczno-fizycznych oraz elastycznego, niestereotypowego myślenia; wysoki poziom umiejętności myślenia logicznego; wysoki poziom zdolności rozumowania na wysokim poziomie złożoności; wysoki poziom umiejętności myślenia abstrakcyjnego i uogólniania; ponadprzeciętna zdolność dostrzegania zarówno różnic i podobieństw między obiektami, ideami, faktami, etc.; szeroki zakres i podzielność uwagi; łatwość koncentrowania się przez dłuższy czas nad zagadnieniem; umiejętność dochodzenia do rozwiązań jasnych, prostych i ekonomicznych; wierna i trwała pamięć. Ponadto w sylwetce charakteryzującej ucznia uzdolnionego podkreśla się także współwystępowanie zdolności twórczych, takich jak: umiejętność ogarniania jednocześnie wielu idei (punktów widzenia) i zdolność porównywania ich ze sobą; zdolność produkowania dużej liczby pomysłów, zdolność syntezowania często pozornie sprzecznych punktów widzenia; silną tendencję do modyfikowania po-

znawanych zasad i pojęć (dostrzeganie ich niedoskonałości); zdolność do tworzenia nowych założeń (przyjmowanie odmiennej perspektywy); zdolność do wymyślania oryginalnych (rzadkich) pomysłów odnośnie sposobów rozwiązania problemu; produkowanie oryginalnych (niepowtarzalnych) wytworów; szeroką wiedzę z wybranej dziedziny; umiejętność twórczego, krytycznego dyskusowania; umiejętność oceny idei, pomysłów lub wytworów ze względu na kilka kryteriów jednocześnie. Biorąc pod uwagę trzeci składnik pojęcia uzdolnienie, czyli umiejętności i specyficzną wiedzę, można tu wymienić następujące umiejętności: autonomicznego, świadomego uczenia się; wykazywanie własnej inicjatywy w procesie pracy umysłowej; łatwość w dostrzeganiu różnych sytuacji problemowych; samodzielność myślenia i umiejętność artykułowania własnych poglądów w sytuacji, gdy inni nie podzielają tego samego stanowiska (nonkonformizm); autonomiczne formułowanie i rozwiązywanie problemów; umiejętność dostrzegania istoty problemu; stosowanie różnych metod rozwiązywania problemów; umiejętność konsekwentnego doprowadzania pracy do końca (Simonton, 2010; Gardner, 2002, 2009; Guilford, 1978; Sternberg, 1999; Renzulli, 2002b; Jellen i Urban, 1986; Chruszczewski, 2009; Nęcka, 2003; Karwowski, Kujawski, 2004; Limont, 2010, Dyrda 2012; Sękowski, 2004; Lewis, 1988; Uszyńska-Jarmoc, 2008; Czaja-Chudyba, 2005).

Na zakończenie warto też podkreślić najczęściej przytaczane w literaturze naukowej cechy osobowości uzdolnionych uczniów, takie jak: skłonność do podejmowania wyzwań, ryzyka; samodzielne inicjowanie własnej aktywności; poczucie obowiązku i odpowiedzialności; samodyscyplina i wytrwałość w dążeniu do celu, mimo napotykanym trudności; łatwość dokonywania zmian w sposobie dochodzenia do celu; twórcze, samodzielne podejście do własnego rozwoju intelektualnego, społecznego i moralnego; wysoka wewnętrzna motywacja, wewnętrzsterowność; pozytywny obraz Ja, wysoka i adekwatna samoocena; bogate, szerokie, ale także pogłębione zainteresowania; duże osiągnięcia w samokształceniu; zdolność do izolowania się od wpływów otoczenia i samodzielnej pracy, tendencje introwertywne.

W koncepcjach opisujących zdolności człowieka (m.in. koncepcji Renzullego, 2002; Popka, 1990, 1996; Sternberga, 2003; Szmidta, 2005), a szczególnie koncepcji inteligencji emocjonalnej (Salovey'a, Mayera, 1990) wskazuje się na sferę emocjonalną jako ten obszar potencjału, czyli niewykorzystanych jeszcze możliwości człowieka, które wchodząc w interakcje z istniejącymi zasobami intelektualnymi, wpływają na uczenie się i korzystanie z potencjału intelektualnego, na relacje międzyludzkie czy wreszcie na poczucie dobrostanu, a ujmując wężej – na dobre samopoczucie. To właśnie, między innymi, Joseph Renzulli (2002a) podkreśla takie umiejętności człowieka, które odgrywają znaczącą rolę w osiągnięciach życiowych, znacząco poszerzając rozumienie jego potencjału o obszary związane z emocjami i motywacją. Potencjał emocjonalny jednostki obejmuje nie tylko indywidualne sposoby reagowania

wynikające z temperamentu oraz właściwości układu nerwowego, ale cały repertuar zachowań i nadawanych społecznie znaczeń emocjonalnych, form ich wyrazu oraz udziału emocji w relacjach społecznych.

Reasumując i uogólniając, można stwierdzić, że uczeń zdolny charakteryzuje się co najmniej jedną z trzech wymienionych niżej grup właściwości lub cech:

- wysokim poziomem zdolności intelektualnych związanych z potencjałem umysłowym lub możliwością wysokich osiągnięć w dziedzinach nauki, twórczości lub działalności społecznej charytatywnej, obywatelskiej, wolontariatu itp.;
- wysokim poziomem uzdolnień specjalnych/kierunkowych (np. artystycznych, sportowych, organizacyjnych, poznawczych związanych często z przedmiotami szkolnymi);
- wysokim poziomem zdolności twórczych.

1.4. Uwarunkowania rozwoju zdolności i uzdolnień

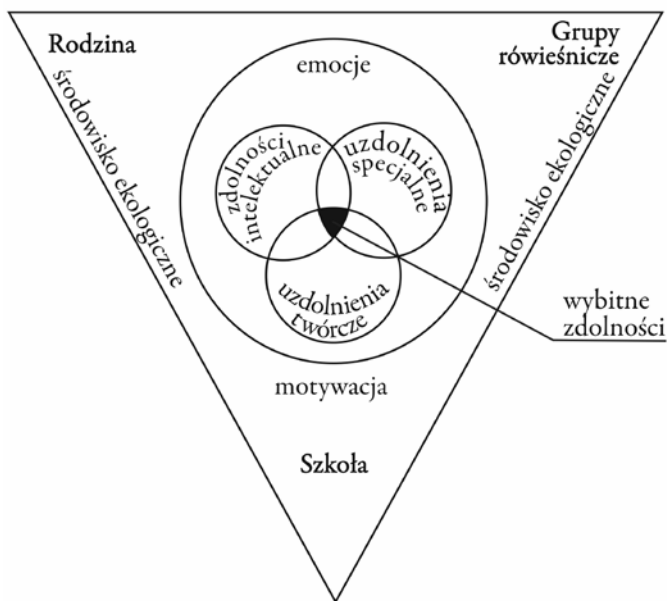
Uwarunkowania procesu rozwoju zdolności i uzdolnień uwzględniane są przez badaczy tego procesu w wielu różnych teoriach lub modelach. Jeden z istniejących w literaturze modeli wybitnych zdolności został opracowany przez Stanisława Popka (1996a). Autor zbudował go na triadzie: uzdolnienia intelektualne, uzdolnienia twórcze oraz uzdolnienia specjalne. Wspomniany model uwzględnia również interakcję genotypu i środowiska. Autor uznał, że te dwie grupy czynników (endogenne i egzogenne) wywierają istotny wpływ na ujawnianie, aktywizowanie i rozwój zdolności (Popek, 1990, 1996a).

Zgodnie z modelem interakcyjnym przedstawionym na rysunku 1. wszystkie trzy rodzaje zdolności mają charakter potencjalny, ale wchodząc ze sobą w różne konfiguracje w sprzyjających warunkach środowiskowych, dzięki motywacji uzyskują postać zdolności realizacyjnych (rzeczywistych). Stanisław Popek (1990) podkreśla, że wszystkie wyróżnione składniki modelu są bardzo ważne dla rozwoju wybitnego talentu i są cechami ciągłymi, co znaczy, iż mogą uzyskiwać różne wartości na continuum danej cechy. Poza tym wyróżnione cechy, choć wchodzą ze sobą w liczne interakcje, zachowują swoiste dla siebie wartości, a żadna z nich nie jest przez autora koncepcji preferowana.

Wybitne zdolności intelektualne zostały uznane przez autora za pewną dyspozycję, która warunkuje skuteczne działanie człowieka w określonej dziedzinie. Zdolności podlegają zmienności i dynamice, co uzależnione jest od zmiennych osobowościowych oraz środowiskowych. Zdolności przejawiające się w jakiejś określonej dziedzinie działania człowieka Stanisław Popek (1996a) traktuje jako

uzdolnienia specjalne. Podobnie inny badacz tego zjawiska – Jan Strelau (1992) stwierdził, że „tyle jest kategorii czy rodzajów uzdolnień, ile rodzajów ludzkiej działalności potrafimy wyodrębnić. Ciągłe powstają nowe uzdolnienia oraz istnieją takie, które nie zostały jeszcze zidentyfikowane, co wiąże się z faktem, że potencjalne możliwości nie znalazły jeszcze warunków społecznych umożliwiających ich rozwój” (Strelau, 1992, s. 149).

Trzeci składnik triady, uzdolnienia twórcze, zdaniem Stanisława Popka, wyrażają się w łatwości uzyskiwania nowych, oryginalnych pomysłów, idei lub projektów. Oznaczają indywidualne właściwości osobowości człowieka, które zapewniają mu skuteczne działanie dzięki wytworom, które charakteryzują się nowością, oryginalnością i generatywnością (Popok, 1996a). Zdaniem Edwarda Nęcki (2005) uzdolnienia do działań twórczych mają własną strukturę, na którą składają się: zdolności, umiejętności i motywacje. Wśród zdolności Edward Nęcka (2005) wymienia: asocjacyjne, analogii, metaforyczne, transformacyjne, abstrakcyjne, a wśród motywacji: instrumentalne, zabawowe, zawodowe, komunikacyjne oraz kierownicze czy inaczej przywódcze. Umiejętności dotyczą: unikania przeszkód, technik generalizacji pomysłów oraz pola wiedzy związanej z dziedziną twórczości.



Rys. 1. Interakcyjny model wybitnych zdolności opracowany przez S. Popka (1990)

1.5. Diagnoza zdolności i uzdolnień

Podjęcie decyzji odnośnie wyboru określonego sposobu pomiaru zdolności i uzdolnień wymaga precyzyjnego opisu rozumienia wymienionych pojęć. W zależności od podejścia do zdolności i uzdolnień stosuje się odmienne sposoby jej pomiaru (Guilford, 1978; Sternberg, 1999; Renzulli, 2002a; Jellen i Urban, 1986; Cropley, 2000; Bear, 1994; Mouchiroud i Lubart, 2001; Chruszczewski, 2009; Nęcka, 2003; Karwowski, Kujawski, 2004; Limont, 2010, Dyrda 2012; Sękowski, 1997, 2004; Lewis, 1988; Uszyńska-Jarmoc, 2005, 2006, 2007; Czaja-Chudyba, 2005; Wróblewska 2009). Ponadto warto także podkreślić, że w procesie diagnozowania ludzi zdolnych stosuje się jedno z dwu podejść: elitarne i egalitarne. W podejściu elitarnym uznaje się, że jednostki o wybitnych zdolnościach stanowią zaledwie 3-5% populacji, natomiast w podejściu egalitarnym przyjmuje się, że jednostek uzdolnionych w populacji jest co najmniej 25–30% (Limont, 2010, s. 9). Przyjmując podejście egalitarne, można sądzić, że co trzeci lub co czwarty uczeń jest zdolny.

Warto zaakcentować, że wyniki badań nie zawsze mogą być porównywalne ze względu na różne orientacje teoretyczne i nurty metodologiczne prezentowane przez poszczególnych reprezentantów dyscyplin naukowych: pedagogiki zdolności, psychologii zdolności, psychologii różnic indywidualnych, psychologii twórczości czy pedagogiki twórczości (Popek 1996b; Babaeva, 1999; Fishkin i Johnson, 1998; Healy, 1996; Hong i Milgram, 1995; Simonton, 2010; Szmidt, 2005).

W praktyce do diagnozy poziomu uzdolnień twórczych badacze używają przede wszystkim testów psychologicznych, głównie testów myślenia twórczego (myślenia dywergencyjnego). Jednak płynność i oryginalność myślenia nie są wyznacznikiem osiągnięć twórczych, ale raczej kryterium twórczego zachowania (Hong i Milgram, 1995). Inni badacze (Mouchiroud i Lubart, 2002) także dokonali krytyki testów do pomiaru myślenia twórczego jako jednostronnego, pojedynczego aspektu twórczości, proponując stosowanie dodatkowych, jakościowych technik uzupełniających. Stanowisko takie zajmują również inni badacze (Fishkin i Johnson, 1998; Uszyńska-Jarmoc, 2005). Arthur Cropley (2000) podkreśla, że psychologia twórczości dysponuje już dobrymi narzędziami do pomiaru potencjału twórczego, ale realne osiągnięcia w dziedzinie twórczości są wciąż trudno uchwytne, ponieważ zależą przede wszystkim od dodatkowych czynników, między innymi od technicznych umiejętności związanych z dziedziną tworzenia, od samopoczucia tworzącego, jego stanu zdrowia psychicznego, jego wiedzy z zakresu dziedziny, w ramach której tworzy dzieła, a nawet sprzyjających okazji i okoliczności. Niektórzy badacze wybitnych uzdolnień, których częścią są zawsze uzdolnienia twórcze, sugerują przede wszystkim jakościową ocenę wytworów twórczej i innowacyjnej aktywności człowieka (Bear, 1994). Pomiar uzdolnień powinien polegać na ocenie wytworów, dokonanej najpierw niezależnie przez sędziów kompetentnych, a następnie ocenie konsensualnej.

1.6. Wybrane kategorie wyznaczające możliwe sposoby analizy doświadczeń edukacyjnych uczniów zdolnych, uzdolnionych i utalentowanych

W projektowaniu działań zmierzających do zrozumienia fenomenu zdolności i uzdolnień poszczególnych jednostek oraz w planowaniu działań edukacyjnych warto odwoływać się do kategorii teoretycznych, które obecne są w różnych dyscyplinach, po to, by w myśleniu o edukacji i rozwoju uczniów utalentowanych stworzyć dla nich jedną wspólną, konceptualną przestrzeń. W tej części pracy opisano kluczowe kategorie, które funkcjonują w różnych dziedzinach nauki, ale są znaczące dla pedagogiki, bo mają dużą potencjalną wartość praktyczną, ponieważ dają się dopełnić o opisy i interpretacje pedagogiczne. W rozdziale tym, przedstawiono propozycję analizy drogi rozwoju zdolności, uzdolnień i talentu dzieci i młodzieży, a także umożliwienia im znajdowania własnej drogi do sukcesu edukacyjnego i życiowego. Autorzy książki mają nadzieję, że propozycja ta pozwoli inaczej niż dotychczas spojrzeć na historię sukcesu uczniów w szkole i tym samym może pomóc nauczycielom tworzyć im warunki do rozwijania własnych możliwości i zasobów poznawczych. Realizacja tego zadania jest niezwykle trudna, ponieważ wymaga holistycznego podejścia do istoty i kontekstu rozwoju człowieka, a tym samym procesu uczenia się jako jego podstawowego warunku. To zaś wymaga odwoływania się do wiedzy rozproszonej w różnych naukach, a w ich ramach w różnych podejściach teoretycznych i metodologicznych. Warto rozpocząć zatem od wyodrębnienia i zdefiniowania kluczowych pojęć (kategorii), aby w konsekwencji można było odnosić się do nich podczas analizowania indywidualnych dróg uczniów prowadzących ich do sukcesu edukacyjnego i/lub życiowego.

Nadrzędnym terminem, komplementarnym z innymi analizowanymi w tej części pracy, jest termin *poczucie*. Będzie on towarzyszył takim kategoriom, jak: *tożsamość, ocena własnej wartości, kompetencja, podmiotowość, autonomia, humor, odpowiedzialność, sukces*. Stąd na początku warto wyjaśnić sposób rozumienia i celowość wprowadzenia kategorii *poczucie* do rozważań i analiz historii rozwoju talentu uczniów i osiągania przez nich sukcesów życiowych i edukacyjnych.

Według „Słownika języka polskiego” (sjp.pwn.pl, 21.06.2014) „poczucie to zdawanie sobie sprawy z pewnych faktów, zjawisk zachodzących w otaczającym świecie, stanów wewnętrznych”. Poczucie oznacza świadomość czegoś, subiektywne wrażenie czegoś w przeciwieństwie do obiektywnego stanu. Na zakres pojęcia *poczucie* składają się: doświadczenia, które są dostępne świadomości, sposoby zachowania (się) zauważalne przez innych, ale także nieświadome stany wewnętrzne rozpoznawalne jedynie za pomocą analiz (Majczyzna, 2000, s. 39). Warto zaznaczyć, że termin *poczucie* oznacza stan poznawczy człowieka, a nie stan emocjonalny, a tak zazwyczaj jest traktowany w języku potocznym. Poczucie zatem wchodzi w zakres myślenia

i może polegać na wydawaniu sądu. Mówiąc o *poczuciu* w związku z wybraną kategorią np. *kompetencją*, chcemy zaakcentować bardziej wewnątrzpsychiczny i świadomościowy aspekt danej kategorii. W edukacji szkolnej, mówiąc o stopniowym włączaniu ucznia w proces podejmowania decyzji na temat siebie, w proces świadomego rozwijania jego zasobów intelektualnych, społecznych i emocjonalnych, czyli w proces świadomej pracy nad rozwijaniem własnych zdolności i uzdolnień, nie sposób pomijać takich kategorii, jak: *poczucie podmiotowości*, *poczucie własnej wartości*, *poczucie kompetencji i sprawstwa*, *poczucie autonomii* czy wreszcie *poczucie tożsamości*. W związku z tym kategorie te będą analizowane w dalszej części pracy.

Dorota Klus-Stańska (2000, s. 70) twierdzi, że każdy namysł nad edukacją wyraża się w języku, a ten zawsze znaczyć może coś innego w zależności od kontekstu kulturowego. Terminologia przyjęta z odmiennych obszarów interpretacyjnych, z chwilą przeniesienia jej do obszaru pedagogiki zdolności, może być czynnikiem zakłócającym, utrudniającym czy wręcz uniemożliwiającym proces pełnego jej zrozumienia. Terminy takie jak: *autonomia*, *podmiotowość*, *kompetencja*, *sukces* to pojęcia z języka nauk społecznych i humanistycznych, stosowane są „w poprzek” różnych dyscyplin. Stąd rozdział ten poświęcony jest doprecyzowaniu wymienionych wyżej kluczowych pojęć i terminów, nazywanych często w literaturze kategoriami pedagogicznymi. Kategorie te można będzie uznać za podstawowe źródła wyznaczania szczegółowych celów służących wspieraniu rozwoju zdolności uczniów.

Charakterystyka poszczególnych kategorii zawierać będzie stałe elementy: wyjaśnienie ich istoty, sposobów rozumienia przez wybranych autorów na gruncie różnych teorii naukowych, a następnie przedstawienie przyjętego w tej pracy rozumienia analizowanego terminu na tle proponowanego modelu analizy doświadczeń edukacyjnych ucznia. Pierwszym etapem procesu analitycznego będzie wyodrębnienie i zdefiniowanie kluczowych pojęć (kategorii). Kolejnym krokiem będzie przedstawienie argumentów, które wskazują na konieczność odwoływania się do danej kategorii w edukacji. W konsekwencji dokonana będzie analiza ich wzajemnych powiązań i relacji. Na początku należy podkreślić fakt, że proces precyzyjnego definiowania poszczególnych kategorii jest utrudniony ze względu na to, że znaczenie niektórych terminów pokrywa się (np. wolność, podmiotowość), ale nadmierne dążenie do semantycznej jednoznaczności poszczególnych terminów nie wydaje się tu celowe.

Poczucie humoru

Na podstawie analizy różnych, często odmiennych, teorii można stwierdzić, że emocje mają bardzo silny związek z procesem rozwoju człowieka we wszystkich etapach jego rozwoju (Strayer, 2002). Emocje organizują dynamikę konstruowania tożsamości w cyklu życia, wyznaczają motywację i status tożsamości (osiągnięta, odroczone,

rozproszona, nadana). Zatem w książce tej założono, że w budowaniu modelu myślenia o sposobach analizy doświadczeń edukacyjnych uczniów zdolnych, uzdolnionych i utalentowanych, a także w myśleniu o edukacji uczniów zdolnych i procesie proponowania rozwiązań praktycznych, traktowanych nie jako gotowe recepty dla nauczycieli, ale przykłady operacjonalizacji założeń teoretycznych, humor i dowcip jako kategorie mogą okazać się bardzo przydatne. Doświadczenie rozbawienia, rozumiane jako specyficzna forma reakcji, na przykład na niezgodność informacyjną, różniąca się od wszystkich innych reakcji (np. lęk, zaskoczenie) tym, że nie budzi w podmiocie niepokoju, poczucia utraty kontroli nad sytuacją, nie wywołuje też potrzeby zmiany lub uniknięcia wywołującej je niespójności. Humor w psychologii, według Aleksandry Tokarz (2005, s. 94) „odnosi się do specyficznej formy emocji radości, związanej też ze śmiechem, prowokowanej przez bodźce komiczne, a wymagającej od podmiotu trafnego rozpoznania znaczeń i własności tych bodźców”. W koncepcjach psychologicznych, jak podkreśla Anna Radomska (2000), mówi się raczej o subiektywnym doświadczaniu humoru, który jest unikalną, zindywidualizowaną, specyficzną właściwością ludzką, jest intelektualno-emocjonalną reakcją na pewne bodźce zewnętrzne, które dostarczają przyjemności poprzez dostrzeżenie i zrozumienie ich.

Humor, jak podkreśla się w literaturze, pomaga w generowaniu pomysłów, zwiększa prawdopodobieństwo pojawiania się nowych i niezwykłych idei lub interpretacji, umożliwia uczniom poszukiwanie rozwiązań nieszablonowych (Radomska, 2000). Stąd wydaje się, że w uruchamianiu przeżyciowego systemu przetwarzania własnych doświadczeń i uczenia się dzięki wymianie doświadczeń z innymi, warto odwołać się do kategorii humoru, dowcipu, komizmu czy żartu – zwłaszcza, że kreatywność, to jedna z cech uczniów zdolnych, a recepcja lub tworzenie komizmu angażują te same zdolności i operacje poznawcze, uruchamiają analogiczne mechanizmy motywacyjne jak w przypadku rozwiązywania problemów twórczych. Istotą obu procesów jest zrozumienie, czyli poznawcze opracowanie, a następnie przetworzenie określonego problemu. Wymaga ono myślenia dywergencyjnego (a w szczególności giętkości, oryginalności, wrażliwości na problemy i zdolności do redefiniowania). Odbiór komizmu wiąże się z przewyższaniem stereotypów myślowych, odważnym wykraczaniem poza narzucone konwencje i schematy, świadomym burzeniem standardów.

Na związek kategorii humoru i zdolności twórczych uczniów wskazują liczne badania. Stwierdzono w nich korelację poziomu poczucia humoru z natężeniem tych cech, które łączą się z twórczością: wyobraźnia, fantazja, giętkość i elastyczność myślenia, oryginalność, wnikliwość, intuicja, wrażliwość na słowo, otwartość umysłu (Tokarz, 1991; Radomska, 2000). Zgodnie z twierdzeniem Aleksandry Tokarz (1991) wspólnym dla ludzi zdolnych, twórczych i posiadających poczucie humoru jest wrażliwość na nietypowe bodźce wymagające ich rozumienia, a następnie możliwości

wymyślenia zaskakujących rozwiązań. Poza tym są to aktywności „samonapędzające się”, które nie wymagają zewnętrznych gratyfikacji, nie są też nużące, więc mogą trwać mimo zewnętrznych przeszkód. W aktywności twórczej uczniów (badawczej, wynalazczej) i aktywności nastawionej na odbiór humoru uaktywniają się podobne procesy, powodujące zmniejszenie obaw przed odrzuceniem powszechnie respektowanych zasad logiki, przełamywaniem stereotypowych skojarzeń i kategoryzacji oraz sztywnych nastawień. W wyniku przeprowadzonych badań autorzy podkreślają, że humor jest procesem poznawczym, a relacje pomiędzy różnymi aspektami humoru a procesami poznawczymi, procesami rozumienia i inteligencją są oczywiste (Attardo, 1997). Humor jest formą intelektualnej zabawy. Na podstawie badań 100-osobowej grupy młodzieży stwierdzono pozytywną i istotną korelację pomiędzy wynikami twórczości, pozytywnym spostrzeganiem siebie, stylem poznawczym i poczuciem humoru oraz częstotliwością śmiania się w różnych sytuacjach. Z badań wynika, że osoby zdolne i twórcze częściej doceniają humor, lepiej rozumieją dowcipy i częściej odwołują się do tej kategorii jako strategii radzenia sobie z sytuacją trudną. Na podstawie analizy badań 13-letnich chłopców stwierdzono pozytywne korelacje pomiędzy poziomem rozumienia humoru językowego (gra słów i dowcip) a poziomem posługiwania się myśleniem formalnym (operacje formalne) (Wycoff i Pryor, 2003). Podkreśla się także, że humor w edukacji może mieć ogromne znaczenie zarówno dla poznawczego, jak i społecznego rozwoju ucznia. Uczniowie bardziej zdolni i bardziej twórczy, mają zazwyczaj większe poczucie humoru niż ich rówieśnicy, stąd należy doceniać humor i żart w edukacji jako intelektualną, twórczą i etyczną dziedzinę aktywności (Jewell, 2005, s. 205). Tymczasem we współczesnej szkole zauważa się swoistą ucieczkę nauczycieli od humoru i żartu. Sądzi się, że nauczyciel w interakcjach poznawczych i społecznych z uczniami powinien zachowywać się poważnie, bo inaczej może ucierpieć jego autorytet.

Włączenie humoru do edukacji pozwala intensyfikować twórczą pracę intelektualną. Dobry nastrój, który jest wynikiem działania humoru, zwiększa odwagę w odrzucaniu żelaznej logiki, a korzystania z wyobraźni. Badacze stwierdzają, że „zabiegając o rozwój dowcipu, wspomagamy zdolności twórcze wychowanka, kształtujemy elastyczność myślenia, logikę, bystrość umysłu” (Matuszewicz, 1976, s. 59). Aleksandra Tokarz (2005), analizując literaturę psychologiczną poświęconą związkom humoru i twórczości, przytacza wyniki wielu badań świadczących o pozytywnym wpływie humoru na większą generatywność w myśleniu, wzrost oryginalności w procesie rozwiązywania zadań. Obecność humoru w toku rozwiązywania zadań twórczych zwiększa możliwości uzyskiwania wartościowych efektów. Ponadto stwierdzono nie tylko natychmiastowy, ale również długofalowy wpływ humoru zarówno na wzrost liczby pomysłów, jak i na ich jakość.

Poczucie podmiotowości

Przyjmując niektóre założenia psychologii rozwoju zdolności i uzdolnień nie sposób w tej pracy pominąć kategorii *podmiotowość*, która jest obecna również w różnych dyscyplinach naukowych, a w tym także w pedagogice. Termin ten jest często zestawiany z takimi pojęciami, jak: poczucie godności, poczucie sprawstwa, wewnątrzsterowność, samorealizacja, wolność.

Termin podmiotowość jest w ostatnich latach dość często stosowany zarówno w teorii, jak i praktyce edukacyjnej. Funkcjonuje jako hasło dość słabo zoperacjonalizowane (Czerepaniak-Walczak, 1999, s. 77). W ramach filozofii *podmiotowość* ujmowana jest najogólniej jako urzeczywistnianie własnej indywidualności w wolnym i twórczym działaniu, zaś odczuwanie podmiotowości łączy się ze świadomością siebie, wolnością wyboru i odpowiedzialnością za podejmowane decyzje. W psychologii podmiotowość rozumiana jest często jako centralny aspekt sprawczości. Psychologowie o orientacji humanistycznej podkreślają naturalne dążenie człowieka, aby czuć się przyczyną zdarzeń. Potrzeba ta współwystępuje z potrzebą kompetencji, autonomii i społecznej przynależności. Józefa Bałachowicz (2000, s. 378) zaznacza, że podmiotowość przejawia się w takich cechach lub zachowaniach człowieka, jak zdolność do subiektywnego doświadczania świata, samoświadomość i autorefleksja, autonomia i wolność wyboru, suwerenność w podejmowaniu decyzji i działaniu, dążenie do spełniania ideałów.

Bardziej ogólnie definiuje ten termin Maria Czerepaniak-Walczak (1999, s. 86), twierdząc, że „podmiotowość jest złożoną strukturą, której sens z jednej strony mieści w sobie swoisty ‘całokształt’, z drugiej zaś umożliwia wyodrębnienie elementów składowych”. Jest to zintegrowana struktura, która wyznacza widoczne i racjonalne postępowanie człowieka. Autorka wymienia kilka elementów ważnych w strukturze rozpatrywanej tu kategorii. Są nimi: świadoma moc sprawcza (indywidualna lub grupowa), krytyczny, racjonalny wybór i ukierunkowywanie działania na realizację własnych preferencji (indywidualnych albo będących rezultatem uzgodnień), godność, odpowiedzialność i odwaga w ponoszeniu konsekwencji dokonywanych wyborów, podejmowanych i wykonywanych działaniach (Czerepaniak-Walczak, 1999, s. 87). Urszula Ostrowska (1999) stwierdza, że podmiotowość wyraża się w postaci autonomicznego inicjowania/wywierania wpływu przez jednostkę na różne aspekty rzeczywistości oraz doświadczania wartości samego siebie i kreatywnego samorealizowania siebie. Kazimierz Obuchowski (1999, s. 131-149) uważa, że o podmiotowości jakiegoś układu funkcjonalnego (np. szkoła, klasa) można mówić w sytuacji spełnienia kilku warunków: układ ten dysponuje wiedzą o sobie, określa w oparciu o nią zadania, dobiera do nich metodę, wreszcie – czyni to inteligentnie. Natomiast mówiąc o podmiotowości człowieka, należy dołączyć do powyższych warunków kilka

innych, mianowicie: intencjonalna autonomia, twórcza interpretacja własnych pragnień, projektowanie siebie i osobistego modelu świata.

Podmiotowość w wychowaniu, według Antoniny Guryckiej (1999, s. 110), może stanowić cel wychowania, a wtedy sprowadza się głównie do świadomego rozwijania u uczniów orientacji podmiotowej, czyli poczucia sprawstwa po to, aby w końcu uczeń mógł stać się swoim wychowawcą. Zgodnie z ujęciem autorki uczniowie stopniowo mogą stawiać sobie cele w zakresie drobnych codziennych spraw, tworzyć sytuacje, w których te cele można realizować. Ważne jest tu poczucie wpływu na wybór, przebieg i wyniki działania. Na podstawie pomyślnie wykonanych zadań rodzi się pojęcie przyczynowości osobistej wyrażającej się m.in. w odkrywaniu własnego świata wartości, formułowaniu osobistych celów, planów ich realizacji, uruchomienia procesów samokontroli. Po spełnieniu tych warunków można mówić, zdaniem Antoniny Guryckiej (1999, s. 115), o stawianiu się dla siebie wychowawcą. Potrzebna jest przy tym autonomia, a jednocześnie poczucie zobowiązania w stosunku do samego siebie. Stąd wynika konieczność łączenia podmiotowości z odpowiedzialnością.

Z punktu widzenia ucznia i rozwijania jego zdolności ważne jest także poczucie podmiotowości, które jest doświadczeniem subiektywnym. Twierdzi się, że jest ono tym, co uczeń za podmiotowość uznaje. Jeżeli będzie przekonany, że może działać zgodnie z własnym programem, że jego niezależność w myśleniu i działaniu jest respektowana, że może funkcjonować tak, aby realizować swoje zainteresowania i pasje, zaspokajając potrzeby, ujawniać swoje poglądy, wtedy bez względu na to, czy są to jego złudzenia, czy jest to rzeczywistość, można mówić o poczuciu podmiotowości.

Podmiotowość, a zwłaszcza poczucie podmiotowości, jest koniecznym warunkiem świadomej pracy nad rozwijaniem własnych zdolności, uzdolnień czy talentu, słowem warunkiem aktywności autokreacyjnej. Autorzy tej książki uznają, że nie jest to warunek wystarczający, ale ważny ze względu na konieczność posiadania własnego systemu wartości, który może także podlegać negocjacji społecznej w grupie. Podmiotowość jest wyznaczana przez konieczność rozpatrywania procesu edukacji jako procesu interakcji o różnym charakterze, m.in. interakcji symetrycznych, które można uznać za interakcje podmiotowe. Interakcję według Marii Czerepaniuk-Walczak (1997, s. 27) można nazwać podmiotową, gdy „(...) wszystkie uczestniczące w niej osoby mają przeświadczenie, że są współsprawcami zdarzeń wynikających z ich preferencji oraz gotowe są ponieść konsekwencje owego sprawstwa. Wyraża się to w osobistym poczuciu wolności i odpowiedzialności. Konstytutywną cechą takiej interakcji jest wzajemne uznanie jej uczestników. Polega to na tym, że każdemu aktowi uznania towarzyszy dążenie do bycia uznanym, wywołuje tendencje do uznawania drugiego”. Lech Witkowski (2000, s. 122) podkreśla związek dwóch kategorii: podmiotowości i odpowiedzialności, twierdząc, że każdy człowiek ma szansę na podmiotowość, jeżeli potrafi wziąć na siebie odpowiedzialność za konstituowanie się jej i odnaleźć w otoczeniu społecznym sprzyjającą temu niszę kulturową. Koniecz-

ność tworzenia uczniom zdolnym optymalnych warunków do uczenia się, odczuwania podmiotowości i korzystania z niej w edukacji można potraktować również jako zabieg profilaktyczny.

Koleją kategorią analityczną, która może mieć zastosowanie w badaniu historii rozwoju zdolności, uzdolnień i talentu, a także w osiągnięciu przez uczniów sukcesu edukacyjnego jest poczucie sprawstwa. Przeciwnościem poczucia sprawstwa jest poczucie bezradności. W niektórych publikacjach mówi się o „wyczonej bezradności” jako wyniku zgeneralizowanego przeświadczenia o utracie lub braku wpływu własnej kontroli nad zdarzeniami (Seligman, 1997). Zjawisko bezradności bierze się z długotrwałego doświadczenia niemożności zmiany własnego położenia (np. w roli dobrego ucznia), mimo podejmowanych starań. W następstwie tego rodzi się poczucie bezsensowności dalszych wysiłków, ponieważ są one źródłem przykrych emocji. Bezradność łączy się z biernością, brakiem wiary i poczuciem braku sprawstwa. Tymczasem można zastanowić się, na ile współczesna edukacja stwarza warunki uczniom do budowania przekonania o własnym sprawstwie. Obserwując praktykę edukacyjną, zwłaszcza uczniów zdolnych i uzdolnionych, należy przyznać sporo racji opinii wyrażonej przez Johna Holta ponad trzydzieści lat temu. Autor podkreślał, że nie wierzy w program nauczania, w oceny, w naukę dzieci, w której o wszystkim rozstrzyga nauczyciel. Wierzy natomiast, że przy odpowiednim wsparciu i zachęcie dzieci powinny się uczyć tego, czego chcą, kiedy chcą, jak chcą i dlatego, dla czego chcą. Tylko wtedy, zdaniem autora, można będzie mówić o poczuciu sprawstwa edukacyjnego uczniów (Holt, 2007).

W czym może ujawniać się poczucie podmiotowości uczniów w procesie edukacji? Wydaje się, że między innymi poprzez wybór rodzaju i liczby zadań; wybór miejsca i czasu ich realizowania; wybór partnerów, współpartnerów działania; podejmowanie decyzji czy zadania rozwiązywane będą w pojedynkę, w diadach czy większych zespołach; podejmowanie decyzji odnośnie samego włączenia się do programu. Z drugiej strony podmiotowość ucznia może być realizowana dzięki przyznawaniu mu prawa do prywatności i posiadania własnego zdania na temat siebie i swoich relacji ze światem; a przede wszystkim w poczuciu, że takie prawa posiada i może z nich korzystać.

Podmiotowość jest warunkiem partnerstwa, a to przejawia się w interakcjach symetrycznych. Można zastanawiać się, na ile interakcje wychowawcze w szkole mają lub mogą mieć charakter interakcji symetrycznych, to znaczy partnerskich. Wydaje się, że często interakcje nauczyciel–uczeń zdolny/uzdolniony w wielu sytuacjach mogą przybierać taki właśnie charakter – zwłaszcza w sytuacjach twórczego działania.

Pamiętać przy tym należy, że poczucie podmiotowości w dużym stopniu wyznacza rodzaj motywacji, mianowicie określa czy ma ona charakter zewnętrzny (instrumentalny) lub wewnętrzny (motywacja samoistna, autonomiczna). Poczucie pod-

miotowości wymaga motywacji wewnętrznej w inicjowaniu działań poznawczych. Przy czym należy wyraźnie podkreślić, że motywacja wewnętrzna nie wyznacza robienia tylko tego, co uczeń chce, co jest dla niego miłe, przyjemne i zaspokaja jedynie potrzeby hedonistyczne. Mówiąc o motywacji wewnętrznej w edukacji, odróżniamy to pojęcie (za: Dryll, 2001, s. 239) od „wewnętrznej potrzeby” polegającej na robieniu tylko rzeczy miłych. Podmiotowość oparta na wewnętrznej motywacji w edukacji ma wyrażać się w chęci robienia również tego, co jest wartościowe, słuszne, dobre, choć czasem wymagające wysiłku lub wyrzeczeń. Warunkiem dobrze pojętej podmiotowości w edukacji będzie świadomość zadań i korzyści czerpanych przez ucznia z ich wykonywania.

Uznanie prawa ucznia do podmiotowości daje mu jednocześnie okazję do uczenia się korzystania z niej, odczuwania satysfakcji z podmiotowości w działaniu i domagania się podmiotowości w tych sytuacjach, które tego potrzebują. Należy podkreślić, że w edukacji – w zależności od treści, celów i przyjętych metod pracy – podmiotowość ucznia nie jest mu dana od początku. Ważne jest, aby w zależności od potrzeb i celów działania nauczyciel potrafił jasno określić lub współokreślić zasady działania: ile jest wolności, jak z niej można skorzystać, czego dotyczy wybór, jakiego typu decyzje uczeń może podjąć, a które wymagają podporządkowania. Słowem ważne jest, aby uczeń w szkole zawsze miał pełne rozeznanie, kiedy może być autonomicznym autorem zdarzeń, kiedy może negocjować swój program działania z innymi i wspólnie podejmować decyzje, a kiedy powinien całkowicie podporządkować się decyzjom nauczyciela.

Podsumowując, podmiotowość w tej pracy jest rozumiana ogólnie jako świadome uczestniczenie w rzeczywistości poprzez oddziaływanie na nią w sposób celowy, a jednocześnie twórczy. Poczucie podmiotowości wyraża się w przekonaniu, że ma się wpływ na dane zdarzenia i sprawuje się nad nimi kontrolę. Podmiotowość w edukacji uczniów zdolnych, uzdolnionych i utalentowanych warto odnosić także do procesu podejmowania decyzji.

Indywidualność

Kolejną kategorią ważną z perspektywy rozwijania zdolności uczniów jest indywidualność. Odnosząc tę kategorię do rozwoju ucznia zdolnego, należałoby określić, czym według Anny Brzezińskiej (2000) są zmiany indywidualne w rozwoju. Należy od razu podkreślić, że terminy *indywidualność* i *zmiany indywidualne* nie mogą być używane zamiennie. Niemniej indywidualność człowieka można odnosić do zmian indywidualnych w rozwoju. Zmiany indywidualne to te, które są charakterystyczne tylko dla danej jednostki, które są czasem nieprzewidywalne, a więc na przykład występujące niepunktualnie lub takie, które wynikają z zupełnie odmiennych doświadczeń życiowych. Choć Anna Brzezińska (2000, s. 29) podkreśla, że „fundamen-

tem prawidłowego przebiegu rozwoju człowieka w każdym wieku są doświadczenia występujące w określonej kolejności i we właściwym rozwojowo czasie”, to jednak nie znaczy, że szkoła powinna zmierzać do tego, aby zdarzenia były punktualne, czyli występujące u wszystkich uczniów jednocześnie. Szkoła, według Anny Brzezińskiej, nie powinna dążyć do wywoływania zmian indywidualnych, a raczej umieć rozpoznać doświadczenia niepunktualne i szukać odpowiedzi na pytanie: czy uczeń jest gotowy na ich przyjęcie. Następnie szkoła powinna umieć je wykorzystać w celu optymalizowania szans rozwojowych ucznia. Anna Brzezińska (2000, s. 16) zaznacza, że w rozwoju człowieka można wyodrębnić trzy rodzaje zmian rozwojowych: uniwersalne, wspólne i indywidualne. Wydaje się, że właśnie zmiany indywidualne są najbardziej zaniedbanym obszarem edukacji, obszarem mniej lub bardziej świadomie zostawionym przez wychowawców dla spontanicznego, naturalnego, niekontrolowanego rozwoju. Można zaryzykować stwierdzenie, że jeżeli są podejmowane jakieś działania w szkole, to raczej polegają one na blokowaniu możliwości powstawania zmian indywidualnych. Tymczasem każdy uczeń wchodzi do szkoły z własną, niepowtarzalną, indywidualną logiką rozwoju. Każdy zdolny człowiek ma inny bagaż doświadczeń, z którymi wstępuje w mury szkoły, a doświadczając w niej tych samych zdarzeń, inaczej te doświadczenia spostrzega, interpretuje i przeżywa, inne nadaje im znaczenia, inaczej je wartościuje.

Różne wymiary procesu indywidualizacji, które zachodzą w środowisku rodzinnym, rozważa Wioleta Danilewicz (2010). Autorka rozpatruje je na poziomie zmiany struktury społecznej, a także przemiany indywidualnych nastawień i sposobów myślenia jednostek. Wydaje się, że te dwa wymiary mogą być bardzo przydatne w analizowaniu indywidualnych ścieżek rozwoju zdolności uczniów i ich dojścia do sukcesu edukacyjnego i życiowego.

Kategoria indywidualności jest w tej pracy rozważana ze względu na potrzebę wzmacniania przez nauczyciela procesu rozwoju tożsamości indywidualnej równoległe z kształtowaniem się tożsamości grupowej, na którą większy wpływ niż szkoła ma środowisko rodzinne, grupa rówieśnicza, nieformalne związki i interakcje podejmowane również poza klasą szkolną (Harris, 1995, 1998, 2000).

Kompetencje i sukces

W praktyce edukacyjnej w ostatnich latach termin kompetencja stał się terminem powszechnie używanym. Oczekiwane kompetencje ucznia stają się przedmiotem formułowania celów edukacji, a następnie przedmiotem oceny i określania jego osiągnięć szkolnych. Termin *kompetencja* na ogół definiowany dość szeroko jako „zakres uprawnień (...) do zajmowania się określonymi sprawami i podejmowania dotyczących ich decyzji; zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia” (Dra-bik, Sobol, 2007, s. 191). Natomiast termin *poczucie kompetencji* zawiera w sobie

kombinację tego, co uczeń chciałby osiągnąć z tym, jak pewne jest, że uda mu się osiągnąć wszystko to, co zamierza (Vasta, Haith i Miller, 1995, s. 532). Według Marii Czerepaniak-Walczak (1997a, s. 89) „kompetencja podmiotu jest to szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie”. Kazimierz Denek (2000, s. 76-91) dodaje, że kompetencja to umiejętności złożone wyższego rzędu, odnoszące się do myślenia, poszukiwania, doskonalenia się, komunikowania, współpracy, działania. Zdobycie kompetencji jest możliwe dzięki istniejącej dyspozycji do uczenia się, a wyraża się w odpowiedniości w wykonywaniu określonych zadań. Według Marii Kielar-Turskiej (2003, s. 279) termin *kompetencja* ma personalny charakter, co znaczy, że zawsze mówimy o niej w kontekście kompetencji konkretnej jednostki. Stąd ważniejsze jest mówienie o kompetencji ucznia w aspekcie poczucia kompetencji jako subiektywnego wrażenia czy przekonania o możliwości wpływania na rzeczywistość, bo posiada się do tego zdolności, umiejętności, niezbędną wiedzę i wiarę w to, że jest to możliwe (poczucie sprawstwa). Anna Brzezińska (1993, s. 28) *poczucie kompetencji* definiuje następująco: jest „to system przekonań na temat własnej wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach (co wiem, co umiem, co stanowi mój atut, w czym tkwią moje największe możliwości, w czym tkwią moje słabości, co jest moim ograniczeniem)”.

W praktyce edukacyjnej proponuje się rozpatrywanie internalizacyjnego aspektu kompetencji, mianowicie *poczucia kompetencji*, które wyraża się poprzez ocenę swojej efektywności i niezależności, powodującą wzrost rozumienia, kto i co kontroluje wyniki działania oraz dającej pewność, że można być sprawcą własnego sukcesu. W tej pracy przyjęto szerokie rozumienie pojęcia kompetencja (w której mieści się również poczucie kompetencji), rozumienie to przyjmuje się za Marią Czerepaniak-Walczak (1995), która podkreśla kilka właściwości kompetencji człowieka: po pierwsze – jest to dyspozycja rozwijana dzięki nauczaniu i/lub uczeniu się; po drugie – jest ona uświadamiana przez człowieka; po trzecie – jest umiejętnością adekwatnego zachowania się w określonej sytuacji i kontekście; po czwarte – jest możliwa do zaobserwowania przez innych ludzi; po piąte – jest umiejętnością, której jednostka jest świadoma; po szóste – jednostka chce tę umiejętność wykorzystywać w swoim funkcjonowaniu w świecie rzeczywistym; po siódme – jednostka bierze odpowiedzialność za skutki wykorzystywania tej umiejętności. Wreszcie umiejętność, którą nazywamy kompetencją, jest powtarzalna w codziennym funkcjonowaniu – jest nie tylko jednorazowym aktem.

Warto w tym miejscu zastanowić się, dlaczego kompetencja oraz poczucie własnej kompetencji są ważne w edukacji promującej rozwijanie zdolności i uzdolnień? Wskazuje się, że samoocena człowieka jest efektem realizacji dwóch motywów: dążenia do kompetencji i utrzymania godności. Przy czym kompetencja jest czymś

bardziej uchwytnym, ponieważ może być spostrzegana poprzez pryzmat działań efektywnych i nieefektywnych. Brak możliwości zaspokojenia potrzeby bycia kompetentnym stwarza zagrożenie wykształcenia się poczucia niższości, co może mieć poważny wpływ na dalsze funkcjonowanie społeczne oraz poznawcze ucznia w szkole i w późniejszym życiu. Poważną przeszkodą w procesie edukacji szkolnej w zdobywaniu poczucia własnej kompetencji ucznia jest wczesne i nadmierne akcentowanie konieczności wysokich osiągnięć za wszelką cenę oraz tworzenie warunków do rywalizowania w zakresie osiągnięć edukacyjnych, zwłaszcza jeżeli konkurencja polega nie na jakości, ale szybkości myślenia i działania.

Poczucie własnej kompetencji, szczególnie kompetencji szkolnych, jest ważnym wyznacznikiem poczucia własnej wartości uczniów. Uznaje się, że sukces szkolny zależy tak samo od poczucia kompetencji (nawet jeżeli te kompetencje nie są wysokie w rzeczywistości) jak i kompetencji rzeczywistych. Wiara w siebie i swoje zdolności sprawia poprawę funkcjonowania intelektualnego.

Erik H. Erikson (1994) podkreśla dwa rodzaje niebezpieczeństw rozwojowych, które mogą stanowić bariery na drodze poczucia kompetencji i odczuwania sukcesów uczniów. Pierwsze dotyczy możliwości powstania przekonania o niższej wartości. Drugim niebezpieczeństwem może być zjawisko *przerostu adekwatności*. Uczeń bardzo ambitny i odpowiedzialny może stać się całkowicie zależny od przypisywanych mu zadań. Jego zachowanie może zdominować zbyt silne poczucie obowiązku, które będzie się ujawniać poprzez dostosowywanie się do szkoły na siłę i za wszelką cenę.

W opinii Doroty Klus-Stańskiej (1994, s. 63-65) szkoła z założenia pozbawia znaczną część uczniów szans rozwoju poczucia kompetencji. Tymczasem zaznacza się (Erikson, 2000), że poczucie kompetencji ucznia stanowi zasadniczy grunt do kształtowania stosunku do przyszłej pracy zawodowej. Sukcesy i porażki w ustalaniu relacji ze światem mają według Erika H. Eriksona znaczący wpływ na to, jak dziecko będzie doświadczało poczucia wpływu na otoczenie: czy bardziej będzie widoczna w jego zachowaniu tendencja do dostosowania się, czy zmiany otoczenia według własnych wizji. W literaturze podkreśla się także, że rywalizacja lub pomaganie sobie, konformizm lub bunt, poczucie niesprawiedliwości lub poczucie dumy to tylko kilka z wielu przykładów społecznych kontekstów, w jakich uczeń uczy się siebie i buduje wizję własnej osoby w świecie przyszłym.

Wolność i autonomia, odpowiedzialność, samodzielność i poczucie sprawstwa

Wolność i autonomia to terminy, które dość często używane są zamiennie. Autonomiczna osoba to taka, która jest autorem własnego życia i nadaje mu kierunek. To ktoś, kto jest racjonalnym człowiekiem potrafiącym nie tylko wybierać pomiędzy różnymi opcjami na podstawie oceny dostępnych informacji, ale również potra-

fiącym wcielać w życie swoje osobiste plany, świadomie rozwijać relacje społeczne oraz akceptować różne zobowiązania, a dzięki temu dokonywać integracji osobowości, rozwijać poczucie godności i szacunku wobec siebie. Taki sposób rozumienia autonomii jest związany z podejściem do uwarunkowań autonomicznego życia. Uwarunkowania te to: niezależność, integracja, odpowiednie zdolności psychiczne i adekwatne ustawienie zakresu ważnych spraw. Niezależność jest charakteryzowana jako zdolność do dokonywania wyborów bez przymusu i manipulacji zewnętrznych. Integrację zapewnia identyfikowanie się ze swoimi wyborami, pozostawanie wobec nich wiernym oraz lojalnym. Zdolności poznawcze dotyczą zastanawiania się, refleksji i oceny dokonanych wyborów i doświadczeń, rozumienie ich długotrwałego wpływu na życie jednostki, świadomości własnej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Wreszcie ważne jest adekwatne ustawianie istotnych dla jednostki priorytetów, potrzeba dokonywania różnych wyborów, nie tylko pomiędzy dobrem i złem, ale również wśród rzeczy banalnych, jak i znaczących, mających dla nas długotrwałe skutki. Dlaczego autonomia jest cenna i warto wyznaczać jej ważne miejsce w rozwoju i edukacji uczniów zdolnych? Autonomia określa granice naszych uprawnień, na przykład do wyrażania własnych poglądów i opinii, ale również działania zgodne z własnymi zainteresowaniami. Autonomia jest cechą konstytutywną dobrego życia. Ludzie autonomiczni to ludzie wolni, szanujący siebie. Bez poczucia autonomii nie można tworzyć własnego życia i kierować nim. Należy jednak pamiętać, że wszystkie wybory dotyczące życia uzależnione są również od społecznych i kulturowych kontekstów. W psychologii twierdzi się, że każdy człowiek jest istotą wolną, przynajmniej we własnym, subiektywnym odczuciu.

Wolność w tej publikacji będzie traktowana jako stan, natomiast autonomia rozpatrywana będzie w aspekcie cechy osoby. Tak więc autonomia będzie tu rozumiana jako wynik wolności. Z wolnością nierozdzielnie kojarzą się kolejne terminy: poczucie wolności i poczucie autonomii. Poczucie wolności wyraża się w przekonaniu, że można przeciwstawić się naciskom społecznym, naciskom wartości kultury, nawet naciskom biologicznym czy psychicznym. Lech Witkowski (2000, s. 295) podkreśla, że wolność to ryzyko, bo bez niego nie ma wolności. Autor zaznacza przy tym, że wychowanie częściej polega na chronieniu uczniów przed ryzykiem, a to uniemożliwia radzenie sobie z nim. Ponadto autor twierdzi, że nie ma wolności jednostki bez kompetencji, podmiotowości i przyjęcia odpowiedzialności za własne życie (Witkowski, 2000, s. 296), ale wydaje się również, że nie można mówić o rozwijaniu kompetencji i zdolności uczniów bez poczucia podmiotowości i chęci dążenia do wolności. Wolność oznacza całkowitą niezależność od innych, od otoczenia społecznego. Wydaje się, że podmiotowość i wolność to nie to samo, choć obydwa terminy można łączyć z poczuciem wpływu na zdarzenia. Podmiotowość może dotyczyć zdarzenia, na które jednostka może mieć wpływ lub sytuacji interakcji społecznej, w której jej uczestnicy mają mniej więcej takie same prawa odnośnie wpływu na jej przebieg i wyniki.

Podmiotowość nie jest stanem, podmiotowość jest warunkiem wolności. Wolność jest stanem. Bezpośrednim źródłem wolności jest podmiotowość, samodzielność i poczucie sprawstwa.

Autonomię nieco inaczej rozumieją autorzy teorii motywacji – (Self Determination Theory – SDT) (Deci i Ryan, 2000). W świetle tej teorii autonomia jest jedną z trzech wrodzonych potrzeb rozwojowych człowieka. Jest to potrzeba uniwersalna, która nie zależy od wieku, płci, kultury. Bycie jednostką autonomiczną nie oznacza bycia niezależnym od innych, ale raczej oznacza poczucie sensu działań, chęć podejmowania nowych wyzwań, inicjowanie aktywności niezależnie od innych. Autonomia może oznaczać świadomą, suwerenną odpowiedź na wymagania znaczących osób (Deci, Ryan, 2000). W wyniku przeprowadzonych badań twierdzi się, że indywidualne zróżnicowanie w zakresie autonomii oraz w zakresie samoregulacji łączy się z większą motywacją i poczuciem kompetencji. Robert M. Gagné (2003), odwołując się do teorii motywacji Deci'ego i Ryana, na podstawie własnych badań, wskazuje pozytywny związek autonomii i autonomicznej orientacji w działaniu z aktywnością prospołeczną i poczuciem satysfakcji z tej aktywności. Jakość interakcji ucznia z osobami znaczącymi (rodzicami, nauczycielami, rówieśnikami) podnosi poczucie autonomii, kompetencji i związku – trzech podstawowych potrzeb, a jednocześnie wpływa na podwyższenie poczucia satysfakcji z wykonywania nawet mniej interesujących zadań czy podejmowanych aktywności (Deci, Ryan, 2000). Inni badacze problemu motywacji wykazali w badaniach pozytywny związek pomiędzy wspieraniem autonomii dziecka przez rodziców a sukcesami w nauce i większą autonomią w podejmowaniu aktywności szkolnej (Grolnick, Ryan i Deci, 1991). Wymienieni autorzy empirycznie stwierdzili również, że trzy zmienne motywacyjne, mianowicie rozumienie kontroli, poczucie kompetencji i poczucie autonomii są wewnętrznymi źródłami rzeczywistych sukcesów szkolnych dzieci, są zmiennymi mediacyjnymi pomiędzy percepcją zachowań swoich rodziców (na ile w odczuciu dziecka każdy z rodziców wspiera je w działaniach autonomicznych) a samooceną osiągnięć szkolnych. W innych badaniach udowodniono lepsze przystosowanie do szkoły u tych dzieci, których rodzice wspierali ich autonomiczne działania (Grolnick i Ryan, 1989). Wyniki badań można uogólnić w ten sposób, że już od początku edukacji szkolnej dziecka należałoby tworzyć mu warunki do działań autonomicznych tam, gdzie jest to możliwe. Pierwsze lata nauki powinny stanowić okres, w którym dziecko uczy się podejmować decyzje i jednocześnie brać za nie odpowiedzialność. Stopniowo granice autonomii można poszerzać, można je także w coraz większym zakresie wyznaczać i uzgadniać wraz z dzieckiem. Wspieranie autonomii dziecka i bazowanie w edukacji na jego motywacji wewnętrznej daje pozytywne rezultaty ujawniające się poprzez zwiększenie poziomu motywacji do nauki i osiągnięć szkolnych, wytrwałości w dążeniu do celów (Deci i Ryan, 1991).

Odpowiedzialność, jako kategoria, jest w pedagogice ujmowana w aspekcie celów wychowania. Warunkiem odpowiedzialności jest wiedza odnośnie tego, czego oczekują od nas inni. Termin ten dotyczy rzeczy, procesów, wartości, choć w szczególności związany jest z systemem wartości. Kategoria ta także ściśle łączy się z terminem 'wolność'. Jeżeli człowiek jest wolny w swoich decyzjach i działaniu, musi mieć jednocześnie świadomość, czy nie wywierają one niekorzystnego wpływu na innych. Odpowiedzialność rozwija się wtedy, kiedy dajemy w szkole dziecku prawo do samokontroli. Kontekst społeczny, w którym uczeń działa na terenie szkoły można określić jako kontrolujący (motywacja dziecka jest zewnętrzna albo zinternalizowana, ale tylko na poziomie introjekcji) lub kontekst wspierający autonomię (zinternalizowana motywacja zewnętrzna na poziomie identyfikacji bądź integracji lub autonomiczna, wewnętrzna motywacja wrodzona) (Ryan, Deci, 2000). W sytuacji, kiedy uczeń może świadomie i samodzielnie wybierać aktywność poznawczą według własnych zainteresowań i pasji, czuje się bardziej odpowiedzialny za wyniki tej aktywności. Omawiane w tej części pracy kategorie: wolność, autonomia, odpowiedzialność, samodzielność oraz poczucie sprawstwa są warunkiem kształtowania się tożsamości i poczucia tożsamości młodego pokolenia, które jest warunkiem poczucia dobrej jakości życia.

Tożsamość i poczucie tożsamości

Tożsamość jest pojęciem funkcjonującym na gruncie wielu dyscyplin naukowych, głównie w filozofii i psychologii, a w jej obrębie w psychologii osobowości, rozwoju człowieka i psychologii klinicznej. Lech Witkowski (2000) podkreśla, że kategoria tożsamości jest dość często pomijana w myśleniu o edukacji. Tożsamość ujmowana może być podmiotowo (Erikson, 2000) lub przedmiotowo (Kozielecki, 1981). W pierwszym znaczeniu używa się pojęcia *poczucie własnej tożsamości* rozumiane go jako poczucie bycia sobą pomimo zmian fizycznych i psychicznych zachodzących w czasie. Wyraża się ono w przeświadczeniu o odrębności własnych fizycznych i psychicznych właściwości oraz indywidualnego stylu funkcjonowania. W drugim ujęciu tożsamość jest elementem wiedzy o sobie. Podkreśla się, że rozwój tożsamości jest zarówno procesem definiowania siebie jako członka grupy społecznej w szerokim społecznym kontekście, jak również procesem poszukiwania indywidualnej, niepowtarzalnej struktury Ja, która daje poczucie spójności Ja i sensu własnego życia.

Mówiąc o poczuciu tożsamości (a nie o tożsamości) akcentuje się jej aspekt intrapsychiczny i świadomościowy. Na poczucie tożsamości jako poczucie indywidualnego istnienia wskazują cztery aspekty: poczucie odrębności od otoczenia, poczucie ciągłości własnego 'ja', poczucie wewnętrznej spójności oraz posiadania wewnętrznej treści. Ten ostatni składnik decyduje o obrazie Ja. Poczucie tożsamości według Józefa Kozieleckiego (1981) należy odróżnić od pojęcia samowiedza (obraz własnej

osoby), które jest złożonym i wielowymiarowym składnikiem tożsamości. Podkreśla się, że poczucie tożsamości jest czymś innym niż samowiedza. Samowiedza to świadomość swoich najważniejszych właściwości, natomiast poczucie tożsamości to doświadczanie Ja, świadomość swojej odrębności od świata, poczucie identyczności siebie z wczoraj i siebie z „tu i teraz”.

Tożsamość osobista obejmuje trzy wymiary: poczucie własnej kompetencji i stabilności, jedności i identyczności z samym sobą, poczucie własnej pozytywności wynikające z poczucia autonomii i siły; poczucie własnej odmienności od innych (Mandrosz-Wróblewska, 1988). Z kolei tożsamość społeczna to wypadkowa społecznych identyfikacji podmiotu, a poczucie tożsamości społecznej to subiektywne poczucie wspólnoty w zakresie wymiarów My. Kształtowanie się tożsamości społecznej jest możliwe dzięki uświadomieniu sobie podobieństw i różnic pomiędzy grupami określanymi jako My i Oni (Mandrosz-Wróblewska, 1988; Kwiatkowska, 1999).

Samorealizacja

Podobnie jak w przypadku wymienionych wyżej kategorii, które mogą okazać się przydatne w procesie analizy indywidualnych i niepowtarzalnych historii uczniów zdolnych i uzdolnionych w drodze do sukcesu edukacyjnego i osobistego, tak również ostatnia z analizowanych tu kategorii *samorealizacja* jest pojęciem niejednoznacznym i różnie definiowanym przez badaczy. Samorealizacja jest terminem bliskim podmiotowości, wolności i autonomii. Samorealizacją Kazimierz Obuchowski (1985, s. 220) nazywa proces zmian rozwojowych, który zmierza do realizacji dalekich, prospołecznych zadań, wyznaczających działania jednostki zorientowane na przyszłość, ale uwzględniające jednocześnie aktualny kontekst (teraźniejszość) oraz już przeżyte doświadczenia (przeszłość). Bardziej precyzyjnie samorealizację rozumie Jacek Szostak (2000), definiując ją jako proces zaspakajania potrzeb i wartości jednostki w sposób świadomy, samodzielny, autonomiczny. Abraham Maslow (2006) podkreślał, że samorealizacja jest możliwa dopiero w wieku dojrzałym, nie miał pewności czy możliwa jest samorealizacja młodzieży. Natomiast inne zdanie wyraża Jacek Szostak (2000), mimo iż podkreśla, że pomiędzy młodymi licealistami istnieją dość duże różnice indywidualne w zakresie struktury i poziomu działań samorealizacyjnych. Wydaje się zatem, że uczniowie uzdolnieni w większym stopniu niż ich rówieśnicy podejmują takie działania. Człowiek aktualizuje i realizuje potencjał rozwojowy (dyspozycje, zdolności) w świecie materialnym i społecznym i w tym procesie osiąga poczucie satysfakcji i samospelnienia. Twierdzi się, że uczeń samorealizujący się akceptuje siebie, przejawia zachowania naturalne, ponieważ nikomu nie musi udowadniać własnych kompetencji. W jego zachowaniach widoczna jest niezależna i odważna postawa wobec rzeczywistości. Dostrzegalna jest także duża dojrzałość

i radość z tego, co wykonuje. Warto tu także wskazać na związki samorealizacji, zdolności i autokreacji. Podkreśla się, że punktem wyjścia procesu samorealizacji może być „normalne” tzn. niekoniecznie wybitnie twórcze funkcjonowanie jednostki, prowadzące do zaspakajania jej potrzeb i realizacji ważnych celów (Gałdowa, Nelicki, 2005). Istotą samorealizacji jest akceptacja siebie, bycie sobą, co wymaga niejednokrotnie przeciwstawienia się naciskom otoczenia. W takim rozumieniu samorealizacja bliska jest podmiotowości, autonomii i wolności. Wejście na drogę samorealizacji wyraża się, jak akcentują Anna Gałdowa i Aleksander Nelicki (2005), otwarciem na doświadczenie, zerwaniem z narzucaniem zadań przez innych. Jest to działanie jednostki zorientowane na zmiany rozwojowe, głównie zmiany indywidualne, a nie zmiany programowe narzucone przez wychowawców, które są zazwyczaj zewnętrzne wobec jednostki. Zdolności ucznia, w tym szczególnie zdolności twórcze mogą być łącznikiem pomiędzy kategorią samorealizacji, podmiotowości i autokreacji.

Rozdział 2

Sukces edukacyjny i życiowy w literaturze naukowej

W rozdziale tym ukazano istotę kolejnej, kluczowej dla niniejszej publikacji, kategorii pedagogicznej – *sukcesu*. Zaprezentowano różne ujęcia definicyjne, desygnaty i zakresy znaczeniowe tego terminu. Zwrócono uwagę na wymiary i uwarunkowania sukcesu edukacyjnego i życiowego zidentyfikowane empirycznie przez badaczy tego zjawiska. W konsekwencji wskazano przyjęte przez autorów rozumienie pojęcia sukcesu oraz jego teorie stanowiące podstawę do konstruowania metodologicznej koncepcji badań własnych nad sukcesami uczniów zdolnych, reprezentantów różnych typów szkół w Białymstoku.

2.1. Analiza pojęcia *sukces*

Autorzy książki, czyniąc sukces jako jedną z głównych kategorii analitycznych, mieli świadomość, że jest to pojęcie wieloznaczne i niedookreślone. O złożoności treściowej sukcesu świadczy już jego podstawowa definicja. W „Słowniku języka polskiego” (2005, s. 973) sukces jest rozumiany „jako pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, powodzenie, triumf, osiągnięcie zamierzonych celów, szczególnie takich, które przekraczają dotychczasowe osiągnięcia i dokonania”.

Na podstawie analizy przywołanego ujęcia słownikowego sukcesu można wyróżnić jego dwa wymiary: „przedmiotowy” – czyli traktowanie sukcesu jako powodzenia, pomyślnego zrządzenia losu oraz „podmiotowy” – wskazujący, że sukces jest realizacją działania celowego i zamierzonego. W tym kontekście sukces może być traktowany jako kategoria statyczna, stan, jednorazowy rezultat działań lub jako długofalowy projekt, pewne przedsięwzięcie. W innym ujęciu sukces można rozpatrywać jako dynamiczny proces.

W niniejszym projekcie badawczym poszukiwano holistycznego podejścia, łączącego różne zakresy treściowe kategorii sukces. W związku z tym dokonano krytycznej analizy literatury naukowej pod kątem tej problematyki. W publikacjach zidentyfikowano różne znaczenia kategorii sukces. Utożsamiany jest on z osiągnięciem, pozytywnym wynikiem i efektem zamierzonego celu (Krupski, 1997). Rozumiany jest jako swoista podróż w kierunku jasno określonego celu (Belitz, 1999). Kategoria ta

traktowana jest także jako pełnia życia, czyli umiejętność czerpania satysfakcji z dążenia do celu i zadowalania się nie tylko wynikiem, ale przede wszystkim procesem jego osiągnięcia. Z tej perspektywy sukces nie jest jednostkowym elementem życia, stanem zadowolenia, pojawiającym się w wyniku osiągniętego celu. Dzięki takiemu jego postrzeganiu, można doświadczyć, jak twierdzi Paul Pearsall (2003), „radosnego” czy też „słodkiego” sukcesu, ponieważ w tym przypadku jest on konsekwentnym dążeniem do spełnienia marzeń (Majewska-Opiełka, 2000). Zgodnie zaś z koncepcją Carol Dweck (2013) sukces jest sięganiem poza granice swoich możliwości oraz przekraczaniem barier. Natomiast kluczem do niego jest codzienne rozwijanie swoich umiejętności poprzez pracę i zdobywanie wiedzy. Sukces rozpatrywany jest także w kontekście satysfakcji człowieka (Pycka, 1994) oraz uznania społecznego (Byłok, 2005). Efektem realizacji zamierzeń wynikających z określonych potrzeb jest uczucie zadowolenia i samoakceptacji oraz uznanie ze strony innych. Termin ten funkcjonuje między obiektywizmem jego społecznie aprobowanych wyznaczników (np. poziomu wykształcenia, pozycji społecznej), a subiektywizmem indywidualnych wizji sukcesu, zgodnej z wyznawaną hierarchią wartości (Hildebrandt-Wypych, 2010). W związku z powyższym w publikacjach wskazuje się na dualistyczny charakter sukcesu: subiektywny i obiektywny. W pierwszym aspekcie związany jest on z indywidualną oceną własnych dokonań, a w konsekwencji z odczuwaniem własnego sukcesu. Natomiast sukces obiektywny to wyobrażenia społeczne na temat sukcesu, jego zewnętrzne kryteria (Michalak, 2007).

W przekonaniu autorów tej książki model dualistyczny sukcesu jest odzwierciedleniem całościowego i komplementarnego podejścia do tej kategorii. Z tego względu przyjęto go jako podstawę teoretyczną do konstruowania koncepcji badań własnych nad sukcesami uczniów zdolnych – Białostockich Talentów.

Sukces ucznia zdolnego jest zatem rozumiany zarówno jako jego osobiste przekonanie o dokonaniu czegoś ważnego dla siebie i innych, odczuwanie własnego sukcesu (aspekt subiektywny), ale także widoczne i doceniane przez innych efekty aktywności ucznia w różnych obszarach edukacyjnych, wyrażające się w postaci niestandardowych wyników określonych działań oraz znaczących osiągnięć (aspekt obiektywny). Sukces ucznia zdolnego jest utożsamiany z jego osiągnięciami. Takie założenie zostało wyprowadzone z koncepcji Andrzeja Sękowskiego (2001), której potwierdzeniem empirycznym są wyniki badań Hanny Świdry-Ziemby (2005) świadczące o tym, że osiągnięcia są wskaźnikiem sukcesu ucznia. Ważny aspekt analizy sukcesu szkolnego ucznia porusza także Jolanta Krystyna Boryszewska (2008), podkreślając, że musi mieć on swoje odzwierciedlenie w postaci wyjątkowych, dostrzeżonych i docenionych osiągnięć. Sukces powinien być zwieńczeniem budzących podziw działań, których efekt wykracza poza standard, poza przeciętność, łączy się z wyjątkowymi osiągnięciami mierzonymi wysokimi ocenami, wygranymi konkursami czy olimpiadami. Badaczka jednak zaznacza, że takie podejście pomija pod-

miotowy element sukcesu, który jest bardzo istotny. Sukces ucznia powinien być zatem traktowany jako satysfakcjonujące zakończenie wysiłku, które jest pełnym odzwierciedleniem posiadanych możliwości (Boryszewska, 2008). W tym ujęciu sukces jest czerpaniem radości ze swoich postępów, ukoronowaniem wysiłku nad realizacją wytyczonego sobie zadania, związany jest z wytrwałą pracą podmiotu nad jego realizacją (Buchner, 2004).

Odwołując się do powyższych założeń, w niniejszej publikacji przyjęto szerokie rozumienie sukcesu ucznia. Będzie on rozpatrywany z perspektywy zarówno podmiotowej, jak i przedmiotowej – w kontekście subiektywnego, osobistego postrzegania osiągnięć edukacyjnych i życiowych przez ucznia zdolnego, jego rodziców i nauczycieli.

2.2. Wymiary i uwarunkowania sukcesu

Analizując kategorię sukcesu, należy zwrócić uwagę na jego uwarunkowania i empirycznie rozpoznane wymiary. Badacze, poszukując mechanizmów sprawczych sukcesu, koncentrują się na rozpoznaniu motywacji, jaką kieruje się jednostka w dążeniu do niego. Zgodnie z ujęciem Józefa Maciuszka (1994) motywacja może mieć charakter niespecyficzny i specyficzny. Motywacja pierwszego typu dotyczy sytuacji, gdy jednostka podejmuje działania, których celem nie jest sukces „jako taki”, lecz zaspokojenie pewnych potrzeb. W drugim przypadku jednostka podejmuje działania, w których dążenie do sukcesu jest priorytetem. W kontekście subiektywistycznego poczucia sukcesu możemy mówić o nim w przypadku takich działań, których cel jest postrzegany przez jednostkę jako atrakcyjny i pożądaný, a jego osiągnięcie nie jest zadaniem łatwym, wymaga wydatkowania energii i czasu oraz zaangażowania posiadanych kompetencji i kwalifikacji, a nawet ich przekroczenia. Osiągnięcie czegoś, co nie było przedmiotem pragnienia, czegoś łatwo dostępnego nie będzie odbierane jako sukces. Sukces związany jest zatem z celami, do których człowiek dąży, z preferowanymi przez niego wartościami oraz historią życia. W związku z powyższym badacze, poszukując istoty sukcesu, analizują go w kontekście systemu wartości człowieka (Firkowska-Mankiewicz, 1999). Jeżeli sukces związany jest z indywidualnym systemem wartości człowieka, to obiektywne kryteria jego oceny są trudne do ustalenia. Jednak, niezależnie od odrębnej dla każdego człowieka wizji sukcesu, w świadomości społecznej istnieją powszechnie podzielane wyobrażenia sukcesu życiowego (Łukaszewicz, 1979).

W celu rozpoznania uwarunkowań sukcesu życiowego człowieka prowadzone są badania empiryczne lokujące się w trzech nurtach. Pierwszy z nich, zapoczątkowany przez psychologów, związany jest z poznawaniem rozwoju i losów życiowych jednostek odznaczających się jakąś szczególną konfiguracją cech – psychologicznych lub społecznych. Drugi nurt, to badania socjologiczne prowadzone nad stratyfika-

cją społeczną, procesami osiągnięcia pozycji społecznej. Trzeci nurt stanowią badania nad szczęściem i dobrostanem psychicznym, łączące orientację psychologiczną, psychiatryczną i psychologiczną (za: Firkowska-Mankiewicz, 1997, s. 306-307). Współcześnie zauważa się wzrost badań dotyczących postrzegania przez człowieka sukcesu życiowego i jego uwarunkowań. W 2013 roku poszukiwano odpowiedzi na pytanie: czym jest sukces życiowy dla Polaków?¹. Z badań wynika, że sukces najczęściej kojarzony jest z udanym życiem rodzinnym, a miarą sukcesu jest połączenie dobrej sytuacji rodzinnej, materialnej i zawodowej lub połączenie dobrego zdrowia, pracy i rodziny (Akademia Leona Koźmińskiego, CBOS). W latach 2008-2009 prowadzono badania jakościowe dotyczące postrzegania sukcesów życiowych przez młodzież (Hildebrandt-Wypych, Kabacińska, 2010)². Badania dowiodły, że konstrukcje sukcesu życiowego młodzieży polskiej związane są głównie z dominacją orientacji materialistycznej kategorii sukcesu. Jednak sukces przez młodzież jest także traktowany jako spełnienie marzeń i samorealizacja. Młodzi ludzie są przekonani, że osiągnięcie sukcesu życiowego zależy od ciężkiej pracy jednostki, od jej ambicji i motywacji, a w mniejszym stopniu od innych czynników zewnętrznych (Hejwosz, 2010).

W literaturze przedmiotu wskazuje się empiryczne wyznaczniki rozpoznawania sukcesu życiowego (badanie potrzeb i aspiracji życiowych, systemu wartości oraz karier życiowych człowieka), wyróżnia się także jego zidentyfikowane wymiary. Anna Firkowska-Mankiewicz (1997, 1999), ukazując istotę sukcesu życiowego, wyłoniła jego cztery wymiary: materialistyczny, stratyfikacyjno-prestiżowy, emocjonalno-afiliacyjny oraz samorealizacyjny. Pierwszy wymiar, materialistyczny, sprowadza sukces życiowy do zespołu mierzalnych kategorii ilościowych. Drugi – stratyfikacyjno-prestiżowy łączy sukces życiowy z jego umiejscowieniem w społecznie aprobowanej hierarchii edukacyjnej i zawodowej. Miernikami sukcesu w wymiarze emocjonalno-afiliacyjnym są: udane życie, szczęście, przyjaźń. Z perspektywy samorealizacyjnej sukces stanowi holistyczne poczucie spełnienia związane ze zgodnością założonych celów życiowych z możliwościami ich realizacji, a także zadowolenie z pełnego wykorzystania indywidualnego potencjału intelektualnego, duchowego czy fizycznego (Firkowska-Mankiewicz, 1997, 1999). W odniesieniu do młodzieży wyróżnia się trzy najważniejsze, subiektywne kryteria sukcesu życiowego: odczuwany (wymiar subiektywny), postęp kariery (wymiar edukacyjny/zawodowy), spełnienie w relacji z innymi (wymiar afiliacyjny, dotyczący zwłaszcza relacji rodzinnych) oraz przyjemny i aktywny wypoczynek (wymiar samorealizacyjny, dotyczący zwłaszcza motywu-

1 Badanie „Aktualne problemy i wydarzenia” (272) przeprowadzono w dniach 3–9 stycznia 2013 roku na liczącej 1227 osób reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski.

2 Badania prowadzono wśród młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej (100 wywiadów).

jących działań związanych ze spędzaniem czasu wolnego) (Pinquart, Silbereisen, 2010). Uznając za ważną tę koncepcję w badaniach sukcesów białostockich uczniów zdolnych, skoncentrowano się na poznaniu ich w trzech powyższych wymiarach, zwracając szczególną uwagę na wymiar subiektywny. Przyjęte przez autorów książki założenia analityczne są komplementarne z tezą badacza sukcesu życiowego młodzieży, Heinera Maeulemanna (2001), który twierdzi, że obiektywny sukces życiowy podlega subiektywnym strategiom jego ewaluacji. Sukces i porażka determinują satysfakcję zgodnie z osobistą oceną. Wyjaśnienie sukcesu zachodzi w wymiarze wewnętrznym i zewnętrznym, a jednostka nadaje mu w tym procesie dwa znaczenia: tego, co jest definiowane zewnętrznym i tego, co jest dokonane wewnątrz. W tym ujęciu satysfakcja życiowa zależy nie tylko od obiektywnej weryfikacji faktu, że życie danej jednostki jest udane, że odniosła ona sukces, ale również od osobistej, podejmowanej w toku całego życia, subiektywnej oceny, że sukces życiowy stał się jej udziałem (Maeulemann, 2001).

Biorąc pod uwagę fakt, że obszarem zainteresowań autorów książki jest postrzeganie sukcesów i ich uwarunkowań przez uczniów zdolnych, ich rodziców i nauczycieli, ważną ich inspiracją badawczą stanowiły analizy empiryczne prowadzone przez Jolantę K. Boryszewską (2008). Celem jej badań było określenie znaczenia, jakie dla ucznia zdolnego ma poczucie sukcesu, jaki obraz sukcesów postrzegają uczniowie, rodzice i nauczyciele oraz jakie czynniki związane z ich funkcjonowaniem warunkują jego osiągnięcie. Wymieniona autorka przyjęła, że uczeń zdolny uzyskuje sukces dzięki swoim zasobom wewnętrznym (podmiotowym) oraz wsparciu środowiska społecznego. Czynniki sprzyjającymi osiągnięciu sukcesów ucznia zdolnego są: jego sprawne struktury poznawcze (iloraz inteligencji), wysoka motywacja do pracy, zrównoważenie emocjonalne (dojrzałość emocjonalna), specyfika procesu rozwiązywania zadań: biegłość, szybkość, dokładność, wytrwałość, niezawodność, płynność, giętkość, sprawność i systematyczność (Boryszewska, 2008). Jednak cechy, jakie posiada uczeń zdolny, stanowią jedynie potencjał, który nie jest gwarancją odniesienia sukcesu. Chcąc w pełni wykorzystać możliwości uczniów, należy zadbać o odpowiedni poziom pracy szkoły i uzyskać wsparcie rodziców (Boryszewska, 2008).

Odwołując się do powyższych analiz, jako empiryczne predykatory sukcesów uczniów zdolnych uczyniono czynniki endogenne (m.in. indywidualne cechy osobowości, zainteresowania, aktywność własną ucznia) oraz czynniki egzogenne (rola rodziny i szkoły w rozwoju zdolności, uzdolnień i talentu). W poszukiwaniu wyznaczników sukcesów uczniów zdolnych odwołano się do ich celów i wartości życiowych oraz planów edukacyjnych. Przyjęto założenie, że sukcesy uczniów ze względu na ich niedookreśloność i wieloznaczność można pokazać z perspektywy indywidualnego podmiotu, czyli ucznia, rodzica i nauczyciela.

Rozdział 3

Narracja jako źródło wiedzy o historii sukcesu

W tej części książki autorzy zaprezentowali istotę przyjętego – narracyjnego podejścia do poznania i analizy sukcesów edukacyjnych i życiowych uczniów zdolnych. Potraktowano narrację jako podstawowe źródło wiedzy o historii sukcesu ucznia. Ukazano znaczenie narracji w kontekście konstruowania wiedzy ucznia o sobie i o świecie. Dokonano analizy perspektywy narracyjno-biograficznej, w której usytuowano jakościowy projekt badawczy dotyczący doświadczenia i postrzegania przez uczniów zdolnych – Białostockich Talentów, ich rodziców i nauczycieli różnych wymiarów sukcesów oraz ich uwarunkowań rodzinnych i szkolnych. Kolejno ukazano metodologiczną koncepcję badań własnych nad historią sukcesów edukacyjnych i życiowych uczniów zdolnych, która jest konsekwencją przyjętych przez autorów założeń teoretycznych przedstawionych w poprzednich rozdziałach.

3.1. Znaczenie narracji w konstruowaniu wiedzy ucznia o sobie i o świecie

Autorzy książki przyjęli narracyjne podejście do postrzegania i analizy sukcesów ucznia zdolnego, które koncentruje się wokół faktycznych jego życiowych doświadczeń, ponieważ uznano, że duża część rzeczywistości społecznej prezentuje się mu w postaci narracji (Clandinin, Connelly, 2000). Według badaczy narracja jest jednym z pierwszych sposobów budowania wiedzy człowieka o świecie fizycznym i społecznym (zob. Golden, 1996). Jerzy Trzebiński (2002) podkreśla, że o autonarracji mówimy wtedy, kiedy opowieść dotyczy własnej osoby, kiedy tworzący narrację podmiot jest jej pierwszoplanowym bohaterem. Autonarracja jako „opowieść o sobie” zawsze tworzy się w języku i przez język udostępnia naszemu poznaniu (Morciniec-Tomczak, 2000). Podkreśla się, że jest wiele różnych języków wypowiedzi, zatem uznano, że w badaniach uczeń będzie mógł używać wielu języków (werbalnego-pisanego, graficznego), aby mówić, sobie i innym, o sobie, swoich sukcesach i ich uwarunkowaniach. Autonarrację można więc traktować jako proces interpretowania wiedzy na temat siebie. Uczeń wykorzystując różnorodne znaki (języki wypowiedzi) może odkryć także dla siebie to, co dla niego ważne i interesujące, gdyż będąc osadzonym

w określonym kontekście społeczno-kulturowym, może mówić o sobie, o swoich relacjach ze znaczącymi ludźmi, miejscami, wydarzeniami, przedmiotami. Założono, że autonarracje będą reprezentować osobiste znaczenia ucznia, podkreślać ważność miejsc, ludzi, świata, siebie. Uczniowie zdolni i utalentowani poprzez opowiadanie werbalne mogą manifestować swoje działania, emocje, pomysły i doświadczenia. W takim znaczeniu opowiadania mogą być rozpatrywane jako odbicie wewnętrznej reprezentacji siebie rozumianej jako rozwojowo zorganizowany lub skonceptualizowany system, dzięki któremu uczniowie odkrywają sens różnych aspektów własnego życia (Ring, Anning, 2001).

Wybitni specjaliści zajmujący się obrazem Ja dzieci, młodzieży i dorosłych, podkreślają, że nauczyciele i wychowawcy, którzy chcą stymulować rozwój indywidualny uczniów, rozwój ich zasobów intelektualnych i społecznych poprzez budowanie obrazu siebie, umożliwianie doświadczeń prowadzących do wzbogacania samowiedzy i tworzenia sytuacji skłaniających do samorefleksji, powinni wybrać metodę narracji (Hermans i Hermans-Jansen, 1995). Dorota Klus-Stańska (2002) twierdzi, że stymulowanie ucznia do tworzenia autonarracji może przyczynić się do rozwoju jego samoświadomości i budowania tożsamości osobistej i społecznej. Opowiadanie ucznia o sobie może być dla niego okazją do odkrycia jakiegoś innego, nowego aspektu doświadczeń i dokonania innej ich interpretacji (Nowak-Dziemianowicz, 2002). Zatem można stwierdzić, że narrację traktuje się tu jako sposób organizowania w czasie i w przestrzeni różnych epizodów, działań, fantazji, marzeń, planów, wspomnień, a nawet niewypowiedzianych historii.

Uważa się, że najważniejszą potrzebą człowieka, która jest jednocześnie czynnikiem zmian rozwojowych, jest potrzeba osobistej narracji. Zakłada się także, że uczeń, opowiadając o sobie, może jednocześnie wartościować zdarzenia, fakty, okoliczności, które są stałymi elementami każdej narracji. Może to odsłaniać, a jednocześnie pozwalać głębiej zrozumieć osobiste jednostki znaczeniowe. W trakcie autonarracji, która może być rozpatrywana jako proces uczenia się siebie, nieustannego definiowania siebie, uczeń może także zmienić dotychczasowe mniemanie o sobie, albo może stworzyć niezależnie kilka obrazów siebie. Opowiedziane historie osobiste umożliwiają uczniom rekonstrukcję ich całego życia lub jego fragmentu i zrozumienie, że to, co dzieje się teraz, jest spowodowane tym, co było wcześniej. W literaturze podkreśla się, że narracje ochraniają tożsamość człowieka, ponieważ nie jest w nich ważne to, czy są wiarygodne, prawdziwe, ale ważne jest to, że satysfakcjonują autorów. Historie pozwalają rekonstruować własne życie, choć nie pozwalają go przewidywać. Dzięki analizie autonarracji, czyli odczytywaniu (konstruowaniu i rekonstruowaniu) przeżytych wydarzeń można je interpretować na nowo. Niemniej jednak, tworząc narracje, można rekonstruować doświadczenia tak, aby lepiej funkcjonować w rzeczywistości nie tylko „tu i teraz”, ale i w przyszłości – można uchwycić

jednocześnie subiektywne znaczenia doświadczeń, które wpływały na inicjowanie oraz kontynuowanie nowych. Dlatego właśnie, mając na uwadze znaczenie, jakie odgrywa narracja w konstruowaniu wiedzy ucznia o sobie i o świecie, uczyniono ją kluczową w poznaniu historii sukcesów uczniów zdolnych.

Konsekwencją wyboru podejścia narracyjnego w procesie myślenia o edukacji wspierającej rozwój zdolności, uzdolnień i talentów uczniów jest stosowanie metod uwzględniających specyficzne dla konkretnego ucznia poznawanie i rozumienie siebie, ustosunkowanie się do siebie, a następnie interpretowanie wiedzy o sobie w pewien indywidualny sposób. Specyficznym rozumianym obrazem siebie jako jednostki zdolnej pojawia się w subiektywnych odczuciach, wrażeniach, spostrzeżeniach i wyobrażeniach, które najłatwiej można wyrazić w procesie dzielenia się własnymi doświadczeniami. Założono, że w procesie autonarracji uczeń mniej lub bardziej świadomie będzie poszukiwał ram, które stanowiąc będą podstawę do rekonstruowania opowiedzianych przez niego doświadczeń i projektowania wizji stanów możliwych, idealnych, pożądaných (Mills, 2001). Zatem opowiadanie historii własnego sukcesu może ułatwić mu poznanie i zrozumienie siebie, wcześniejszych doświadczeń oraz sytuacji aktualnie doświadczanych i przeżywanych w szkole i poza nią. Narracja może być więc rozumiana w tej pracy jako narzędzie porządkowania informacji o sobie, budowania samoświadomości, samowiedzy i samooceny, jest także kluczem do budowania wizji rozwoju własnych zasobów.

Założono, że autonarracje uczniów zdolnych pokażą:

- strategie w dążeniu do samorealizacji;
- warunki do rozwoju zdolności i uzdolnień w wybranych dziedzinach;
- kierunki i źródła krystalizowania się marzeń, pragnień i dążeń;
- strategie osiągania celów, a także wykorzystywania potencjału intelektualnego, emocjonalnego i społecznego.

3.2. Podejście biograficzne w badaniu historii sukcesu ucznia

W rekonstruowaniu indywidualnych doświadczeń życiowych uczniów zdolnych, a w konsekwencji identyfikacji ich historii sukcesów, przyjęto pedagogiczną, jakościową perspektywę narracyjno-biograficzną (Urbaniak-Zajac, 2005), której podstawę stanowi interpretacyjny paradygmat nauki. Prowadzone w tym nurcie badania jakościowe nie są nastawione na dane obiektywne, mierzalne, lecz na procesy i znaczenia, które należy poddawać interpretacyjnemu rozumieniu. Są to badania rozumiejące, których celem jest odkrywanie znaczeń, jakie ludzie nadają zdarzeniom w procesie ich doświadczania i przeżywania (Dróżka, 2009). W projekcie badawczym przyjęto kilka założeń: badania biograficzno-narracyjne wymagają odwołania się do subiektywnej perspektywy indywidualnego podmiotu, do jego interpretacji,

podejścia całościowego, czyli badania doświadczeń uczniów zdolnych, ich rodziców i nauczycieli w ich naturalnym kontekście oraz bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością społeczną (Flick, 2012).

Autorzy książki, sytuując swoje przedsięwzięcie badawcze w podejściu biograficznym, mieli świadomość tego, że jest wiele ujęć i perspektyw tego typu badań (Kędzierska 2010; Kunat, 2012a; Lalak, 2010a, 1010b; Szmidt, Modrzejewska-Świ-gulska 2011).

Badania biograficzne, według autorów, dotyczą analizy przebiegu życia jednostki ujmowanego z określonego punktu widzenia – indywidualnego, społecznego, zawodowego (Kędzierska, 2010), przedstawiającego doświadczenia i definicje danej osoby tak, jak ona je interpretuje (Denzin, za: Helling, 1990). Zrozumienie znaczeń i motywacji zachowań ludzi wymaga od badacza biografii spojrzenia na zjawiska społeczne „oczami ich uczestników” (Nowak, 1998). Metoda biograficzna nawiązuje do indywidualnego ujęcia badanych osób, których punkt widzenia jest niezbędnym punktem wyjścia do konstruowania wiedzy (Włodarek, Ziółkowski, 1990). Podstawą podejścia biograficznego jest przekonanie, że życie pojedynczej jednostki zawiera w sobie informacje o społeczeństwie i czasach, w jakich żyje. Istotne jest zatem życie konkretnego człowieka ujęte w narrację (Bednarz-Łuczewska, Łuczewski, 2012).

Zaletą badań biograficznych jest to, że przekazują one sensory i znaczenia, ujawniają dynamikę ludzkiego życia, podkreślają podmiotowość człowieka, pozwalają dostrzec unikalne przyczyny i zjawiska (Bednarz-Łuczewska, Łuczewski, 2012). Pedagogiczne badania narracyjne są swoistym sposobem „czytania” biografii ludzkich, ukierunkowanym poszukiwaniem związków między życiem człowieka a jego wychowaniem. Mogą one w centrum zainteresowania postawić szczególną osobę zaświadczałąca swoim całym życiem oddanie, zaangażowanie lub obejmować badania losów ludzi w celu zrozumienia wybranych problemów (Kubinowski, 2011). Zastosowanie badań (auto)biograficznych i narracyjnych w naukach społecznych polega przede wszystkim na poznawczym wykorzystaniu narracji w celu zidentyfikowania zjawisk i procesów społecznych (Kubinowski, 2013).

W tej książce sukcesy uczniów zdolnych rozpoznawane będą dzięki biografii podmiotowej, gdyż źródłem wiedzy jest uczeń będący równocześnie podmiotem opisywanych wydarzeń, opowiadający własną historię z życia w pierwszej osobie. Uczeń przedstawiał własne doświadczenia życiowe (fakty i refleksje) tak, jak widział je w momencie tworzenia biografii (Lalak, 2010a, 2010b). Jako źródło wiedzy o historii życia ucznia przyjęto autobiografię, gdyż w tym ujęciu badacz nie skupia się na danych dotyczących faktów, ale na ich subiektywnej interpretacji. Autobiografia z uwagi na indywidualny, całościowy, naturalny i procesualny charakter uważana jest za wartościowe źródło danych (Dróżka, 2001). W literaturze metodologicznej pośród najczęściej stosowanych sposobów pozyskiwania autobiografii wyróżnia się między

innymi: dyskusję grupową, zogniskowane wywiady narracyjne, wywiady biograficzne, pamiętniki, dzienniki, listy, wspomnienia (Lalak, 2010a, 2010b).

3.3. Cel i metodologia badań

W rozdziale przedstawiono metodologiczne aspekty badania sukcesów białostockich utalentowanych uczniów, aby Czytelnik mógł dokładnie prześledzić całą drogę badawczą. Zaprezentowano szczegółowy proces zbierania danych jakościowych oraz sposoby ich analizy i interpretacji.

Celem podjętych badań było poznanie drogi do sukcesu edukacyjnego kilkunastu uczniów białostockich szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Na potrzeby niniejszych badań przyjęto szerokie rozumienie sukcesu, uznając, że termin ten można rozpatrywać w wymiarze subiektywnym i obiektywnym. Sukces edukacyjny rozumiany jest w tej pracy jako osobiste przekonanie o dokonaniu czegoś ważnego dla siebie i innych, osiągnięcie jakiegoś spektakularnego wyczynu (np. wyniku w konkursach, olimpiadach), ale także widoczne i doceniane przez innych efekty aktywności ucznia w różnych obszarach edukacyjnych, wyrażające się w postaci znaczących osiągnięć (efekt, rezultat, wynik), niestandardowych wyników określonych działań. W tym znaczeniu sukces szkolny, traktowany w tej pracy jako synonim sukcesu edukacyjnego ucznia, pokrywa się z sukcesem osobistym. Założono, że jeżeli uczeń doświadczył znaczącego sukcesu, jeśli historią własnego sukcesu podzieli się z innymi, to lepiej zrozumie nie tylko mechanizm tego sukcesu, ale także lepiej od innych zrozumie, jak ogromne ma on znaczenie w życiu człowieka.

Ze względu na tak postawiony cel badawczy prowadzone badania opisywane w tej książce usytuowano w nurcie badań biograficznych, które pozwalają zilustrować i zrozumieć mechanizm rozwoju zdolności i uzdolnień uczniów, ich osobowość, sposoby uczenia się, cele, motywacje, aspiracje, itp. Badania tego typu umożliwiają badaczom analizowanie materiału empirycznego na tle danej sytuacji społecznej i/lub kontekstu społecznego.

Badania referowane w tej książce uwzględniały także biograficzne uwarunkowania sukcesów, identyfikowały znaczących innych (rodziców, nauczycieli, kolegów, tutorów, opiekunów), momenty przełomowe prowadzące do sukcesu, sytuacje trudne, reguły działania, okoliczności zewnętrzne (Urbaniak-Zajac, Kos, 2013). Ponadto uznano, że na sukces edukacyjny uczniów warto spojrzeć z trzech perspektyw: samych uczniów, ich rodziców i nauczycieli.

Przyjęto za Elżbietą Dubas (2002), że nie zawsze celem badań musi być pełne, rzeczowe poznanie obiektywnych uwarunkowań losu jednostki, bo może zdarzyć się tak, że ważniejsze będzie poznanie subiektywnych czynników wpływających na rozwijanie zdolności i uzdolnień. W tym kontekście najlepszym źródłem wiedzy o człowieku i jego codziennym sposobie życia jest on sam, dlatego narratorowi przypisano

główną rolę znawcy własnego życia, a słuchającemu, czyli w tym przypadku badaczowi - rolę eksperta w dziedzinie technik pozwalających określić fakty przywołać, uporządkować i umieścić nie tylko w kontekście konkretnej narracji, ale i całości badań (Tokarska, 1999).

W literaturze podkreśla się, że celem pedagogicznych badań biograficznych może być poznanie biografii tematycznej skoncentrowanej na problemie lub wątku w szczególny sposób interesującym badacza (Denzin, 1990). Dlatego uznano, że biografia jako taka, nie jest bezpośrednim przedmiotem zainteresowań, ale konkretne zjawisko praktyki społecznej – uzyskiwanie różnych widocznych potwierdzeń własnych zdolności i uzdolnień uczniów w postaci określonych miejsc w konkursach, olimpiadach, pokazach, festiwalach, uzyskiwanie wysokich wyników własnych działań w różnych dziedzinach aktywności podejmowanej na co dzień. A zatem badania biograficzne potraktowano tutaj jako sposób na odkrycie przez uczniów różnorodnych zdarzeń życiowych, które mogły wpłynąć na ich sukces edukacyjny, rozwój zdolności i uzdolnień.

W proponowanej strategii metodologicznej uwzględniono założenie, że narracja jako jeden z podstawowych sposobów rozumienia świata, może być również dobrym sposobem rozumienia i opisywania siebie przez uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Przyjęto za Jerzym Trzebińskim, że narracja nie jest jedyną formą rozumienia świata, ale jest formą naturalną i pojawiającą się w rozwoju człowieka najwcześniej (Bruner, 1990; Trzebiński, 2002). Dlatego w opisywanej tu procedurze badawczej założono, że sukcesy edukacyjne mogą być przedmiotem refleksyjnego poznawania przez ucznia, obiektem jego myślenia, rozumienia, a następnie komunikowania ich znaczenia w postaci autonarracji.

Problematyka badań podjęta w tej pracy mieści się zatem w obszarze teoretycznych i empirycznych zainteresowań pedagogiki narracji. Główny problem podjętych badań został sformułowany w postaci następującego pytania: „Co autonarracje uczniów zdolnych i uzdolnionych mówią o ich sukcesach edukacyjnych, a w tym – co mówią o drodze rozwoju ich zdolności, uzdolnień lub talentu?” Problem główny w trakcie badań był doprecyzowany poprzez pytania szczegółowe:

- Kto pomagał, kto przeszkadzał w osiągnięciu sukcesu w szkole i poza nią?
- Jakie były ważne (pozytywne, negatywne) wydarzenia z życia, które mogły przyczynić się do osiągnięcia sukcesu (co było ważne, zdaniem badanych, od czego coś się zaczęło – na przykład jakaś okoliczność prowadząca do sukcesu lub uniemożliwiająca go)?
- Jakie są motywy i motywacje uczniów zdolnych odnośnie uzyskiwania sukcesów osobistych lub życiowych?
- Kogo można, zdaniem badanych uczniów zdolnych i utalentowanych, ich rodziców i nauczycieli, nazwać człowiekiem sukcesu?
- Jakie są cechy człowieka sukcesu?

- Jakie są, zdaniem badanych uczniów, ich cechy osobowości jako człowieka sukcesu?
- Jakie badany uczeń ma plany, marzenia, oczekiwania na najbliższą i na daleką przyszłość?
- Jakie badany uczeń ma wyobrażenia odnośnie do dalszej przyszłości – sytuacji osobistej i zawodowej?
- Jakie badany uczeń wyciągnął wnioski z dotychczasowych doświadczeń w drodze do sukcesu? Co z nich można uznać za radę pomocną innym (młodszym koleżankom, kolegom) w drodze do sukcesu?

Autorom książki towarzyszyła świadomość, iż w badaniach o charakterze jakościowym pierwotna problematyka badawcza może ewoluować i zostać wzbogacona o nowe zagadnienia oraz wątki tematyczne (Stasik, Gendźwiłł, 2012). Wymienione wyżej pytania potraktowano jako uzupełniające, które mogą ale nie muszą być zadane w zależności od przebiegu rozmowy z osobą badaną, ponieważ badacz stosujący podejście jakościowe powinien być uwrażliwiony na nieoczekiwane informacje, które w konsekwencji inspirują do stawiania kolejnych pytań i szukania na nie odpowiedzi (Lofland, Snow, Anderson, Lofland, 2009). Takie postępowanie badawcze przyczynia się do pozyskiwania pogłębianych opisów badanego zjawiska.

Poszukując odpowiedzi na pytania problemowe, przyjęto, że najistotniejszą cechą pedagogicznych, jakościowych badań biograficznych jest bezpośrednie komunikowanie się badacza i rozmówcy, z tego względu jako podstawową technikę zbierania danych jakościowych uczyniono wywiad narracyjny (Urbaniak-Zajęc, 1999). Założono, że umożliwi on bezpośredni kontakt z badanym oraz poznanie problemów przeżywanego świata codzienności w perspektywie samego podmiotu (Kvale, 2004). Uznano także, że narracja jako forma komunikowania siebie innym, ustalania podobieństw i różnic pomiędzy Ja a światem społecznym, w którym grupą odniesienia może być grupa rówieśnicza, jest formą najbardziej naturalną. Z tego względu, że nie ma jednej „słusznej” koncepcji i strategii badań narracyjnych (Chase, 2009; Kunat, 2012b), autorzy starali się wypracować własną spójną drogę prowadzenia wywiadu narracyjnego. Odwołano się do koncepcji wywiadu narracyjnego Fritza Schützego (za: Kos, 2013). Istotą tego rodzaju wywiadu jest otrzymanie opowieści o życiu, która nie jest sumą odpowiedzi na stawiane pytania, lecz spontaniczną narracją. Poprzez wywiad narracyjny można zatem zrekonstruować drogę sukcesów uczniów zdolnych. Umożliwia on wgląd w proces kształtowania się doświadczeń i doznań osób uczestniczących w wywiadzie zgodnie z ich własną hierarchią ważności (Urbaniak-Zajęc, 1999) oraz autobiograficzną prezentacją dokonywaną z ich własnego punktu widzenia (Jakob, 2001).

Chcąc opisać historie sukcesów utalentowanych uczniów, nie kierowano się logiką reprezentatywności, ponieważ celem nie były generalizacje dotyczące całej populacji uczniów zdolnych, ale pokazanie, że w każdej szkole są uczniowie, którzy

mają znaczące sukcesy edukacyjne, które warto popularyzować. Dlatego zdecydowano się na celowy (arbitralny) dobór próby, który pozwala na wybór przypadku ze względu na to, że odzwierciedla on pewną cechę bądź proces interesujący badacza (Silverman, 2012a).

Badania prowadzono w dwóch etapach. W październiku 2013 roku zwrócono się do dyrektorów białostockich szkół z prośbą o wytypowanie utalentowanych uczniów w dziedzinie przedmiotów ścisłych lub technicznych. Poproszono także o wskazanie nauczycieli, którzy wspierali podopiecznych w drodze do sukcesu. Na podstawie otrzymanych opisów osiągnięć osób utalentowanych dokonano wyboru próby badanej, stosując kryterium jakościowe i ilościowe oceny sukcesów.

Badani reprezentują wszystkie typy szkół: szkoły podstawowe, gimnazja, licea ogólnokształcące oraz technika. W badaniach brało udział łącznie 17 uczniów z 11 szkół, 14 rodziców i 12 nauczycieli. W efekcie uzyskano narracje 43 osób. Teren badań stanowiły następujące szkoły:

- Szkoła Podstawowa nr 52 im. dr Ireny Białówny w Białymstoku,
- Publiczne Gimnazjum nr 2 im. 42 Pułku Piechoty w Białymstoku,
- Publiczne Gimnazjum nr 13 im. św. Królowej Jadwigi w Białymstoku,
- Zespół Szkół nr 1 im. gen. Władysława Sikorskiego w Białymstoku,
- I Liceum Ogólnokształcące im. Adama Mickiewicza w Białymstoku,
- II Liceum Ogólnokształcące im. księżnej Anny z Sapiehów Jabłonowskiej w Białymstoku,
- III Liceum Ogólnokształcące im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Białymstoku,
- VI Liceum Ogólnokształcące im. króla Zygmunta Augusta w Białymstoku,
- Zespół Szkół Elektrycznych im. prof. Janusza Groszkowskiego w Białymstoku,
- Zespół Szkół Mechanicznych CKP nr 2 im. św. Józefa w Białymstoku,
- Zespół Szkół Budowlano-Geodezyjnych im. Stefana Władysława Bryły w Białymstoku.

Każdy z badanych uczniów pisemnie potwierdził zgodę na udział w badaniach i wykorzystanie wizerunku. Natomiast w przypadku osób niepełnoletnich uzyskano zgodę rodziców. Wywiady prowadzono od stycznia do marca 2014 roku. Miejsce badań wskazywane było przez osobę badaną, by mogła ona czuć się komfortowo podczas udzielania wywiadu.

Prowadzono wywiady indywidualne (zob. Kvale, 2012) z poszczególnymi uczniami zdolnymi, ich rodzicami i nauczycielami oraz wywiady fokusowe (zob. Gawlik, 2012) z grupą uczniów, którzy osiągnęli sukces zespołowy. Kierując się koncepcją prowadzenia wywiadu narracyjnego Fritza Schützego (za: Kos, 2013), badania narracyjne prowadzono w sześciu fazach. W fazie pierwszej – wprowadzającej – przedstawiono cele badań, dokonano charakterystyki techniki zbierania danych (wywiadu

narracyjnego), zadbano o otwartą, życzliwą atmosferę wywiadu. Faza druga wywiadu polegała na stymulacji badanych do opowiadania: *Interesują mnie osobiste doświadczenia uczniów zdolnych, którzy osiągnęli sukces edukacyjny, chcę lepiej zrozumieć zjawisko zdolności, uzdolnień i talentu oraz czy warunkują one sukces w życiu szkolnym i osobistym. Ponadto chciałabym, abyś podzieliła się /podzielił się osobistą historią dojścia do Twojego sukcesu. W związku z tym bardzo proszę, opowiedz mi szczegółowo wszystko to, co w Twoim działaniu kojarzy ci się z aktywnością, która doprowadziła Cię do sukcesu. Możesz odnosić się do różnych wymiarów swojego życia – szkolnego, rodzinnego, koleżeńskiego.* Kolejna faza – głównej narracji – przebiegała bez zbędnych ingerencji badacza. Dzięki temu badani uczniowie mogli swobodnie obrać kierunek i wątki tematyczne poruszane w trakcie opowiadania. W fazie pytań wewnętrznych badacz prosił o doprecyzowanie niejasnych lub niepełnych informacji pojawiających się w narracji głównej. W następnej fazie pytań zewnętrznych (uzupełniających) badacz pytał o te kwestie, których badany nie poruszył w narracji, natomiast były one istotne z perspektywy problemów badawczych. W fazie końcowej, po wyłączeniu dyktafonu, przeprowadzono rozmowę na temat odczuć, ewentualnych obaw lub wątpliwości badanego, przebiegu wywiadu i sposobu wykorzystania go w publikacji, sposobu autoryzacji tekstu wywiadu.

Zgromadzony materiał narracyjny poddano analizie jakościowej, czyli porządkowaniu i grupowaniu w celu uzyskania jego przejrzystości (Gibbs, 2011). Prace analityczne prowadzono w dwóch etapach. W pierwszym etapie dokonano dokładnej transkrypcji wywiadów, kierując się założeniem Davida Silvermana (2012b), że należy dokonać rzetelnego zapisu sytuacji badawczej, aby nie pominąć istotnych jej szczegółów. Następnie uporządkowano metadane zawarte w metryczce (Gibbs, 2011). Kolejnym etapem była właściwa analiza danych jakościowych polegająca na ich grupowaniu i porządkowaniu. Z tego względu, że źródłem danych były swobodne wypowiedzi badanych, analizie poddano ich treść. Analiza treści to technika, która pozwala na badanie tekstów pisanych lub mówionych oraz wydobycie systemów znaczeń, najważniejszych wątków, głównych tematów, faktów i relacji między nimi (Cierpka, 2000). W toku analizy treści dokonano wielokrotnej oceny tekstu i jego uporządkowania poprzez kodowanie rzeczowe, które polegało na nadawaniu segmentom danych etykiety, która jednocześnie kategoryzuje, podsumowuje i wyjaśnia poszczególne dane (Charmaz, 2013). Wstępne wyłonione w ten sposób kategorie analityczne wynikały z przyjętej problematyki badań opartej na poszukiwaniu drogi sukcesów edukacyjnych i życiowych uczniów zdolnych oraz optymalnych warunków rozwoju ich zdolności i uzdolnień.

Dokonano analizy treści w wymiarze wertykalnym (linearnym), traktując go jako chronologiczny ciąg zdarzeń w obrębie jednego przypadku. Ponadto materiał badawczy analizowano w wymiarze horyzontalnym – porównując go w obrębie wszystkich badanych osób. Pierwszym krokiem analizy wertykalnej było zapozna-

nie z całym tekstem transkrypcji, a następnie naniesienie skojarzeń w celu możliwie wszechstronnego zrozumienia tekstu wywiadu. Następnie dokonano podziału tekstu wywiadu na segmenty tematyczne. Na etapie analizy horyzontalnej scalono problemowo dane empiryczne. W tym celu odniesiono się do wszystkich narracji, aby porównać narracje dotyczące warunków i procesu rozwoju zdolności, uzdolnień i talentu prowadzącego do sukcesu edukacyjnego. Opracowanie danych przebiegało w obrębie analizy przekrojowej, porównawczej wszystkich przypadków, dzięki czemu wydobyto różnice i podobieństwa między nimi. W książce zaprezentowano narracyjny materiał empiryczny z perspektywy jego analizy horyzontalnej w kontekście wyłonionych problemów badawczych. Wszystkie, zacytowane w książce wypowiedzi zostały autoryzowane przez uczniów, rodziców i nauczycieli¹.

Analizując materiał zgromadzony w wyniku wywiadów narracyjnych, zmierzano do uchwycenia tego, co jest wyjątkowego w biografii uczniów zdolnych, w osiągnięciu przez nich wymiernych sukcesów. Poszukiwano znaczących cech zdolności, mechanizmów ich rozwoju oraz różnorodnych wymiarów sukcesów uczniów starając się nie czynić uogólnień, aby wydobyć ich zróżnicowany, niepowtarzalny i subiektywny charakter.

Uzupełnieniem materiału autobiograficznego uzyskanego drogą wywiadu narracyjnego były autocharakterystyki przygotowane na piśmie przez samych uczniów. Autorzy książki poprosili uczniów o napisanie i przesłanie drogą mailową autonarracji skoncentrowanych na sukcesach (osiągnięciach, nagrodach, konkursach, wynalazkach, odkryciach), indywidualnej drodze do sukcesu oraz planach edukacyjnych i życiowych. Poproszono także uczniów o uzupełnienie opisu materiałami wizualnymi (portrety ucznia, skany dyplomów, certyfikatów, fotografie wynalazków itp) oraz o dokończenie następujących zdań:

- Jestem...
- Moim celem jest...
- Moja droga życiowa...
- Śmiesz mnie...
- Jestem odpowiedzialny za...
- Działam skutecznie, gdy...
- To ode mnie zależy, co...
- Czuję się wolny, gdy...
- Mój największy sukces to...
- Jestem szczęśliwy, gdy...
- Na pierwszym miejscu jest zawsze dla mnie...

1 Kilku wywiadów autorzy (nauczyciele, uczniowie i rodzice) nie autoryzowali, zatem w książce nie są one prezentowane.

- Satysfakcję daje mi...
- Udało mi się...
- Zabawne jest dla mnie, że...
- Szanuję.....
- Cenię u innych...
- Będę ...
- Dążę do...
- Kreatywność jest dla mnie...
- Kiedy mam na coś nowy pomysł, to...
- Ciekawi mnie...
- Mam dystans do...
- Rzyżuję, gdy...

Uzupełnione przez każdego ucznia zdania, traktujemy jako swoiste credo, pozwalające samym Badanym oraz Czytelnikom tej książki poznać poglądy, myśli, uczucia, działania a tym samym odkryć niepowtarzalność i wyjątkowość danej osoby, z tego względu cytowane w następnym rozdziale zdania zatytułowano słynną sentencją Kartezjusza *Myślę, więc jestem*.

Badając historie sukcesów uczniów zdolnych, przyjęto szerokie rozumienie indywidualnej narracji jako podejścia, które ma wyjaśnić narratorowi świat w różnych aspektach jego dotychczasowych doświadczeń, i które może spełniać funkcje języka reprezentującego myślenie, języka nie tylko mówionego lub pisanego (Gallas, 1994). Materiał narracyjny uzupełniono także o narracje graficzne odzwierciedlające subiektywne postrzeganie sukcesu przez uczniów. W ramach warsztatu *Niestandardowe oblicza sukcesu*² przeprowadzonego z uczniami – bohaterami książki poproszono uczestników o przedstawienie swoich doświadczeń w postaci graficznej. Tak oto powstały indywidualne mapy zatytułowane „Moja droga do sukcesu”. Inną techniką pozyskiwania danych na temat postrzegania sukcesu przez uczniów były analogie słowne tworzone do kategorii sukces.

2 Warsztat został przeprowadzony przez dr Beatę Kunat i prof. Janinę Uszyńską-Jarmoc, 26 maja 2014 roku na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

Rozdział 4

Fakty – historia sukcesu białostockich talentów

Rozdział ten poświęcony jest prezentacji portretów uczniów zdolnych – bohaterów książki, którzy dokonali autocharakterystyk skoncentrowanych na ich dotychczasowych sukcesach (osiągnięciach, nagrodach, konkursach, wynalazkach, odkryciach), indywidualnej drodze do sukcesu oraz swoich planach edukacyjnych i życiowych. Niezwykle interesującym uzupełnieniem portretów uczniów zdolnych są dane uzyskane dzięki technice „zdań niedokończonych”. Autobiografie uczniów zostały uzupełnione o narracje graficzne, to jest mapy wizualne zatytułowane „Moja droga do sukcesu” odzwierciedlające subiektywne postrzeganie sukcesów edukacyjnych i życiowych. Dodatkowym materiałem, prezentującym autorskie spojrzenie uczniów na sukces, są analogie, w których możemy odszukać porównania sukcesu do przypadkowych kategorii (obiektów) wyłonionych na podstawie łańcucha skojarzeń, tworzonego w ramach warsztatu „Niestandardowe oblicza sukcesu”.

4.1. Portrety uczniów zdolnych – autocharakterystyki

Kryterium prezentowania portretów było uporządkowanie ich według kolejności alfabetycznej nazwisk autorów autocharakterystyk.

4.1.1. Małgorzata Iwaniuk:

Odnosząc sukcesy w nauce – można wiele osiągnąć w przyszłości

Nazywam się Małgorzata Iwaniuk, mam 16 lat i chodzę do klasy trzeciej Publicznego Gimnazjum nr 30 w Białymstoku. Lubię czytać książki – moim ulubionym gatunkiem jest fantastyka, a ulubioną książką – „Władca Pierścieni”. Lubię też oglądać filmy i słuchać muzyki filmowej. Moim zdaniem w życiu najważniejsza jest rodzina, przyjaźń, wiedza i zdrowie. Dotychczas otrzymałam trzy tytuły laureata: pierwszy – z przyrody (było to w klasie szóstej szkoły podstawowej), kolejny – z biologii (w drugiej klasie gimnazjum), a ostatni – również



z biologii (w trzeciej klasie gimnazjum). Ponadto zajęłam III miejsce w etapie okręgowym XXII Ogólnopolskiej Olimpiady Promocji Zdrowego Stylu Życia Polskiego Czerwonego Krzyża. Przyrodą zainteresowałam się dzięki mojej Mamie. Poszłyśmy razem do Nauczycielki przyrody, która obecnie uczy mnie biologii, aby zadeklarować moją chęć wzięcia udziału w Wojewódzkim Konkursie Przyrodniczym. Od tego czasu pod



okiem pani Barbary Ziemińskiej zaczęłam 'na poważnie' uczyć się tego przedmiotu. Właśnie wtedy polubiłam biologię. W gimnazjum startowałam w wielu konkursach, w niektórych z nich osiągałam sukcesy. Największą trudnością było uczenie się dużej ilości materiału, zwłaszcza podczas przygotowań do konkursu wojewódzkiego w klasie drugiej. Musiałam wówczas nadrobić całą klasę trzecią. Jednak z pomocą mojej Nauczycielki podołałam temu zadaniu. W chwili obecnej planuję naukę w I Liceum Ogólnokształcącym w Białymstoku w klasie o profilu biologiczno-chemicznym. Dalejszych planów na razie nie mam, ale chcę swoją przyszłość wiązać z biologią.

Myszę więc jestem...

Jestem... osobą nieśmiałą.

Moim celem jest... bycie wykształconym człowiekiem.

Moja droga życiowa... nie jest do końca sprecyzowana.

Śmieszy mnie... zachowanie i postawa niektórych ludzi.

Jestem odpowiedzialna za... siebie, moich bliskich i mojego kota.

Działam skutecznie, gdy... mam motywację do działania.

To ode mnie zależy, co... będę robić w przyszłości.

Czuję się wolna, gdy... w spokoju czytam lub słucham muzyki.

Mój największy sukces to... wiedza, którą posiadam i związane z nią osiągnięcia.

Jestem szczęśliwa, gdy... robię to, co lubię.

Na pierwszym miejscu jest zawsze dla mnie... poczucie bezpieczeństwa.

Satysfakcję daje mi... czyjaś pochwała.

Udało mi się... zmobilizować do pracy, którą włożyłam w osiągnięty sukces.

Zabawne jest dla mnie, że... niektórzy uznają fantastykę za grzech.

Szanuję... lub przynajmniej się staram, innych ludzi.
Cenię u innych... to, jak się zachowują.
Będę... rozwijać swoje zainteresowania.
Dążę do... postawionych sobie celów.
Kreatywność jest dla mnie... czymś, co urozmaica życie.
Kiedy mam na coś nowy pomysł, to... próbuję go zrealizować.
Ciekawi mnie... to, co inni naprawdę o mnie myślą.
Mam dystans do... niektórych ludzi.
Ryzykuję, gdy... robię coś innego niż powinnam.

4.1.2. Karolina Klepadło:

W budownictwie zawsze interesowało mnie właśnie to, jak utrzymują się konstrukcje budynków

Imię i nazwisko: Karolina Klepadło

Wiek: 19 lat

Szkoła: Zespół Szkół Budowlano-Geodezyjnych im. S.W.

Bryły w Białymstoku, klasa IV (ukończyłam 25. 04. 2014)

Zainteresowania: budownictwo, architektura

Hobby: jazda na rowerze, rysunek, DIY

Motto: *Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło!*

Cenię: zdecydowanie, słowność, odpowiedzialność, asertywność, spontaniczność, elokwencję (w znaczeniu dosłownym jak i ironicznym).

W szkole podstawowej brałam udział w wielu konkursach plastycznych, otrzymałam m.in.: Nagrodę w XXIX edycji wojewódzkiej (2006) i wyróżnienie w XXVIII edycji wojewódzkiej (2005) Ogólnopolskiego Konkursu Twórczości Plastycznej Dzieci i Młodzieży Szkolnej pod hasłem „Krajobraz Polski – tradycje, współczesność, przyszłość”. Zdobyłam także nagrodę w VIII edycji Konkursu Plastycznego pod hasłem: „Białystok- wczoraj – dziś – jutro” (2006) oraz wyróżnienie w Ekumenicznym Konkursie Plastycznym „Matka Boża w Ikonie” (2010). W szkole średniej brałam udział w ogólnopolskich eliminacjach V edycji Olimpiady Innowacji Technicznych. Otrzymałam wówczas tytuł Młody Innowator w kategorii pomysł ekologiczny (2012). Zajęłam III miejsce w VIII Ogólnopolskim Forum Instalacyjnym w Bydgoszczy pod hasłem „Nowoczesne Technologie Ogrzewania Płaszczynowego” (2012). Brałam także udział w pozaszkolnych eliminacjach Olimpiady Wiedzy i Umiejętności Budowlanych. Od najmłodszych lat starałam się być uczennicą sumienną i odpowiedzialną. Aktywnie uczestniczyłam w zajęciach szkolnych oraz pozalekcyjnych. Rodzice inspirowali i wspierali mnie w rozwijaniu moich zdolności. Nauczycielka Zespołu Szkół Budowlano-Geodezyjnych – pani mgr inż. Ewa Korbut-Papciak zachęciła mnie do wzięcia udziału w olimpia-



dach. Jednocześnie była też odpowiedzialna za nadzór merytoryczny moich prac. Dzięki swoim działaniom umożliwiła mi dostęp do materiałów, które mogłam wykorzystać w pracach. Jedyną barierą wynikającą z podjęcia się tak dużego wyzwania – olimpiad był stres. Jednak w chwilach zwątpienia mogłam liczyć na panią mgr inż. Ewę Korbut-Papciak. Obecnie planuję podjąć naukę na Politechnice Białostockiej na kierunku budownictwo. Najbardziej interesuje mnie specjalizacja związana z konstrukcjami budowlanymi i inżynierskimi.

Myślę więc jestem...

Jestem... jedyna w swoim rodzaju.
Moim celem jest... kariera w branży budowlanej.
Moja droga życiowa... wymaga wielu poświęceń.
Śmiesz mnie... wszystko wokół mnie.
Jestem odpowiedzialna za... swoje działania życiowe.
Działam skutecznie, gdy... ktoś mnie w tym wspiera.
To ode mnie zależy, co... osiągnę w życiu.
Czuję się wolna, gdy... nic mnie nie dręczy.
Mój największy sukces to... otrzymanie indeksu na wyższą uczelnię.
Jestem szczęśliwa, gdy... wszystko idzie według mojego planu.
Satysfakcję daje mi... zwycięstwo.
Udało mi się... zwiedzić ciekawe zakątki świata.
Zabawne jest dla mnie, że... ludzie potrafią być tak bezmyślni.
Szanuję... poglądy innych.
Cenię u innych... spontaniczność.
Będę... wybitnym inżynierem budownictwa.
Dążę do... nauki gotowania.
Kreatywność jest dla mnie... czymś, co sprawia, że życie jest ciekawsze.
Kiedy mam na coś nowy pomysł, to... zdarza się, że mój słomiany zapał go wyklucza.
Ciekawi mnie... lotnictwo.
Mam dystans do... gołębi.
Ryzykuję, gdy... jest taka potrzeba.

4.1.3. Maciej Leciewicz:

Chętnie uczyłem się praw rządzących światem i z przyjemnością odkrywałem, że wszystko jest logiczne i proste

Nazywam się Maciej Leciewicz, mam lat 17, urodziłem się w 1997 roku, jestem uczniem klasy pierwszej I Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Mickiewicza w Białymstoku. Lubię matematykę, fizykę, informatykę, muzykę, fantastykę oraz wiele innych gatunków książek i filmów, a także sport. Moje motto to: „kokodżambo i do przodu”.

Moje osiągnięcia:

- otrzymałem tytuł laureata w Wojewódzkim Konkursie Fizycznym w 3 klasie gimnazjum,
- zostałem nagrodzony medalem DILIGENTIAE przez Prezydenta Miasta,
- zostałem nagrodzony stypendium na rzecz młodzieży uzdolnionej przez Marszałka Województwa Podlaskiego.

O ile dobrze pamiętam, jako pierwsza moje szczególne zamiłowanie do matematyki i jako takie zdolności odkryła nauczycielka matematyki Pani Ewa Stelmaszuk. Było to, gdy uczyłem się w czwartej klasie szkoły podstawowej. Następnie obie nauczycielki matematyki w gimnazjum – Pani Irena Otyś i Pani Renata Charyton zauważyły i pielęgnowały moje zamiłowanie do matematyki. Natomiast w pierwszej klasie gimnazjum moje zdolności fizyczne odkryła Pani Helena Filimoniuk. Każda z pań pomagała mi, udostępniała dodatkowe materiały czy zadania. Wielokrotnie z pomocą nauczycielek poszerzałem wiedzę w godzinach pozalekcyjnych. Największą moją barierą był brak czasu i brak organizacji. Myślę, że rozwiązanie



tego problemu u każdego wygląda inaczej. Jedyne, co pomaga w organizowaniu się za każdym razem, to determinacja. Moje życie wiąże z matematyką, fizyką lub informatyką. Jeśli uda mi się, planuję zostać finalistą Olimpiady Informatycznej. Chciałbym studiować kierunek „nowoczesność” i zaocznie fizykę. Jednak są to tylko luźne plany i obawiam się, że nie uda mi się ich pogodzić.

Myślę więc jestem...

Jestem... licealistą.

Moim celem jest... żyć pełnią życia.

Moja droga życiowa... nie wiem... nie potrafię jej opisać.

Śmiesz mnie... zbyt wiele rzeczy/czynników, by któryś wybrać.

Jestem odpowiedzialny za... mój rozwój.

Działam skutecznie, gdy... czuję taką potrzebę.

To ode mnie zależy, co... robię, chyba że akurat już ktoś zaplanował mi czas.

Czuję się wolny, gdy... prawie zawsze czuję się wolny.

Mój największy sukces to... tytuł laureata z fizyki.

Jestem szczęśliwy, gdy... się bawię, spełniam swoje cele lub i jedno, i drugie.

Na pierwszym miejscu jest zawsze dla mnie... rodzina.

Satysfakcję daje mi... spełnianie siebie, osiągnięcie celu.

Udało mi się...!

Zabawne jest dla mnie, że... nie rozumiem, jak odpowiedzieć na niektóre z tych pytań.

Szanuję... ludzi.

Cenię u innych... pracowitość, poświęcenie, honorowość.

Będę... żył aż do śmierci.

Dążę do... wyznaczanych sobie celów.

Kreatywność jest dla mnie... ważna.

Kiedy mam na coś nowy pomysł, to... zastanawiam się dwa razy, czy jest dobry, zanim go zrealizuję. Chyba że jest zły, wtedy robię go bez zastanowienia.

Ciekawi mnie..., jak poważni ludzie radzą sobie w życiu.

Mam dystans do... poważnych spraw.

Ryzykuję, gdy... tylko mogę.

4.1.4. Konrad Pauk:

Działam skutecznie, gdy jestem przekonany, że to ma sens

Nazywam się Konrad Pauk. Mam 11 lat i chodzę do V klasy Szkoły Podstawowej nr 52 w Białymstoku. Moje zainteresowania skupiają się wokół matematyki, historii i przyrody. Lubię uczyć się języków obcych: angielskiego i rosyjskiego. W kolejnym roku szkolnym rozpocznę również naukę języka niemieckiego. W wolnym czasie moją pasją jest piłka nożna. Znam nazwy wszystkich drużyn piłkarskich w Europie i ich skład. Pasjonują mnie także podróże, szczególnie interesuję się historią starożytnego Egiptu. Moje życiowe motto: „Umiesz liczyć, licz na siebie”. Uważam, że najważniejszymi wartościami w życiu są: szacunek do drugiego człowieka, prawda i uczciwość.



W roku szkolnym 2012/2013, gdy miałem 9 lat, zostałem laureatem Wojewódzkiego Konkursu Przedmiotowego z Matematyki. Otrzymałem wówczas dyplom dla najmłodszego laureata tego konkursu od Wojewody Podlaskiego. Dotychczas zrealizowałem materiał z całej szkoły podstawowej i gimnazjum. Obecnie nie są mi obce zadania przewidziane w programie nauczania I klasy szkoły średniej. W kolejnym roku zamierzam startować w wojewódzkim konkursie przedmiotowym z matematyki przeznaczonym dla gimnazjum. Od 3 lat uczestniczę w Międzynarodowym Konkursie „Kangur Matematyczny” i uzyskuję bardzo dobry wynik. W bieżącym roku zająłem III miejsce w drugiej edycji konkursu „Łamigłówki Matematyczne” oraz II miejsce w konkursie „Potyczki z królową nauk”. Jestem finalistą Międzynarodowego Konkursu PANGEA. Społeczność SP nr 52 przyznała mi statuetkę „Złote Serce Ireny” za szczególny wkład w rozwój i funkcjonowanie Zespołu Szkół nr 4 w Białymstoku w roku szkolnym 2012/2013. Moja średnia ocen w szkole wynosi 5.60. W wieku 6 lat wykonywałem w pamięci działania matematyczne w zakresie 1 miliona. Moje zdolności matematyczne zauważyli rodzice, którzy zaczęli je rozwijać. Kupowali mi dużo książek z zadaniami i łamigłówkami matematycznymi. W klasie IV nauczycielka matematyki – pani Krystyna Minta również odkryła we mnie ogromny potencjał. Od tego czasu wspólnie z nauczycielem odkrywaliśmy kolejne tajniki matematyki. Programowe lekcje matematyki są dla mnie nudą, ponieważ realizowany materiał już dawno przerobiłem. Chodzę na kółko matematyczne, aby przez cały czas doskonalić swoje umiejętności. Moim marzeniem jest, aby mieć indywidualny tok nauczania z matematyki. Jednakże instytucje, do których się zgłaszałem o pomoc, odmawiały mi dotychczas dofinansowania tej formy kształcenia, tłumacząc się brakiem środków finansowych. Pani z matematyki poświęca mi swój wolny czas, abym mógł doskonalić swoje umiejętności. W przyszłości chciałbym zostać lekarzem. Wiem, że pewne zagadnienia z matematyki-

ki w tym zawodzie są również bardzo potrzebne. Wiele uwagi poświęcam również zagadnieniom z przyrody, interesuję się anatomią człowieka.

Myślę więc jestem...

Jestem... uczniem uzdolnionym matematycznie.

Moim celem jest... zostać dobrym lekarzem.

Moja droga życiowa... nie jest prosta.

Śmieczy mnie... ludzka naiwność.

Jestem odpowiedzialny za... to, co robię.

Działam skutecznie, gdy... jestem przekonany, że to ma sens.

To ode mnie zależy, co... w życiu osiągnę.

Czuję się wolny, gdy... jestem szczęśliwy.

Mój największy sukces to... laureat Konkursu Wojewódzkiego z Matematyki w wieku 9 lat.

Jestem szczęśliwy, gdy... odnoszę sukcesy.

Na pierwszym miejscu jest zawsze dla mnie... rodzina.

Satysfakcję daje mi... nauka.

Udało mi się... pokonać różne trudności.

Zabawne jest dla mnie, że... niektórzy ludzie mają luźne podejście do życia.

Szanuję... rodziców.

Cenię u innych... szczerłość.

Będę... lekarzem.

Dążę do... sukcesu.

Kreatywność jest dla mnie... drogą do sukcesu.

Kiedy mam na coś nowy pomysł, to... go realizuję.

Ciekawi mnie... świat.

Mam dystans do... siebie.

Ryzykuję, gdy... nic nie mam do stracenia.

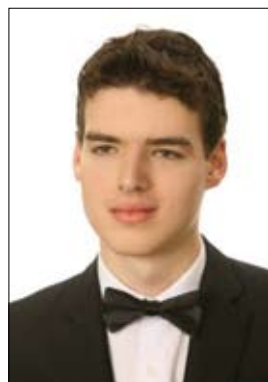


4.1.5. Petros Psylos:

Kiedy mam na coś nowy pomysł, to najpierw sprawdzam, czy nie przyniesie on jakichś szkód

Kim jestem?

Nazywam się Petros Psylos, mam 20 lat. Jestem absolwentem Zespołu Szkół Elektrycznych w Białymstoku, w którym zdobywałem wiedzę na kierunku elektronicznym. Mam wiele zainteresowań – oprócz oczywistych, elektroniczno-informatycznych zagadnień – lubię literaturę. Często czytam i analizuję różne książki np. Fiodora Dostojewskiego. Interesuję się muzyką – gram na akordeonie. Ponadto sporo czasu poświęcam na pogłębianie wiedzy związanej z filozofią, psychologią, neurobiologią, kognitywistyką oraz sztuczną inteligencją.



Dotychczasowe sukcesy:

W 2012 roku opracowałem *System sterowania pracą urządzeń elektrycznych przy pomocy fal mózgowych alfa* – urządzenie pierwotnie skierowane do osób sparaliżowanych, które mogły po jego zastosowaniu kontrolować wszelkie sprzęty elektroniczne w domu (typu telewizor, radio czy też lampka). Wykorzystywane były do tego fale mózgowie alfa, na których intensywność miał wpływ użytkownik rozwiązania świadomie kontrolując stan swojego umysłu w odpowiednich ku temu chwilach. Układ znalazł uznanie wśród jury Olimpiady Innowacji Technicznych – zająłem wtedy I miejsce w kategorii Pomysł Techniczny, zdobywając tytuł Młodego Innowatora. Kolejnym zaprojektowanym przeze mnie urządzeniem, tym razem stworzonym z myślą o osobach niemówiących, była *Rękawica wspomagająca komunikację*. Umożliwiała ona komunikację tych osób ze środowiskiem zewnętrznym. Wykonując odpowiednie ruchy ręką i palcami, były w stanie składać dowolne wypowiedzi, które po zatwierdzeniu zostawały przez rękawicę zamieniane na mowę ludzką. Możliwa była ponadto synteza mowy w języku angielskim, a także stosowanie urządzenia w miejscach o dużej objętości lub wysokim stopniu hałasu. Po zgłoszeniu rękawicy na ogólnopolską Olimpiadę Innowacji Technicznych zająłem I miejsce w kategorii Pomysł Techniczny. Zdołyłem również złoty medal na 62. Targach Wynalazczości, Badań Naukowych i Nowych Technologii „Brussels Innova 2013” w Brukseli, gdzie projektem zainteresowali się obecni tam naukowcy i biznesmeni. Zostałem nominowany jako twórca *Rękawicy wspomagającej komunikację* do „Podlaskiej Marki Roku” oraz do nagrody „Złote klucze” Kuriera Porannego. Na początku tego roku ukończyłem pracę nad najnowszym układem, który jest fuzją najważniejszych funkcji obu poprzednich struktur wzbogaconą o zupełnie nowe funkcje. Opracowane przeze mnie urządzenie, roboczo nazwane *Neurognetem*, stanowi rozwiązanie problemów, z jakimi borykają się przede

Moja droga do sukcesu:

Już gdy miałem 5 lat, interesowałem się szeroko pojmowaną techniką. Niebagatelny na to wpływ miał zapewne dziadek, z zawodu elektryk, który przekazał mi podstawową wiedzę dotyczącą elektryczności. Zawsze podglądałem, co robi, fascynowało mnie to. Zainteresowania zostały pogłębione za sprawą kupowanych przez mamę czasopism i książek z dziedziny informatyki oraz elektroniki. Ich lektura skłaniała mnie do różnych poszukiwań, na przykład rozwiązań pojawiających się w nich problemów. Początkowe konstruowanie urządzeń wzorowanych na tych stosowanych powszechnie oraz obserwowanie pozytywnych efektów wykonanej pracy zwiększało moją motywację do dalszych poszukiwań na tej płaszczyźnie i zgłębiania jakże szerokiej dziedziny nauki, jaką jest elektronika czy informatyka. Od lat interesuję się m.in. projektowaniem różnorodnych układów i tworzeniem programów, które pełnią określoną rolę – pożyteczną z punktu widzenia człowieka. Jestem samoukiem i wie-



dzę zdobywam z różnych źródeł – książek, artykułów czy z sieci Internet, gdzie można znaleźć, po odpowiedniej filtracji, ogrom pożytecznych informacji.

Bariery na drodze...

Barier na pewno było wiele. Jednak takich nie do przejścia do tej pory nie miałem.

Plany edukacyjne i życiowe na najbliższą przyszłość:

Jeżeli chodzi o studia, planuję dalej kształcić się na Politechnice Warszawskiej na kierunku związanym z tym, co aktualnie robię. Myślę również o założeniu własnej działalności gospodarczej. Obecnie ciągle modyfikuję projekt pierścienia w celu opracowania optymalnego rozwiązania. Zamierzam umieścić sygnet między innymi na Kickstarterze w nadziei, iż uda mi się uzbierać kolejne środki na dalszy rozwój pomysłu. Dobrze zrobiony materiał promocyjny, który zamierzam nakręcić, może zwrócić uwagę inwestorów, przy pomocy których rozwiązanie będzie mogło w przyszłości trafić na rynek, który zaczyna coraz intensywniej skupiać się na tego typu urządzeniach. Najbliższe targi oraz udział w różnych programach ułatwią dokonanie wspomnianych zamierzeń. Projektem już dzisiaj jest zainteresowana informatyczna firma amerykańska i informatyczno-elektroniczne białostockie.

Myślę więc jestem...

Jestem... Homo sapiens.

Moim celem jest... nie mam jednego celu, mam ich wiele i wzajemnie się dopełniają, nie ma tutaj miejsca, by je wszystkie wymienić.

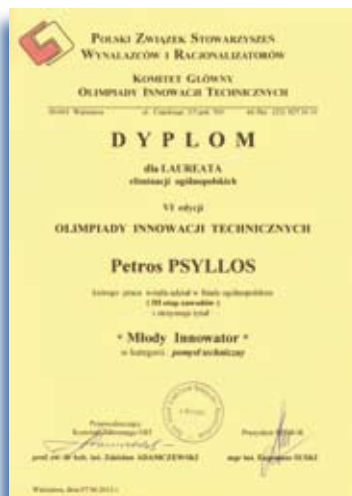
Moja droga życiowa... będzie pewnie pełna wielu pułapek, z których trzeba będzie jakoś wybrnąć.

Śmiesz mnie... ludzka nieszczerłość.

Jestem odpowiedzialny za... siebie oraz otoczenie, w którym funkcjonuję.

Działam skutecznie, gdy... dysponuję wystarczającą wiedzą.

To ode mnie zależy, co... osiągnę w przyszłości oraz jakim jestem i będę człowiekiem.



Czuję się wolny, gdy... mam możliwość dokonywania wyborów.
Mój największy sukces to... największym dotychczasowym sukcesem było zdobycie uznania na międzynarodowej arenie wyrażonego uzyskanym złotym medalem.
Jestem szczęśliwy, gdy... robię to, co lubię.
Na pierwszym miejscu jest zawsze dla mnie... dobro najbliższych.
Satysfakcję daje mi... spełnianie swoich marzeń.
Udało mi się... osiągnąć niewielką część wyznaczonych celów.
Zabawne jest dla mnie, że ... człowiek musi się zajmować zupełnie niepotrzebnymi rzeczami, marnując swój cenny czas, który już nigdy nie powróci.
Szanuję... innych ludzi
Cenię u innych... mądrość.
Będę ... sobą.
Dążę do... zapewne szczęścia.
Kreatywność jest dla mnie... cechą osobliwą, charakterystyczną dla człowieka.
Kiedy mam na coś nowy pomysł, to... najpierw sprawdzam, czy nie przyniesie on jakichś szkód.
Ciekawi mnie... Wszechświat
Mam dystans do... wszystkiego.
Ryzykuję... tylko wtedy, gdy coś jest tego ryzykowania warte.

4.1.6. Patryk Skorulski:

Gdy robi się to, co się lubi – to jest już sukces

Kim jestem?

Nazywam się Patryk Skorulski, mam 19 lat, mieszkam w małej miejscowości w powiecie białostockim. Jestem absolwentem Technikum Mechanicznego w ZSM CKP nr 2 w Białymstoku. Interesuję się nowinkami technicznymi, programowaniem oraz muzyką. Wiele zawdzięczam swoim przyjaciołom. W życiu najbardziej cenię cierpliwość, punktualność i poświęcenie; jestem wrażliwy na krzywdę ludzką i biorę wszelką krytykę głęboko do serca: zmusza mnie to nieraz do głębokiego zastanowienia nad danym problemem.



Moje dotychczasowe sukcesy?

Kilka lat temu wielkim sukcesem była dla mnie możliwość nauki w białostockim „Mechaniaku”. Pomimo niskiej samooceny udało mi się bez problemu dostać na listę pierwszoklasistów. Kilka miesięcy po rozpoczęciu roku wstąpiłem do Miejskiej Młodzieżowej Orkiestry Dętej pod batutą pana Franciszka Mocarskiego. Tutaj rozpoczęły się moje sukcesy artystyczne. Już w drugiej klasie technikum wraz ze starszym kolegą Dawidem wzięliśmy udział w V edycji Olimpiady Innowacji Technicznych

w kategorii Usprawnienie Softwarowo-Techniczne. Nasz projekt dotyczył zastosowania układów mikrokontrolerowych w procesie produkcji zwierzęcej w pomieszczeniach inwentarskich. Obaj staliśmy się laureatami tej olimpiady. Poza dążeniem do rozwijania zdolności technicznych od dawna towarzyszyła mi chęć gry na instrumentach. Wraz z orkiestrą zdobywaliśmy liczne nagrody na festiwalach w Polsce i za granicą, m.in. pierwsze miejsca na Międzynarodowych Festiwalach Orkiestr Dętych w kategorii Musztra Paradna w Jelgawie (Łotwa, 2011), Mińsku (Białoruś, 2013), Boesel (Niemcy, 2013).

Moja droga do sukcesu?

Już w latach dziecięcych majsterkowałem, co nie zawsze budziło podziw rodziców. Często psułem urządzenia i zabawki elektryczne. Jeszcze jako dziecko próbowałem gry na akordeonie. Tak stałem się samozwańczym akordeonistą. W szkole podstawowej i gimnazjum nauczyciele odkryli we mnie talent matematyczny. W szkole średniej dzięki nauczycielom: panu Tomaszowi Dziekońskiemu, Agnieszce Obolewicz i Bazylemu Markiewiczowi odkryłem moje techniczne zainteresowania. Pan Tomasz Dziekoński koordynował pracę nad naszym projektem zgłoszonym do udziału w Olimpiadzie Innowacji Technicznych. Jego pomoc miała dla nas duże znaczenie. Do orkiestry miejskiej zgłosiłem się chętnie, jednak to instruktorzy gry wraz z dyrygentem ukierunkowali mnie w sekcję saksofonów altowych, gdzie po niedługim czasie się odnalazłem i dzięki systematycznej i wytrwałej pracy osiągnąłem poziom gry, na którym teraz jestem. Pierwszym instruktorem, który znacząco wpłynął na mój rozwój artystyczny, był pan Robert Minta, to on uczył mnie od podstaw gry na saksofonie. Pan Tadeusz Kotarski systematycznie mnie doszkałał, jednak to pod czujnym uchem dyrygenta Franciszka Mocarskiego mogłem pogodzić zarówno szkołę, orkiestrę, niedogodne połączenia autobusowe i życie towarzyskie.

Bariery?

Na drodze do sukcesu może stać wiele przeszkód. Pierwszą z nich mogą być rodzice, którzy poprzez nieumiejętne ograniczanie swobód blokują możliwości rozwoju. Kolejnym i bardzo ważnym czynnikiem ograniczającym młodych ludzi mieszkających na obszarach wiejskich są bardzo często połączenia autobusowe. Zdarzało się, że nie mogłem brać udziału w ciekawych kursach i zajęciach dodatkowych z powodu braku możliwości powrotu do domu po godzinie 18. Niejednokrotnie sami sobie przeszkadzamy w osiągnięciu celu, wmawiając sobie, że coś nam się nie uda, coś jest nieoptymalne, że po prostu nam się nie chce. Znajomi także potrafią zniechęcić nas do działania poprzez wyśmiewanie czy krytykę.

Plany na przyszłość?

Od października planuję rozpocząć studia zaoczne na Politechnice Białostockiej na wydziale mechanicznym. Niestety, aby zarobić na mieszkanie i wyżywienie, zrezygnowałem z planów o studiach dziennych. Do tej pory udało mi się odbyć kurs

spawacza MAG-135 oraz operatora wózków jezdniowych. Jestem w trakcie kursu operatora wózków specjalizowanych. Planuję niedługo odbyć kurs na operatora obrabiarek CNC.

Myszę więc jestem...

Jestem... osobą otwartą na ludzi.

Moim celem jest... praca dająca zadowolenie i nie ograniczająca mnie.

Moja droga życiowa... to dążenie do celu za wszelką cenę, ale bez ponoszenia ofiar.

Śmieją mnie... ludzie, których przerasta własne ego, krytycy, osoby, które błędy znajdują tylko we wszystkich naokoło.

Jestem odpowiedzialny za... to, jak potoczą się moje losy i jaka czeka mnie przyszłość.

Działam skutecznie, gdy... mam wsparcie przyjaciół.

To ode mnie zależy, co..., choćby w najmniejszym stopniu, jest ze mną związane.

Czuję się wolny, gdy... na łonie natury mogę w ciszy i spokoju przemyśleć to, co mnie denerwuje i to, co mnie cieszy.

Mój największy sukces to... pogodzenie sfer: naukowej i artystycznej bez poniesionych strat w jakości.

Jestem szczęśliwy, gdy... słucham ulubionej muzyki, mam wokół przyjaciół, sam decyduję o swoim losie.

Na pierwszym miejscu jest zawsze dla mnie... matka.

Satysfakcję daje mi... pochwała padająca z ust obcych ludzi.

Udało mi się... przebrnąć przez młodość i dzieciństwo z dobrymi osiągnięciami.

Zabawne jest dla mnie, że... niektórzy nie rozumieją moich jasnych celów.

Szanuję... wszystko, co przynosi nam korzyść i zapewnia lepsze życie.

Cenię u innych... opanowanie, pogodę ducha, wyrozumiałość, cierpliwość i asertywność.

Będę... takim człowiekiem, aby nikt z czystym sumieniem nie mógł o mnie powiedzieć, że zrobiłem coś złe.

Dążę do... stanu, w którym będę szczęśliwy i będę mógł obdarowywać innych, gdyż od dostawania przyjemniejsze jest dawanie.

Kreatywność jest dla mnie... cechą, umiejętnością tworzenia nowych koncepcji.

Kiedy mam na coś nowy pomysł, to... zapisuję go, konsultuję ze znajomymi i wdrażam go w życie.

Ciekawi mnie... podróżowanie, ponieważ lubię zwiedzać i oglądać nieznaną dotąd krajobrazy.

Mam dystans do... pesymistów, osób niekulturalnych, wulgarnych, pijanych oraz do leni.

Ryzykuję, gdy... podejmuję się prac pozornie niewykonalnych.

4.1.7. Magdalena Szarkowska:

Każdy kto robi to, co lubi – mimo przeciwności – staje się zwycięzcą

Nazywam się Magdalena Szarkowska. Mam 18 lat. Ukończyłam I Liceum Ogólnokształcące im. Adama Mickiewicza w Białymstoku. Interesuję się matematyką i informatyką, a w szczególności programowaniem. Jestem dwukrotną finalistką z wyróżnieniem Olimpiady Informatycznej (XX OI i XXI OI), a także dwukrotną finalistką Olimpiady Matematycznej (LXIV OM i LXV OM). Zdołałam III miejsce w XIV Regionalnym Konkursie Informatycznym. Brałam udział w finale Międzynarodowych Zawodów Programistycznych Deadline24. Razem z moją drużyną zajęliśmy II miejsce w VIII Mistrzostwach Wielkopolski w Programowaniu Zespołowym. Jestem



trzykrotną laureatką II stopnia Konkursu Matematycznego Politechniki Białostockiej, a także laureatką II stopnia III oraz IV Łomżyńskiego Konkursu Matematycznego. Od wielu lat zajmuję czołowe miejsca w Międzynarodowym Konkursie Kangur Matematyczny. Moja przygoda z matematyką trwa od wczesnych lat życia. Pierwsze sukcesy upewniły mnie w przekonaniu, że „królowa nauk” powinna zająć ważne miejsce w mojej edukacji. Każdy kolejny konkurs był okazją do sprawdzenia się i podniesienia sobie poprzeczki. Idąc do liceum, nie wiedziałam, jaki profil powinnam wybrać. Jednak już po pierwszych tygodniach nauki w nowej szkole wiedziałam, że postąpiłam słusznie i do dzisiaj nie żałuję swojej decyzji. Uważam, że jest to w dużej mierze zasługa moich nauczycieli informatyki, którzy wspierali i motywowali uczniów do pogłębiania wiedzy oraz ciągłego doskonalenia się. Dzięki uzyskaniu tytułów finalistów olimpiad przedmiotowych mam pewność, że dostanę się na wybraną uczelnię – chcę studiować informatykę na Uniwersytecie Warszawskim. Myślę, że również tym razem będzie to dobry wybór. Wszakże powszechnie wiadomo, że informatyka jest kierunkiem przyszłościowym. Istnieje stereotyp, że zawód informatyka jest zarezerwowany dla mężczyzn, jednak obecnie coraz więcej kobiet także osiąga sukcesy w tej dziedzinie.





Myślę więc jestem...

Jestem... zadowolona ze swojego życia.
Moim celem jest... założenie szczęśliwej rodziny.
Moja droga życiowa... jest barwna i pełna niespodzianek.
Śmiesz mnie... zachowanie niektórych osób.
Jestem odpowiedzialna za... własne czyny.
Działam skutecznie, gdy... robię to, co lubię.
To ode mnie zależy, co... powiem.
Czuję się wolna, gdy... uda mi się zrealizować swój plan.
Mój największy sukces to... odkrycie swoich pasji.
Jestem szczęśliwa, gdy... innym jest ze mną dobrze.
Na pierwszym miejscu jest zawsze dla mnie... rodzina.
Satysfakcję daje mi... realizowanie marzeń mimo trudności.
Udało mi się... odkryć swoje pasje.
Szanuję... drugiego człowieka.
Cenię u innych... szczerłość i lojalność.
Będę... zawsze szczęśliwa ;).
Dążę do... osiągnięcia celu.
Kreatywność jest dla mnie... pomocna w realizowaniu marzeń.
Kiedy mam na coś nowy pomysł, to... dążę do jego realizacji.
Ciekawi mnie... nieznanne.
Mam dystans do... siebie.
Ryzykuję, gdy... podejmuję ważne decyzje w moim życiu.

4.1.8. Łukasz Sznajder:

Ryzykuję, gdy prawdopodobieństwo sukcesu jest duże

Nazywam się Łukasz Sznajder. Jestem absolwentem II Liceum Ogólnokształcącego im. księżnej Anny z Sapiehów Jabłonowskiej, klasy politechnicznej. Największym moim osiągnięciem w szkole ponadgimnazjalnej było uzyskanie tytułu finalisty Olimpiady Matematycznej. Sukces ten poprzedziła ciężka trzyletnia praca. Jednak nawet to nie daje gwarancji uzyskania zadowalającego wyniku, zwłaszcza w konkursach z przedmiotów ścisłych. Ogromną rolę odgrywa również motywacja. Ułatwia ona naukę pojęć, sprawia, że to, co robisz, nie jest katorgą, lecz przyjemnością. Motywacja wpływa pozytywnie na tzw. dyspozycję dnia, pomaga walczyć ze stresem. To jest rzecz kluczowa, biorąc pod uwagę, że wiele konkursów, w tym II etap Olimpiady Matematycznej (ten decydujący), to zawody dwudniowe i jeśli w tym czasie czujesz się na siłach, to jest to już połowa sukcesu. A co jeżeli to nie wystarcza? Jeśli opanowałeś cały materiał, nie masz żadnych braków, jesteś zmotywowany to... pozostaje liczyć na szczęście. To jest ostatni element składający się na sukces, lecz na to masz najmniejszy wpływ. Mówi się, że szczęściu można pomóc. Jest w tym trochę prawdy. Można powiedzieć, że wpływ szczęścia na sukces maleje wraz ze wzrostem czasu poświęconego pracy. Należy jednak pamiętać, że wtedy postawisz sobie poprzeczkę jeszcze wyżej, bo uznasz, że jesteś w stanie osiągnąć coś więcej. Podsumowując, motywacja jest najważniejsza, ona ułatwia drogę do sukcesu. Jeśli jej nie brakuje, pozostaje jeszcze praca i szczęście. Pamiętaj, im wcześniej postawisz sobie cel i zaczniesz dążyć do niego, tym bardziej zwiększysz swoje szanse i zmniejszysz wpływ szczęścia na sukces. Ja osobiście matematyką zacząłem się interesować dopiero w gimnazjum, pod naciskiem mojej nauczycielki, a matematyką olimpijską – dopiero w liceum. Stąd też znalezienie się wśród setki najlepszych osób w Polsce z matematyki jest dla mnie największym sukcesem – możliwym do osiągnięcia po trzech latach pracy.



Myślę więc jestem...

Jestem... zadowolony z siebie.

Moim celem jest... realizacja tego, co sobie postanowię.

Moja droga życiowa... zależy tylko ode mnie.

Śmiechy mnie... to, co innych.

Jestem odpowiedzialny za... swoje decyzje.

Działam skutecznie, gdy... znam się na tym, co robię.

To ode mnie zależy, co... jak się potoczy.
Czuję się wolny, gdy... robię to, co lubię.
Mój największy sukces to... tytuł finalisty Olimpiady Matematycznej.
Jestem szczęśliwy, gdy... robię to, co lubię.
Na pierwszym miejscu jest zawsze dla mnie... satysfakcja.
Satysfakcję daje mi... robienie tego, co lubię.
Udało mi się... to, co chciałem.
Zabawne jest dla mnie, że... mam takie szczęście.
Szanuję... innych.
Cenię u innych... wolę walki i niepoddawanie się.
Będę... wspierał innych.
Dążę do... sukcesów.
Kreatywność jest dla mnie... osiągalna.
Kiedy mam na coś nowy pomysł, to... realizuję go.
Ciekawi mnie... wszystko.
Mam dystans do... niepowodzeń.
Ryzykuję, gdy... prawdopodobieństwo sukcesu jest duże.

4.1.9. Piotr Tomaszuk:

Kiedy mam na coś nowy pomysł, to myślę jak go ulepszyć

Nazywam się Piotr Tomaszuk, mam 18 lat, uczę się w klasie 3tm1 o profilu technik mechatronik w Zespole Szkół Mechanicznych CKP nr 2 w Białymstoku. Interesuję się elektroniką, elektryką, automatyką, trochę samochodami, motoryzacją i komputerami. Kiedyś uczyłem się grać na gitarze, a teraz jestem tubistą (basistą) w Miejskiej Orkiestrze Dętej w Białymstoku. Zająłem 11. miejsce w Ogólnopolskiej Olimpiadzie Wiedzy Elektrycznej i Elektronicznej w Jarosławiu w kategorii elektrycznej i 3. miejsce w wojewódzkiej olimpiadzie „Matematyka Pasją Technika”. Zawsze miałem dobre oceny i nauczyciele zgłaszali mnie na różne olimpiady i konkursy. W technikum dobrze radziłem sobie z mechatroniką, więc pan Tomasz Dziekoński zaproponował mi udział w OOWEE. Często czytam różne informacje na temat elektroniki, automatyki i innych moich zainteresowań, to pozwala mi poszerzać wiedzę. Obecnie pracuję w grupie razem z kolegą i nauczycielem nad projektem przeznaczonym na Olimpiadę Innowacji Technicznych. W tym momencie projekt jest już na zaawansowanym etapie. Jediną barierą w mojej drodze do sukcesu jest lenistwo. W najbliższej przyszłości planuję iść na studia, prawdopodobnie automatykę i robotykę na Politechnice Białostockiej.



Myślę więc jestem...

Jestem... zwykłym chłopakiem.

Moim celem jest... rozwijanie pasji.

Moja droga życiowa... jest prosta.

Jestem odpowiedzialny za... to, co robię.

Działam skutecznie, gdy... nikt mnie nie pogania.

To ode mnie zależy, co... robię.

Czuję się wolny, gdy... nie mam nic do zrobienia.

Mój największy sukces to... brak porażek.

Jestem szczęśliwy, gdy... mogę robić, co mi się podoba.

Na pierwszym miejscu jest zawsze dla mnie... spokój.

Satysfakcję daje mi... brak problemów.

Udało mi się... zdobyć potrzebną wiedzę.

Szanuję... innych.

Cenię u innych... skromność.

Dążę do... bezproblemowego życia.

Kreatywność jest dla mnie... czymś przydatnym.

Kiedy mam na coś nowy pomysł, to... myślę jak go ulepszyć.

Ciekawi mnie... świat.

Mam dystans do... siebie.

4.1.10. Piotr Wasilewski:

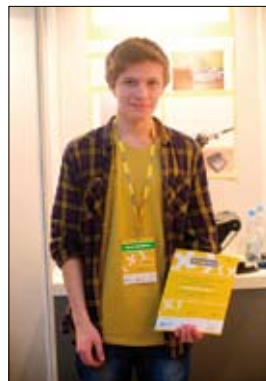
Działam skutecznie, gdy przemyślę, co chcę zrobić i mam wiedzę na ten temat

Nazywam się Piotr Wasilewski, mam 16 lat, jestem uczniem trzeciej klasy Publicznego Gimnazjum nr 13 w Białymstoku, moje hobby to robotyka amatorska, modelarstwo.

Moje dotychczasowe sukcesy:

I. Modelarstwo i roboty

- 2006 r. – I miejsce w konkurencji F1H½ podczas XXXVI Mistrzostw Młodzi Modelarze Lotnicy na Start;
- 2007 r. – I miejsce w konkurencji F1H oraz I miejsce w konkurencji F1H½ podczas XXXVII Mistrzostw Młodzi Modelarze Lotnicy na Start;
- 2009 r. – I miejsce w konkurencji F½H oraz III miejsce w konkurencji F1H podczas zawodów modeli latających;



- 2010 r. – III miejsce w kategorii wiekowej 12–13 lat w zawodach modeli latających;
- 2011 r. – III miejsce w kategorii wiekowej 12–13 lat w zawodach modeli latających;
- 2012 r. – II miejsce w konkurencji F1H podczas zawodów modeli swobodnie latających „Młodzi Modelarze na start”;
- 2014 r. – III miejsce w klasie modeli F-1-G w I ogólnopolskich zawodach modeli swobodnie latających małych form;
- 2014 r. – I miejsce w kategorii mini sumo w międzynarodowych zawodach EASTROBO 2014;
- 2014 r. – II miejsce w kategorii nano sumo w IV edycji turnieju robotów mobilnych ROBOMATICON 2014;
- 2014 r. – finalistą Konkursu Naukowego E(x)plory 2014 za projekt robota wielozadaniowego;

II. Nauka:

- 2014 r. – laureat Wojewódzkiego Konkursu Fizycznego,
- 2014 r. – Laureat Wojewódzkiego Konkursu Języka Angielskiego.

Od najmłodszych lat interesowałem się techniką. Pierwsze kroki, w wieku 7 lat, zacząłem stawiać w Pracowni Modelarstwa Lotniczego i Kosmicznego MDK w Białymstoku kierowanej przez Pana Jerzego Dzieńisa. Z przyjemnością, kiedy tylko mam czas, do dnia dzisiejszego uczęszczam na zajęcia Pana Jurka. Dzięki Niemu przez kolejne lata nauczyłem się wielu przydatnych umiejętności związanych z realizacją projektów modeli lotniczych. W wieku 12 lat zacząłem interesować się konstruowaniem prostych urządzeń elektronicznych. Pozyskiwałem potrzebne mi części z zepsutych urządzeń. Następnie budowałem z nich wykrywacze metalu oraz urządzenie do produkcji waty cukrowej. W kolejnych latach zainteresowałem się układami elektronicznymi i robotami. Korzystając z informacji dostępnych w Internecie, zacząłem projektować proste układy elektroniczne. Odkryciem była strona www.forbot.pl. Na forum tej strony mogłem wymienić się doświadczeniami z innymi osobami interesującymi się robotyką amatorską. Uczestniczyłem w kursach organizowanych na stronie Forbot.pl, podczas których nauczyłem się budowy robotów, które mogły brać udział w zawodach. W ten sposób zbudowałem pierwszego robota o nazwie „Haker”, który mógł uczestniczyć





Modele robotów

w walkach robotów w kategorii mini sumo. W 2012 r. po raz pierwszy wziąłem udział w turnieju Robomaticon 2012 w Warszawie, w którym „Haker” walczył w ćwierćfinale. W 2013 roku z kolejnym zbudowanym robotem – „Haker 2” wystąpiłem w walkach robotów Robomaticon 2013 z takim samym wynikiem jak rok wcześniej. W 2014 roku skonstruowałem dwa roboty – mini sumo „Haker 3” oraz nano sumo „NanoHaker”. Podczas jednej z ćwierćfinałowych walk z powodu awarii silników odpadł „Haker 3”, natomiast „NanoHaker” zajął II miejsce swojej kategorii. W tym samym roku wystartowałem z „Hakerem 3” w międzynarodowych zawodach EASTROBO 2014, na których zająłem I miejsce. W 2013 roku rozpocząłem realizację projektu robota wielozadaniowego. W szkolnej bibliotece dowiedziałem się o możliwości zgłoszenia projektu do konkursu naukowego E(x)plory 2014. Opiekunem naukowym projektu został mój nauczyciel fizyki Pan Grzegorz Nowik. Przeszedłem wstępną kwalifikację. Drugi etap konkursu miał miejsce w Muzeum Techniki w Pałacu Kultury i Nauki w Warszawie. Mój projekt zakwalifikował się do finału konkursu, który odbył się w Pomorskim Parku Naukowo-Technologicznym w Gdyni. Największą barierą podczas realizacji moich pasji był brak literatury, która mogłaby mi pomóc w poszerzeniu wiedzy w dziedzinie robotyki. Oczywiście mam na myśli książki napisane w przystępny i zrozumiały dla gimnazjalisty sposób. Bardzo cenną pozycją były dwie książki Pana Mirosława Kardasia o programowaniu mikrokontrolerów w języku C. Dzięki uprzejmości Państwa Iwony i Ireneusza Bujnowskich od II klasy gimnazjum mogłem uczęszczać na zajęcia Koła Informatycznego w I Liceum Ogólnokształcącym w Białymstoku oraz brać udział w obozach informatycznych poszerzających wiedzę z zakresu programowania. Na zawodach robotów w 2013 roku poznałem Pana Marka Dudzicza, który jest nauczycielem informatyki w III Liceum Ogólnokształcącym w Białymstoku i zarazem prowadzi zajęcia Koła Informatyczne-

go. Uczniowie tego koła również budują roboty, które biorą udział w zawodach. Obecnie planuję kontynuować naukę w III LO i poszerzać wiedzę z zakresu projektowania, budowy i programowania robotów. W dalszej perspektywie chcę studiować na jednej z politechnik i kontynuować realizację swojej pasji.



Modele robotów do walk (*nanosumo* i *minisumo*)

Myślę więc jestem...

Jestem... uczniem.

Moim celem jest... zdobycie dużej wiedzy.

Moja droga życiowa... jest coraz ciekawsza.

Śmieszy mnie... dobra komedia.

Jestem odpowiedzialny za... swoje wyniki w nauce.

Działam skutecznie, gdy... przemyślę, co chcę zrobić i mam wiedzę na ten temat.

To ode mnie zależy, co... będę robił w przyszłości.

Czuję się wolny, gdy... nikt mi nie rozkazuje.

Mój największy sukces to... udział w finale E(x)plory2013.

Jestem szczęśliwy, gdy... uda mi się coś osiągnąć.

Na pierwszym miejscu jest zawsze dla mnie... rodzina.

Satysfakcję daje mi... osiągnięcie wyznaczonego celu.

Udało mi się... wiele nauczyć.

Zabawne jest dla mnie, że... bawiąc się, tyle się nauczyłem.

Szanuję... autorytety.

Cenię u innych... szczerłość, wiedzę.

Będę... coraz lepszy w tym, co mnie interesuje.

Dążę do... zdobycia jak największej wiedzy.

Kreatywność jest dla mnie... bardzo ważna.

Kiedy mam na coś nowy pomysł, to... go realizuję.

Ciekawi mnie... elektronika, technika.

Mam dystans do... siebie.

Ryzykuję, gdy... mogę dużo zyskać.

4.1.11. Zespół – Piotr Arciuch, Jakub Czarniecki, Michał Goworko, Martyna Nitkiewicz, Maciej Szczerba:
Najważniejsze jest wspólne dochodzenie do celu

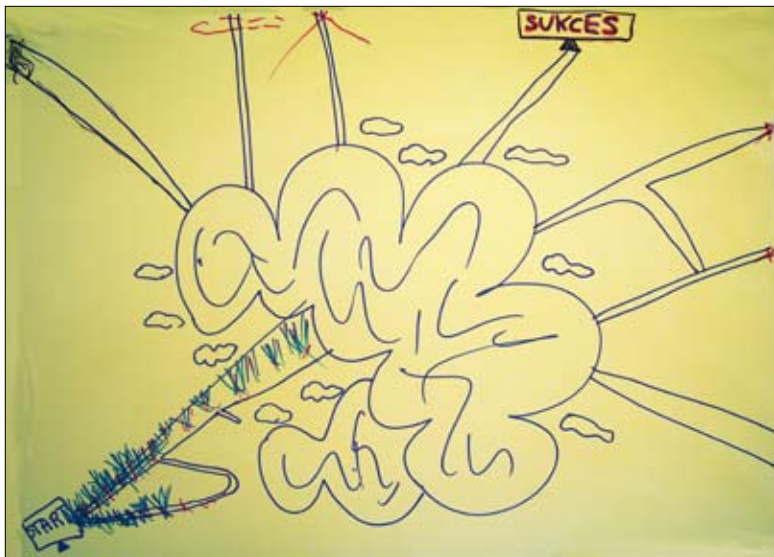


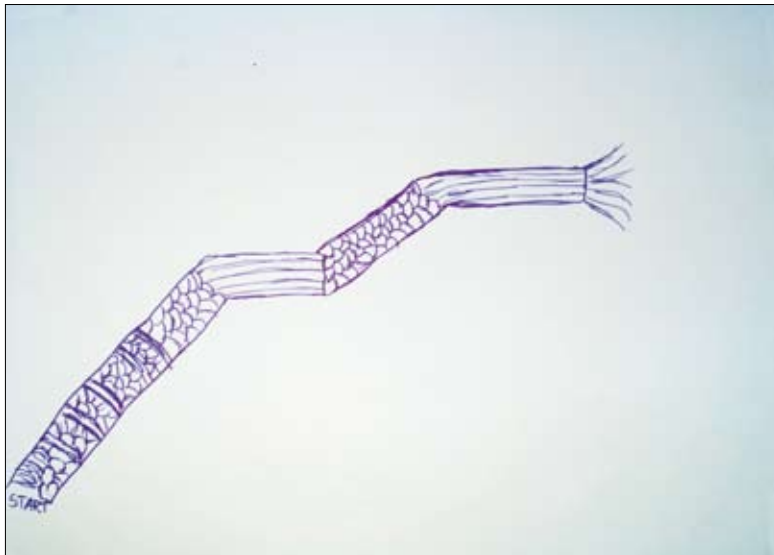
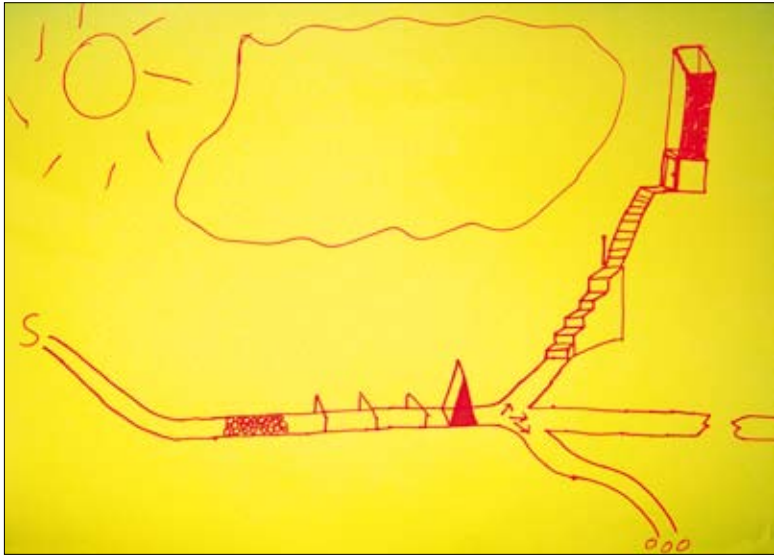
Jesteśmy uczniami III Liceum Ogólnokształcącego im. K. K. Baczyńskiego w Białymstoku. Wszyscy uczęszczamy na Koło Informatyczne, którego opiekunem jest Pan Marek Dudzicz. Podczas tych zajęć uczymy się programować roboty mobilne, tworzymy aplikacje na urządzenia przenośne, poznajemy działania innowacyjne w informatyce i w robotyce. Zawsze pracujemy metodą projektu w grupach kilkuosobowych, czasem kilkunastoosobowych. Po ukończeniu pracy nad jednym programem lub robotem przechodzimy do kolejnego projektu, często wymieniamy się tematami. Taka rotacja w grupach jest potrzebna ze względu na różnorodność prac, które wykonujemy oraz inny poziom zaangażowania w dany projekt. W ramach naszych zajęć współpracujemy także w domu, wymieniamy między sobą drogą elektroniczną efekty swoich prac. Bardzo często bywa, że od efektu pracy jednego z nas zależy wynik kolejnej osoby. Najważniejsze jest wspólne dochodzenie do celu. Cechy osoby, która chce osiągnąć sukces to: kreatywność, podejście twórcze przy rozwiązywaniu problemów oraz cierpliwość. Naszym największym dotychczasowym sukcesem jest I miejsce w najbardziej prestiżowym konkursie na budowanie i programowanie robotów mobilnych – Robot Challenge 2014 w Wiedniu.

4.2. *Moja droga do sukcesu* – narracje graficzne

Uzupełnieniem autocharakterystyk uczniów są narracje graficzne obrazujące subiektywne postrzeganie procesu osiągania sukcesów edukacyjnych i życiowych. Prezentowany poniżej materiał wizualny jest efektem działań uczniów – bohaterów tej książki – realizowanych w ramach warsztatu *Niestandardowe oblicza sukcesu*. Uczniowie opracowali mapy zatytułowane *Moja droga do sukcesu*.







Przedstawione w poprzednim rozdziale autocharakterystyki świadczą o tym, że indywidualne drogi uczniów do sukcesu były bardzo różnorodne. Potwierdza to także analiza materiału wizualnego w kontekście opisanych przez uczniów doświadczeń. W symbolach graficznych przedstawionych na mapach dróg do sukcesu można odkryć pewne znaczenia. Dlatego materiał wizualny może być swoistym zaproszeniem Czytelnika do refleksji nad własnym odczytaniem i interpretacją dróg do sukcesów uczniów zdolnych białostockich szkół. Warto zatem poszukiwać odpowiedzi na następujące pytania:

- Jaka jest droga osiągnięcia sukcesu ucznia zdolnego? Czy jest to droga kręta, prosta, wyboista, gładka, szeroka, jedno/wielokierunkowa, ślepa, lokalna, krajowa, międzynarodowa?
- Jakich przeszkód i „ułatwień” doświadcza uczeń na drodze do sukcesu?
- Z kim wędruje i kogo spotyka na drodze do sukcesu?
- Które znaki dominują na drodze: nakazu, zakazu, ostrzegawcze, informacyjne?
- Co jest początkiem tej drogi? Dokąd ona prowadzi?

4.3. Sukces jest jak... – analogie słowne

Inne wymiary postrzegania sukcesu przez uczniów zdolnych Czytelnik może odczytać na podstawie analizy treści analogii tworzonych w ramach warsztatu *Niestandardowe oblicza sukcesu*. Przypomnijmy, że analogia jest związkiem między dwoma obiektami, opartym na podobieństwie ich wewnętrznej struktury. Dzięki analogiom wykorzystuje się podobieństwa i związki między odległymi zjawiskami, faktami, obiektami, ideami w celu wytworzenia oryginalnych pomysłów (Nęcka 1992; 1998). Na zasadzie tworzenia łańcucha skojarzeń zaproponowano uczniom budowanie analogii do wybranych pojęć:

- Sukces jest jak zegarek, bo...,
- Sukces jest jak sport, bo...,
- Sukces jest jak góra, bo...,
- Sukces jest jak para wodna, bo....

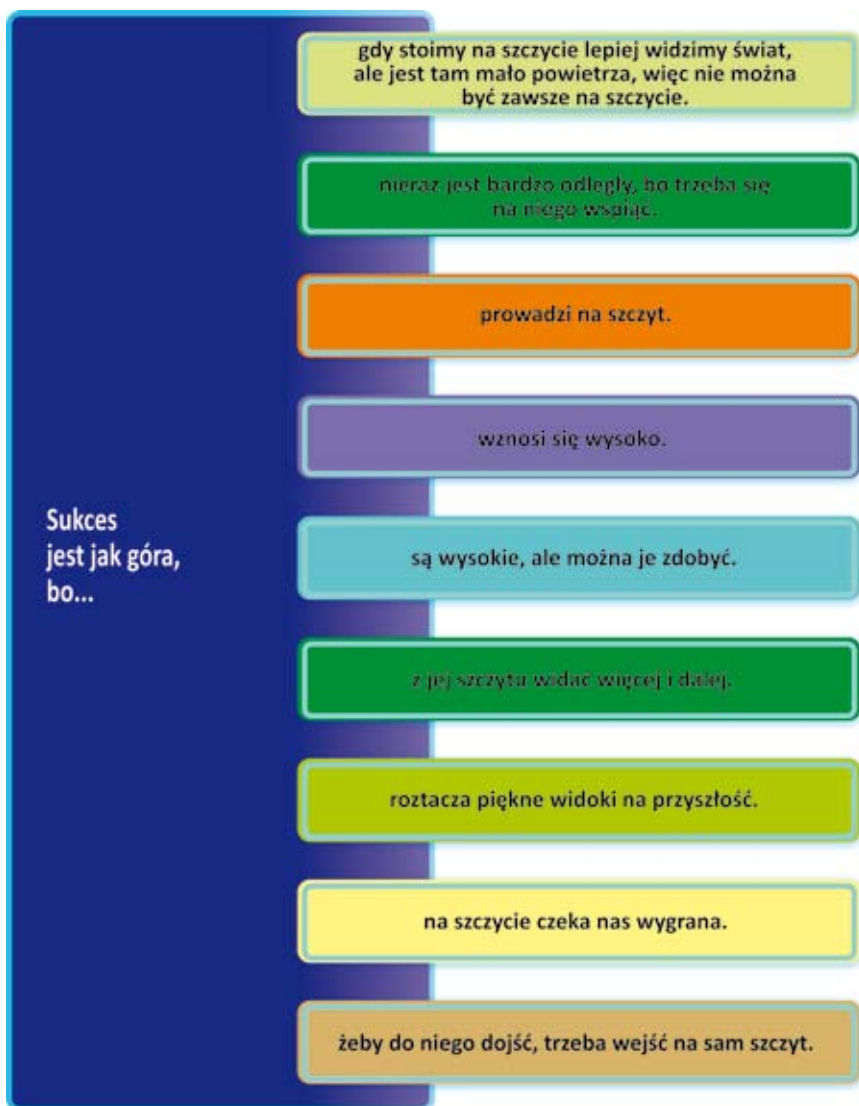
Wybrane analogie wymyślone przez uczniów – uczestników warsztatu kreatywności przedstawiono na rysunkach 2–5.



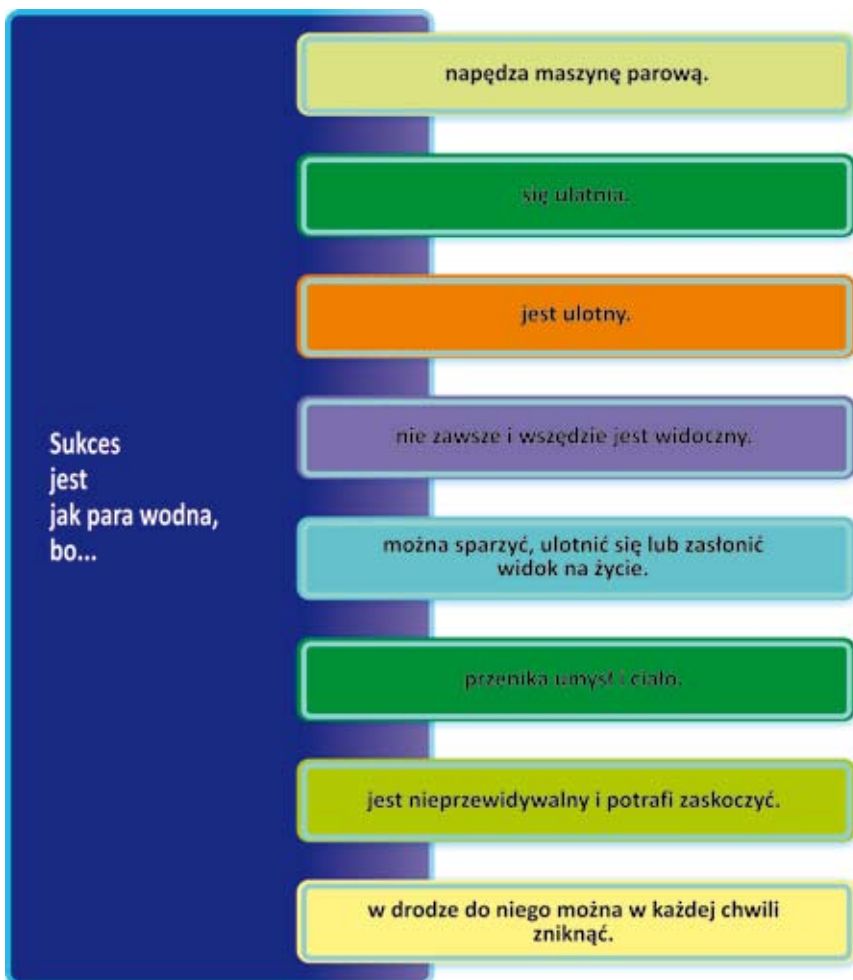
Rys. 2. Analogie – „Sukces jest jak zegarek, bo...”



Rys. 3. Analogie – „Sukces jest jak sport, bo...”



Rys. 4. Analogie – „Sukces jest jak góra, bo...”



Rys. 5. Analogie – „Sukces jest jak para wodna, bo...”

Na podstawie analizy treści analogii sukces jawi się jako dynamiczny proces (*nigdy nie stoi w miejscu, ewoluuje, zmienia nas i świat wokół, rozwija*), który daje energię do działania i wyznacza cele (*jak raz zaczął się nakręcać w danym kierunku, trzeba tak dalej podążać, nakręca nasze życie, powoduje, że nieustannie biegniemy, dodaje adrenalinę, wciąga, daje energię życiową*). Sukces jest także przekraczaniem granic i barier możliwości (*nie ma nieprzekraczalnych granic i barier niemożliwych do przejścia, są wysokie, ale można je zdobyć*). Sukces otwiera przed człowiekiem nowe

perspektywy (z jej szczytu widać więcej i dalej, roztacza piękne widoki na przyszłość, na szczycie czeka na nas wygrana, prowadzi na szczyt). Sukces wymaga poświęcenia, nakładu pracy, treningu i cierpliwości (wymaga wiele poświęcenia, precyzji i nakładu pracy, bezbłędności, cierpliwości, wymaga ciągłego treningu, trening czyni mistrza, wymaga ćwiczeń, jest bardzo odległy, bo trzeba się na niego wspiąć, wymaga trudu, żeby do niego dojść trzeba wejść na sam szczyt). Pomimo wyrzeczeń i trudu, jaki człowiek wkłada w osiągnięcie sukcesu, jest on ulotny i nieprzewidywalny (może spaść, ulotnić się lub zasłonić widok na życie, może przeminąć, szybko mija, jest ulotny, nie zawsze i wszędzie jest widoczny, w drodze do niego może w każdej chwili zniknąć, bo jest nieprzewidywalny i potrafi zaskoczyć, gdy stoimy na szczycie lepiej widzimy świat, ale jest tam mało powietrza, więc nie można być zawsze na szczycie).

W literaturze przedmiotu wskazuje się, że sukces jest realizacją działania celowego i zamierzonego, jest on traktowany jako dynamiczny, długofalowy proces, projekt, przedsięwzięcie. Sukces w tym ujęciu rozumiany jest jako swoista podróż w kierunku jasno określonego celu (Belitz, 1999). Jest konsekwentnym dążeniem do spełnienia marzeń (Majewska-Opiełka, 2000), ciągłym czerpaniem satysfakcji z dążenia do celu i zadowalania się nie tylko wynikiem, ale przede wszystkim procesem jego osiągnięcia. Sukces jest związany z wysiłkiem i wytrwałą pracą podmiotu nad realizacją wytyczonego sobie zadania (Buchner, 2004).

Rozdział 5

Narracje i interpretacje – zdolności, uzdolnienia, talent, sukces. Perspektywa ucznia, rodzica i nauczyciela

W rozdziale tym Czytelnik może zapoznać się z efektem analizy materiału empirycznego skoncentrowanego wokół rozwoju zdolności, uzdolnień i talentu uczniów białostockich szkół oraz dróg osiągnięcia przez nich sukcesów edukacyjnych i życiowych. Na wstępie zaprezentowano okoliczności odkrywania zdolności, uzdolnień i talentu ucznia z perspektywy narracji uczniów, rodziców i nauczycieli. Kolejno ukazano obraz sukcesu ucznia zdolnego w kontekście podmiotowym i przedmiotowym, obraz człowieka sukcesu oraz indywidualną drogę ucznia do sukcesu. W tej części książki zwrócono także uwagę na egzogenne uwarunkowania rozwijania zdolności i uzdolnień oraz sukcesów uczniów. Rozpatrzono rolę rodziny i szkoły w tym procesie w świetle danych autobiograficznych. Na zakończenie przedstawiono rady i zalecenia badanych uczniów zdolnych, ich rodziców i nauczycieli dotyczące stwarzania optymalnych warunków wspierania ucznia w drodze do sukcesu edukacyjnego i życiowego.

5.1. Pierwsze kroki, czyli kto i kiedy oraz w jakich okolicznościach odkrył zdolności, uzdolnienia i talent ucznia?

„Każde dziecko otrzymuje od rodzica dyplom geniusza,
od szkoły świadectwo niedojrzałej dojrzałości,
od uniwersytetu patent mistrza,
od życia – najczęściej – tytuł zdolnego robigrosza”.
(Aleksander Świętochowski)

„Elektroniką zainteresowałem się mając sześć lat i od tamtego właśnie momentu sukcesywnie zdobywałem nowe informacje i korzystałem z wiedzy innych osób”.

(Petros Psyllos, uczeń ZSE)

Badacze podkreślają, że im wcześniej rozpoznana się pierwsze oznaki zdolności i uzdolnień dziecka, tym większe są szanse na stworzenie sprzyjającego kontekstu i klimatu

dla rozwoju jego wrodzonych zdolności oraz rozwijających się zainteresowań lub pasji. W literaturze podkreśla się także, że zainteresowania uczniów zdolnych ulegają często modyfikacjom, a uczniowie uzdolnieni mają zwykle bardzo szerokie spojrzenie na różne kwestie, czasem nawet zupełnie odmienne. Natomiast naturalna ciekawość i pragnienie rozumienia świata w jego złożoności i różnorodności powodują, że uczniowie ci zmieniają często radykalnie swoje zainteresowania. Zatem towarzyszenie dziecku podczas jego aktywności i zainteresowanie nią nigdy nie powinno się uznawać za zakończony proces.

Geoff Lewis (1998) twierdzi, że talent ujawnia się we wczesnym wieku i podaje dość długą listę ewentualnych jego oznak już u małego dziecka, które potrzebuje otoczenia wrażliwego i reagującego na jego zachowania. Jak już pisano wcześniej, najczęściej przejawianą, ale często niezauważaną cechą dzieci utalentowanych jest potrzeba niezależności, samodzielności i eksploracji świata. Czy cecha ta jest wzmacniana przez otoczenie społeczne? Kto odkrył zdolności, uzdolnienia, talent? Kiedy to się stało? W jakich okolicznościach? Na ile przypadek sprawił, że zdolności dziecka zostały zauważone? A jeżeli zdolności zostały odkryte zbyt późno, to dlaczego tak się stało? Kto je „przegapił” lub zignorował? Na pytania te można znaleźć odpowiedzi w wypowiedziach samych uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Zatem oddajmy im głos.

Kiedy odkryto i na jakiej podstawie stwierdzono, że dziecko jest zdolne lub uzdolnione?

Zdolności według niektórych osób badanych są cechami wrodzonymi człowieka, a o ich istnieniu wie się od początku. Zdolności, jeśli nie zostaną „otoczone” opieką, nie przerodzą się w talent.

(...) Myślę, że trzeba się z tym urodzić (...) to się czuje, że coś idzie łatwiej niż innym, ale jak nie ma kogoś obok, kto by pomógł się rozwijać, to później pozostaje zmarnowany talent (*Łukasz Sznajder, uczeń*).

Inni badani wyrażają przekonanie, że pierwsze przejawy zdolności ujawniają się w sposób naturalny już we wczesnym dzieciństwie. Obserwując uważnie zachowania dziecka, można je rozpoznać.

(...) we wczesnym wieku zauważyliśmy, że Konrad wykazuje zdolności w kierunku matematycznym. Z łatwością, pamięciowo, wykonywał działania matematyczne. W wieku czterech lat potrafił dodawać i odejmować trzycyfrowe liczby w pamięci w zakresie 1000 (*Tomasz Pauk, rodzic*).

(...) Talent u mojego syna ujawnił się już w wieku około 4–5 lat. Wtedy to moje dziecko nagminnie rozbrajało mechaniczne zabawki, aby wydobyć z nich silniczki, które następnie służyły mu do konstruowania pierwszych urządzeń w wersji „mini” podłączanych do baterii, jak np.: podkaszarka, odkurzacz. Od najmłodszych lat miejscem, do którego ciągnęło syna najbardziej, był warsztat, gdzie podglądał z zainteresowaniem czynności wykonywane przez dziadka, z zawodu elektryka. Z biegiem czasu, w wieku szkolnym (szkoła podstawowa) najlepszym zajęciem Piotrka było montowanie gotowych elektronicznych zestawów, a za niedługi czas (pierwsza klasa gimnazjum) wykonywanie już swoich pierwszych bardziej zaawansowanych elektronicznych projektów (jednym z nich była elektroniczna makietka skrzyżowania drogowego wykorzystywana podczas szkolnych zajęć edukacyjnych) (*Barbara Łazewska-Psyllós, rodzic*).

(...) Maciek już jako dziecko miał dość jasno sprecyzowane zainteresowania. Otóż, kiedy zostaliśmy zaproszeni na dzień otwarty dla sześciolatków do Szkoły Podstawowej nr 4, tak mu się tam spodobało, a szczególnie w klasie informatycznej, że już na drugi dzień chciał iść do szkoły, a nie do przedszkola. Dlatego też o zerówce przedszkolnej nie było mowy (*Regina Leciewicz, rodzic*).

Na pojawienie się pierwszych oznak zdolności i ich rozwój w ciągu życia wskazują kolejne wypowiedzi:

(...) elektroniką zainteresowałem się, kiedy miałem sześć lat i od tamtego właśnie momentu sukcesywnie zdobywałem nowe informacje i korzystałem z wiedzy innych osób. Starąłem się rozwikłać problemy, które pojawiały się na drodze i właśnie w tamtym okresie zainteresowałem się też informatyką. Wtedy właśnie zdobywałem różnego rodzaju książki, kupowałem je w Internecie. W ramach zajęć technicznych w gimnazjum tworzyłem różne układy elektroniczne i elektryczne i tak dalej (*Petros Psyllós, uczeń*).

(...) Moje zainteresowanie przedmiotami ścisłymi zaczęło się już we wczesnych latach podstawówki. Wprawdzie ograniczało się tylko do matematyki, ale chętnie sięgałem po jakiegokolwiek logiczne zagadki czy konkursy. Kilukrotnie startowałem do konkursu „Kangur” i kończyłem go z satysfakcjonującym mnie wynikiem. Kiedy w gimnazjum spotkałem się z fizyką, chętnie uczyłem się praw rządzących światem i z przyjemnością odkrywałem, że wszystko jest logiczne i proste. Mimo to jednak dalej moim „konikiem” była matematyka i informatyka. Moje zainteresowanie matematyką i fizyką dostrzegły obie Panie, zarówno Pani Helena Filimoniuk, nauczycielka fizyki, jak i Pani Renata Charyton, nauczycielka matematyki (*Maciej Leciewicz, uczeń*).

(...) Mały byłem, jakieś zabawki zdalnie sterowane, jakieś samochodziki zdarzało mi się rozwalić dużo razy i tam zaglądać do środka. Ogólnie od tego się zaczęło. Różne rzeczy próbowałem rozbierać, od środka próbowałem oglądać, jak to wygląda (...). (...) nie pamiętam dokładnie, raczej wszystko sam, czasem z tatą się udawało – to już nie elektronikę, ale już jakieś inne mechanizmy. Kiedyś też się interesowałem

samochodami, jak samochód działa, jak jest zbudowany – to też cała mechanika. Próbowałem się dowiedzieć, jak to działa, jak to wszystko działa po kolei. Zostało mi to do tej pory (*Piotr Tomaszuk, uczeń*).

(...) raczej to takie spontaniczne było, sam z siebie byłem ciekawy. Takie po prostu majsterkowanie, takie proste na początku, a później w mechaniki wybrałem już kierunek mechatronika i rozpocząłem przygodę z programowaniem sterowników i mikrokontrolerów (*Patryk Skorulski, uczeń*).

(...) Może w wieku dziesięciu, dwunastu lat, coś takiego. No, już jak byłem młodszy, to pamiętam, że te wszystkie zabawki elektryczne skręcałem, rozkręcałem, a jak już się popsulo, to już koniecznie trzeba było rozebrać (...) po prostu drobne naprawy, wszyscy mówili, że ja jestem kombinator, bo zawsze coś w weekend w lato na podwórko i coś tam elektrycznie sobie wmontuję, na przykład silnik lub jakieś takie stare rzeczy. (...) i tak powoli wychodziło jedno, drugie, tak chciałem właśnie w tym kierunku, nie chciałem zwykłej mechaniki, tylko bardziej z elektryką i elektroniką (*Patryk Skorulski, uczeń*).

(...) teraz mam wrażenie - jakby to było od zawsze, ale w sumie myślę, że to zainteresowanie było jeszcze w wieku gimnazjalnym. Już tak się wykształciło i tak pozostało do ukończenia gimnazjum (*Karolina Klepadło, uczennica*).

(...) w szkole podstawowej uczyłam Małgosię przyrody i wtedy zdiagnozowałam jej zdolności przyrodnicze – poprzez obserwację pracy uczennicy na lekcji oraz wyniki, jakie osiągała ze sprawdzianów, kartkówek, prac domowych (*Barbara Ziemińska, nauczyciel*).

(...) moja pasja do informatyki zaczęła się już pod koniec szkoły podstawowej, gdy ogólnie fascynowały mnie nowoczesne technologie. Uwielbiałem nowoczesne rzeczy, gadżety, choćby programy popularnonaukowe w telewizji, czy jakieś programy o gadżetach. Na początku, wiadomo, na początku to nie jest praca, na początku to jest raczej pasja i każde hobby zaczyna się podobnie. W szóstej klasie eksperymentowałem z narzędziami Microsoftu, to raczej było takie „wyklikanie” niż pisanie kodu (...) raczej w przystępny sposób – to były narzędzia Microsoft visual studio chyba 2003 czy 2005, dosyć stary program, ale już można było pobawić się i to mnie zafascynowało, to właśnie tworzenie programów (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

(...) w domu robiłem jakieś zabawki tzn. zabawki proste – jakieś termometry, nie-termometry, jakieś takie. Bawiłem się silniczkami (*Piotr Tomaszuk, uczeń*).

(...) w domu się narodziły, lubię majsterkować, już od najmłodszych lat, kiedy tak wspominam (*Patryk Skorulski, uczeń*).

(...) Już nie pamiętam od kiedy, chyba zacząłem w podstawówce, zawsze się interesowałem technologią, komputerami. Zawsze zastanawiałem się, jak działają takie różne mechanizmy automatyczne, automaty, „nie-automaty”, jakieś drukarki.

Czasem coś rozkręciłem, czasem nie udało się tego skrócić już z powrotem, ale to już od dawna. Zawsze komputery, oprogramowanie bardziej, bo samą informatyką to średnio się interesowałem, bardziej sprzętowo – jakaś elektronika. Komputer rozkręcałem, rozkładałem te części, na szczęście udawało się zawsze to skrócić z powrotem (*Piotr Tomaszuk, uczeń*).

(...) Z dniem 1 września 2012 roku Konrad został uczniem klasy IV-tej. Już od początku roku szkolnego nauczyciel matematyki dostrzegł u chłopca wybitne predyspozycje do nauk ścisłych. Dziecko już na początku nauki na drugim etapie kształcenia (kl. IV-VI) miało opanowany cały materiał z klasy IV, a dodatkowo także część wiadomości i umiejętności z klasy V. Konrad objęty został indywidualną opieką nauczyciela. Na lekcjach matematyki rozwiązywał zadania znacznie trudniejsze niż przewidziane w programie nauczania w kl. IV, konkursowe, łągiłówki matematyczne („kangurowe”). Ponadto nauczyciel matematyki zorganizował uczniowi w każdym tygodniu dodatkową godzinę indywidualnej pracy. Na zajęciach tych, już w trakcie pierwszego semestru nauki w kl. IV, chłopiec przyswoił cały materiał z kl. V i VI (*Krystyna Minta, nauczyciel*).

(...) Rozpoczynając pracę z uczniami, w dość łatwy sposób można stwierdzić, którzy uczniowie są zdolni. Stanowią oni grupę osób, które zadają liczne pytania związane z tematem lekcji, ale także z dziedzinami pokrewnymi. Pracują dużo szybciej niż pozostali uczniowie w klasie. Chętnie rozwiązują dodatkowe zadania, nawet wykraczające poza omawiany temat. Uczestniczą w konkursach, olimpiadach, warsztatach, kursach, zajęciach dodatkowych (*Małgorzata Dakowicz, nauczyciel*).

Rola rodziców w odkrywaniu zdolności

Warto na początek zacytować te wypowiedzi badanych osób, które wskazują na świadomość rodziców dotyczącą potrzeb chronienia i zaspakajania potrzeb dzieci, tworzenie im nie tylko dobrych warunków materialnych do spontanicznego działania ale także zostawianie dużego marginesu swobody w trakcie tego działania. Ponadto rodzice podkreślają brak nacisków na dziecko – nawet w sytuacji, gdy jego aktywność nie spełnia oczekiwań lub nie jest dla nich zrozumiała.

(...) To, co go tak bardzo odróżniało od rówieśników - nigdy nie bawił się „normalnymi” zabawkami. Potem kupowaliśmy takie zestawy elektroniczne do samodzielnego konstruowania. W wieku 12 lat pod choinkę Piotrek dostał od Św. Mikołaja programowalnego Robota Lego Mindstorms. Można go było programować przez komputer. I myślę, że dzięki temu wydarzeniu Piotrek wciągnął się w programowanie (*Anna Wasilewska, rodzic*).

(...) zaczynało od tego samochodzika takiego. Czy te jeszcze Duplo – to nie wspomnę, grzechotka to już zostawmy, ale wszystko zaczęło się od tych podstawowych zestawów klocków Lego (*Robert Arciuch, rodzic*).

(...) Ja to jeszcze pamiętam, jak kiedyś – to były jeszcze lata '90, czyli ich dzieciństwo – odbyła się w Białymstoku wystawa klocków Lego. Jeżeli się nie mylę, to przy Akademii Medycznej gdzieś i do tej pory ją pamiętam, że to takie „tań”, a to takie wielkie było, nieosiągalne, bo przecież klocki Lego za czasów ich dzieciństwa to trochę kosztowały. To teraz się trochę zmieniły i zdewaluowały te rzeczy, że taniej można wszystko kupić (...). Klocki Lego rozwijają, jakby nie patrzeć (*Wojciech Szczerba, rodzic*).

(...) Michał od dzieciństwa interesował się klockami Lego, budował i konstruował według instrukcji i własnych pomysłów. Potem, pod koniec szkoły podstawowej były warsztaty z robotyki, a w gimnazjum – nauka programowania. Michał ma rozległe zainteresowania, które ujawniały się stopniowo. Mieli w tym udział nauczyciele i trochę też rodzina. Pasjonują go przedmioty ścisłe tj. fizyka, matematyka i informatyka, jak również literatura i filozofia. Lubi muzykę. Uczył się gry na gitarze (przez 2 lata w szkole muzycznej, później w ognisku muzycznym) (*Alina i Jan Gorko, rodzice*).

(...) gdy byłem mały tak fascynowało mnie, powiedzmy, kreowanie czegoś na jakimkolwiek podłożu. Wiadomo, małe dziecko, jakieś kilka lat, klocki lego, coś tam, coś tam się tworzy – no a po kilku latach w podstawówce (druga, trzecia klasa) spotkałem coś takiego jak komputer (*Piotr Arciuch, uczeń*).

(...) to się wzięło od klocków, takich zwykłych klocków Lego i kto wie, czy to nie był początek tego właśnie wszystkiego. Jeszcze mój chrześniak, już dorosły w tej chwili, chyba 28 lat, mój szwagier zaczął mu kupować właśnie klocki Lego (...) u nas w domu było dużo tych klocków Lego. Starszy syn składał te klocki, i młodszy. Szczęść lat różnicy i właśnie młodszy też zawsze przy tych klockach gdzieś tam był, ale to nie było jakieś tam wielkie zaangażowanie czy coś takiego, były takie gotowe zestawy takich robotów walczących (*Robert Arciuch, rodzic*).

Powyższe wypowiedzi świadczą o tym, jak bardzo ważna jest zabawa dziecka, zwłaszcza zabawy konstrukcyjne z użyciem klocków Lego, które rozwijają wyobraźnię. O poszukiwaniu swojej dziedziny aktywności i zainteresowań, o ich metamorfozie wspomina także inny uczeń. Z wypowiedzi tej wynika, że proces ten trwał dość długo. Widać tu nie tylko dyskretną, nie narzucającą się pomoc rodzica, ale także współpracę koleżeńską i wzajemną pomoc młodych ludzi w rozwijaniu talentu i pasji.

(...) gdy byłem mały tak fascynowało mnie, powiedzmy, kreowanie czegoś na jakimkolwiek podłożu. Wiadomo – małe dziecko, jakieś kilka lat, klocki Lego, coś tam, coś tam się tworzy. No a po kilku latach w podstawówce, druga, trzecia klasa, spotkałem coś takiego jak komputer. Może na początku taka cicha fascynacja, jak to działa. Dalej, może bardziej z elektronicznej strony, trochę tata mi tłumaczył, choć w sumie nic nie było tam związanego, nie było w żaden sposób związane z informatyką, ale coś tam z techniki, wiadomo, wiedziałem. I tak można powiedzieć do końca podstawówki, że te zainteresowanie trochę ucichło. Coś tam tak

niby, coś tam się interesowałem, trochę byłem ponad resztą klasy, ale tak naprawdę dopiero, gdy przyszedłem do gimnazjum i tam po pewnym czasie spotkałem właśnie Michała. Byłem zresztą z kolegą w klasie, który też jest w tej grupie z nami i można powiedzieć, że trochę mnie zaraził informatyką, polecił tą książkę, o której mówił Kuba, książkę, w którą się zaopatrzyłem (*Piotr Arciuch, uczeń*).

(...) mama mnie uczyła liczyć od najmłodszych lat. Gdy miałem trzy lata, umiałem wykonywać działania w zakresie 100 (...) Czy Twoi Rodzice mają coś wspólnego z matematyką? (*Badacz*) Tak myślę, bo mama jest wykładowcą akademickim i ma już tytuł doktora habilitowanego, a tata jest policjantem (*Konrad Pauk, uczeń*).

Ważną rolę rodziców, w tym przypadku ojca, jako wzoru do samodzielnego, trudnego przedzierania się przez gąszcz wiedzy i niezłomnego docierania do jej tajników pokazują kolejne wypowiedzi:

(...) A to w takim razie te inspiracje to ja, jestem złotą rączką. Ze strony technicznej jestem w stanie zrobić wszystko i naprawić wszystko, jak to mówią, ale to nie przekłada się na informatykę. Bo jak mówiliśmy, informatyka moim zdaniem, to powstaje w głowie. Cofając się o kilka lat wstecz właśnie, jak stały się te komputery popularne, to powiem państwu w ten sposób: kupuje się komputer, trzeba zainstalować system, oprogramowanie i tak dalej, człowiek nie ma o tym zielonego pojęcia jako dorosły, nigdy się tego nie uczył, nigdy nie miał tego w szkole. Więc wzywa się fachowca, raz się płaci pieniądze, drugi raz się płaci pieniądze, trzeci raz się płaci pieniądze i w moim przypadku to było w ten sposób, że ja powiedziałem „dość”. Jedna książka, druga książka, trzecia książka i na dzień dzisiejszy, jakbym się urodził później, to dla mnie informatyka jako teraz, osobie dorosłej, podoba się bardzo. Ja myślę, że po prostu ja urodziłem się za wcześnie, bo gdybym urodził się później, to bym szedł drogą Piotrka. To jest coś pięknego, tym bardziej, powiem jeszcze taką rzecz. Jak oglądałem program z tego wyjazdu o tych wynalazkach i zobaczyłem, że wygrał ten wózek inwalidzki – to jest po prostu... tam były świetne rzeczy, ten laser i inne, ale powiem jeszcze tak... gdyby nasze dzieci poszły drogą informatyki związanej z medycyną, gdyby mogły pomagać ludziom (*Robert Arciuch, rodzic*).

(...) jestem ojcem Maćka Szczerby. Co ja mogę powiedzieć, skąd się ta pasja Maćka zaczęła? Myślę, że początkowo techniką zaraziłem go sam. Za moich czasów dziecięcych to były kółka zainteresowań modelarskich. Budowało się od modeli latających, balonów na ogrzane powietrze, skończywszy wtedy jeszcze na tzw. modelach samolotów silnikowych na uwięzi. Ja jako szczęśliwy ojciec trzech synów to chciałem im też zaszczepić coś takiego, żeby coś potrafili zbudować. Tak jak Pan mówi „złota rączka”, to u nas trochę tak jest, że u nas w domu jest zawsze warsztat. Jest wszystko, począwszy od najmniejszego śrubokręta, skończywszy na jakimś młocie 10-kilogramowym. Staralem się im to przełożyć, im trzem, a także Maćkowi. Maciek jest naszym średnim synem. W '97 – '98 pojawił w domu pierwszy komputer, no i faktycznie teraz to może się nie nazywa komputer, bo teraz każdy smartfon ma dzie-

sięcio- czy stokrotnie lepszą wydajność niż wtedy komputer, ale był to taki przełom i wszyscy się tym interesowali. Ojca odsuwali, a sami w coś grali. Natomiast wszyscy moi trzej synowie, w tym Maciek, są strasznie ścisłymi umysłami, więc na początku to faktycznie matematyka. Jeszcze wtedy klasy gimnazjalne i podstawówka nie były sprofilowane, dopiero licea mają sprofilowane klasy. Cały czas praktycznie byli i są blisko fizyki, matematyki i informatyki (*Wojciech Szczerba, rodzic*).

Rola ojca jest także zaakcentowana w innej wypowiedzi rodzica:

(...) Jak ja słucham pana, to odkrywam, ile ja sam zaczynam dowiadywać się o swoim dziecku. Pan mówi, że uzdolnienia matematyczne, a ja się zastanawiam i tak myślę, a co ten mój chłopak robi w tym towarzystwie? On historię uwielbia. Kawatek humanisty w nim siedzi, bo czasami oglądamy w telewizji jakiś film historyczny, a on mówi, że tak nie było. W tym filmie to wszystko jest pokazane inaczej. To też mnie wielokrotnie zaskoczył, ale to właśnie akurat jeżeli chodzi o przedmioty techniczne czy fizyka... czy coś takiego, to mu bardziej ta historia najbardziej pasowała, więc ja nie wiem, co on w tej informatyce robi. Pan mówi, że właśnie jakieś bazy danych, a mój to jakiś kompilator pisał, ale żebym ja wiedział, co to jest? Ja do dziś do końca nie wiem, do czego był ten kompilator. Ja chciałem, żeby mi pokazał, to ja nic z tego nie rozumiem, ale stypendium dostał (*Robert Arciuch, rodzic*).

O tym, że ważniejszy jest sam proces działania niż jego wynik, mówi także jeden z rodziców. Ważne i cenne jest to, że rodzic ma tego pełną świadomość:

(...) zaczęło się od jakiejś zabawy, przerodziło się w jakąś formę pasji czy coś takiego i najważniejsze jest to, że ich to cieszy. To powinno przede wszystkim ich cieszyć, że nie są do niczego jak gdyby zmuszane. To jest właśnie ważne, jeśli się nikogo do niczego nie zmusza – tylko po prostu robi się, bo chce się to robić i stawia się, przed sobą cel, czyli, popularnie mówiąc – goni się tego króliczka. Cały czas cel jest ważny, dąży się do tego celu. Jak się go osiągnie, to się stawia przed sobą następny cel i się realizuje (*Robert Arciuch, rodzic*).

Wypowiedzi wskazują na samodzielność i dużą autonomię uczniów w procesie podejmowania decyzji, ponadto na wsparcie i nienarzucającą, ale pomocną dłoń bliższych osób w przygotowaniu się do zawodów lub konkursów:

(...) W szóstej klasie chciałam wziąć udział w jakimś konkursie przedmiotowym i mama zasugerowała mi, żeby to była przyroda (*Małgorzata Iwaniuk, uczennica*).

(...) W naszym przypadku wszystko zaczęło się od konkursów przedmiotowych w klasie szóstej. Córnka chciała wystartować jedynie w konkursie z języka polskiego. Ja jako geograf chciałam, aby wzięła też udział w konkursie z przyrody. Od tej chwili córnka zaczęła porządnie uczyć się przyrody (*Maria Iwaniuk, rodzic*).

(...) Zorientowałam się, że syn jest zdolny po tym, jak zaczął osiągać sukcesy w konkursach. Jeszcze w wieku przedszkolnym rozwijaliśmy zainteresowania i zdolności dziecka poprzez formę zabawy np. podczas spacerów, zachęcaliśmy syna do liczenia (*Grażyna Sznajder, rodzic*).

Samoświadomość, samodzielność dziecka, jego ciekawość poznawcza, autonomia i poczucie sprawstwa – to kolejne cechy (motory) rozwoju zdolności, uzdolnień lub talentu:

(...) Szczerze? Czysta ciekawość ludzka. W podstawówce, może w jakiejś trzeciej klasie, przyszedłem do biblioteki szkolnej. Tam był komputer i dowiedziałem się, że istnieje coś takiego jak komputer. Założyłem jakąś skrzynkę pocztową i tak ciekawiło mnie, jak to działa, bo to nie może po prostu być, istnieć. Wszystko ma jakiś początek. Zawsze oglądałem dużo programów popularnonaukowych i interesowała mnie nauka ogólnie. W początkowych latach życia, to znaczy tak w podstawówce, to nawet myślałem o byciu astronautą – może coś w tym kierunku, archeolog, astronauta. Ogólnie ciekawił mnie świat. Myślę, że z ciekawości, to wszystko ciekawość. Ciekawość pociągnęła mnie w tym kierunku i chciałem się dowiedzieć, jak to działa (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

Wątek pasji, poznawania świata i siebie oraz swojego miejsca w nim, wysokiego poziomu motywacji wewnętrznej wynikającej z ciekawości poznawczej jest obecny w kolejnych wypowiedziach utalentowanych uczniów:

(...) to nie jest kontynuacja tradycji rodzinnych, jakoś to sam z siebie, jakoś chciałem, byłem ciekawy świata, jakoś chciałem w tym kierunku (...). Nie mam rodzeństwa, jestem jedynakiem. To być może też wpłynęło, że nie miałem w sumie z nikim jakiegoś bliskiego kontaktu. Raczej rzeczywiście byłem sam trochę we własnym świecie. Tak może troszeczkę, choć to trudne do stwierdzenia, ale coś w tym jest, że rzeczywiście byłem sam. Jakby szukałem swego miejsca w świecie, może szukałem bodźców, byłem ciekawy świata jeszcze w gimnazjum. Rzeczywiście, jak przechodziłem z gimnazjum, to w sumie już ciekawiła mnie informatyka, ale jeszcze też inne kierunki: fizyka, matematyka, chemia, biologia. Z tych kierunków samych, z tych konkursów miałem „laureatów”, więc w sumie nie wiedziałem w jakim kierunku pójść, ale pomyślałem, że najbardziej, mimo wszystko, ciekawi mnie informatyka i programowanie, że mimo wszystko jakby w tym mam największą szansę, ponieważ już miałem jakieś doświadczenie, byłem laureatem w olimpiadzie informatycznej i już miałem okazję trochę doświadczyć w tej dziedzinie, więc ogólnie byłem ciekawy świata (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

(...) w budownictwie zawsze najbardziej interesowało mnie właśnie to, jak utrzymują się konstrukcje budynków, czyli miałam zainteresowania związane właśnie z konstrukcjami i mechaniką budowli i dlatego chyba też tutaj tą szkołę wybrałam; ten profil, żeby kontynuować te zainteresowania (*Karolina Klepadło, uczennica*).

(...) Matematyką interesowałam się od dziecka, a dopiero w liceum poznałam i polubiłam informatykę. (...) Jeszcze kilka, kilkanaście lat temu informatyka nie była tak popularna jak obecnie. Nie mam także starszego rodzeństwa, dzięki któremu poznałabym informatykę (*Magda Szarkowska, uczennica*).

Warto także podkreślić, że świadomość rodziców odnośnie do cech charakteryzujących uczniów zdolnych pomaga im w procesie identyfikowania i poznawania specyfiki zdolności, zainteresowań lub pasji swoich dzieci.

(...) Mój syn ma umysł ściśle techniczny i analityczny. Potrafi szczegółowo dociekać i interpretować zjawiska i mechanizmy działania różnych rzeczy, które go interesują. Informacje wyszukuje sam z różnych źródeł – najczęściej jest to Internet. Już w wieku przedszkolnym potrafił czytać, a jedną z jego ulubionych książek była encyklopedia. Syn dużo czytał, a my udostępnialiśmy mu książki i czasopisma popularnonaukowe (*Grażyna Tomaszuk, rodzic*).

Rola rodzeństwa w odkrywaniu i pielęgnowaniu zdolności

Z perspektywy ucznia ważną, pozytywną rolę w procesie rozwoju zdolności i zainteresowań pełnić może rodzeństwo, które można zaliczyć do wzorów osobowych. Rzadko pamięta się o tym, że starszy brat lub siostra mogą być swoistymi nauczycielami, stanowić źródło wsparcia poznawczego i emocjonalnego, pomagać w budowaniu poczucia bezpieczeństwa.

(...) Informatyką zainteresowałem się głównie dzięki mojemu starszemu bratu, który pokazał mi wszystkie podstawy programowania w języku C++. Mój pierwszy program powstał w przeciągu około tygodnia. Nie było to nic tak naprawdę wspaniałego, coś co każdy mógłby zrobić po tygodniu nauki takiego języka programowania. Natomiast wtedy od razu zafascynowała mnie informatyka i tak naprawdę wtedy musiało to się we mnie zakorzenić. Od tamtego czasu już zawsze interesuję się informatyką rozrywkową, interaktywną. Jest to główna dziedzina, którą tak naprawdę interesuję się, w której się rozwijam (*Maciej Szczerba, uczeń*).

(...) Moje zainteresowania, tak naprawdę, jak to zazwyczaj z zainteresowaniami jest, wzięły się od innych osób. W moim przypadku od mojego brata, który zawsze przynosił ze swojego gimnazjum na dyskietkach jakieś gry komputerowe, które mnie fascynowały. Potem mi też pokazał na przykład jakieś swoje programy. I pierwszy swój program komputerowy, prosty kalkulator, napisałem w wieku 11 lat (*Maciej Szczerba, uczeń*).

Z literatury wynika, że ze względu na możliwość rywalizacji i współzawodnictwa między rodzeństwem rozwój intelektualny młodszego dziecka może przebiegać wolniej (Szurek, 1989).

Rola rówieśników, kolegów, znajomych w odkrywaniu i pielęgnowaniu zdolności i wczesnych zainteresowań dziecka

Grupa rówieśnicza może być wspierająca i intelektualnie stymulująca pod warunkiem, że relacje rówieśnicze charakteryzuje zaufanie, otwartość, humor i dobra komunikacja. Na te cechy zwraca uwagę autor książki „Klimat dla kreatywności” Maciej Karwowski (2009) oraz badani uczniowie:

(...) Kiedyś z kolegami w podstawówce robiliśmy też takie rzeczy, na przykład elektromagnes ze śrubokrętów udało nam się zrobić, poduszki z silnika od suszarki, to też było takie. W podstawówce zgłosiliśmy się do nauczycielki i robiliśmy jakiegoś bloga i tam ciekawostki jakieś naukowe. Wtedy to było takie... różne ciekawostki... dlaczego woda jest przezroczysta? Ale pamiętam, że kolega miał zestaw małego chemika, to tam robiliśmy takie mikstury, sami nie wiedzieliśmy, co do czego jest, ale wyszła nam czarna breja, no to znaczy, że jakaś reakcja zaszła (śmiech) (*Piotr Tomaszuk, uczeń*).

Rola nauczycieli w diagnozowaniu pierwszych symptomów uzdolnień

Iwona Czaja-Chudyba (2005) podkreśla, że już wczesna edukacja powinna koncentrować się na odkrywaniu w dziecku tego, co w nim niepowtarzalne i najlepsze. Potwierdzają to także badani nauczyciele, rodzice i uczniowie:

(...) Rozpoczynając pracę z uczniami, w dość łatwy sposób można stwierdzić, którzy uczniowie są zdolni. Stanowią oni grupę osób, które zadają liczne pytania związane z tematem lekcji, ale także z dziedzinami pokrewnymi. Pracują dużo szybciej, niż pozostali uczniowie w klasie. Chętnie rozwiązują dodatkowe zadania, nawet wykraczające poza omawiany temat. Uczestniczą w konkursach, olimpiadach, warsztatach, kursach, zajęciach dodatkowych (*Małgorzata Dakowicz, nauczyciel*).

(...) Moje zdolności odkryła moja nauczycielka matematyki z gimnazjum. W pierwszej klasie zainteresowała mnie matematyką i zacząłem się rozwijać. W podstawówce wykazywałem te zdolności, ale nauczyciele nie byli chętni, żeby rozwijać je i to był chyba największy problem, ale w gimnazjum to się zmieniło i już w drugiej klasie zostałem laureatem konkursu przedmiotowego z matematyki. Co jak na gimnazjum, które nie należało do najlepszych, miało mało laureatów, było bardzo dużym osiągnięciem. I oczywiście w trzeciej klasie także zostałem laureatem, bo to nie było dla mnie niczym trudnym (*Łukasz Sznajder, uczeń*).

Świadomość nauczycieli, jakimi cechami charakteryzują się uczniowie zdolni, pomaga im w procesie identyfikowania ich zdolności i poznawania:

(...) Wśród naszej młodzieży mamy wielu zdolnych uczniów. Czasem są przytłoczeni codziennymi trudami, brakiem motywacji lub chęci, wtedy giną w szarości. Rolą nauczycieli jest między innymi odnajdywanie tych talentów i pomoc w ich rozwijaniu. Ważnym punktem jest na pewno zachęcenie, zainteresowanie ucznia tematem, by pobudzić w nim chęci do samodoskonalenia, do spróbowania osiągnięcia czegoś więcej niż tylko zaliczenia. Uczeń zdolny wyróżnia się zrozumieniem nawet najtrudniejszych zagadnień, co można rozpoznać po dyskusjach na lekcjach, ale czasem i poza nimi (*Tomasz Dziekoński, nauczyciel*).

(...) na pewno taka perełeczka, która od Pana Boga taki dar dostała, to są takie predyspozycje, które niektóre osoby po prostu mają. Taką osobą jak się wyłapie, to ona już po prostu jest, ale trzeba jej pomóc" (...) Nie, nie ma wielu takich osób, no akurat mnie przyszło pracować z dosyć dużą grupą takich osób i to jest bardzo miłe, ale tak ogólnie w populacji ludzkiej wcale nie ma wielu takich osób. Matematyka jest trudna (*Agnieszka Pawluczuk, nauczyciel*).

(...) ja od razu puszczam ucznia na głęboką wodę, (...) czyli pierwsze skrzypce są dla ucznia i on się wykazuje i to bardzo szybko potem widać. Kto ma pomysły, kto się uaktywnia, ale to w taki sposób pozytywny i ma dużo mądrego do powiedzenia. Po prostu młodzi ludzie mają dużo do powiedzenia i dzięki temu mogą zobaczyć, czy to jest to, co jest akurat potrzebne, czy też to jest to, że mówi byle mówić, byle się pokazać (...) Zdolni uczniowie z reguły mają niestandardowe, nietypowe pomysły. (...) Problem jest może z takim uczniem, który jest nieśmiały. Trzeba go wtedy wyciągnąć i samemu „wybadać”. Jak ktoś się bardzo długo nie uaktywnia, tylko „tak siedzi”, to wtedy już się widzi na „piśmie”. Zawsze te klasówki są inne, myślenie jest niestandardowe. To nie jest uczeń, który lubi np. zrobić 20 takich samych przykładów, będzie się nudził. Również na lekcjach można zaobserwować, że ktoś już ziewa – to znaczy, że trzeba zerknąć o co chodzi, czasami uczeń potrzebuje wyzwań. Zawsze są takie zadania na lekcji, które są trudniejsze, wymagają ponadstandardowego myślenia. Uzdolnieni uczniowie lubią zadania nietypowe i jak już zobaczą, że im się krzywda nie dzieje, że mogą wystąpić i powiedzieć, co myślą, i podać swój sposób rozumowania, to chętnie się wypowiadają (...) ci zdolni uczniowie dają się „wyłapać”, trzeba chcieć (*Agnieszka Pawluczuk, nauczyciel*).

(...) Konrad był skierowany do poradni psychologiczno-pedagogicznej, uzyskał wspaniałe wyniki. Stwierdzono, że jest bardzo dobrze rozwinięty, na bardzo wysokim poziomie intelektualnym. Konrad rozwiązuje pewne zagadnienia z fizyki. Widać też zainteresowania z chemii (*Jolanta Pauk, rodzic*).

(...) tak, to właśnie pani Mincie zawdzięczam ten sukces, bo gdyby nie pani Minta, to myślę, że nie osiągnąłbym tego (*Konrad Pauk, uczeń*).

(...) mnie się raczej zdarzali uczniowie wszechstronnie utalentowani – na takiej zasadzie, że jak przychodzi uczeń po gimnazjum, to on jest dobry ze wszystkiego. To

jest bardzo dobry uczeń, ale z pewnym takim jak gdyby już wskazaniem tzn. on czuje, że bardziej lubi matematykę. W pewnym momencie jest bardzo różnie. Część z nich chce nadal być dobra ze wszystkiego, oczywiście z naciskiem na mój przedmiot, ale nie pozostawia tych innych przedmiotów. Ci uczniowie są bardzo sumieni, pracowici i dbają o każdy przedmiot, a większość zaczyna się „specjalizować”. Później już, mniej więcej po roku, kiedy odkrywają, że jednak chcą się zajmować matematyką, są tak w pewnym sensie zafascynowani, tak zainteresowani rozwikłaniem jakiegokolwiek problemu, że zaczynają rzeczywiście się ukierunkowywać. Ja nie spotkałam się osobiście z takim uczniem, który byłby tylko dobry z matematyki (...). Nie, zawsze przychodzili dobrzy ze wszystkiego, po prostu z takim darem z niebios, że jest to osoba świetna z matematyki i chcąc się w tym kierunku rozwijać. I wtedy rzeczywiście z reguły było to takie silne stawianie na matematykę, a z pozostałych przedmiotów nie było źle, bo te osoby z reguły bardzo szybko „przetwarzają” jak ja to nazywam – bardzo szybko się uczą (*Agnieszka Pawluczuk, nauczyciel*).

Rola przypadku w odkryciu zdolności lub jego rozwoju

W literaturze naukowej w niektórych modelach wybitnych zdolności i talentu podkreśla się rolę przypadku, który prowadzi do odkrycia lub ujawnienia się potencjału dziecka (Tannenbaum, za: Limont, 2010). Autorka, opisując model składający się z pięciu elementów tworzących strukturę zdolności (zdolności ogólne, uzdolnienia kierunkowe, czynniki pozaintelektualne, wsparcie środowiska, przypadek), podkreśla, że czynniki związane z przypadkiem dotyczą trudnych do przewidzenia zdarzeń w życiu człowieka. Zdarzenia te mogą prowadzić do identyfikacji lub akceptacji potencjału intelektualnego i/lub twórczego dziecka w różnych okresach jego rozwoju. Zdarzenia te mogą mieć zarówno wpływ pozytywny, ale też negatywny. Stąd przypadek zalicza się do inhibitorów bądź stymulatorów rozwoju zdolności człowieka.

(...) W ostatniej chwili zdecydowałam się na wybór klasy o profilu informatycznym. Teraz wiem, że postąpiłam słusznie, jednak wcześniej nie byłam przekonana o słuszności mojej decyzji. Przed pójściem do liceum informatyka nie odgrywała w moim życiu żadnej znaczącej roli (*Magda Szarkowska, uczennica*).

(...) Dobrze, a proszę mi powiedzieć, czy to zainteresowanie techniką, komputerami, sprzętem wynika z tradycji rodzinnych czy to przypadek? (*Badacz*) No, nie do końca przypadek. Tato nie jest żadnym elektronikiem i elektrykiem, ale tam jakieś instalacje hydrauliczne robi, też bardziej takie techniczne. Ogólnie to też umysł taki techniczny. Myślę, że elektroniki i elektryki to za bardzo w mojej najbliższej rodzinie nie było, niestety. Po prostu się interesowałam takimi rzeczami (*Piotr Tomaszuk, uczeń*).

Analiza powyższych wypowiedzi prowadzi do stwierdzenia, że w procesie odkrywania zdolności ucznia znaczącą rolę odegrali rodzice, rodzeństwo, ale także nauczycie-

le. Warto podkreślić, że sami uczniowie już we wczesnym okresie swojego życia mieli świadomość własnych bogatych zasobów intelektualnych.

5.2. Czym jest sukces?

„Bo nie najważniejsze jest wygrać z innymi,
ale ze sobą, nie pokonać innych, ale swoje słabości”.
(Tomasz Dziekoński, nauczyciel ZSM)

„Co ważniejsze dla sukcesu, talent czy pracowitość?
A co ważniejsze w rowerze, przednie czy tylne koło?”
(George Bernard Shaw)

Z analizy literatury wynika, że sukces jest różnorodnie definiowany. Badacze zajmujący się problematyką sukcesu zwracają uwagę na jego różne ujęcia i wymiary (Belitz, 1999; Boryszewska 2008; Byłok 2005; Dweck 2013; Firkowska-Mankiewicz, 1997, 1999; Hildebrandt-Wypych 2010; Krupski 1997; Majewska-Opiełka, 2000; Maeulemann 2001; Michalak, 2007; Świda-Ziemia 2005; Pearsall 2003; Pinquart, Silbereisen, 2010; Pycka, 1994). Z tego względu, że autorów książki interesowało pokazanie sukcesu z perspektywy indywidualnego podmiotu, poszukiwano odpowiedzi na pytanie: czym jest sukces dla uczniów zdolnych z białostockich szkół, ich rodziców i nauczycieli? Badani zwracają uwagę na to, że każdy człowiek ma inną definicję sukcesu. Zaznaczają, że sukces dla każdego oznacza coś innego. Postrzeganie sukcesu jest w tym przypadku związane z subiektywizmem indywidualnych jego wizji, zgodnej z wyznawaną hierarchią wartości (Hildebrandt-Wypych 2010):

(...) Każdy ma inną definicję sukcesu. Moim zdaniem największym życiowym sukcesem jest stworzenie szczęśliwej i kochającej się rodziny. Wszelkie sukcesy na polu zawodowym lub naukowym mogą dawać nam radość tylko wówczas, gdy będziemy dzielić się naszym szczęściem z drugim człowiekiem. O prawdziwym sukcesie możemy mówić dopiero wtedy, gdy nie osiągnęliśmy go kosztem innych. Nie możemy krzywdzić drugiego człowieka dążąc do realizacji naszych marzeń (*Anna Szarkowska, rodzic*).

(...) Ciężko zdefiniować, czym jest sukces. Dla każdego co innego będzie sukcesem, dlatego nie mogę podać ogólnej definicji. Nie ma sukcesu uniwersalnego, tak jak szczęścia, podobnie. Nie potrafię powiedzieć, jakie są cechy człowieka sukcesu, bo ulegają zmianom w zależności od konkretnej osoby (*Petros Psyllos, uczeń*).

(..) Według każdego z uczniów sukcesem będzie co innego. Małgosi sukcesem jest tytuł laureata olimpiady przedmiotowej. Sukcesem ucznia mającego trudności

w nauce będzie np. że nauczy się tabliczki mnożenia (*Barbara Ziemińska, nauczyciel*).

Wyniki badań dotyczących źródeł sukcesu ucznia zdolnego prowadzone przez Jolanę K. Boryszewską (2008) świadczą o tym, że kategoria sukcesu, mimo różnorodnych sposobów jego definiowania przez uczniów, ich rodziców i nauczycieli, ma pewne elementy wspólne wskazujące na dwa charakterystyczne podejścia do sukcesu: przedmiotowy i podmiotowy. Ujęcie przedmiotowe sukcesu odwołuje się do pomyślnego zakończenia działania oraz konkretnych osiągnięć, natomiast podmiotowe związane jest z pozytywnymi przeżyciami odnoszonymi do satysfakcjonującego finału podejmowanych wysiłków, uczuciem satysfakcji, spełnienia, zadowolenia, szczęścia (Boryszewska 2008). W zgromadzonym przez autorów materiale narracyjnym także można dostrzec perspektywę podmiotową i przedmiotową w postrzeganiu sukcesu przez uczniów zdolnych białostockich szkół podstawowych i ponadpodstawowych, ich rodziców i nauczycieli.

Podmiotowa płaszczyzna sukcesu ucznia zdolnego

W kontekście podmiotowym sukces traktowany jest przez uczniów w kategoriach procesu, który ewoluuje. Sukces w tym ujęciu jest bardziej dążeniem do sukcesu a nie wymiernym osiągnięciem. Uczniowie zwracają uwagę na ulotność sukcesu. Traktowany jest on przez nich jako pojęcie abstrakcyjne. Sukces, jak podkreślają uczniowie, jest czymś niedoścignionym, ciągłym zbliżaniem się do doskonałości, jest „tym”, do czego ciągle się dąży, ale nigdy się „tego” nie osiągnie. W tej perspektywie postrzeganie sukcesu przez uczniów zdolnych jest spójne z koncepcją sukcesu autorstwa Carol Dweck (2013), zgodnie z którą sukces jest sięganiem poza granice swoich możliwości oraz przekraczaniem barier.

(...) sukces jest pojęciem trochę abstrakcyjnym. Czymś niedoścignionym, można zbliżyć się do doskonałości, ale nigdy jej nie osiągnąć. Nikt nie jest doskonały, każdy popełnia błędy. Myślę, że sukces jest czymś takim ulotnym, stawiamy sobie coraz więcej celów, jest to coś, czego nigdy nie osiągniemy i coś, co będzie się ciągle zwiększać (...) rzeczywiście sukcesu nigdy nie osiągniemy tak naprawdę (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

(...) według mnie to wszystko, co my osiągamy, co robimy nie można nazwać tak naprawdę samym sukcesem, raczej dążeniem do sukcesu. Lepiej jest tak założyć, że tak naprawdę tego sukcesu, możemy nigdy nie osiągnąć, że wszystko, co robimy jest dążeniem do tego sukcesu i za każdym razem zwiększając poziom trudności i cały czas dążyć i dążyć do tego sukcesu. Możemy nigdy go nie osiągnąć, bo osiągnąć

mistrzostwo w danej dziedzinie, która cały czas się rozwija, jest dosyć trudno. Jest czymś do czego ciągle będziemy dążyć, ale nigdy nie osiągniemy (*Piotr Arciuch, uczeń*).

Doświadczanie sukcesu uczniowie łączą z odczuwaniem satysfakcji i zadowolenia z siebie. Z analizy ich wypowiedzi wynika, że osiągnięcie sukcesu związane jest z podjęciem pewnych działań, z nakładem energii, wysiłkiem, choć wynik tych działań daje także poczucie satysfakcji i wewnętrznego spełnienia. Ważnym wyznacznikiem sukcesu jest pasja, spełnianie marzeń oraz „robienie tego, co się lubi”, co daje poczucie bycia „zwycięzcą” w zmaganiu się z samym sobą.

(...) Myślę, że gdy robi się to, co się lubi, to jest już sukces (*Patryk Skorulski, uczeń*).

(...) Robienie tego, co się lubi, to już jest sukces (*Piotr Arciuch, uczeń*).

(...) Sukcesem jest realizowanie własnych marzeń i pasji. Każdy, kto robi to, co lubi mimo przeciwności, staje się zwycięzcą (*Magda Szarkowska, uczennica*).

(...) Dla mnie sukces jest wtedy, kiedy jestem z siebie zadowolony i wiem, że zrobiłem coś najlepiej, jak potrafię (*Michał Goworko, uczeń*).

Także narracje rodziców uczniów świadczą o tym, że sukces utożsamiany jest przez nich z robieniem tego, co się lubi, co cieszy, pasjonuje, o czym się marzy oraz z dążeniem do celu:

(...) jak robi się to, co się lubi właśnie i ma się jeszcze za to pieniądze, to to jest sukces. (...) nasze dzieci zaczęły od jakiejś zabawy, przerodziło się w formę pasji i najważniejsze jest to, że ich to cieszy, to powinno przede wszystkim ich cieszyć, że nie są do niczego zmuszane. Jeśli się nikogo do niczego nie zmusza tylko po prostu robi się, bo chce się to zrobić i stawia się przed sobą cel, czyli popularnie mówiąc „goni się tego króliczka”, cały czas, dąży się do tego celu. Jak się go osiągnie, to się stawia przed sobą następny cel i się realizuje – to, moim zdaniem, właśnie jest sukces. Marzenia... (*Robert Arciuch, rodzic*).

Odwołując się do założeń koncepcji sukcesu Justin Belitz (1999), można stwierdzić, że sukces traktowany jest przez badanych jako podróż w kierunku jasno określonego celu. Jest on łączony z nieustannym rozwojem, podejmowaniem wyzwań oraz stawianiem sobie pewnych celów. Sukces to ciągłe podnoszenie sobie poprzeczki, nieustanne poszukiwania i próby oraz zdobywanie nowych doświadczeń. Już samo robienie tego, co jest własnym celem, jest sukcesem dla uczniów. W wypowiedziach uczniów daje znać o sobie silnie zakorzeniona potrzeba wolności i autonomii. Nie-

mniej jednak badani zdają sobie sprawę z tego, że sukces nie przychodzi sam, trzeba na niego ciężko zapracować:

(...) Sukces to jest rozwój, to podejmowanie wyzwań, stawianie sobie pewnych celów. Jeżeli mamy określony jakiś cel i go zrealizujemy, i spocniemy na laurach, to jest porażka, mimo że zajęliśmy pierwsze miejsce, że wygraliśmy. Ale jeśli stwierdzimy, że już nie chcemy, już koniec, już nic nie robię, to jest porażka. Mimo, że w oczach innych odnieśliśmy sukces, to jest to osobista porażka. Więc myślę, że podnoszenie poprzeczki, czasami podejmowanie wyzwań, których nie jesteśmy w stanie spełnić i jesteśmy tego świadomi, ale próbujemy, zdobywamy doświadczenie, to jest właśnie sukces (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

(...) Myślę, że każdy człowiek sam ustala sobie to, co jest jego celem, co jak się uda, to nazwie sukcesem. Do tego zawsze dąży się ciężką pracą. I myślę, że ten, kto ciężko pracuje i dąży do tego, osiągnie to (*Łukasz Sznajder, uczeń*).

Uczniowie wskazują na ważną rolę motywacji autotelicznej i autonomii jako czynników sprawczych sukcesu. Wskaźnikiem sukcesu ucznia są jego osobiste osiągnięcia, wewnętrzna motywacja. Już sama chęć działania jest traktowana jako sukces:

(...) Dla mnie zawsze wskaźnikiem sukcesu są tylko moje osiągnięcia. W konkurencji takich robotów mogą wystąpić nawet ułamki sekund różnicy, i to może być tak naprawdę czysty przypadek czy błąd mierniczy. Dla mnie wskaźnikiem sukcesu było zawsze to, co sam osiągnąłem i też głównie moja motywacja, bo jeżeli wracam do domu, siadam i nic nie chce mi się zrobić, to już jest dla mnie pewnego rodzaju porażka. Potrzebuję jakiejś motywacji, żeby jednak zrobić coś samemu, żeby coś osiągnąć (*Maciej Szczerba, uczeń*).

Na podstawie analizy powyższych narracji można stwierdzić, że sukces jest traktowany przez uczniów zdolnych, ich rodziców i nauczycieli jako konsekwentne dążenie do realizacji celu, do spełnienia marzeń. Podobne spojrzenie na sukces proponuje Iwona Majewska-Opiełka (2000).

Przedmiotowa płaszczyzna sukcesu ucznia zdolnego

Sukces utożsamiany jest przez uczniów zdolnych z osiągnięciem, pozytywnym wynikiem i efektem postawionego sobie celu (Krupski 1997; Sękowski 2001; Świda-Ziemba 2005). W płaszczyźnie przedmiotowej wskaźnikami sukcesu ucznia są jego osiągnięcia. Jest on rozumiany jako osobiste przekonanie o dokonaniu czegoś ważnego dla siebie i innych, osiągnięcie jakiegoś spektakularnego wyczynu (np. wyniku w konkursach, olimpiadach), ale także widoczne i doceniane przez innych efekty aktywności ucznia w różnych obszarach edukacyjnych, wyrażające się w postaci znaczących osiągnięć. Z narracji badanych wynika, że przedmiotowymi wskaźnikami sukcesów

uczniów zdolnych są: nagrody i wyróżnienia w konkursach i olimpiadach oraz zrealizowane autorskie projekty.

Uczniowie, opowiadając o swoich sukcesach, często przywoływali swoje osiągnięcia potwierdzone w konkursach i olimpiadach przedmiotowych, które merytorycznie związane były z ich zainteresowaniami i pasjami. Badani uczniowie są laureatami konkursów i olimpiad przedmiotowych, między innymi z matematyki, fizyki, informatyki, przyrody i biologii:

(...) zostałem laureatem wojewódzkiego konkursu z matematyki w marcu zeszłego roku. Byłem wówczas uczniem czwartej klasy, ale rocznikowo powinienem być w klasie trzeciej. Miałem wtedy 9 lat (*Konrad Pauk, uczeń*).

(...) warto nadmienić o matematycznym konkursie PANGEA, w którym Konrad dostał się do finału w Warszawie. Ponadto odnosi on sukcesy w Międzynarodowym konkursie Kangur Matematyczny i uzyskuje wynik bardzo dobry. Czołowe miejsca Konrad zajmuje również w „Łamigłówkach Matematycznych” i „Matematycznych potyczkach z królową nauk” (*Jolanta Pauk, rodzic*).

(...) Sukces odniosłam z matematyki i z informatyki. Matematyką interesowałam się już od dziecka, natomiast informatykę zaczęłam poznawać bliżej dopiero w liceum (...). W zeszłym roku wystartowałam w ogólnopolskiej Olimpiadzie Informatycznej i uzyskałam tytuł finalistki z wyróżnieniem. Brałam także udział w Olimpiadzie Matematycznej, w której również dotarłam do finału. W tym roku ponownie startowałam w obu tych olimpiadach i powtórzyłam wyniki uzyskane rok temu (*Magda Szarkowska, uczennica*).

(...) Startowałam w konkursach matematycznych i fizycznych. Największym moim sukcesem jest uzyskanie tytułu finalisty Olimpiady Matematycznej, co jest naprawdę dużym osiągnięciem dla kogoś spoza takich ośrodków jak „Staszic w Warszawie”. Była to olimpiada przedmiotowa (...) Wcześniej, w gimnazjum, dwukrotnie zostałem laureatem konkursu przedmiotowego z matematyki (*Łukasz Sznajder, uczeń*).

(...) W trzeciej klasie planowałem wziąć udział w trzech konkursach wojewódzkich: z fizyki, informatyki oraz matematyki i to właśnie do konkursu z matematyki przygotowywałem się najbardziej i najmocniej na niego liczyłem. Ostatecznie wystartowałem w jeszcze kilku konkursach, najczęściej z inicjatywy pań nauczycielek, które zachęciły mnie do zgłoszenia się. Jednak, mimo powodzenia w fizyce, już od początku gimnazjum planowałem rozwijać się w kierunku informatyki. (...) Kilukrotnie startowałem do konkursu „Kangur” i kończyłem go z satysfakcjonującym mnie wynikiem. Kiedy w gimnazjum spotkałem się z fizyką, chętnie uczyłem się praw rządzących światem i z przyjemnością odkrywałem, że wszystko jest logiczne i proste (*Maciej Leciewicz, uczeń*).

Startowałem w konkursie przedmiotowym z informatyki, w klasie szóstej byłem laureatem. Tam właśnie poznałem podstawy programowania (*Michał Goworko, uczeń*).

(...) Maćka interesowały ściśle kierunki, fizyka, matematyka. Brał udział we wszelkiego rodzaju konkursach matematycznych i Kangurze. Zawsze zajmował dosyć wysokie miejsca, gdzieś tam się plasował w tej dziesiątce czy blisko tej dziesiątki (*Wojciech Szczerba, rodzic*).

(...) Moje osiągnięcia to: tytuł laureata Wojewódzkiego Konkursu Przedmiotowego z Przyrody w klasie VI, podwójny tytuł laureata Wojewódzkiego Konkursu Przedmiotowego z Biologii w klasach II i III gimnazjum (*Małgorzata Iwaniuk, uczennica*).

Ważnym wymiarem sukcesów uczniów jest ich udział w różnego rodzaju olimpiadach z zakresu wiedzy i umiejętności praktycznych:

(...) i jeszcze biorę udział w Olimpiadzie Wiedzy i Umiejętności Budowlanych. To jest olimpiada, która jest w postaci testu, gdzie są do rozwiązania zadania z wszystkich przedmiotów zawodowych, ze wszystkich lat nauki w szkole. W tamtym roku przeszłam etap szkolny, nie pamiętam, które miejsce miałam w etapie okręgowym. Natomiast teraz jestem przed etapem okręgowym. Ogólnie w szkole wypadłam na pierwszym miejscu (*Karolina Klepadło, uczennica*).

(...) W tym roku startowałam także w XXII Ogólnopolskiej Olimpiadzie Promocji Zdrowego Stylu Życia Polskiego Czerwonego Krzyża i doszłam do etapu okręgowego i zajęłam na nim III miejsce. (...) Ponadto w II klasie brałam udział w III edycji Wojewódzkiego Konkursu Wiedzy Ekologicznej „Różnorodność biologiczna i formy ochrony przyrody w Polsce” i otrzymałam wyróżnienie (*Małgorzata Iwaniuk, uczennica*).

(...) Zająłem 11 miejsce w Ogólnopolskiej Olimpiadzie Wiedzy Elektrycznej i Elektronicznej. W sumie nie przygotowywałem się do tej olimpiady, bo niedługo przed tą olimpiadą się o niej dowiedziałem (...) test napisałem, nawet dobrze mi poszedł, na większość pytań znałem odpowiedź. Później dostałem się do etapu praktycznego, podczas którego trzeba było podłączyć silniki. (...) Drugi etap to było badanie transformatora, który pierwszy raz na oczy widziałem, ale była instrukcja, to tam po kolei według tej instrukcji pomierzyłem niektóre parametry i dostałem parę punktów. Po tym się dostałem do finału, a w finale było 12 osób (*Piotr Tomaszuk, uczeń*).

(...) Największym moim osiągnięciem było uzyskanie tytułu finalisty w olimpiadzie innowacji technicznych w kategorii „pomysł ekologiczny” (*Karolina Klepadło, uczennica*).

Powyższe fragmenty wypowiedzi są świadectwem indywidualnych osiągnięć uczniów. W materiale narracyjnym odnajdujemy jednak także rozpatrywanie sukcesu w kontekście całokształtu pracy zespołowej. Nagrody uzyskane w regionalnych i ogólnopolskich konkursach są konsekwencją współpracy uczniów, których łączy wspólna pasja:

(...) Razem z kolegami będąc w gimnazjum przygotowaliśmy robota do udziału w zawodach. Ja osobiście nie mogłem pojechać, ale robot był wystawiony przez kolegów. Przygotowaliśmy go też tutaj, w liceum, razem ze starszymi kolegami. Robotami Lego zajmuję się do dzisiaj (*Michał Goworko, uczeń*).

(...) Wystąpiliśmy po pewnym czasie w kilku zawodach. Na początku nie mieliśmy sukcesów. Jak już mieliśmy jakieś doświadczenie, wiedzieliśmy, gdzie popełnialiśmy błędy i zaczęliśmy je poprawiać i rozwijać się dalej. Po tych regionalnych konkursach przyszedł czas na ogólnopolskie. Tak prywatnie uważam, że nasz największy sukces to zawody w Gdańsku, gdzie zajęliśmy pierwsze miejsce w Polsce w kategorii Line Follower. Potem zająłem się tym konkretnie, to było w maju lub w czerwcu pod koniec roku szkolnego pierwszej klasy liceum. Zająłem się razem z kolegą tworzeniem projektu pod stypendium techniczne Prezydenta Miasta. Ja zajmowałem się programowaniem, a on jako grafik, który też jest w naszej klasie, zajął się szatą wizualną. Nasz projekt został pozytywnie rozpatrzony, otrzymaliśmy stypendium. Potem w drugiej klasie razem z dwiema osobami z grupy wzięliśmy udział w konkursie na politechnice, tym razem oddzielnie. Michał z innymi osobami z jednym robotem, ja z drugimi osobami, z drugą grupą. Wzięliśmy udział w konkursie oddzielnie, ponieważ my dwaj najlepiej znaleźliśmy się na programowaniu, więc postanowiliśmy, że zrobimy dwie grupy, w której będzie po jednej osobie mocnej z programowania, niż żeby robić jedną grupę zdolniejszą. My zajęliśmy niestety drugie miejsce, bo Michał nas wyprzedził (*Piotr Arciuch, uczeń*).

(...) W kategorii Line Follower wygraliśmy ogólnopolskie zawody w Gdańsku, zajmowaliśmy też miejsca na zawodach w Warszawie. Uczestniczyliśmy też w konkursie na Politechnice Białostockiej, w którym jako szkoła zajęliśmy dwa pierwsze miejsca (*Michał Goworko, uczeń*).

(...) I już wtedy były pewne sukcesy na arenie regionalnej. Później w drugiej klasie również z tym, z robotami Lego, razem z innymi drużynami startowaliśmy my. Ja startowałem w kategorii Line Follower, czyli robot, który ma jak najszybciej pokonać trasę wyznaczoną przez linię na planszy (...) w drugiej klasie mieliśmy sukcesy w konkursie PozRobot. Tam zajęliśmy trzecie miejsce. Jeszcze były zawody w Warszawie. Tam z kolei wystąpiliśmy już z inną konstrukcją, już nie z Lego, tylko z Bioloidea. Bioloidea to jest robot firmy koreańskiej Robotis. Robotis, który już nieco inaczej wygląda, w oprogramowaniu tego robota używa się języka C i nieco więcej trzeba wiedzieć, jak on elektronicznie działa. To już nieco więcej trzeba mieć umiejętności elektro-

nicznych niż tylko same programowanie. Mieliśmy też konstrukcję robota takiego autorskiego, w sensie na podzespołach elektronicznych: jakiś silnik, jakieś tranzystory i tak dalej. Obecnie skupiliśmy się właśnie na Bioloidzie. Gdzie w Wiedniu zamierzamy w pełni go dopracować i postarać się może o jakieś miejsce w Austrii w Wiedniu, w marcu są zawody Robot Challenge (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

(...) Z trzema kolegami zajmowałem się przez okres drugiej klasy budową robota sumo, którego zadaniem jest wypchnięcie przeciwnika poza obszar ringu. Ja zajmowałem się głównie programowaniem tego robota, koledzy zajmowali się jego konstrukcją. Ten robot zajął pierwsze miejsce w konkurencji sumo w konkursie Robomaticon w roku 2013 w Warszawie (*Maciej Szczerba, uczeń*).

Większą wagę niż zdobycie wysokiego miejsca w konkursach i olimpiadach uczniowie przywiązują swoim autorskim projektom, które są efektem ich osobistych zainteresowań i pasji, ale także systematycznej pracy. Powszechnie twierdzi się, że Polacy nie mają żadnych osiągnięć w zakresie patentów, wynalazków, odkryć, a tymczasem przykład jednego z uczniów zaprzecza tej obiegowej opinii:

(...) Trzy lata temu postanowiłem stworzyć jakiś projekt, który byłby pomocny innym ludziom, miałem akurat możliwości, środki ku temu, żeby ten projekt zrobić. Dlatego zacząłem tworzyć system sterowania pracą urządzeń elektrycznych za pomocą fal mózgowych /alfa/ no i od tego projektu zaczął się mój udział w konkursach. Tak naprawdę wcześniej też różne urządzenia robiłem, które w jakiś tam sposób pomagały na różnych płaszczyznach. Ja tu nie mówię tylko o osobach niepełnosprawnych, ponieważ najnowsze urządzenie do wszystkich jest skierowane. (...) System sterowania pracą urządzeń elektrycznych zrobiłem i okazało się, że ten system zajął pierwsze miejsce w Olimpiadzie Innowacji Technicznych. Było to urządzenie skierowane dla osób niepełnosprawnych, sparaliżowanych i przy pomocy tego urządzenia mogły one sterować dowolnymi urządzeniami RTV i AGD zainstalowanymi w domu przy pomocy fal mózgowych /alfa/.

Kolejnym projektem była rękawica ułatwiająca komunikację, czyli urządzenie dla osób niemych. Dzięki temu układowi osoby nieme mogły porozumiewać się ze światem zewnętrznym. Wykonując gesty ręką i palcami, mogły tworzyć wypowiedzi, które były zamieniane na mowę ludzką i to jest szybszy sposób niż przy wykorzystaniu kartki np. czy tabletu, przy pomocy którego byłyby wypowiedzi formułowane. Szybsza, wygodniejsza metoda i dwie ręce nie są zajęte i wzrok też nie jest zajęty. Już doświadczenia stosowne były przeprowadzone – różne osoby testowały moje rozwiązanie i już na tym etapie sprawuje się wyśmienicie i w przyszłości, jak trochę się zmieni, będzie można uruchomić jego sprzedaż.

Kolejnym urządzeniem, tegorocznym jest sygnet elektroniczny Neurognet, czyli pierścień dedykowany dla wszystkich osób sprawnych i również niepełnosprawnych. Przy pomocy tego pierścienia niewidomi mogą w pełni obsługiwać telefon komórkowy – wysyłać, odczytywać, odbierać smsy, dzwonić, odbierać połączenia, korzystać z usług multimedialnych w smartfonie. Tak naprawdę może być użyty dowolny smartfon,

nie musi być specjalny, nawet najtańszy model pracujący pod kontrolą systemu operacyjnego android. Osoby sprawne mogą korzystać z tego urządzenia w miejscach, w których użycie telefonu jest nieostrożne, nieodpowiednie lub niebezpieczne, jak np. w przypadku prowadzenia pojazdów mechanicznych. Osoba w przypadku, gdy zastosuje ten pierścień, trzymając oburącz kierownicę i wykonując dyskretne ruchy palcem wskazującym, może też pisać smsy, nawigację ustawiać sobie, odbierać połączenia, wybierać numery itd., z innych usług korzystać. W przypadku smsów litery są pisane wirtualnie w powietrzu, w przestrzeni – jakby ta osoba miała przed sobą wirtualną kartkę, a palec był długopisem. Na przykład ktoś może trzymać kierownicę i dyskretnie wykonywać te ruchy, pisząc litery w powietrzu i tworząc treść smsa lub wpisując lokalizację w nawigacji, gdzie chce dojechać. Może ten pierścień być wykorzystany do sterowania pracą urządzeń RTV i AGD poprzez dotyk, gdy zostanie dane urządzenie dotknięte, to aktywuje się automatycznie zbiór gestów, przy pomocy którego może być sterowane. Jest to uniwersalny zbiór gestów, czyli tak samo pralką, mikrofalówką, komputerem steruje się, bo menu jest ustandaryzowane. Ten sygnet może być stosowany w systemach identyfikacyjnych – na przykład do odblokowywania systemu informatycznego czy na przykład otwierania drzwi. Osoby niewidome mogą korzystać z tego w ten sposób, że po nałożeniu pierścienia i zbliżeniu do klatki automatycznie drzwi się otwierają. Oczywiście tam są inne zabezpieczenia, które uniemożliwiają dostanie się do środka osobom, których obecność byłaby niemiłe widziana. Ten system jest dobrze zabezpieczony (*Petros Psyllos, uczeń*).

Powyższa wypowiedź Petrosa Psyllosa świadczy o niezwykłej wrażliwości społecznej i gotowości ulepszania świata, i w tym Autor tych wynalazków widzi istotę sukcesu osobistego.

(...) Kolejną olimpiadą, w jakiej brałam udział to Ogólnopolskie Forum Instalacyjne w Bydgoszczy. Brałam jeszcze udział w kolejnych latach. Na Forum Instalacji Technicznych przygotowałam projekt, który przedstawiał system przeciwoślodzeniowy. Tutaj współpracowałam z firmą z Białegostoku. Zadaniem moim było zaprojektowanie tego systemu, układu przeciwoślodzeniowego na elementach budynku szkoły. Dokładnie to były schody zewnętrzne. Ogólnie było tak, że moje prace były ciągle rozbudowywane i trochę zmieniane, udoskonalane. Brały udział w takiej metamorfozie w kolejnych olimpiadach (*Karolina Klepadło, uczennica*).

(...) W trzeciej klasie miałem osiągnięcie z Olimpiady Informatycznej dla gimnazjalistów. Tam zostałem laureatem, ale mimo wszystko bardziej interesowały mnie systemy inteligentne, sztuczna inteligencja czy też właśnie programowanie gier. Interesowało mnie to, ponieważ jest to ciekawy i kreatywny sposób na wykorzystywanie swoich możliwości programistycznych czy matematycznych. Interesują mnie też technologie Microsoftu m.in. język C# czy systemy do tworzenia stron internetowych ASP.NET. Właśnie w języku C++ i C# tworzę swoje programy (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

(...) Przygotowałam pracę, a dokładnie był to projekt związany z wykonaniem przydomowej elektrowni wiatrowej. Skupiłam się na terenach Podlasia i umiejscowiłam dokładnie w okolicy Suwałk tą innowację. (...) Sam temat był ciekawy i interesujący na kolejnych etapach jego realizacji, to wtedy było najciekawsze – ogólnie samo przygotowanie pracy, bo jednak miała ona formę dosłownie książki formatu A4. Także to też było takie nietypowe, jak dla mnie, takie obce. Musiało być wszystko przemyślane, dopracowane (*Karolina Klepadło, uczennica*).

(...) W roku 2012 byłem laureatem konkursu, Olimpiady Innowacji Technicznych w kategorii usprawnienia komputerowo-techniczne. To był projekt pod tytułem modernizacja pomieszczeń inwentarskich: sterowanie zadawaniem paszy, wody i sterowanie oświetleniem i temperaturą z zastosowaniem mikrokontrolera AtMega32 (*Patryk Skorulski, uczeń*).

(...) Zacząłem interesować się robotami około 5 lat temu, kiedy natrafiłem na forum robotyki amatorskiej. Mniej więcej po roku zbudowałem pierwszego robota, to była taka prosta konstrukcja. Później zacząłem tworzyć coraz bardziej skomplikowane. Było to na przełomie klasy szóstej i pierwszej gimnazjum. Kolejne konstrukcje mogłem już programować. Wykonywały zadane im prace. Pod koniec drugiej klasy gimnazjum trzeba było przygotować projekt edukacyjny. Postanowiłem zaprojektować i zbudować dużego wielozadaniowego robota z ruchomym chwytakiem, zdalnie sterowanego, który będzie miał wiele praktycznych zastosowań i będzie podobny do robotów saperskich, używanych w wojsku i policji (*Piotr Wasilewski, uczeń*).

(...) W liceum w pierwszej klasie pracowałem przy budowie robotów Lego z Lego. To było w języku Java, to był w sumie nowy język, ale gdy już się potrafi jeden język, to już następny można się nauczyć, ponieważ wszystkie oparte są na podobnych założeniach, działają podobnie, z małymi subtelnymi różnicami. Budowanie tych robotów było bardzo przyjemne, ponieważ były gotowe części, raczej się skupiałem na tworzeniu logiki i pewnych zachowań tego robota niż na konstrukcji sterowników elektronicznych (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

Dlaczego warto dążyć do sukcesu?

W narracjach uczniów, ich rodziców i nauczycieli odnajdujemy także informacje o podstawowych motywach i rodzajach motywacji dążenia do sukcesu. Badani zwracają uwagę na korzyści, jakie daje sukces osiągnany zarówno w wymiarze podmiotowym, jak i przedmiotowym. Z narracji wynika, że własne osiągnięcia dodają nie tylko energii, radości, podnoszą poziom motywacji, dają poczucie satysfakcji, ale także przynoszą konkretne, wymierne korzyści. Konsekwencją wybitnych osiągnięć uczniów są zwolnienia z konieczności zdawania egzaminu maturalnego, uzyskanie indeksu na wymarzoną uczelnię. Sukces daje także uznanie społeczne, którego materialnymi dowodami są stypendia, statuetki, medale, podziękowania, listy gratulacyjne, nagrody. Wyniki badań są zatem spójne z koncepcjami sukcesu wskazującymi,

że podstawowymi jego wyznacznikami jest satysfakcja (Pycka, 1994) i uznanie społeczne (Byłok 2005).

(...) Nasze całe życie to dążenie do osiągnięcia mniejszych czy większych sukcesów. Sukces daje energię, radość, motywuje do dalszych działań. Szczególnie w przypadku młodych ludzi takich jak Piotr. Są też wymierne korzyści w postaci zwolnień z etapu pisemnego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w danym zawodzie, uzyskanie indeksu na wybrane uczelnie wyższe, czy dodatkowo, jak w przypadku Piotra, możliwość skorzystania z indywidualnego toku studiów. Ponadto taki młody człowiek sukcesu, zyskując uznanie, otrzymuje nagrody i stypendia. To są kolejne sukcesy (*Irena Osiak, nauczyciel*).

(...) Warto dążyć do sukcesu, ponieważ odnosząc sukcesy w nauce można wiele osiągnąć w przyszłości (*Małgorzata Iwaniuk, uczennica*).

(...) Człowiek odnoszący sukcesy czuje się potrzebny. Czuje satysfakcję z wykonywanej pracy. Sukcesy jednostek przyczyniają się do rozwoju cywilizacji (*Barbara Ziemińska, nauczyciel*).

(...) Do sukcesu warto dążyć po to, aby spełnić się w życiu, być zadowolonym z tego, co się robi. Ważne jest, aby coś znaczyć w otoczeniu i by ludzie cię szanowali, nie być ograniczonym finansowo i móc zaspokajać swoje potrzeby, pragnienia, rozwijać się intelektualnie, zdobywać coraz to nowe doświadczenia (*Barbara Łazewska-Psyllos, rodzic*).

Sukcesem dla uczniów jest już sama możliwość udziału w konkursie, co jest traktowane przez nich jako szansa na rozwój swoich umiejętności, zdobycie nowych doświadczeń, a także nawiązanie nowych relacji interpersonalnych:

(...) Teraz wybieramy się właśnie do Wiednia na turniej Robot Challenge. Jest to dużo większa poprzeczka. Scena jeszcze nie światowa, ale już europejska, czyli dużo, dużo wyżej. Tak w sumie moje oczekiwania nawet nie są związane z tym, żeby cokolwiek wygrać, ale już samo to, że moja konstrukcja będzie mogła wziąć udział w takich dużych europejskich zawodach - to już dla mnie jest wielki sukces. Nawet jeżeli nic nie wygramy, to kontakty i wiedza zdobyta od dużo starszych kolegów są bardzo ważne. Przy okazji daje to też możliwość szlifowania języka angielskiego, co mam wrażenie, że w dzisiejszych czasach jest bardzo ważne, szczególnie w takiej dziedzinie, jaką jest informatyka (*Piotr Arciuch, uczeń*).

Potwierdzeniem uznania społecznego osiągnięć uczniów zdolnych, głównie w dziedzinach technicznych i matematyczno-przyrodniczych, są otrzymane przez nich stypendia przyznawane przez władze miasta: Prezydenta Miasta Białegostoku (np. za *Innowacyjną Myśl Techniczną*), Urząd Marszałkowski (np. *Wsparcie stypendialne dla*

uzdolnionych uczniów) oraz inne instytucje: Kurier Poranny (np. *Moje pasje, moje stypendium*).

(...) otrzymałem także stypendium za Innowacyjną Myśl Techniczną Prezydenta Miasta Białegostoku za projekt MyFramework. Łącznie spędziłem nad nim ponad 200 godzin, był to projekt, który ułatwia szybkie programowanie gier trójwymiarowych bądź dwuwymiarowych w języku C++ (*Maciej Szczerba, uczeń*).

(...) Piotr zdobył w tym roku stypendium, startując w programie zorganizowanym przez Kurier Poranny „Moje pasje, moje stypendium”. Jego aplikacja została wybrana spośród wielu. Myślę, że doceniono jego zainteresowania i hobby, któremu poświęca wiele czasu. Stypendium jest wypłacane przez dziesięć miesięcy (*Anna Wasilewska, rodzic*).

(...) w ramach akcji „Wsparcie stypendialne dla uzdolnionych uczniów” organizowanej przez Urząd Marszałkowski otrzymałem stypendium (*Maciej Leciewicz, uczeń*).

(...) w drugiej klasie gimnazjum byłem stypendystą Prezydenta Miasta Białegostoku, w trzeciej klasie ponownie uzyskałem to stypendium, a dodatkowo dostałem stypendium z środków unijnych (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

Inną formą uznania społecznego są statuetki, medale i listy gratulacyjne, które uczniowie zdolni traktują jako symbol doceniania ich osiągnięć:

(...) Gdy kończyłem gimnazjum, otrzymałem honorową statuetkę „Super Dwójkę” w kategorii „Super Absolwent” w uznaniu za najwyższą średnią w szkole. Również w uznaniu za moje osiągnięcia w trzeciej klasie gimnazjum otrzymałem od Prezydenta Miasta Białegostoku medal „Diligentiae” (*Maciej Leciewicz, uczeń*).

(...) piątego czerwca był dzień mojej szkoły i otrzymałem od Pani Dyrektor statuetkę szkolną o nazwie „Złote Serce Ireny”. Nazwa pochodzi od nazwy szkoły (imienia dr Ireny Białówny). Przyznaje się ją najlepszym uczniom szkoły za wyniki w nauce i postawę społeczną (*Konrad Pauk, uczeń*).

(...) Zostałem uhonorowany przez Wojewodę Podlaskiego listem gratulacyjnym dla najmłodszego laureata konkursów wojewódzkich. (...) szóstoklasiści otrzymali oświadczenie, że zostali laureatami, a ja dodatkowo dostałem nagrody (*Konrad Pauk, uczeń*).

Uhonorowaniem osiągnięć uczniów – olimpijczyków jest dostanie się do wymarzonej szkoły lub uczelni, co jest traktowane przez nich jako sukces:

(...) bo z każdego przedmiotu jest jeden najważniejszy konkurs, który jest finansowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Olimpiada przedmiotowa daje 100% z egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym i rozszerzonym, więc nie trze-

ba iść nawet na ten egzamin oraz umożliwiał wstęp na większość uczelni w Polsce (*Łukasz Sznajder, uczeń*).

(...) Startuję w olimpiadach z fizyki i z języka angielskiego, jeśli zostanę laureatem, bez problemów dostanę się do wybranego liceum (*Piotr Wasilewski, uczeń*).

(...) tylko w przypadku Piotra to było bardzo ciężko dostać się do III ogólniaka z wyniku testu gimnazjalnego. I rozmowa była zawsze na takiej zasadzie: „Ty Piotrek nie dasz rady, po prostu, nie dostaniesz się”. „Dostanę się”. „Jak?” „Wygram olimpiadę informatyczną”. Tak powiedział: „Wy się nie martwcie, ja się dostanę do III ogólniaka”. Po prostu zawziął się do tego stopnia. Tak się uczył, tak się przygotowywał, że musiał się tutaj dostać i spełnić te swoje marzenia (...). Został finalistą olimpiady informatycznej i to wystarczyło, aby dostać się do III LO. „Piątka – piątka”, uśmiech oczywiście od ucha do ucha, bo zrealizował swoje marzenia (*Robert Arciuch, rodzic*).

(...) Ogólnie napisanie takiej obszernej pracy wymagało sporo czasu, ale właśnie zajmując się tym tematem, też dowiedziałam się sporo, wielu rzeczy odnośnie tych źródeł ekologicznych w szczególności elektrowni wiatrowych, no i przede wszystkim największym osiągnięciem było to, że zdobyłam zaświadczenie na indeks, uzyskując tytuł finalisty (*Karolina Klepadło, uczennica*).

Analizując narracje uczniów zdolnych, ich rodziców i nauczycieli dotyczących postrzegania sukcesu w kontekście koncepcji czterech wymiarów sukcesu opracowanych przez Annę Firkowską-Mankiewicz (1997, 1999), można stwierdzić, że badani ujmują sukces zarówno z perspektywy samorealizacyjnej, emocjonalno-afiliacyjnej, stratyfikacyjno-prestiżowej, emocjonalno-afiliacyjnej oraz materialnej. Po pierwsze, sukces związany jest z samorealizacją, daje poczucie spełnienia związanego ze zgodnością założonych celów z możliwościami ich realizacji, dostarcza zadowolenia z pełnego wykorzystania swojego potencjału (wymiar samorealizacyjny). Po drugie, miernikiem sukcesu uczniów zdolnych, ich rodziców i nauczycieli jest udane życie, szczęście, satysfakcja i zadowolenie (wymiar emocjonalno-afiliacyjny). Po trzecie, badani łączą sukces z prestiżem i uznaniem społecznym (wymiar stratyfikacyjno-prestiżowy). Po czwarte, sukces jest postrzegany przez uczniów zdolnych, ich rodziców i nauczycieli jako zespół mierzalnych kategorii ilościowych: osiągnięcia, nagrody, konkursy, olimpiady (wymiar materialny). Odnosząc zgromadzony materiał narracyjny do teorii wymiarów sukcesu młodzieży wchodzącej w dorosłość (Pinquart, Silbereisen, 2010), można zidentyfikować w nim zarówno wymiar subiektywny, edukacyjno/zawodowy, afiliacyjny oraz samorealizacyjny definiowania sukcesu przez uczniów zdolnych biostockich szkół, gdyż każdy w inny sposób odczuwa sukces. Wskaźnikami poczucia sukcesu są: rozwój osobisty, poczucie spełnienia w relacji z innymi, przyjemność i możliwość wartościowego wykorzystania czasu wolnego.

5.3. Kim jest człowiek sukcesu?

„Trzeba tworzyć coś nowego, stwarzać nowe szanse (...). Tak naprawdę to, co my wymyślimy, będzie nas definiowało, a nie to, co już kiedyś wymyślili inni”.
(*Maciej Szczerba, uczeń III LO*)

„Zawsze słuchaj ekspertów.
Powiedzą ci, co jest niemożliwe i dlaczego.
Po prostu zrób to”.

(*Robert Heinlein*)

Badacze zajmujący się problematyką sukcesów edukacyjnych i życiowych na podstawie analiz empirycznych podejmują próby identyfikowania cech człowieka sukcesu. Z analiz jakościowych Darii Hejwosz (2010) wynika, że polska młodzież do najważniejszych cech człowieka sukcesu zalicza: wytrwałość w dążeniu do celu, determinację, upór, ambicję, pracowitość, umiejętności komunikacyjne, pewność siebie, odwagę, uczciwość, przebojowość oraz odpowiedzialność. Sukces, zdaniem młodzieży, osiągają jednostki, które ciężko pracują, odznaczają się wiarą we własne siły i możliwości (Hejwosz, 2010). Z badań Hanny Świdy-Ziemby (2005) wynika, że sukces wyraźnie związany jest z ambicją człowieka. Natomiast badania Rafała Otręby (2012) świadczą o tym, że ważnym wskaźnikiem sukcesu człowieka są jego kompetencje. Z narracji uczniów zdolnych w zakresie szeroko pojętej techniki i nauk matematyczno-przyrodniczych, ich rodziców i nauczycieli – bohaterów tej książki wyłania się nieco inny portret człowieka sukcesu. Na tle charakterystyki człowieka sukcesu uczniowie zdolni dokonują także oceny siebie.

Cechy człowieka sukcesu z perspektywy ucznia

Uczniowie, charakteryzując człowieka sukcesu, zwracają uwagę, że jest to człowiek z pasją, posiadający szerokie zainteresowania. Przede wszystkim lubi to, co robi, daje mu to radość i satysfakcję, dzięki czemu jest zaangażowany. Człowiek sukcesu jest otwarty, ciekawy świata, kreatywny, posiada „wolny umysł” oraz umiejętność tworzenia czegoś nowego. Jest to osoba uzdolniona, ale zarazem ambitna, nieustannie rozwijająca się i ciężko pracująca na swój sukces.

(...) uważam, że człowiek sukcesu to człowiek bardzo uzdolniony, który ciężko pracuje i ma przede wszystkim pasję (*Konrad Pauk, uczeń*).

(...) Trzeba się interesować tym, nie można się uczyć rzeczy, które nas nie interesują. Trzeba poświęcać czas rzeczom, przedmiotom, umiejętnościom, które nas

interesują, bo wykonując coś, co nas nie interesuje, nie da się być w tym dobrym. Można być w tym dobrym, ale to nie sprawia radości, nie ma żadnej satysfakcji z tego. Myślę, że nie można dążyć do tego, żeby mieć same dobre oceny ze wszystkiego. Czasem trzeba zrezygnować z jakiejś średniej wysokiej i się skupić na tym, co się wiąże z naszą przyszłością (*Piotr Tomaszuk, uczeń*).

(...) Ktoś, kto jest zadowolony z tego, co wykonuje. Jest pracowity, punktualny i potrafi dobrze się odnajdować w tej grupie ludzi, w której pracuje. Powinien mieć wyższe od przeciętnego zaangażowanie w to, co robi (*Patryk Skorulski, uczeń*).

(...) Na pewno na sukces trzeba jednak ciężko pracować, żeby go osiągnąć w jakimkolwiek wymiarze. Człowiek sukcesu to ktoś, kto jest zadowolony z tego, co zrobił, z tego, co dokonał i wyniósł z tego coś, z tych swoich czynności. Na pewno musi być ambitny, pracowity. Myślę, że też dociekliwy, stanowczy i pomysłowy (*Karolina Klepadło, uczennica*).

(...) Otwarty, ciekawy świata, nie boi się podejmować wyzwań, kreatywny, pracowity, (choć nie zawsze), bardziej ciekawy świata, bo pracowitość przychodzi z czasem. Rzeczywiście, jak już wiemy w jakim kierunku, jesteśmy ciekawi tego kierunku, mamy pewną ścieżkę – to nagrody motywują nas do tego, aby iść tą drogą (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

(...) Jeśli chodzi o informatykę, to potrzebny jest wolny umysł (...) W informatyce jest to głównie „wolne myślenie”, ponieważ co z tego, że się powtórzy czyjś wyczyn, jeśli tak naprawdę nikomu się ten wyczyn nie przyda. Trzeba tworzyć coś nowego, stwarzać nowe szanse i dążyć do własnego sukcesu, a nie do sukcesu innych osób. Tak naprawdę to, co my wymyślimy, będzie nas definiowało, a nie to, co już kiedyś wymyślili inni (*Maciej Szczerba, uczeń*).

Cechami człowieka sukcesu, na jakie zwracają uwagę uczniowie są: determinacja, samozaparcie, wytrwałość w dążeniu do celu. Ważne jest także to, żeby była to osoba, która potrafi pogodzić się z porażką:

(...) Samozaparcie... to też na pewno i umiejętność pogodzenia się z porażką, bo wiadomo, że na samym początku kształcenia nie będziemy osiągać samych sukcesów (...) założymy, że zajęliśmy ostatnie miejsce, to nie możemy się poddawać i powinniśmy dalej się rozwijać w tym kierunku. Nie można zrezygnować (*Piotr Arciuch, uczeń*).

(...) Nigdy nie można się poddawać, niepowodzenia i porażki trzeba przyjąć z pokorą i dalej zmierzać do osiągnięcia celu. Trzeba również pamiętać o tym, że sukces nie zawsze przychodzi od razu, nieraz trzeba pracować na niego całe życie (*Magda Szarkowska, uczennica*).

Uczniowie zaznaczają, że człowiek sukcesu nie boi się wyzwień, myśli samodzielnie, stosuje krytyczne podejście do świata i siebie, jest dociekliwy. Uczniowie podkreślają także to, że człowiek sukcesu powinien być godny zaufania oraz etyczny – nie może powielać pomysłów innych ludzi:

(...) No na pewno nie dawać się podporządkować innym osobom i postępować schematycznie. Trzeba mieć swoje własne zdanie (..) Przede wszystkim posługiwać się własnym rozumem. Nie wolno za wysoko mierzyć, bo później można doznać uczucia rozczarowania, przecież też zasobów nie mamy nieograniczonych, dlatego mądrze trzeba sobie stawiać cele (*Petros Psyllos, uczeń*).

(...) Czasami nie jesteśmy zadowoleni z tego, co osiągnęliśmy, a w oczach innych to będzie odebrane jako wielkie osiągnięcia. Możemy uznać, że wcale się do tego nie przyłożyliśmy, że to źródło pewnego przypadku było, więc często też przypadek kieruje człowiekiem sukcesu. Dobrze jest krytyczne podejście do siebie i do świata (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

(...) W informatyce zazwyczaj nie rozumie się tego, co się powieli, trzeba samemu dojść do jakiegoś wniosku, samemu rozwiązać jakiś problem, bo gdy skorzysta się z gotowego rozwiązania, to po prostu się tego zazwyczaj nie rozumie (*Michał Gorko, uczeń*).

(...) Według mnie, człowiek sukcesu to osoba na pewno uzdolniona, ale także człowiek godny zaufania. Jeśli ten ktoś osiąga sukces, to nie tylko on jest zadowolony, ale również ci, którzy mu zaufali (*Łukasz Sznajder, uczeń*).

(...) Rozwiązywanie problemów, walka z trudnościami, determinacja, wytrwałość, dążenie do celu. Właśnie nie zrażanie się porażkami. Też krytyczne spojrzenie na ludzi, ponieważ bardzo dużo ludzi, aż za bardzo, ze sobą rywalizuje (...). Nie interesuje ich jakaś praca czy rozwój, raczej spoczywają na laurach. Z różnych to przyczyn wynika, może właśnie brakuje cech charakteru, może wzorców. Potrzebne jest to krytyczne spojrzenie, pewien sceptycyzm też jest istotny (...). Aczkolwiek powielanie cudzych pomysłów nie sprawdza się. Trzeba szukać czegoś nowego. Trzeba też oczywiście sprawdzać, czy nie powiela się, czy nie narusza się czyichś praw (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

Uczniowie koncentrują się także na kolektywnym wymiarze cech człowieka sukcesu, gdyż według nich powinien posiadać umiejętność integracji z innymi, być otwarty na współpracę z innymi.

(...) nie można się zamykać na świat, trzeba utrzymywać kontakty z ludźmi. Osoby społeczne mogą mieć problem. Trzeba się integrować, choćby i w gronie takich osób, które dzielą nasze zainteresowania (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

(...) Jeszcze jedną cechą jest elokwencja. Tak naprawdę bez elokwencji, jak to Kuba powiedział, nawet gdybyśmy siedzieli, nie rozmawiali z nikim, to wiem, że im więcej osób poznam, tym więcej wiedzy zdobędę, ponieważ te nowo poznane osoby, zawsze jednak coś w moim życiu dadzą, nakierują, dadzą mi jakieś szanse i inspiracje. Żeby osiągnąć sukces, można tak naprawdę siedzieć samemu w domu, w swoim cichym zaciszu i stukać w klawiaturę cały dzień, ale jednak gdy się wychodzi do ludzi, ten sukces szybciej przychodzi (*Maciej Szczerba, uczeń*).

Cechy człowieka sukcesu z perspektywy rodzica

Według rodziców uczniów zdolnych człowiek sukcesu jest zadowolony z siebie, ma poczucie dobrostanu, odważnie realizuje swoje plany i marzenia, jest pracowity, uparty, cierpliwy i konsekwentny. Rodzice uczniów zdolnych podkreślają, że człowiek sukcesu jest autonomiczny w działaniu, samodzielnie wyznacza sobie priorytety oraz mimo ponadprzeciętnych osiągnięć „pozostaje człowiekiem”:

(...) Człowiek sukcesu to człowiek zadowolony z siebie i z życia. Jeżeli robi to, co chce, jeżeli na podstawie tego, co robi, może się dalej rozwijać i realizować swoje plany to jest człowiekiem sukcesu. Natomiast nie jest to istotne, czy to jest człowiek, który będzie później informatykiem, lekarzem, lotnikiem i tak dalej. Człowiek sukcesu to jest ten, który realizuje swoje marzenia i jest w stanie to zrobić (*Wojciech Szczerba, rodzic*).

(...) Człowiekiem sukcesu można nazwać osobę, która osiągnie w życiu coś, czego bardzo pragnie. Jest pracowity, uparty, cierpliwy, konsekwentny (*Grażyna Sznajder, rodzic*).

(...) Człowiekiem sukcesu można nazwać tego, który wybrał swoje priorytety. Wierzy w siebie i nie załamuje się, nie poddaje się przeciwnościom. Spełnia swoje marzenia, realizuje obrane cele, dąży konsekwentnie do celu, realnie oceniając przy tym sytuację podczas swoich działań. Osiągnął „coś” własnymi siłami, nie zatracając przy tym swojego człowieczeństwa. Jest przyjazny wobec otoczenia (istotna jest tu odpowiednia komunikacja z ludźmi). Jest spełniony zawodowo (*Barbara Łazewska-Psyllos, rodzic*).

Cechy człowieka sukcesu z perspektywy nauczyciela

Nauczyciele, definiując człowieka sukcesu, zwracają uwagę na jego autonomię i sprawczość. Zaznaczają, że jest to człowiek, który osiągnął wyznaczony przez siebie cel życiowy. Realizuje swoje plany i marzenia, w konsekwencji czego czuje się spełniony. Kluczowymi cechami człowieka sukcesu jest pracowitość, systematyczność, sumienność, ambicja, samodyscyplina, odpowiedzialność, silna wola oraz wytrwa-

łość w dążeniu do celu. Z perspektywy osiągania sukcesu ważne jest nie poddawanie się w sytuacji napotykanych barier i przeciwności losu, ale szukanie nowych rozwiązań. Ważny jest, zdaniem nauczycieli, pozytywny wizerunek własnego siebie, wiara w siebie, świadomość swojego potencjału intelektualnego. Nauczyciele zaznaczają, że człowiek sukcesu jest osobą, która zyskała uznanie innych. Jednak bardzo ważne jest, by była to osoba, która pomimo odniesionego sukcesu jest skromna, nie wywyższająca się.

(...) Człowiekiem sukcesu można nazwać osobę, która odniosła jakiś sukces, która osiągnęła w swoim życiu wyznaczony cel. Jednak w przypadku moich uczniów człowiekiem sukcesu (uczniem sukcesu) mogą nazwać tego, który zrobił wszystko, aby ten cel, sukces osiągnąć. Nie poddawał się, szukał rozwiązań, realizował swoje marzenia, wierzył, że mu się uda (*Małgorzata Dakowicz, nauczyciel*).

(...) Człowieka, który realizuje swoje cele. Jest człowiekiem spełnionym. Jest człowiekiem dobrze wypełniającym powierzone role w społeczeństwie np. dobry pracownik, dobry rodzic. W przypadku ucznia jego cechy to: pracowitość, sumienność, ambicja, silna wola (*Barbara Ziemińska, nauczyciel*).

(...) Człowiekiem sukcesu jest osoba, która zrealizowała zaplanowane przez siebie działanie i zyskała uznanie tych, dla których było ono przeznaczone. W przypadku młodych twórców, którzy startują w konkursach i olimpiadach, ważne jest docenienie ich dorobku przez komisję konkursową. Dla opiekuna sukcesem jest sukces ucznia i jego radość (*Irena Osiak, nauczyciel*).

(...) Samodyscyplina, wytrwałość, wiara, uczenie się na błędach, pozytywny wizerunek samego siebie (*Małgorzata Dakowicz, nauczyciel*).

(...) Osoba, która jest świadoma swojego potencjału intelektualnego i dąży do systematycznego jego rozwoju (...). Wytrwałość w dążeniu do celów, odpowiedzialność, systematyczność, nie skupianie się na wygranej, a stawianie na pierwszym miejscu zdobytej wiedzy i umiejętności (*Ewa Korbut, nauczyciel*).

(...) Cenię ludzi, którzy przy tym, że osiągnęli sukces są bardzo skromni, pozostają sobą, nie wywyższają się z tego powodu, że oni są lepsi, bo osiągnęli wiele. Moim zdaniem każdy ma jakiś dar. Jeden będzie dobry w kopaniu piłki, inny w szydełkowaniu, a trzeci będzie świetnym florystą i nie ma takiego powodu, żeby się za bardzo wywyższać. Bardzo sobie cenię, jeżeli osoba, która osiągnęła sukces pozostaje skromna, świadoma oczywiście swoich ogromnych możliwości, ale przy tym wszystkim pozostająca człowiekiem i nie pokazująca innym, że wy się na tym nie znacie. Po prostu inni też znają się na czymś (*Agnieszka Pawluczuk, nauczyciel*).

Czy uczniowie w sobie odnajdują cechy człowieka sukcesu?

Uczniowie, konfrontując zidentyfikowane cechy człowieka sukcesu z własną osobą, wyraźnie podkreślają, że nie dążą do sukcesu, lecz robią to, co lubią, nie są nastawieni jedynie na osobiste korzyści, ale mają ogromną potrzebę działania. Ich wypowiedzi są świadectwem potrzeby autonomicznego dążenia do realizacji wyznaczonych przez siebie celów oraz stawiania sobie nowych wyzwań. Znamienne w narracjach uczniów jest wewnętrzna potrzeba ciągłego rozwoju. Uczniowie podkreślają znaczenie pracy, jaką trzeba włożyć, by osiągnąć sukces. Są oni świadomi swoich możliwości oraz wiedzą, czego chcą od życia:

(...) Ja po prostu do sukcesu nie dążę, robię to, co lubię i nie przejmuję się żadnym sukcesem (*Michał Goworko, uczeń*).

(...) Pracowitość: zero, samozaparcie to już troszeczkę bardziej (*Piotr Arciuch, uczeń*).

(...) po części tak, jeszcze nie osiągnąłem wiele, muszę wystartować w wielu konkursach, aby odnosić sukcesy (*Konrad Pauk, uczeń*).

(...) Ja dążę do pewnych celów, rozwijam się i myślę, że jeżeli ktoś to doceni to jest miło, chce mnie motywować. Dalej, to jest przyjemne uczucie, ale myślę, że nie można skupiać się na własnych osiągnięciach, a raczej trzeba dążyć do tego własnego sukcesu (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

(...) Stawiam przed sobą cele, które zamierzam osiągać. Ciężko na to pracuję. Teraz właśnie osiągnąłem jeden cel, bardzo ciężką pracą i wiem, że będę stawiał przed sobą kolejne (*Łukasz Sznajder, uczeń*).

(...) Ja będę się czuł człowiekiem sukcesu, jeśli znajdę jakąś fajną pracę z kierunkiem związaną, a na razie to jestem zadowolony z tego, co mam, ale jeszcze planuję bardziej się rozwijać (*Patryk Skorulski, uczeń*).

(...) Trudno powiedzieć. Nie jestem wybitny, ale zawsze jakoś sobie radzę. Nie mam problemów ze szkołą, próbuję jakoś się rozwijać. Myślę, że samo próbowanie jest ważne, że próbuję się rozwijać jakoś, interesuję się tym, co może mi się przydać w życiu. To może wpłynąć na sukces w przyszłości. Uważam, że nie ma osób, które nie mają szans na sukces. Każdy ma jakieś zdolności, jakieś zainteresowania, tylko, że każdy jest inny, nie każdy musi być inżynierem albo magistrem. Niektórzy sobie dobrze radzą kończąc tylko zawodówkę. Nie jest ważne, żeby mieć te wszystkie papierki, choć przydają się zawsze. Teraz bez matury jest ciężko bardzo, żeby nawet

dostać jakieś wyższe stanowisko, ale myślę, że każdy wie, na co go stać i wie, czego chce w życiu (*Piotr Tomaszuk, uczeń*).

(...) jeszcze dużo przede mną do osiągnięcia. Nie mam podstaw, ażebym mógł taką ocenę wydać, ale jeszcze na pewno dużo przede mną. Jeszcze wszystkiego nie osiągnąłem, co zamierzam osiągnąć (*Petros Psyllos, uczeń*).

Na podstawie analizy autonarracji uczniów można stwierdzić, że bohaterowie tej książki są nastawieni na samorealizacyjny wymiar sukcesu. Ważna jest dla nich realizacja wyznaczonych przez siebie celów oraz dążenie do samorozwoju. Zgromadzony materiał autobiograficzny jest świadectwem tego, że uczniowie unikają przyjmowania zewnętrznych, odgórnie narzucanych, tzw. „obiektywnych” mierników sukcesu, posiadają własną subiektywną wizję sukcesu, do którego dążą dzięki własnej pracy. Wyniki badań, prowadzone przez innych autorów, potwierdzają podobne postawy młodzieży wobec sukcesu (Hildebrandt-Wypych, Kabacińska, 2010).

5.4. Od ciekawości i fascynacji do zaangażowania i pasji, czyli droga ucznia do sukcesu

„W weekendy wstaję rano i już myślę o tym, jaki problem matematyczny mógłbym dzisiaj rozwiązać”.
(*Konrad Pauk, uczeń, SP 52*)

„Sukces odniesiesz tylko wtedy,
gdy sam poszukasz okoliczności, jakie ci odpowiadają.
Jeżeli nie zdołasz ich znaleźć, stwórz je sobie”.
(*George Bernard Shaw*)

Droga do sukcesu w przypadku każdego człowieka jest inna, związana z jego systemem wartości oraz z jego historią życia (Firkowska-Mankiewicz, 1999). Sukces związany jest zatem z celami, do których człowiek dąży oraz motywacją, zaangażowaniem posiadanych kompetencji, a nawet ich przekraczaniem (Maciuszka, 1994). W przypadku badanych uczniów zdolnych droga do sukcesu przebiegała od ciekawości, fascynacji jako impulsów do działania, do pasji dającej radość.

Ciekawość, zainteresowania, fascynacja, pasja

Z analizy narracji uczniów wynika, że ich „droga do sukcesu” zaczęła się od ciekawości poznawczej, zainteresowań otaczającym światem, do fascynacji nowością, chęci samodzielnego poszukiwania rozwiązań oraz zdobywania nowych doświadczeń.

(...) Zaczęło się od mojej pasji do informatyki, która zaczęła się już pod koniec szkoły podstawowej, gdy ogólnie fascynowały mnie nowoczesne technologie. Uwielbiałem nowoczesne rzeczy, gadżety, choćby programy popularno-naukowe w telewizji, czy jakieś programy o gadżetach. Na początku, wiadomo, to nie jest praca, na początku to jest raczej pasja i każde hobby zaczyna się podobnie. W szóstej klasie eksperymentowałem z narzędziami Microsoftu. To raczej było takie „wyklikanie” niż pisanie kodu (...) to były narzędzia Microsoft Visual Studio chyba 2003 czy 2005, dosyć stary program, ale już można było pobawić się i to mnie zafascynowało – to tworzenie programów (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

(...) Czysta ciekawość ludzka. W podstawówce, może w jakiejś trzeciej klasie, przyszedłem do biblioteki szkolnej, w której był komputer. Dowiedziałem się, że istnieje coś takiego jak komputer. Założyłem jakąś skrzynkę pocztową i tak ciekawiło mnie, jak to działa, bo to nie może po prostu być, istnieć. Wszystko ma jakiś początek. Zawsze oglądałem dużo programów popularno-naukowych i ogólnie interesowała mnie nauka. W początkowych latach życia, to znaczy tak w podstawówce, to nawet myślałem o byciu astronautą może coś w tym kierunku – archeolog – astronauta – ogólnie ciekawił mnie świat. Myślę, że z ciekawości, to wszystko ciekawość, ciekawość pociągnęła mnie w tym kierunku i chciałem się dowiedzieć, jak to działa. Rzeczywiście, gdy w domu miałem już Internet, to poczytałem o tym właśnie, ściągnąłem pewne narzędzia, które firma Microsoft oferuje za darmo dla uczniów i studentów. Naprawdę każdy może zacząć. To nie wiąże się z żadnymi kosztami, potrzebna jest tylko własna chęć (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

(...) zawsze byłem zainteresowany informatyką, ale tak naprawdę nigdy nie interesowały mnie oceny w szkole. Zawsze myślałem tylko o tym, czy coś mnie interesuje, czy mi się przyda w życiu, czy to jest coś, czym się tak naprawdę zainteresuję na długo. Zawsze miałem dobrą średnią w szkole, natomiast nigdy się nią nie przejmowałem. Uczyłem się nawet, jeśli mnie to nie interesowało, po prostu uczyłem się naturalnie (*Maciej Szczerba, uczeń*).

(...) Lubię majsterkować już od najmłodszych lat, kiedy tak wspominam. Później w mechanice wybrałem już kierunek mechatronika i interesowałem się programowaniem sterowników i mikrokontrolerów (*Patryk Skorulski, uczeń*).

(...) Całe zainteresowanie informatyką wynika z tego, że, jak byłem mały, fascynowało mnie kreowanie czegośkolwiek, na jakimkolwiek podłożu. Wiadomo, małe dziecko jakieś kilka lat, klocki Lego, coś tam się tworzy. Po kilku latach w podstawówce (druga, trzecia klasa) spotkałem coś takiego jak komputer. Może na początku taka, może cicha fascynacja – jak to działa z elektronicznej strony. Trochę tata mi tłumaczył, choć w sumie nic nie było tam w żaden sposób związane z informatyką, ale coś tam z techniki wiadomo wiedział i tak można powiedzieć do końca podstawówki można tak nazwać, że te zainteresowanie trochę ucichło (*Piotr Arciuch, uczeń*).

Potrzeba rozwoju, kreowania, konstruowania, majsterkowania

Uczniowie od najmłodszych lat odczuwali potrzebę rozwoju, kreowania nowej rzeczywistości i majsterkowania. Już w dzieciństwie tworzyli swoje pierwsze konstrukcje (np. mieszadło do herbaty, zegarek, poduszkowiec, termometr), fascynowało ich poznawanie mechanizmów funkcjonowania urządzeń, odznaczali się dociekliwością oraz chęcią poszukiwania nowych, oryginalnych rozwiązań.

(...) w wieku 7 lat zacząłem od tworzenia najprostszych konstrukcji z klocków i skręcanych elementów. Od kilku lat co tydzień chodzę na zajęcia do modelarni, w czasie których buduję coraz bardziej skomplikowane modele latające. Teraz tworzę model zdalnie sterowany. Te zajęcia prowadzone przez pana Jerzego Dzienisa bardzo mi pomogły w realizacji mojego obecnego hobby. Pamiętam, że na początku zbierałem z ulicy jakieś śrubki, metalowe części. Wyposażony w śrubokręty i klucze chodziłem z dziadkiem na skupy złomu, wyszukiwaliśmy stare, zepsute urządzenia, które rozkręcałem i wymontowywałem z nich części, które mogą mi się przydać. Były to najczęściej silniki, części elektroniczne. Pamiętam, że kiedyś zbudowałem mieszadło do herbaty, które opuszczało się, mieszało herbatę i mierzyło jej temperaturę. To była taka pierwsza samodzielna konstrukcja w wieku 8, może 9 lat (*Piotr Wasilewski, uczeń*).

(...) Na temat sposobu powstawania moich projektów mogę powiedzieć na przykładzie zegarka, który sam zrobiłem, bo mój zepsuł się i „poszedł” do naprawy. Na początku zawsze sobie myślę, co bym chciał mieć w takim zegarku, jakie funkcje przydałyby mi się. Następnie robię sobie schemat elektroniki na komputerze w specjalnym programie. Ze schematu robię wydruk, przenoszę go na płytkę – laminat pokryty miedzią za pomocą żelazka. Po prostu prasuję papier, a podczas prasowania toner z papieru jest przenoszony na płytkę. Następnie wytrawiam każdą płytkę do robota. Później wystarczy do płytki przylutować odpowiednie elementy i ją zaprogramować (*Piotr Wasilewski, uczeń*).

(...) W gimnazjum dołączyłem do kółka informatycznego – na początku jako osoba rozwiązująca zadania bardziej na papierze. Na początku były to głównie zadania z fizyki, bo tym najbardziej się interesowałem, z matematyki później zacząłem programować i sam w pojedynkę rozwiązywać zadania (*Michał Goworko, uczeń*).

(...) Robiłem te małe układziki, kupowałem te procesorki, łączyłem, programowałem jakieś proste układy, termometr zrobiłem – stał na parapecie, no to się tak nauczyłem teraz programu tego. Może teraz tego robota dokończymy, bo leży w szafie, (...) w domu robiłem jakieś zabawki, tzn. jakieś termometry, bawiłem się silniczkami (*Piotr Tomaszuk, uczeń*).

Wewnętrzna motywacja, wyznaczenie celu, praca, radość z działania, samokontrola, organizacja czasu

Z narracji uczniów wynika, że ich działaniem kieruje wewnętrzna motywacja. Są autonomiczni w wyznaczaniu sobie celów, które cierpliwie realizują, nie zrażając się niepowodzeniami. Uzyskiwanie przez uczniów osiągnięć (nagrody w konkursach, olimpiadach) związane jest z ciągłymi „treningami umysłu”, nauką, poświęcaniem wolnego czasu na rozwój. Uczniowie podkreślają, że ich praca nie była traktowana przez nich jak obowiązek i „ciężar”, ale jak rozrywka, przyjemność, pasja, ponieważ czerpali z niej satysfakcję i radość. W drodze do sukcesu uczniów ważną rolę odegrała samokontrola, samodzielne planowanie i organizowanie czasu oraz docieklivość w poszukiwaniu nowych rozwiązań.

(...) Staram się wyznaczać sobie cele i je realizować. Pamiętam jednak, że na wszystko przychodzi czas w odpowiednim momencie i nie należy tego zbyt przyspieszać oraz zrażać się niepowodzeniami (*Magda Szarkowska, uczennica*).

(...) czas wolny spędzam głównie na grze w piłkę nożną. Znam nazwy wszystkich drużyn piłkarskich w Europie i ich skład. Ponadto, jako rozrywkę, traktuję rozwiązywanie łamigłówek matematycznych. To mnie wycisza (*Konrad Pauk, uczeń*).

(...) w weekendy wstaję rano i już myślę o tym, jaki problem matematyczny mógłbym dzisiaj rozwiązać. Moje potyczki z matematyką trwają około półtorej godziny (*Konrad Pauk, uczeń*).

(...) Ja osobiście pracowałem solidnie przez całe liceum i myślę, że to był dobrze spędzony czas. Praca, którą wykonywałem nie była dla mnie ciężarem, ale przyjemnością, gdyż najważniejsze jest to, aby osiągnąć sukces w danej dziedzinie, aby się tym pasjonować i czerpać z tego radość (*Łukasz Sznajder, uczeń*).

(...) Jeśli chodzi o Olimpiadę Matematyczną to w ostatnim czasie właśnie się do niej przygotowywałem. Zwykły dzień wyglądał tak, że najpierw musiałem wykonać swoje podstawowe obowiązki szkolne, a dopiero później mogłem poświęcić trochę czasu na robienie zadań z poprzednich olimpiad. Jak coś się udało – byłem zadowolony, jak czegoś nie zrobiłem – to myślałem, dlaczego nie zrobiłem i czy na konkursie byłbym w stanie to zrobić (*Łukasz Sznajder, uczeń*).

(...) Zastanie laureatką z biologii wymagało to ode mnie dużo pracy, bo musiałam douczyć się materiału z całej klasy trzeciej (*Małgorzata Iwaniuk, uczennica*).

(...) Jest wiele zadań, wiele treści, które wymagają powtórzenia, bo jakby i teoria jest ważna, którą trzeba zastosować w rozwiązywaniu tych zadań. Były zajęcia prowadzone przez nauczycieli. Były one z poszczególnych przedmiotów. Uczęszczałam na nie. Rozwiązuję sama zadania w domu, tak dodatkowo. No ale jednak obszerne, jest to cały program (*Karolina Klepadło, uczennica*).

(...) W pierwszej klasie inny nauczyciel od mechaniki, szukał chętnych do zbudowania robota, zgłosiłem się z kolegą i zaczęliśmy tego robota budować. I przez całą praktycznie pierwszą klasę się uczyłem tego: mikrokontrolerów, programowania tych sterowników, tego wszystkiego. Z tego robota to nic nie wyszło, ale się nauczyłem. Siedziałem parę miesięcy i się uczyłem (*Piotr Tomaszuk, uczeń*).

Na drodze uczniów do sukcesu bardzo ważne jest świadome i samodzielne poszukiwanie różnych źródeł wiedzy:

(...) Ogólnie też w Internecie dużo czytałem o takich rzeczach. Najlepiej się jednak przekonać samemu, zobaczyć jak coś działa. Poświęcam bardzo dużo czasu, tylko że siedzę przy komputerze i tak to się kończy. Parę godzin czytam na Internecie te różne fora, „nie-fora”, artykuły o tej elektronice, sterowaniu. Czasem napiszę program dla tej wycinarki, no to trochę nad tym posiedzę, trochę tutaj, ale ogólnie to siedzenie na Internecie zabiera mi dużo wolnego czasu. (...) całą pierwszą klasę uczyłem się tego z Internetu (*Piotr Tomaszuk, uczeń*).

(...) Na początku dostałem w pierwszej klasie za zadanie program na Olimpiadę Informatyczną, który nieco mnie przerósł, ponieważ nie znałem ani języka, ani też nie wiedziałem, jak to rozwiązać. Nie znalazłem, nie znałem rozwiązania tego problemu, ale powoli nauczyciel polecił mi pewną książkę, książkę Jerzego Grębosza z fizyki, z Wydziału Fizyki Jądrowej, Państwowej Akademii Nauk. Ta książka jest napisana naprawdę w bardzo przystępny sposób, opisuje i pomaga nauczyć się programowania od podstaw, od zupełnych podstaw w języku C++, daje życiowe przykłady. Trochę jest humoru w tej książce. Jest napisana w bardzo w przystępny sposób, można nauczyć się programowania. Ta książka jest dosyć gruba, może odstraszać początkujących czytelników, ma 1200 stron w dwóch tomach – trochę wydaje się dużo, ale na pewno dużo można z niej wynieść i dosyć szybko się tego nauczyć. Następnie, gdy już nauczyłem się programować przez wakacje, usiadłem do tego zadania, to w drugiej klasie zacząłem rozwiązywać zadania olimpijskie, gdzie już chodziło o rozwiązywanie konkretnych problemów - trochę sztucznych, trochę syntetycznych – ale mimo wszystko pomagających wejść w świat informatyki i programowania, algorytmiki konkretnie (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

(...) Syn na tym etapie zamawiał drogą internetową książki m.in. z zakresu programowania w języku C oraz sam zdobywał z nich wiedzę niezbędną do tworzenia swoich unikalnych projektów. Następne lata po wyborze Technikum Elektrycznego były owocne, coraz bardziej ciekawe i na wyższym poziomie technicznym projekty

w wykonaniu syna. Zbierały one laury na ogólnopolskich olimpiadach i przyniosły sławę mojemu synowi. Swoją pasję syn rozwija w dalszym ciągu poprzez samokształcenie się. Lata nauki w technikum zaowocowały również większą u niego wiedzą, a także spotkania z biznesmenami czy kontakty z nauczycielami akademickimi przyniosły nowe doświadczenia (*Barbara Łazewska-Psyllos, rodzic*).

Uczniowie, analizując swoją drogę do sukcesu, zwracali uwagę na to, że wszystko zaczęło się od ciekawości, zainteresowań, fascynacji czymś konkretnym w realnym świecie. Z analizy wypowiedzi uczniów wynika, że sukces nie był dla nich celem sam w sobie. Był on wypadkową realizowania pasji, czyli „robienia tego, co się lubi”. Uczniowie już od dzieciństwa mieli ogromną potrzebę kreowania świata i własnego rozwoju, samodzielnego majsterkowania oraz konstruowania czegoś pożytecznego. Droga uczniów do sukcesów edukacyjnych związana była z wyznaczaniem sobie celów, nieustanną pracą, radością z działania, samokontrolą, umiejętnością dobrej organizacji czasu. Odnosząc wypowiedzi uczniów zdolnych do dualistycznej koncepcji motywacji sukcesu Józefa Maciuszka (1994), można stwierdzić, że w drodze do sukcesu kierują się oni głównie motywacją niespecyficzną, gdyż podejmują działania, których celem nie jest sukces „jako taki”, lecz zaspokojenie pewnych potrzeb związanych głównie z chęcią rozwoju swoich zainteresowań i pasji.

5.5. Utalentowany uczeń i jego przyjaciele

„Przyjacielem utalentowanego ucznia może zostać każdy, kto będzie go motywował do wyruszenia w podróż, aby odkryć niezbadane ‘kontynenty’ jego uzdolnień”.
(*Andreas Salcher, 2009*)

„Niejednokrotnie sami sobie przeszkadzamy w osiągnięciu celu, wmawiając sobie, że coś nam się nie uda”.
(*Patryk Skorulski, uczeń ZSM*)

Tytuł tego rozdziału jest w opozycji do książki Andreeasa Salchera *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. W przeciwieństwie do poglądów wymienionego autora prezentujemy optymistyczną wizję edukacji ucznia zdolnego i jej uwarunkowań. Uznajemy, że niekwestionowanym przyjacielem ucznia jest jego rodzina, chcemy zatem pokazać, jaką rolę odgrywa ona w procesie rozwijania talentów w określonych dziedzinach. Ponadto pragniemy poznać powody tego, że niektórzy ludzie, chodząc do szkoły, mogą rozwijać swój talent, podczas gdy inni go marnują. Zatem konieczne będzie przyjrzenie się szkole, nauczycielom i rówieśnikom.

5.5.1. Rodzina

„Jak nie ma kogoś obok, kto by pomógł się rozwijać,
to później pozostaje zmarnowany talent”.
(*Łukasz Sznajder, uczeń, II LO*).

„Chodzi o to, aby wzmocnić w dziecku
siłę bycia swoim własnym nauczycielem”.
(*Donata Elschenbroich*)

Rolę rodziny (głównie rodziców) w procesie rozwoju zdolności i uzdolnień dziecka oraz pomagania mu na drodze do sukcesu można rozpatrywać z perspektywy dwóch kategorii – roli rodziny jako grupy społecznej i jako instytucji społecznej. Jako grupa rodzina należy do kategorii grup pierwotnych, które powstają, a następnie działają spontanicznie, z osobistych, nieformalnych pobudek, pełniąc bardziej funkcje socjalizacyjne. W tym sensie rodzina jest nie tylko pierwotnym, ale także stałym i wiernym środowiskiem społecznym, ponieważ w niej na ogół dziecko przebywa co najmniej do ukończenia szkoły średniej. Właśnie ten fakt odróżnia rodzinę od innych instytucji wychowawczych. Natomiast traktowanie rodziny jako jednego z rodzajów instytucji społecznych pozwala analizować jej działania zgodnie z konkretnymi normami społecznymi w ramach danego systemu społecznej kontroli (Adamski, 2002; Danilewicz 2010). Tak postrzegana rola rodziny pozwala na analizowanie jej funkcji edukacyjnej, wyrażającej się w świadomie planowanych i realizowanych działaniach wychowawczych i dydaktycznych. Na zachowania rodziców, które można zaliczyć do obydwu wymienionych wyżej kategorii, wskazują cytowane niżej wypowiedzi osób biorących udział w wywiadach narracyjnych:

(...) Każde dziecko jest wielkim darem dla rodziców. Od pierwszych chwil życia powinno czuć się kochane i akceptowane przez najbliższych. W miarę możliwości należy poświęcać mu jak najwięcej czasu. Dziecko powinno mieć poczucie, że nigdy nie zostanie samo ze swoimi problemami i wątpliwościami, bo zawsze będzie mogło liczyć na wsparcie i pomoc swoich rodziców (*Anna Szarkowska, rodzic*).

(...) Ja powiem właśnie Państwu, że potwierdza się być może coś takiego, jak ta akcja „Cała Polska czyta dzieciom”. Ja autentycznie swojemu niechodzącemu, niemówiącemu dziecku czytałem książki. Leżał obok mnie, czy leżał u mnie na piersiach, a ja mu czytałem książki. Może to jest bez znaczenia, a może to ma jakieś znaczenie (*Robert Arciuch, rodzic*).

Andreas Salcher w książce *Utalentowany uczeń i jego wrogowie* (2009, s. 150-151) twierdzi, że „utalentowani młodzi ludzie chętnie spędzają więcej czasu ze swoją rodziną, niż przeciętnie uzdolnieni i preferują przede wszystkim rozmowy w cztery oczy

z członkami rodziny. Im bardziej czują się wewnętrznie związani ze swoją rodziną i są przez nią wspierani, tym bardziej potrafią koncentrować się na rozwijaniu swojego talentu”. Także wypowiedzi badanych osób wskazują na wagę wspólnych rozmów rodzinnych oraz znaczenie dobrych wzorów osobowych rodziców.

(...) może jest jedna najważniejsza rzecz, mianowicie, w dzieciństwie trzeba mieć jak największy kontakt z dzieckiem. Przede wszystkim to jest kwestia rozmowy, spacerów, czytania, bardzo dużo czytania i wtedy powoli dziecko samo będzie w stanie się rozwijać i wybrać sobie coś (*Wojciech Szczerba, rodzic*).

(...) tradycje rodzinne, matematyczne (...), mąż skończył pedagogikę, czyli uniwersytet, a ja pracuję na Wydziale Mechanicznym. Mam ściśły umysł, wykładam przedmioty ściśle powiązane z matematyką. Myślę, że Konrad poniekąd podpatruje mnie w pewnych działaniach i naśladuje. W tym zawodzie nie da się zamknąć drzwi w pracy, wiele tematów zawodowych jest omawianych w rodzinie. Prowadzimy często dyskusje na tematy naukowe. Konrad bardzo się tym dyskusjom przysłuchuje, a także często zabiera w nich głos. Widzi, że po naukach ścisłych jest łatwiej dostać pracę (*Jolanta Pauk, rodzic*).

Warto także podkreślić rolę wsparcia dziecka przez niektórych członków rodziny w sytuacji, kiedy nie podziela ono i nie rozwija takich zainteresowań, które realizuje jedno z rodziców. Badani rodzice świadomie podkreślają, że ważne dla nich samych jest, aby dziecko znalazło dla siebie własny obszar zainteresowań, które w przyszłości rozwinąć się mogą w pasję.

(...) Z naszej strony nie planowaliśmy dzieciom przyszłości zawodowej, nie naciskaliśmy na nie, aby poszerzały wiedzę w konkretnym kierunku. Wiedzieliśmy, że syn zdradza uzdolnienia w kierunku przedmiotów ścisłych. Chcielibyśmy, żeby dzieci robiły w przyszłości to, co lubią, aby praca nie była przykrym obowiązkiem, lecz spełnieniem swoich pasji. Córka zawsze chciała być lekarzem. Piotrek też wiedział, że będzie wykonywał zawód związany z techniką, programowaniem, a Jula, która ma 7 lat, póki co nie wie, w którym kierunku będzie się rozwijała, tak wiele dziedzin ją ciekawi (*Anna Wasilewska, rodzic*).

(...) z matematyką nie mam nic wspólnego. Jednakże bardzo sobie cenię ludzi, którzy wybierają nauki ścisłe (...) (*Tomasz Pauk, rodzic*).

Andreas Salcher (2009) podkreśla, że najlepszą rzeczą, jaką mogą zrobić rodzice, to pomóc swojemu dziecku odnaleźć czynności, które ono samo naprawdę wykonuje z przyjemnością. Wymieniony autor, udzielając rad rodzicom, w jaki sposób mogą pomóc swojemu dziecku w rozwijaniu zdolności, uzdolnień lub talentu, zachęca ich do udzielenia sobie szczerzej odpowiedzi na następujące pytania: „Czy odczuwacie głęboką, wewnętrzną satysfakcję, jeśli wspieracie Wasze dziecko w pracy nad swoim

talentem niezależnie od tego, czy zyskacie za to uznanie w oczach innych rodziców i czy stanie się to publicznie? Czy ta radość przeważnie ma miejsce w momencie uzasadnionej dumy, którą odczuwacie, gdy inni widzą talent Waszego dziecka? (...) Czy rozwijanie swojego talentu przepełnia dziecko głęboką wewnętrzną radością? Czy wewnętrzne zadowolenie jest dla Waszego dziecka największym źródłem siły – ważniejszym niż dobra ocena, wygrany konkurs lub przyznane wyróżnienie?” (Salcher, 2009, s. 149-150). Cytowane niżej wypowiedzi rodziców utalentowanych uczniów szkół białostockich potwierdzają poglądy wymienionego autora. Można stwierdzić, że przewija się w nich kwestia tworzenia świadomie przez rodziców warunków do rozwijania autonomii dziecka i kształtowania się poczucia autonomii. Ponadto badania podkreślają ważną rolę poczucia sprawstwa i wolności w wyborze przez dziecko dziedziny i rodzaju aktywności, nie tylko „tu i teraz”, ale także w przyszłości.

(...) chciałbym, żeby mój syn mógł wybrać taką uczelnię i kierunek studiów, jaki chce. Później, żeby robił to, co lubi. A jeszcze jak będzie mógł za to przeżyć – to już wystarczy (*Wojciech Szczerba, rodzic*).

(...) My, rodzice, chcielibyśmy, żeby syn mógł w dalszym ciągu rozwijać swoje pasje, a w przyszłości mógł zdobyć pożyteczny i ciekawy zawód. Chcielibyśmy, żeby był dobrym i szczęśliwym człowiekiem. Z naszej perspektywy zwycięstwa w zawodach, medale i dyplomy nie są w życiu najważniejsze (...) (*Alina i Jan Goworko, rodzice*).

Aby dziecko nie stało się wrogiem własnego talentu, szkoła i rodzice nie mogą wywierać na niego żadnego nacisku w sytuacji, gdy nie czerpie satysfakcji z jego rozwijania (Salcher, 2009). O tym mówią także rodzice w wywiadach. Ponadto, dość często w wypowiedziach pojawiają się także kwestie akceptacji dziecka i jego autonomicznych decyzji, udzielania mu wsparcia, preferowania w kontakcie z nim relacji symetrycznych, przejawiania zachowań niedyrektywnych.

(...) Ważne jest, żeby rodzice wspierali swoje dziecko i rozumieli jego zainteresowania. Niejednokrotnie widziałam ogromną radość ucznia, kiedy coś osiągnął i różne reakcje rodziców. Po prostu czasami rodzic ma troszeczkę inne marzenia i nie jest to matematyka. Uczeń nie musi skończyć na studiowaniu matematyki, tylko na stosowaniu tej matematyki, bo jego zdolności są niesamowite. Jak on je rozwija, to może naprawdę bardzo dużo osiągnąć. Natomiast naprawdę fajni są ci rodzice, którzy są wspierający (*Agnieszka Pawluczuk, nauczyciel*).

(...) Moi rodzice dali mi wolną rękę, jeśli chodzi o wybór profilu w liceum. Uznali, że podejmę słuszną decyzję, a jeśli nie będzie to dobra decyzja, to będę mogła zmienić klasę po pewnym czasie. Rodzice mają do mnie duże zaufanie, wspierają mnie i motywują, ale nie narzucają mi swojej woli (*Magda Szarkowska, uczennica*).

(...) rodzice mnie popierają, nie było żadnego podważania. Do tej pory są zadowoleni z mojego wyboru, widząc, jak odnoszę (...) jakieś osiągnięcia. Myślę, że chcą, żebym nadal kontynuowała właśnie naukę w tym kierunku. Widzą to, że mnie to pochłania w jakimś stopniu i że temu poświęcam się już od dawna (*Karolina Klepadło, uczennica*).

(...) Posiadanie autonomii jest niezwykle ważne, jeśli chcemy osiągnąć sukces. Jak ktoś nie jest zainteresowany tym, co robi, a jest to jedynie marzenie rodziców, to wydaje mi się, że szanse na osiągnięcie sukcesu w danej dziedzinie są mniejsze. Rodzice mogą wspierać swoje dziecko i pomagać mu w podejmowaniu życiowych decyzji, jednak nie powinni go ograniczać (*Magda Szarkowska, uczennica*).

Niezwykle ważne i wartościowe jest także to, że badani rodzice uznają swoje dziecko za kompetentnego eksperta potrafiącego w pewnych obszarach działania zrobić więcej niż dorośli. Takie traktowanie dziecka może dać mu poczucie, że może wnosić coś istotnego do tzw. dobra wspólnego, poczucie, że jest wartościowe, kompetentne, potrzebne.

(...) Piotrek przychodzi do mnie do pracy i konstruuje różne urządzenia z naszymi pracownikami. Jest bardzo ceniony. Tak naprawdę trudno jest znaleźć kogoś takiego w laboratorium. Na przykład asystenci wiedzą, co im pomoże w badaniach medycznych i na jakich zasadach powinno działać, ale potrzebna jest im pomoc w skonstruowaniu i zbudowaniu urządzenia. I nie ma problemu – Piotrek realizuje projekty, „przekuwając” założenia w konkretne urządzenie. Wiąże się to z jego pasją, z tym że niestety mamy w domu graciarnię. Wszyscy wiedzą, że gdy coś się nieodwracalnie zepsuje, na przykład magnetowid – to można ten sprzęt do nas przywieźć, bo Piotrek odzyska części z tego urządzenia. Bywały czasy, że mieliśmy trzy, cztery telewizory do rozbiórki i inny „elektrozłom”. Teraz na szczęście część naprawdę zbytecznych części wywieźliśmy (...) Pasja Piotrka na pewno kosztuje... trochę wolnego miejsca w domu (*Anna Wasilewska, rodzic*).

Powyższe wypowiedzi świadczą o trosce rodziców o to, aby dziecko mogło rozwijać się w naturalnym środowisku, aby mogło podejmować spontanicznie różne aktywności, a w szczególności niczym nieskrępowane zabawy. Wypowiedzi te świadczą bardziej o funkcjach rodziny traktowanej jako rodzaj grupy społecznej. Natomiast poniżej cytowane fragmenty wypowiedzi świadczą o świadomości zaplanowanym, zorganizowanym i realizowanym konsekwentnie planie wspierania zdolności, uzdolnień i rodzących się pasji dzieci. Warto tu podkreślić znajomość dotyczącą warunków sprzyjających rozwojowi zdolności, uzdolnień i zainteresowań dzieci już we wczesnym dzieciństwie.

(...) Często wyjeżdżamy do różnych miejsc w Polsce i na świecie. Staramy się zawsze podróżować z dziećmi. One zawsze z nami jeździły, od kołyski. Były w większości państw w Europie, byliśmy w USA, w Hong Kongu. Dzieci są otwarte na świat i ludzi. Wiedzą, że język obcy jest niezbędny (*Anna Wasilewska, rodzic*).

(...) od najmłodszych lat kupowaliśmy bardzo dużo książek matematycznych, często wykraczających poza zakres ramowy przewidziany dla danego wieku. Konrad rozwiązywał łamigłówki matematyczne, emocjonując się bardzo z pozytywnego wyniku. Widać, było, że sprawia mu to ogromną frajdę (*Jolanta Pauk, rodzic*).

(...) Ja myślę, że rozwiązywanie zadań od najmłodszych lat pozwoliło na rozwinięcie w Konradzie tych zdolności (*Tomasz Pauk, rodzic*).

(...) Aby rozwijać talent u mojego dziecka, kupowałam mu różnorakie czasopisma i książki z zakresu elektroniki i informatyki. Za dobre wyniki w nauce otrzymywał kolejne niezbędne przyrządy do wyposażenia swojego warsztatu (stacja lutownicza, drobne narzędzia, wiertarko-wkrętarki, itp.). Stworzone zostały synowi także odpowiednie warunki do rozwoju jego pasji – wydzielone miejsce na własny przydomowy warsztat majsterkowicza, który stał się jego ulubionym miejscem, gdzie spędzał swój wolny czas. Również częste pochwały pod adresem zdolności syna, wsparcie finansowe na zakup przydatnych mu rzeczy dowartościowywały go i motywowały do dalszych działań (*Barbara Łazewska-Psyłlos, rodzic*).

(...) Każdy człowiek obdarzony jest jakimś talentem. Dobrze jest jak najszybciej go odkryć i rozwijać. Rodzice powinni wspierać dziecko w kształtowaniu umiejętności i realizowaniu marzeń oraz pragnień. Nigdy nie należy narzucać mu swojego planu na życie. Dziecko nie jest po to, by spełniać ambicje rodziców. Dorośli powinni uszanować wybory swoich dzieci, cieszyć się z nawet najmniejszych ich sukcesów, a każdą porażkę pomóc przyjąć z pokorą i dalej odważnie kroczyć przez życie (*Anna Szarkowska, rodzic*).

Ważnym wątkiem podejmowanym w literaturze naukowej dotyczącej edukacji uczniów zdolnych jest współpraca nauczycieli i rodziców. Także w wyniku przeprowadzonych wywiadów okazuje się, że wszystkie „podmioty” edukacji: uczniowie, rodzice i nauczyciele podkreślają rolę i konieczność takiej dobrej współpracy:

(...) Przez cały okres nauki w klasach IV–V nauczyciel ściśle współpracował z rodzicami Konrada, w szczególności z mamą. Mama jest ogromnym autorytetem dla Konrada. Chłopiec zawsze podkreśla, że chciałby być taki jak mama i dojść równie daleko w swojej drodze naukowej (*Krystyna Minta, nauczyciel*).

(...) Opiekunowie uczniów zdolnych pozostają w stałym kontakcie ze szkołą, starają się zapewnić w domu jak najlepsze warunki do nauki (*Ewa Korbut, nauczyciel*).

(...) w moim przypadku mamę Piotra pierwszy raz spotkałam przy okazji pierwszego sukcesu ucznia. Najpierw krótka rozmowa, gratulacje i kolejne spotkania z okazji następnych sukcesów. W tym przypadku motywujący kontakt z rodzicem nie był konieczny. Z pewnością każdy przypadek jest inny i potrzeba kontaktu z rodzicami zależy od sytuacji (*Irena Osiak, nauczyciel*).

(...) naprawdę fajni są ci rodzice, którzy są wspierający. Z nimi się bardzo łatwo i miło współpracuje. Padają bardzo miłe słowa z ich strony, więc też to daje takiego „kopa”, żeby dalej z uczniem pracować. Natomiast rodzic czasami nie do końca rozumie pasję swojego dziecka. Wtedy trzeba go po prostu przekonywać, że nie można być obojętnym, bo te dzieci naprawdę bardzo, one bardzo się cieszą ze swoich sukcesów i nie ukrywam, że mi czasami „łza szła”, bo czasami coś się wydawało nieosiągalne. (...) Zawsze ważna jest współpraca z rodzicem, zawsze. Na szczęście z reguły raczej nie miałam niemiłej współpracy z rodzicem (*Agnieszka Pawluczuk, nauczyciel*).

(...) Mama uczennicy była i jest ciągle ze mną w kontakcie. Kontaktowałyśmy się telefonicznie lub spotykałyśmy w szkole bardzo często. Przywoziła córkę w dni wolne do mnie, do domu na „szlifowanie wiedzy”. Motywowała pozytywnie córkę do dużego wysiłku, wspierała, pomagała tworzyć notatki (*Barbara Ziemińska, nauczyciel*).

(...) W przypadku uczniów szkół ponadgimnazjalnych współpraca z rodzicami uczniów zdolnych jest bardzo ograniczona. Uczniowie na tym etapie chcą być traktowani jak dorośli. Jednak jeżeli nawiązuje się kontakt z rodzicem ucznia zdolnego, to wspomaga on uczestnictwo swojego dziecka w różnego rodzaju formach zajęć organizowanych w szkole i poza nią (*Małgorzata Dakowicz, nauczyciel*).

(...) Współpraca z nauczycielami i szkołą układała się bardzo dobrze. Uważam, że w przypadku dziecka zdolnego to czysta przyjemność odbierać same pochwały z każdej strony. Odbывały się regularne zebrania rodzicielskie, w razie potrzeby kontakt odbywał się również drogą telefoniczną (*Barbara Łazewska-Psyłło, rodzic*).

Na zakończenie analizy narracji badanych uczniów uzdolnionych i utalentowanych z białostockich szkół, ich nauczycieli i rodziców warto także podkreślić zdanie przywoływanego tu wielokrotnie autora znanej na całym świecie książki „Utalentowany uczeń i jego wrogowie”, który twierdzi, że „pozytywny wpływ harmonijnej rodziny, która wspiera swoje dziecko i pomaga mu, może zostać całkowicie zaprzepaszczone przez demotywujące, negatywne doświadczenia z nauką w szkole. Wpływu szkoły nie możemy przeceniać, jeśli chodzi o to, czy talenty „przeżyją” w trudnym okresie dojrzewania, czy też znikną w czarnej dziurze” (Salcher, 2009, s. 136). Lektura następnego rozdziału pomoże Czytelnikowi odpowiedzieć na pytanie o rolę szkoły na drodze ucznia do sukcesu edukacyjnego.

5.5.2. Szkoła – nauczyciele i rówieśnicy

„Na wszystko przychodzi czas w odpowiednim momencie i nie należy tego zbyt przyspieszać oraz zrażać się niepowodzeniami”.

(*Magdalena Szarkowska, uczennica, I LO*).

„Publiczne szkolnictwo zbudowane na modelu myślenia produkcji masowej przejeżdża jak kosiarka po różnorodnych talentach młodych ludzi, ale jakość tego co pozostawia jest coraz gorsza”.

(*Andreas Salcher, 2009*)

Śledząc drogę do sukcesu edukacyjnego młodych, utalentowanych białostoczan, nie sposób pominąć roli szkoły, która może okazać się pozytywna, ale także negatywna. Zatem w tej części pracy przedstawimy Czytelnikom materiał do refleksji i/lub analizy, sugerując tylko w nielicznych momentach lektury tego rozdziału pytania ukierunkowujące śledzenie indywidualnych doświadczeń uczniów w różnego typu szkołach – od podstawowej po średnią. Chcemy to uczynić, wzorem poprzednich rozdziałów, przedstawiając punkty widzenia trzech podmiotów edukacji: uczniów, nauczycieli i rodziców. Mamy nadzieję, że w wyniku zestawienia fragmentów wywiadów narracyjnych można będzie wyróżnić różne oblicza zaangażowanej praktyki edukacyjnej.

Wybór szkoły i nauczyciela przez uczniów i ich rodziców

W kolejnym rozdziale poświęconym analizie narracji badanych uczniów uzdolnionych i utalentowanych z białostockich szkół, ich nauczycieli i rodziców dotyczących znaczenia świadomie podejmowanych działań rodziców i rodziny w procesie wspierania rozwoju zdolności i uzdolnień warto także wspomnieć o jeszcze jednej roli rodziców w procesie pomagania dziecku w osiągnięciu sukcesu indywidualnego i/lub edukacyjnego. Rola ta wyrażać się może w znalezieniu dziecku dobrego nauczyciela, który będzie w stanie rozwijać jego uzdolnienia (Salcher, 2009). Wymieniony autor twierdzi, że pomocne w tym może być poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy Wasze dziecko chodzi chętnie do szkoły? Czy cieszy ze spotkania ze swoim nauczycielem?
- Czy na lekcje z tym nauczycielem sami jeszcze raz poszlibyście do szkoły?
- Czy macie wrażenie, że Wasze dziecko jest w dobrych rękach, jeśli z tym nauczycielem idzie na kurs jazdy na nartach?
- Czy nauczyciel poważnie traktuje każde dziecko?

- Czy nauczyciel podczas konsultacji koncentruje się nie tylko na słabościach, ale również wyczerpująco przedstawia mocne strony Waszego dziecka?
- Czy nauczyciel opowiada Wam również coś nowego i zaskakującego o Waszym dziecku w wymiarze czysto ludzkim, na co dotychczas sami nie zwróciliście uwagi?
- Czy ocenia nie tylko obiektywne osiągnięcia, ale również subiektywną motywację Waszego dziecka i postępy, które ono czyni?
- Czy pozwala uczniom w istotny sposób współuczestniczyć w kształtowaniu zajęć?
- Czy nauczyciel akceptuje to, że czasami ma również uczniów, którzy mogą być inteligentniejsi niż on sam?

Zrozumienie tego jest jednym z całkiem sporych wyzwań dla wszystkich nauczycieli. „Jeśli przy jakimś nauczycielu macie wątpliwości, zastosujcie «złotą regułę»: nauczyciel jest dobry, gdy lubi swoich uczniów, a uczniowie go lubią. Jeśli tak nie jest, wtedy pomimo być może najlepszej wiedzy fachowej i trików dydaktycznych nie przyniesie to zbyt dużych owoców” (Salcher, 2009, s. 162-163).

Być może udzielenie odpowiedzi na powyższe pytania ułatwi Czytelnikowi lektura poniższych wypowiedzi, świadczących o świadomym poszukiwaniu przez ucznia lub jego rodzica/rodziców takiego nauczyciela, o którym z góry się wie, że sprzyja uczniom uzdolnionym.

(...) Zamierzam kontynuować naukę w III Liceum Ogólnokształcącym w Białymstoku. Wcześniej na jednych zawodach poznałem pana Marka Dudzicza. Okazało się, że uczy w tym liceum informatyki. Jeździ z uczniami na zawody krajowe i zagraniczne. Wybierają się do Wiednia w tym roku. To są największe zawody robotów w Europie. (...) Chciałbym uczyć się w „Trójce”, bo wiem, że nauczyciel pomógłby mi rozwinąć moje pasje (*Piotr Wasilewski, uczeń*).

(...) Zastanawiałem się w ogóle, które liceum wybrać. Poszedłem do II LO, ponieważ moja nauczycielka z gimnazjum tak mi podpowiedziała, że w tej szkole też jest nauczycielka, która mnie poprowadzi i będę się mógł dalej rozwijać, i na pewno będę zadowolony. No i rzeczywiście tak było. Już od września pierwszej klasy liceum nauczycielka, dostrzegła, że mam talent i dalej rozwijałem się (*Łukasz Sznajder, uczeń*).

(...) W pierwszej klasie gimnazjum udało się nam nawiązać kontakt z państwem Iwoną i Ireneuszem Bujnowskimi, którzy uczą w I Liceum Ogólnokształcącym i prowadzą koło informatyczne. Zgodzili się, aby Piotrek uczęszczał na zajęcia koła i brał udział w obozach informatycznych. Był to bezinteresowny gest ze strony państwa Bujnowskich, dzięki któremu Piotrek mógł rozwijać swoją pasję. Razem z mężem nie braliśmy pod uwagę indywidualnego toku nauczania, wychodząc z założenia, że

ogólna wiedza, jaką w gimnazjum, a następnie w liceum Piotrek uzyska, na pewno w przyszłości mu się przyda. Naszym zdaniem nie warto omijać pewnych etapów edukacji, ponieważ przykładowo język polski, historia, WOS na pewno pomagają w realizacji hobby (*Anna Wasilewska, rodzic*).

(...) Nie widzieliśmy potrzeby kształcenia dzieci w szkołach prywatnych, ponieważ uważamy, że wszystko zależy nie od szkoły, a od nauczycieli, którzy w niej nauczają. Staraliśmy się wcześniej zasięgnąć informacji na temat kadry nauczającej w szkole, do której zamierzaliśmy posłać kolejne dziecko. I nigdy w swojej ocenie nie pomyliliśmy się. Wszystkie dzieci po kolei (najstarsza nasza jest na trzecim roku na Uniwersytecie Medycznym, Wydziale Lekarskim) nie miały problemu z dostaniem się gdziekolwiek. Chodziły do zwykłych publicznych szkół, klas, bez żadnego załatwiania, bez korepetycji. Musimy przyznać, że większość nauczycieli, z którymi się zetknęli, byli to nauczyciele z powołania, prawdziwi artyści w swoim fachu (...) Piotrek rozpoczął naukę w Szkole Podstawowej nr 1, następnie kontynuował naukę w Publicznym Gimnazjum nr 13. Uważamy, że to bardzo dobre szkoły (*Anna Wasilewska, rodzic*).

Powyższe wypowiedzi świadczą o posiadaniu świadomości swoich (rodziców, uczniów) praw dotyczących możliwości wyboru szkoły i nauczyciela zgodnie z oczekiwaniami i potrzebami dziecka, a także z umiejętności korzystania z tych praw. Ponadto świadczą o zadowoleniu rodziców z dokonanych wyborów i podjętych decyzji.

Pozytywna (?) rola szkoły

Opracowując informacje uzyskane w toku wywiadów, chcemy także sprawdzić, czy dzisiejszy opis szkoły dokonany z perspektywy ucznia, rodzica lub nauczyciela będzie różnił się od tego, który przedstawił ponad trzydzieści lat temu John Holt (za: Meigham, 2000). Autor (jako nauczyciel-praktyk) napisał: „okazało się, że ta odważna i pełna determinacji grupa podróżników, którą – jak mi się wydawało – prowadzę w stronę długo wyczekiwanego celu, o wiele bardziej przypomina oddział skutańcami skaźców, których pod groźbą represji zmuszono do marszu wyboistą drogą. Dokąd ta droga prowadzi, nie wiedział nikt, nikt też nie widział przed sobą dalej niż na parę kroków. Tak właśnie dzieci odbierają szkołę – jest to dla nich miejsce, do którego dorośli każą chodzić, zmuszają ich do robienia różnych rzeczy i gdzie obrzydzają życie tym, którzy ich nie robią lub nie robią właściwie”. W wyniku analizy licznych wypowiedzi rodziców tylko kilka z nich można potraktować jako potwierdzenie poglądów cytowanego autora. Zacznijmy zatem od ich prezentacji:

(...) szkoła nie zapewnia dziecku pełnego rozwoju. W szkole Piotr się nudził i nauczył się tylko tego, że nic nie musi robić i tak będzie miał dobre oceny. Dopiero technikum dało mu możliwość poszerzenia swojej wiedzy i zainteresowań. Naj-

większy problem jest z odrabianiem prac domowych, bo w jego mniemaniu nie ma to sensu: jeśli czegoś nie umie, to i tak nie robi, a jak umie – to po co robić? Myślę, że w szkole uczniowie powinni być podzieleni na grupy: ci zdolniejsi powinni mieć szerszy zakres programu. Jak słabsi mają zajęcia wyrównawcze, tak zdolniejsi powinni być w grupie z rozszerzonym programem, a później mieć możliwość kontynuowania tego programu w wersji rozszerzonej tematycznie (*Grażyna Tomaszuk, rodzic*).

(...) Moim zdaniem trzyletni okres szkoły ponadgimnazjalnej nie wpływa pozytywnie na rozwój zdolności uczniów. Rozszerzony materiał z określonych przedmiotów według nowej podstawy realizowany może być dopiero od klasy drugiej. W ten sposób bardzo ograniczony jest czas na odkrycie zdolności i pracę z uczniem zdolnym. Dodatkowo zakres materiału na poziomie rozszerzonym realizowany jest w ograniczonej liczbie godzin. Uczeń dużo czasu musi poświęcić na realizację podstawy, bo ma na nią tylko dwa lata. Tak więc lepiej byłoby, aby uczeń, który przychodzi do szkoły średniej, mógł od razu rozpocząć naukę w zakresie rozszerzonym z poszczególnych przedmiotów. Wówczas więcej czasu (pod względem godzin) mielibyśmy my, nauczyciele, aby przerobić materiał i znaleźć czas dla uczniów wybijających się (...). Dodatkowo program nauczania jest niedostosowany do potrzeb uczniów zdolnych, ale także możliwości nauczycieli, dyrekcji szkoły do realizacji zainteresowań uczniów. Trudno jest nawiązać współpracę z uczelniami w celu wsparcia uczniów zdolnych (*Małgorzata Dakowicz, nauczyciel*).

(...) Moim zdaniem dziecko zdolne (na przykładzie mojego syna) napotyka na różnorakie trudności. W jego wypadku było to ramowe, schematyczne podejście do nauczania. Syn nie mógł do poprawnego wyniku „dojść” własnym tokiem rozumowania, inną drogą własnej dedukcji. Należało bowiem trzymać się wspomnianych wyżej schematów. Uważam, że takie działania hamują, a wręcz zabijają kreatywność i inwencję twórczą młodych ludzi (*Barbara Łazewska-Psyllas, rodzic*).

Inne zdanie na temat roli szkoły w procesie rozwijania zdolności uczniów i prowadzenia ich do sukcesu edukacyjnego wyrażają pozostali badani, nie tylko nauczyciele, ale także rodzice i uczniowie. Między innymi badani w wywiadach wskazują na warunki i kontekst społeczny procesu kształcenia, w tym głównie na dobrą infrastrukturę, pomoc w uzyskiwaniu stypendium dla wybijających się uczniów.

(...) Nasza szkoła posiada dobrze wyposażone pracownie i kompetentną kadre pedagogiczną. Nawiązała współpracę z Politechniką Białostocką i wieloma firmami. Myślę, że gdyby wystąpiła potrzeba konsultacji i wsparcia dla ucznia zdolnego, taki kontakt z pracownikami firm byłby możliwy. Według mnie można było utworzyć fundusz szkolny wspierający finansowo twórczych uczniów (*Irena Osiać, nauczyciel*).

(...) Uczeń może zgłosić się do nauczycieli, którzy z pewnością pomogą, udostępniając między innymi sprzęt elektroniczny i dzieląc się swoją wiedzą. Dyrekcja oraz

Rada Pedagogiczna wspierają zdolnych uczniów głosując za przyznaniem dostępnych stypendiów i nagród. Ja ze swojej strony jako opiekun, wieloletni członek i Prezes Koła SEP przy naszej szkole rekomenduję zdolnych uczniów do stypendium SEP fundowanego przez Zarząd Główny Stowarzyszenia Elektryków Polskich (*Irena Osiak, nauczyciel*).

(...) Dzisiaj szkoła zapewnia dziecku uzdolnionemu wszechstronny rozwój. Myślę też, że każdy uzdolniony uczeń, jeśli tylko chce, może rozwijać swoją pasję. Żeby szkoła mogła lepiej rozwijać i diagnozować zdolności uczniów, moim zdaniem, należałoby zmniejszyć liczbę uczniów w klasie. Dzięki temu nauczyciel miałby możliwość poświęcić więcej czasu i uwagi każdemu uczniowi. Czasami w szkole zdarzają się sytuacje, kiedy nauczyciel nie jest zbyt chętny rozwijać zainteresowania zdolnego ucznia. Nie wiem, dlaczego tak się zdarza. Jednak na ogół współpraca nauczyciela z uczniem zdolnym i rodzicami układa się bardzo dobrze, co przekłada się na późniejsze sukcesy (*Grażyna Sznajder, rodzic*).

(...) szkoła pomaga jak najbardziej – organizuje praktyki. Myślę, że bardzo dobre, w firmach – w Białymstoku, za granicą. Byłem też na wyjeździe z programu Leonardo da Vinci w Niemczech na praktykach zawodowych dwa tygodnie (*Patryk Skorulski, uczeń*).

(...) My jesteśmy bardzo zadowoleni ze współpracy ze szkołą. Konrad ma potencjał, wykazuje zdolności matematyczne. Pani dyrektor jest również bardzo zaangażowana w pozyskiwanie środków finansowych na rozwijanie zdolności Konrada. Wystąpiła nawet do Urzędu Marszałkowskiego z prośbą o dofinansowanie dodatkowych godzin z matematyki, ale niestety, braki finansowe widoczne są również i w tym urzędzie. Zatem szkoła poczyniła wiele starań, by wesprzeć Konrada w rozwijaniu jego zdolności (*Jolanta Pauk, rodzic*).

(...) Szkoła jest bardzo dobra w rankingach. Wysokie miejsce zajmuje. Wysoki jest poziom nauczania. Miałem odpowiednie warunki ku temu, aby rozwijać swoje zainteresowania. Są też dobrze wyposażone pracownie. Szkoła dostała środki z Unii Europejskiej. Mogłem korzystać z nowoczesnych przyrządów laboratoryjnych, kiedy potrzebowałem i z innych rzeczy, które są dostępne w szkole (*Petros Psyllos, uczeń*).

Pozytywna rola nauczyciela

Poza wyżej przytoczonymi pozytywnymi ogólnymi komentarzami dotyczącymi roli szkoły, badania wskazują znacznie częściej na rolę samego nauczyciela. Analiza wszystkich fragmentów wypowiedzi dotyczących tego wątku pozwala stwierdzić pozytywną ocenę działań nauczycieli – opiekunów uzdolnionych dzieci:

(...) jak były problemy, to zawsze pomoc stosowną mogłem uzyskać od nauczycieli. Były takie momenty, kiedy poza szkołą miałem tyle obowiązków, że tak naprawdę nie dałem rady, a w jakimś okresie to w ogóle nie byłem obecny w szkole, żeby to wszystko pozaliczać (...). Nauczyciele na rękę mi poszli i mogłem w późniejszym czasie ten materiał przyswoić sobie, pozaliczać wymagane partie materiału i po części indywidualnym jakby tokiem (...) różnie było, to zależy od nauczyciela – bardzo dużo, dyrekcja bardzo dużo pomagała (*Petros Psyllos, uczeń*).

(...) Wspomnę jeszcze o wspaniałej postawie Nauczycielki, która poświęcała swój wolny czas na przygotowanie uczniów do konkursów. Podczas ferii zimowych zapraszała ich do siebie, aby pracować nad materiałem w zakresie rozszerzonym. Jako rodzice zawsze chętnie pomagamy i współpracujemy ze szkołą. Cieszymy się, że dobro dziecka leży po obu stronach. Moim zdaniem, warunkiem pomocy uzdolnionym dzieciom jest odpowiednia kadra nauczycielska w szkole. Bez nauczyciela, który pokieruje rozwojem ucznia, trudno by było osiągnąć sukces (*Maria Iwaniuk, rodzic*).

(...) Uważam, że wszyscy nauczyciele są OK. Przyjaźni. Współpraca z nimi jest w porządku (...) nie powinniśmy się obawiać nauczycieli, moim zdaniem. Oni są bardzo przychylni (*Karolina Klepadło, uczeń*).

(...) Muszę tu podkreślić bardzo dużą pomoc Pani, która jest nauczycielem przyrody oraz biologii w naszej szkole. Jej sposób przekazywania wiedzy i stosunek do ucznia oraz szczególny „nacisk” na biologię spowodował zainteresowanie córki. (...) Startowała w konkursach przedmiotowych z biologii oraz innych konkursach w zakresie biologii (Wojewódzki Konkurs Wiedzy Ekologicznej „Różnorodność biologiczna i formy ochrony przyrody w Polsce”, XXII Ogólnopolska Olimpiada Promocji Zdrowego Stylu Życia Polskiego Czerwonego Krzyża, konkurs wiedzy o HIV i AIDS) (*Maria Iwaniuk, rodzic*).

Na szczególną uwagę i podkreślenie zasługują bardzo przychylne opinie i oceny nauczycieli, których rodzice lub uczniowie wymieniają z imienia i nazwiska. Oto lista „laurek”:

(...) jest taki bardzo dobry nauczyciel fizyki – pan Grzegorz Nowik z mojego gimnazjum (*Piotr Wasilewski, uczeń*).

(...) brałam udział w drugiej klasie w tej olimpiadzie. Zajęcia miałam już z Panią Korbut od pierwszej klasy – więc myślę, że wykazanie się na lekcjach moją wiedzą zaintrygowało też jakby trochę Panią Korbut, która właśnie zajmowała się prowadzeniem tej olimpiady i tak nawiązałyśmy współpracę. Myślę, że to też zasługa Pani Korbut, że to ona zauważyła mnie jednak. Z Panią Korbut razem współpracowałyśmy (*Karolina Klepadło, uczeń*).

(...) Moje zainteresowanie matematyką i fizyką dostrzegły obie Panie, zarówno Pani Helena Filimoniuk, nauczycielka fizyki, jak i Pani Renata Charyton, nauczycielka matematyki. Obie Panie Nauczycielki pomagały mi się rozwijać, chociażby dostarczając dodatkowych materiałów, za co chciałbym im serdecznie podziękować. W trzeciej klasie planowałem wziąć udział w trzech konkursach wojewódzkich z: fizyki, informatyki oraz matematyki. I to właśnie do konkursu z matematyki przygotowałem się najbardziej i najmocniej na niego liczyłem. Ostatecznie wystartowałem w jeszcze kilku konkursach, najczęściej z inicjatywy pań nauczycielek, które zachęciły mnie do zgłoszenia (*Maciej Leciewicz, uczeń*).

(...) W przygotowaniach do konkursu z fizyki pomogła mu pani Helena Filimoniuk, za co należą się jej szczególne podziękowania (*Regina Leciewicz, rodzic*).

(...) Oni mieli to szczęście, że trafili na odpowiedniego nauczyciela. Czyli tutaj kluczową rolę odegrał po prostu pan Marek Dudzicz (*Wojciech Szczerba, rodzic*).

(...) państwo Bujnowscy od początku pierwszej klasy organizowali obozy informatyczne oraz warsztaty w prawie każdą sobotę. Dzięki temu wiele się nauczyłem i zrozumiałem, że informatyka jest tym, co chcę robić w życiu (*Magda Szarkowska, uczennica*).

(...) temat znalazłam sama, natomiast w pracy, właśnie w przygotowaniu prac pomagała mi pani Ewa Korbut i inne instytucje, do których się zgłaszałam, które właśnie miały styczność z tym tematem, które były odpowiedzialne za prowadzenie prac na tych terenach (*Karolina Klepadło, uczeń*).

(...) Pan Jerzy Dzienis to kolejna osoba, której Piotrek wiele zawdzięcza. Od lat pan Jerzy prowadzi modelarnię w ramach MDK w Białymstoku. Bardzo chętnie uczy dzieci budowania coraz to bardziej skomplikowanych modeli latających. Przy okazji młodzież uczy się cierpliwości, sposobów rozwiązywania problemów, porządku. Każdego roku w czerwcu są organizowane dla dzieciaków zawody. Kiedy dzieci są małe, mają ogromną przyjemność wygrywania (*Anna Wasilewska, rodzic*).

Motywowanie ucznia

Rozpatrując opinie badanych osób dotyczące roli nauczyciela w procesie wspierania ucznia w drodze do sukcesu edukacyjnego, nie sposób pominąć bardziej szczegółowej kwestii – problemu motywowania ucznia do nauki i pracy nad sobą. Warto tu także podkreślić rolę motywacji wewnętrznej samych nauczycieli do pracy i współpracy z uczniami zdolnymi. Andreas Salcher podkreśla, że „kluczową rolę we wspieraniu talentów odgrywają nauczyciele, którzy nie godzą się z rolą technokratycznego pośrednika w przekazywaniu wiedzy teoretycznej, ale potrafią wzbudzić zapał do swojego przedmiotu i stworzyć również osobiste relacje ze swoimi uczniami. Ci nauczyciele nie uczą defensywnie według metody „Dzień dobry Pani Nudo”, ale ich

usiłnym celem jest mocne zaktywizowanie uczniów na lekcji i wspieranie zgodnie z ich możliwościami” (Salcher, 2009, s. 137).

(...) jesteśmy wdzięczni nauczycielom Michała ze szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej, którzy stopniowo odkrywali talenty syna, motywowali go do pracy i wskazywali kolejne cele (*Alina i Jan Goworko, rodzice*).

(...) Gdy przyszedłem do liceum, to już trzeci rok ciągle pracuję nad jakimiś projektami, ponieważ jest to inna motywacja, niż miałem ją w gimnazjum czy w podstawówce, gdzie nauczyciele nie byli tak naprawdę zainteresowani informatyką. Byłem raczej sam, w związku z tym mój talent nie był w pełni wykorzystany (*Maciej Szczerba, uczeń*).

Samorealizacja w zawodzie pedagoga, traktowanie pracy pedagogicznej jako pasji, daje satysfakcję i wymierne korzyści nie tylko nauczycielowi, ale przede wszystkim uczniom, którzy to doceniają i podkreślają w swoich narracjach:

(...) Mottem każdego nauczyciela powinno być hasło: nauczanie nie jest zawodem jest pasją. W swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej staram się być człowiekiem przez wielkie C, rozumieć dzieci i młodzież. Tylko wówczas młodzież zauważy w nas to, co autentyczne, piękne i dobre. Jako nauczyciel staram się rzetelnie przekazywać wiedzę przyrodniczą i biologiczną. Sukcesy – te duże i małe moich uczniów sprawiają, że czuję się potrzebna i pozytywnie zmotywowana do dalszej owocnej pracy (*Barbara Ziemińska, nauczyciel*).

(...) jak poszedłem do gimnazjum, to spotkałem na swojej drodze nauczyciela informatyki z pasją, do którego zgłosiłem się, że chcę się kształcić w tym kierunku, w kierunku informatyki, programowania. Na początku dostałem w pierwszej klasie za zadanie program na olimpiadę informatyczną, który nieco mnie przerósł, ponieważ nie znałem języka, nie wiedziałem, jak to rozwiązać. Nie znalazłem, nie znałem rozwiązania tego problemu, ale powoli nauczyciel polecił mi pewną książkę Jerzego Grębosza z fizyki, z Wydziału Fizyki Jądrowej (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

Powyższa wypowiedź ucznia świadczy także o tym, że nauczyciele potrafią zostawić uczniom szerokie pole do samodzielnego działania, obdarzają zaufaniem, wiarą w jego możliwości i zasoby, stawiają im wysoko poprzeczki, proponując zadania, które stanowią duże wyzwanie intelektualne. Sami zaś siebie stawiają na uboczu, zostawiając sobie pole do dyskretnej obserwacji. Poza tym podkreślają, jak ważne jest dla nich samych poczucie, że nauczyciel jest zainteresowany jego sukcesem.

(...) Myślę, że każdy nauczyciel ma swój sposób na zauważenie zdolnego ucznia. Uważam, że trzeba wierzyć w możliwości młodych ludzi i dbać o systematyczność ich działań w dążeniu do sukcesu, wspierać w trudnych momentach pracy twórczej.

Uczeń musi widzieć i odczuwać fakt, że nauczycielowi zależy na jego sukcesie tak samo jak jemu samemu (*Irena Osiak, nauczyciel*).

(...) Trudno mówić o konkretnych zaplanowanych z góry metodach pracy z uczniem. Każdy uczeń jest indywidualnością i wymaga od opiekuna czegoś innego. Trzeba dostosować się do osobowości, temperamentu i tempa pracy ucznia, motywując go do dalszych działań i ukierunkowując (*Irena Osiak, nauczyciel*).

(...) Zadając dodatkową pracę domową dla osób chętnych, zachęcam do zapoznania się z praktyczną częścią działalności zawodowej przedsiębiorstw budowlanych i sanitarnych – zapraszam przedstawicieli firm na szkolenia, organizuję wycieczki, zachęcam do współpracy indywidualnej uczniów z przedsiębiorstwami, przeprowadzam lekcje otwarte, na które zapraszam również przedstawicieli firm. Wiedzę i kompetencje dotyczące ucznia zdolnego uzupełniam poprzez zachęcanie ich do współprowadzenia zajęć. Chętni uczniowie na bieżąco tworzą bazę materiałów dotyczących nowoczesnych technologii stosowanych w budownictwie. Gromadzę również na bieżąco fachowe czasopisma zawodowe. Szkoła jest otwarta na potrzeby i zainteresowania ucznia – organizuje różnorodne formy zajęć pozalekcyjnych, na bieżąco prowadzona jest analiza rynku pracy poprzez kontakt z przedsiębiorcami, co pozwala dostosować materiał nauczania do realnych potrzeb pracodawców. Uczeń zdolny w szkole otoczony jest szczególną opieką, nauczyciele poszczególnych przedmiotów ściśle ze sobą współpracują np. przy pracach pisemnych często zaangażowani są poloniści, a przy wyjaśnianiu trudnych zjawisk nauczyciel fizyk czy chemii. Uczeń uzyskuje także wsparcie finansowe. Rada Rodziców jest poinformowana o działaniach szkoły i wyraża zgodę na dofinansowanie wyjazdów edukacyjnych uczniów zdolnych na konkursy, olimpiady, do przedsiębiorstw, częściowo pokrywa też koszty (*Ewa Korbut, nauczyciel*).

Powyższe i poniższe fragmenty narracji osób uczestniczących w wywiadach narracyjnych świadczą o wyjątkowej postawie nauczycieli: zaangażowania, otwartości na współpracę z uczniami i symetryczne relacje, traktowania uczniów zdolnych jako partnerów współodpowiedzialnych za własne efekty kształcenia:

(...) W mojej szkole jest sporo osób zainteresowanych informatyką, razem jeździmy na obozy, konkursy i olimpiady, wspieramy się i motywujemy do dalszej pracy. Każdy chce dobrze nie tylko dla siebie, ale także dla innych (*Magda Szarkowska, uczennica*).

(...) Nauczyciele powinni przekazywać uczniom wiedzę oraz wspierać ich i motywować do pracy. Jedno i drugie jest ważne, jeśli chcemy osiągnąć sukces (*Magda Szarkowska, uczennica*).

(...) ważne, żeby uczeń trafił na nauczyciela, który chce mu pomóc. Bo jeżeli nie, to tutaj jest ta trudność, to takie trudności formalne w tej chwili, w pewnym sensie. Coraz bardziej oświata biednieje i niekoniecznie zawsze są środki na to, żeby były

zajęcia dodatkowe. To bardzo dużo też zależy od dyrektora. Chyba w naszej szkole uczeń nie ma trudności, sam musiałby nie chcieć, ale ja się przynajmniej nie spotkałam z takim uczniem, który nie chce. Sam stawia barierę i do tego momentu mówi: idę. Potem być może mu się nie uda, ale żeby nie chciał, to ja się nie spotkałam (*Agnieszka Pawluczuk, nauczyciel*).

Nauczyciel jako mentor, tutor, coach

Wysłuchane narracje, których autorami byli uczestniczący w badaniach prowadzonych na potrzeby tej książki, dostarczyły bardzo bogatego i ciekawego materiału ilustrującego wagę ról, które może pełnić nauczyciel ucznia zdolnego. Role te znacznie odbiegają od tradycyjnych, w których nauczyciel w procesie edukacji gra „pierwsze skrzypce”. Z analizy wypowiedzi badanych osób wynika, że nauczyciel może pełnić rolę tutora, mentora lub coacha. Warto w tym miejscu przypomnieć krótko, w czym te role się uwidoczniają. Podstawą tutoringu jest partnerska relacja mistrza (tutora) i ucznia, która służy zarówno naukowemu (poznawczemu), jak i osobistemu, społecznemu (pozapoznawczemu) rozwojowi obydwu partnerów procesu edukacyjnego. Relacja ta jest budowana w toku systematycznych spotkań – tutoriali. Uczniowie mogą w ramach tutoringu przygotowywać prace pisemne (najczęściej są to eseje lub w przypadku nauk ścisłych – rozwiązane zadania), które następnie są przedmiotem dyskusji z tutorem. Tutor jest partnerem, uczestnikiem dyskusji, nie narzuca swojego stanowiska. Uczeń ma możliwość wyrażania i obrony własnych opinii, stawiania krytycznych pytań. Można zatem uznać, że nie jest tylko biernym odbiorcą wiedzy, ale jej odkrywcą i/lub współtwórcą. Ważne jest tu także to, że taka sytuacja zmusza go wręcz do przyjęcia odpowiedzialności za własną naukę, podejmowane działania i ich skutki, a tym samym za jakość i wyniki procesu kształcenia (Kowalczyk-Wałędziak, w druku; Krajewska, Kowalczyk-Wałędziak, 2014). Tutor ma autorytet w oczach uczniów ze względu na istotne dokonania zawodowe, społeczne, osobiste. Jest osobą o szerokich horyzontach, nie zaś wyłącznie specjalistą w jednej wąskiej dziedzinie. Chętnie dzieli się z innymi (uczniami, nauczycielami, rodzicami) swoją wiedzą i doświadczeniem. Ma wysokie kompetencje interpersonalne, umie budować dobre relacje oparte na partnerskich zasadach (Czayka-Chełmińska, Makowska, Radwan-Röhreschef, Wroński, 2007). Natomiast rola nauczyciela, którą można określić mianem coacha, wyraża się w partnerskiej relacji i obdarzaniu się wzajemnie zaufaniem. Podstawą coachingu jest pomoc uczniom w dokonywaniu zmian w sobie czy w kierowaniu własnym rozwojem w taki sposób, w jaki tego oczekują oraz pomoc w dążeniu do wytyczonego celu. Proces coachingu jest określony w czasie. Służy nabywaniu nowych umiejętności poprzez eliminowanie nieskutecznych zachowań. Rola coacha polega na obserwacji ucznia w trakcie jego pracy, pomocy w jego samoocenie uzupełnionej informacją zwrotną, a następnie wspólnym planowaniu nowych strategii działania. Coaching pozwala ocenić i zro-

zumieć uczniowi zadania, które przed nim stoją. Natomiast mentoring – polega na długoterminowej relacji z osobą o zdecydowanie większym bagażu doświadczeń i wiedzy, która wspiera w rozwoju osobę o mniejszym doświadczeniu. Mentor więc to lider posiadający większy zakres wiedzy. Stanowi wzorzec dla podopiecznego, któremu udziela rad nie tylko w zakresie konkretnych zadań, ale również rozwoju ścieżki edukacyjnej. Mentor posiada bardzo wysokie kompetencje w obszarze działalności podopiecznego, ponieważ bardzo często sam w przeszłości z sukcesem zajmował się podobnymi działaniami. Mentoring dotyczy najczęściej działań, zachowań, procedur. Może przybierać postać zarówno nieformalnej relacji, jak i sformalizowanego programu (Kowalczyk-Walędziak, w druku; Limont, 2010; Czayka-Chełmińska, Makowska, Radwan-Röhreschef, Wroński, 2007). Fragmenty wypowiedzi przytoczone poniżej świadczą o pełnieniu przez nauczycieli uczniów zdolnych opisanych wyżej ról, ale także czerpaniu z nich osobistej satysfakcji:

(...) Z kilkuletniej pracy z Piotrem Pyslosem skorzystałam również i ja, gdyż nasza współpraca nacechowana była szczerością i serdecznością. Piotr kończy naukę w szkole średniej, jednak chciałabym, by nadal dzielił się ze mną swoimi sukcesami. Życzę, aby miał ich jak najwięcej (*Irena Osiak, nauczyciel*).

(...) Pracuję przede wszystkim z uczniami startującymi w Olimpiadzie Innowacji Technicznych. Cenię młodzież twórczą i aktywną, otwartą na potrzeby innych ludzi i próbującą im pomóc lub po prostu lubiącą tworzyć nowe nierealizowane do tej pory rozwiązania. Bardzo ważne są zainteresowania i pasje uczniów. Uważnie słucham o czym ze sobą rozmawiają, czym się interesują, z jakimi emocjami opowiadają o swoich poczynaniach. Często przychodzą i pytają, jak taki lub inny problem techniczny rozwiązać. Innowacyjni uczniowie sami ujawniają się z czasem z ogółu młodzieży szkolnej. Wystarczy słuchać, wspierać, motywować, ufać i wierzyć w ich powodzenie. Pozostaje ukierunkować takiego młodego człowieka w jego pracy twórczej, przez burzę mózgów tworzyć nowe rozwiązania (*Irena Osiak, nauczyciel*).

(...) to jest możliwe z pomocą nauczycieli czy mentorów, którzy potrafią dobrze ukierunkować, podpowiedzieć coś, udzielić rad, być może wskazać pewien kierunek, którym trzeba iść, ale myślę, że ciekawość to jest ten aspekt, który najbardziej popchnął mnie w tym kierunku (...) (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

Warto także zauważyć, że nauczyciele wkładają dużo wysiłku, aby sami mogli rozwijać się i świadomie poszukiwać nowych rozwiązań, aby dobrze przygotować się do twórczej, trudnej, złożonej i odpowiedzialnej pracy z uczniami utalentowanymi.

(...) W celu uzupełnienia wiedzy i kompetencji dotyczących ucznia zdolnego uczestniczę w warsztatach olimpijskich organizowanych dla nauczycieli informatyki i matematyki, podczas których uczą nas, jak pracować z uczniem zdolnym i jak go

przygotować do Olimpiady Informatycznej. Dodatkowo samodzielnie doskonalię się w różnych dziedzinach informatyki, aby urozmaicać prowadzone lekcje i wprowadzać nowe elementy. Uczestniczę w kursach i spotkaniach organizowanych dla nauczycieli informatyki. Wspomagam się kursami e-learningowymi oraz pozycjami książkowymi (*Małgorzata Dakowicz, nauczyciel*).

(...) mój przedmiot jest czymś, co bardzo lubię, więc ja sama z siebie lubię się „doczytywać”, szukać ciekawych zagadnień. Jak znajdę coś nowego, ciekawego, to chętnie to swoim uczniom podrzucam. Takich specjalnych przygotowań, konspektów z tego tytułu nie ma, dlatego że tych uczniów jest średnio kilkunastu w ciągu trzyletniego cyklu nauczania. Często każdy ma inne potrzeby, więc właściwie codziennie jest wyciąganie materiałów: aha... potrzebujesz tutaj takiej wiadomości... tutaj taki zbiór, tutaj taki zbiór. To w taki sposób naturalny wszystko się tworzyło. Po prostu byli ci uczniowie, w związku z tym szło się za ciosem i przez kilkanaście lat się nazbierało troszeczkę materiałów. I teraz to wygląda dosyć sympatycznie, bo jeżeli ja wiem, że mam jakieś foldery, jakieś materiały, to je teraz po prostu wyciągam, ale na początku to było po prostu takie zbieranie. (...) dla mnie to też była przyjemność, bo ja lubię szukać, odkrywać i grzebać w czymś nowym (...) nie odbieram tego jako jakiejś bardzo katorżniczej pracy, bo ja ją lubię. Natomiast na pewno jest to trudna praca. To są bardzo wymagający uczniowie, to nie jest tak, że cokolwiek się im podrzuci, że to jest fajnie. Dobrze jest pokazać różną perspektywę matematyki, żeby zobaczyli, że są różne poziomy i w różnych konkursach zupełnie inaczej się obracamy (*Agnieszka Pawluczuk, nauczyciel*).

(...) W przypadku Petrosa Psyllosa są to spotkania dyskusyjne, twórcze analizy dotyczące realizowanego przedsięwzięcia. Na początku współpracy należało się wzajemnie dopasować i powoli wypracować metody najbardziej skuteczne. Piotr jest bardzo intensywnie tworzącym młodym człowiekiem i przy odrobinie wsparcia motywacyjnego wypracował piękne technicznie urządzenia. Wykorzystał wiedzę wykraczającą poza zakres szkoły średniej. Szybka transformata Fouriera, sztuczne sieci neuronowe, umiejętność zoptymalizowania i zminimalizowania cykli obliczeniowych procesora – to odważne działania prowadzące do maksymalnego obniżenia kosztów urządzenia z zachowaniem jego funkcjonalności. Skromny budżet ucznia uzupełniały fundusze pozyskane przeze mnie jako opiekuna w Stowarzyszeniu Elektryków Polskich Oddziału Białostockiego (*Irena Osiak, nauczyciel*).

(...) Każdy uczeń zdolny jest indywidualnym przypadkiem. Tak więc nie wszystkie metody pracy, które stosuję, mogę wykorzystać do każdego ucznia zdolnego. Przede wszystkim w swojej pracy wykorzystuję platformę e-learningową. Tam umieszczam wszystkie niezbędne informacje, linki do ciekawych stron, przykładowe zadania do rozwiązywania, a także rozwiązania wybranych problemów. Oprócz podstawowych kursów, w których uczestniczą wszyscy moi uczniowie, mam również przygotowane kursy w ramach koła informatycznego. Uczniowie zdolni, lubiący programować, pracują także na platformie main.edu.pl, na której mogą rozwiązywać zadania z konkursów informatycznych. Jako koordynator szkolny, ja i moi uczniowie, uczest-

niczymy w projektach organizowanych w mieście i w kraju, np.: Informatyk+, IT Szkoła, Talenty XXI wieku. W ramach tych wszystkich działań w przeciągu ostatnich trzech lat uczniowie zdolni wyjeżdżali na szkolenia czy obozy letnie. Przygotowuję również uczniów do różnorodnych konkursów oraz Olimpiady Innowacji Technicznych. Prowadzę także koło informatyczne. Dodatkowo uczniowie mogą zgłaszać się do mnie z problemami podczas każdej przerwy, mailowo oraz poprzez fora na platformie e-learningowej (*Małgorzata Dakowicz, nauczyciel*).

Strategie kształcenia uczniów zdolnych i utalentowanych

Już w poprzednim wieku John Dewey stwierdził (za: Mazurkiewicz, 2012, s. 16), że „głównym celem edukacji jest ‘więcej edukacji’, a bycie wyedukowanym oznacza wyrobienie w sobie chęci takich możliwości, aby uczenie się nigdy nie kończyło”. Jakość edukacji jest rozumiana różnie, a to powoduje, że także pomysły na jej doskonalenie są często zupełnie odmienne. W przypadku kształcenia uczniów zdolnych i uzdolnionych Wiesława Limont (2010) na podstawie analizy literatury polskiej i obcojęzycznej stwierdziła, że w edukacji można wyodrębnić dwie grupy strategii: przyspieszone kształcenie i wzbogacone kształcenie.

Pod pojęciem przyspieszonego uczenia się kryje się kilka praktycznych podejść do procesu uczenia się, wyprowadzanych z najnowszej wiedzy na temat: funkcjonowania mózgu, motywacji i wiary w siebie, wykorzystania różnych typów inteligencji oraz przechowania w pamięci i przywoływania z niej informacji. Przyspieszone uczenie się jest szansą dla wszystkich odpowiednio zmotywowanych i właściwie nauczanych uczniów na osiągnięcie wyników, które wcześniej mogły być uznawane za leżące poza zasięgiem ich możliwości. Przyspieszone uczenie się pomaga też uczniom w wyborze preferowanych sposobów nauki.

Wiele elementów tego podejścia nieświadomie stosują nauczyciele w codziennej pracy. Praktyka szkolna dowodzi, że proces nauczania nie zawsze idzie w parze z procesem uczenia się. To sprawia, że przyspieszone uczenie się należy rozpocząć od poznania potrzeb ucznia, a ponadto od położenia nacisku na zróżnicowanie i motywowanie, w konsekwencji – na traktowanie procesu uczenia się jako dynamicznej i zajmującej zabawy. Właśnie dlatego jest ono przyspieszone, ponieważ pozwala uczniom na wykorzystanie ich potencjału. Badając szkolną codzienność z perspektywy nauczycieli, uczniów i rodziców uczniów zdolnych, można stwierdzić, że strategia ta jest stosowana w odniesieniu do utalentowanych młodych białostoczan osiągniętych niezaprzeczalne sukcesy.

(...) Zachęciłam uczennicę do udziału w Wojewódzkim Konkursie Przyrodniczym. Pracowałyśmy na zajęciach koła przyrodniczego, również w czasie wolnym tj. ferii zimowych. Uczennica otrzymywała dużo testów, pytań testowych, które błyskawicznie rozwiązywała, a ja starałam się je błyskawicznie sprawdzać i nanosić poprawki.

W szóstej klasie Małgosia otrzymała tytuł laureata Wojewódzkiego Konkursu Przyrodniczego. W gimnazjum pilną naukę rozpoczęliśmy w klasie pierwszej gimnazjum. W drugiej klasie gimnazjum Małgosia otrzymała tytuł laureata Wojewódzkiego Konkursu Biologicznego. Był to duży sukces, gdyż uczennica musiała przyswoić wiedzę, która obejmowała całą podstawę programową i treści rozszerzające. Uczennica rozwiązywała mnóstwo testów, nawet przeznaczonych na maturę z biologii. Praca opłacała się – Małgosia została laureatką Wojewódzkiego Konkursu Biologicznego. Tytuł ten zwalnia ją z pisania egzaminu z części przyrodniczo-matematycznej oraz otwiera drzwi przed wymarzonym liceum. W bieżącym roku również podeszła do konkursu biologicznego, otrzymała wysoki wynik w etapie rejonowym, oficjalna lista pojawi się w lutym. Małgosia brała udział także w innych konkursach o tematyce prozdrowotnej i ekologicznej – również odnosząc sukcesy. Na uwagę zasługuje wzorowa współpraca z mamą uczennicy. Mama była i jest ciągle ze mną w kontakcie. Motywowała pozytywnie córkę do dużego wysiłku, wspierała, pomagała tworzyć notatki np. o Parkach Narodowych Polski. Zdolności dziecka, sumienna praca, wsparcie i motywacja ze strony rodziców przyczyniły się do sukcesów (*Barbara Ziemińska, nauczyciel*).

(...) Moja pani od przyrody, która jest jednocześnie moją obecną nauczycielką biologii, bardzo dobrze przygotowała mnie do tego konkursu, dzięki czemu zostałam laureatką. Jako, że pani jest nauczycielem biologii, to uczyła mnie z naciskiem na biologię, dzięki czemu już w szóstej klasie wiedziałam sporo rzeczy „na zapas” i polubiłam biologię (*Małgorzata Iwaniuk, uczennica*).

(...) są pewne przeszkody niezależne od szkoły, ale nauczyciele stają na wysokości zadania. Pani Minta poświęca swój wolny czas, umawiając się z Konradem na indywidualne zajęcia. Przynosi książki, kopiuje materiały i widać, że ten postępek jest ogromny. Obecnie Konrad przerobił już materiał z matematyki z całego gimnazjum, niektóre zadania rozwiązuje na poziomie liceum. Za rok Konrad chce już startować w wojewódzkim konkursie z matematyki dla gimnazjalistów (*Jolanta Pauk, rodzic*).

(...) od pierwszej klasy się uczyliśmy elektryki, mieliśmy pracownię elektryczną, to zawsze po tych zajęciach zostaje coś w głowie. Bo ogólnie obliczanie prądów, napięć – wszystko było w szkole. To można było takie zadania prostsze obliczyć według tych wzorów, które zostały w pamięci jeszcze, a te bardziej logiczne – wystarczyło pomyśleć. Najważniejsza zasada: na takich testach trzeba dwa razy przeczytać, pomyśleć, a coś się odpowie (*Piotr Tomaszuk, uczeń*).

(...) W drugim półroczu klasy czwartej i na początku klasy piątej na dodatkowo zorganizowanych przez nauczyciela lekcjach matematyki (2-3 godziny w tygodniu) Konrad przyswoił kolejne partie materiału przewidzianego zgodnie z programem nauczania dla uczniów klas I-III gimnazjum. Już od połowy października 2013 roku chłopiec rozwiązuje zadania konkursowe na poziomie gimnazjalnym. Marzeniem chłopca jest, aby w przyszłym roku szkolnym, jako uczeń klasy VI, mieć prawo do udziału w Wojewódzkim Konkursie Matematycznym na poziomie gimnazjum (*Krystyna Minta, nauczyciel*).

Kolejne wypowiedzi badanych osób wskazują na łączenie dwóch strategii: kształcenia przyspieszonego z kształceniem wzbogaconym, a właściwie różnymi jego typami (patrz: Limont, 2010) oraz samodzielną zindywidualizowaną pracą ucznia:

(...) Najczęściej polegało to na tym, że dostawałem dodatkowe zadania. Oczywiście częściej niż na koła, gdzie dowiadywałem się nowych rzeczy oraz dostawałem podpowiedzi, po jakie książki sięgnąć. No i czytałem je, robiłem zadania. Wszystko, co dostawałem, przerabiałem i się rozwijałem. (...) Czy mieliście jakieś indywidualne zajęcia z nauczycielami? (*Badacz*) Nie, bo koło matematyczne polega głównie na tym, by wspólnie poznawać nowe pojęcia, ale też uczyć się od siebie nawzajem. Były takie przypadki, że nikomu się nie chciało przyjść, byłem sam, no to wtedy były takie indywidualne zajęcia (...) (*Łukasz Sznajder, uczeń*).

(...) Pani z matematyki pracuje ze mną indywidualnie. Trzy razy w tygodniu przez dwie godziny rozwiązujemy zadania matematyczne (...) w dużej mierze pani z matematyki zawdzięczam ten sukces (*Konrad Pauk, uczeń*).

(...) w szkole są organizowane zajęcia dodatkowe. Odbývają się one po lekcjach, czasami w trakcie. Są to zajęcia przydatne, pomocne (*Karolina Klepadło, uczeń*).

Badani nauczyciele wskazują także na bariery, które utrudniają im realizację pewnej wersji wzbogaconego kształcenia zdolnych i utalentowanych uczniów szkół białostockich:

(...) Uczeń dużo czasu musi poświęcić na realizację podstawy, bo ma na nią tylko dwa lata. Tak więc lepiej byłoby, aby uczeń, który przychodzi do szkoły średniej, mógł od razu rozpocząć naukę w zakresie rozszerzonym z poszczególnych przedmiotów. Wówczas więcej czasu (pod względem godzin) mielibyśmy my, nauczyciele, aby przerobić materiał i znaleźć czas dla uczniów wybijających się (...). Dodatkowo program nauczania jest niedostosowany do potrzeb uczniów zdolnych, ale także możliwości nauczycieli, dyrekcji szkoły do realizacji zainteresowań uczniów. Trudno jest nawiązać współpracę z uczelniami w celu wsparcia uczniów zdolnych (*Małgorzata Dakowicz, nauczyciel*).

Istotą strategii wzbogaconego kształcenia jest pogłębianie i poszerzanie treści zawartych w programach nauczania (Limont, 2010, s. 134). Dodatkowy materiał ma mobilizować uczniów zdolnych do zwiększonego wysiłku w osiąganiu wyznaczonego celu. Przykłady stosowania strategii wzbogaconego kształcenia uczniów zdolnych z białostockich szkół można odszukać w poniżej zestawionych fragmentach wywiadów narracyjnych.

(...) W pracy z uczniem zdolnym często stosuję metody indywidualne. Pozwala to na dostosowanie odpowiedniego tempa zajęć i rozszerzenia zakresu materiału. Uczeń wtedy się nie nudzi, ale także łatwiej jest mu się wybić ponad poziom

średni, wyrwać się z szarości, nie bojąc się, że mógłby zostać w jakiś sposób jako ten bardziej zdolny odrzucony przez resztę jako ten przysłowiowy „kujon”. Ważne jest też nakreślenie celów nauki, pokazania możliwości i ewentualnych profitów, jakie może ona przynieść uczniowi. Często zachęcam moich uczniów do udziału w różnych konkursach, aby mogli się zmierzyć z innymi uczniami, mieli dodatkową motywację do nauki, a przy okazji, korzystając z pozamiejscowych zawodów, mogli w ramach nagrody za trud włożony w naukę zobaczyć coś ciekawego (*Tomasz Dziekoński, nauczyciel*).

(...) trzeba te talenty wyłowić, metodą „poszukiwania”, bo ci uczniowie często są schowani i zamknięci w sobie. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że pisząc pierwszą klasówkę, pokazują, że nie są standardowi. To trzeba chcieć, żeby po prostu popatrzeć na to i że jest coś innego i, też to jest moje zadanie, aby pozwolić uczniowi, żeby mógł mieć własne zdanie, na tematy matematyczne. Mówię tu o matematyce, bo wtedy uczeń po prostu pokaże ten inny sposób rozumowania, swoje nietypowe myślenie. Jeżeli zmusimy, aby wszyscy liczyli tak samo, w ten sam sposób, to nie wyłapiemy zdolnych ludzi, no bo jak? Uczeń nie pokaże swoich zdolności, bo on będzie musiał robić taką metodą, jaką mu narzucamy. Także ja się nie staram narzucać metod (*Agnieszka Pawluczuk, nauczyciel*).

Wiesława Limont (2010, s. 135) podkreśla, że jedną z form wzbogaconego kształcenia są dodatkowe, specjalnie opracowane oferty edukacyjne przygotowane przez wybitnych specjalistów – proponowane poza programem realizowanym dla wszystkich uczniów w klasie.

(...) aby ci uczniowie mieli większe możliwości, to może warto wrócić do indywidualnego toku nauczania, które było, bo wtedy naprawdę z tym uczniem o wiele więcej daje się zrobić. Ma się na to konkretny czas. Ja w takim trybie też pracowałam i wiem, ile można zrobić. Wtedy o wiele szybciej się osiąga sukces. Co mogę mówić, to żeby nauczyciele się nie bali takich wyzwań, żeby też je podejmowali, bo to jest trudna praca. Oczywiście, że jest to trudna praca, to jest ogromny poświęcony czas, natomiast też jest to duża, duża radość i trzeba pamiętać o tym, że my kształcimy człowieka tak naprawdę dla naszego społeczeństwa (*Agnieszka Pawluczuk, nauczyciel*).

(...) W trakcie zajęć dokonuję bieżącej analizy pracy uczniów, dostarczam im różnorodne materiały dydaktyczne, pogłębiające wiedzę podręcznikową; obserwuję i oceniam wykorzystanie ich przez uczniów w czasie lekcji (*Ewa Korbut, nauczyciel*).

(...) Tak, większość klasy to są ludzie przeciętni, czasami mniej niż przeciętni, bardzo różnie się zdarza. W związku z tym pracują według swojego systemu, a taki uczeń uzdolniony zawsze ode mnie dostaje coś dodatkowo w międzyczasie (...) uczniowie uzdolnieni bardzo szybko wykonują to, co jest zaplanowane na lekcji i dostają dodatkowy, trudniejszy materiał z tego samego tematu, żeby się mogli rozwijać. To tak jest

na lekcji, bo poza lekcją inaczej (...) to są koła matematyczne, a poza tym w mieście funkcjonuje międzyszkolne koło olimpijskie. Uczniowie też mają szansę tam chodzić i się rozwijać. Natomiast w naszej szkole także funkcjonują koła. U nas dyrektor bardzo dba o rozwój uzdolnionych uczniów. Było aż kilka kół do wyboru na różnym poziomie. Uczeń dobierał je odpowiednio do swoich możliwości – także poprzez takie, które jakby pozwoliły wyrównać w pewnym sensie to, co potrzebne jest dalej, więc żeby pójść szybciej niż grupa szkolna, żeby móc dostosować się do wymogów wszystkich konkursów, olimpiad i tak dalej, poprzez takie typowo olimpijskie. (...) gama kół była szeroka, do wyboru (*Agnieszka Pawluczuk, nauczyciel*).

Na zakończenie analizy roli szkoły w procesie osiągnięcia sukcesów edukacyjnych uczniów zdolnych wypada podkreślić także brak wypowiedzi uczniów na temat roli swoich rówieśników: pozytywnej lub negatywnej. Zastanawiające jest to, że wątki pomocy, współpracy z rówieśnikami pojawiają się w narracjach uczniów bardzo rzadko.

(...) znam jednego chłopaka z Białegostoku, przez forum robotyki amatorskiej się poznaliśmy. Kolega bardziej interesuje się elektroniką, niż robotami. Poznałem też kolejnego kolegę ze Śląska. Co roku spotykamy się na Robomaticonie w Warszawie, poza tym wymieniamy się informacjami i spotykamy się na forum. Dobrze jest znać kogoś, kto ma takie same zainteresowania (*Piotr Wasilewski, uczeń*).

(...) to jest myślę bardzo ważne, żeby zacząć wcześniej, już na poziomie gimnazjum. Nauczyciel informatyki, jako że pracował w gimnazjum i w liceum zaprosił mnie na koło programistyczne właśnie w trzecim liceum. Tam już w drugiej klasie uczęszczałem na koło informatyczne i też miałem kontakt właśnie z kolegami z liceum. Oczywiście to wiele dało, ponieważ, gdy wcześniej się zacznie, to jest łatwiej później, bo nie jest to już coś nowego, już ma się pewne doświadczenie i mimo wszystko mózg jest bardziej chłonny w młodszych latach życia (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

(...) Poznaliśmy się w styczniu 2013 roku na zawodach zorganizowanych przez pana Dudzicza w III LO. Rozmawialiśmy o projekcie inteligentnej szkoły, z salami na karty RFID – to są karty takie jak np. karty miejskie, które wymieniają informacje z czytnikiem drogą radiową i np. w szkole nie byłyby potrzebne klucze. Fajny, przyszłościowy projekt. Chciałbym uczyć się w „Trójce”, bo wiem, że nauczyciel pomógłby mi rozwinąć moje pasje (*Piotr Wasilewski, uczeń*).

Na podstawie przytoczonych wyżej fragmentów wypowiedzi widać wyraźnie, jak ogromną rolę pełni szkoła, a przede wszystkim nauczyciel – zaangażowany, kompetentny, z pasją, posiadający także inne poza pedagogicznymi zainteresowania. Na złożoną rolę szkoły w procesie wspierania uczniów na drodze do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego wskazuje Anna Karpińska (2011), podkreślając potrzebę wykorzystania przez nauczycieli modelu wysokiej samooceny i wiary w siebie. Jak zaznacza autorka,

aby uczyć się skutecznie: „uczniowie muszą czuć się potrzebni, akceptowani, aprobowani przez innych, muszą uwierzyć, że nauka jest celowa, mieć aspiracje, motywację oraz poczucie sensu i kierunku swojej misji” (Karpińska, 2011, s. 190). Podobne stanowisko prezentuje Monika Wróblewska (2008) wskazując, że „szkoła powinna być miejscem, w którym twórczo uzdolnione jednostki zostaną zauważone, a jednocześnie wspierającym twórcze uzdolnienia poprzez wspomaganie rozwoju zarówno potencjału intelektualnego, wiedzy jak i cech osobowościowych czy motywacji oraz sprzyjającej ku temu atmosfery” (Wróblewska, 2008, s. 29). Obok koncentrowania się na indywidualizacji kształcenia, w literaturze odnajdujemy także koncentrowanie się na znaczeniu wspólnotowego wymiaru szkoły. Szkoła, jak twierdzi Mirosława Parzytyka (1999), jest „grą zespołową” – nie może nic zdziałać wybitny dyrektor bez wybitnych nauczycieli, a ci nie zdziałają nic, kiedy nie mają wybitnych uczniów. Sukces, podobnie jak porażka, jest zawsze udziałem wielu ludzi.

5.6. Jak być jeszcze lepszym? Eksperci radzą

„Jednym z najlepszych odkryć, jakie uczynił człowiek,
i jedną z największych dla niego niespodzianek,
jest odkrycie, że może on uczynić to,
o czym ze strachem sądził, że nie potrafił uczynić”.
(Henry Ford)

„Żeby osiągnąć sukces, można tak naprawdę
siedzieć samemu w domu, w swoim cichym zaciszu
i powiedzieć, stukać w klawiaturę cały dzień,
ale jednak gdy się wychodzi do ludzi,
ten sukces szybciej przychodzi”.
(Maciej Szczerba, uczeń III LO)

Z analizy materiału autobiograficznego wynika, że uczeń zdolny osiąga sukces dzięki swoim zasobom wewnętrznym (autonomicznej motywacji, wytrwałości, systematyczności, zaangażowaniu, ciekawości, samokontroli, sprawności, kreatywności), a także dzięki wsparciu środowiska społecznego (Kawula, 1997). W literaturze podkreśla się, że zdolności ucznia nie zawsze są gwarancją jego sukcesu, gdyż należy dodatkowo spełnić wiele warunków związanych z funkcjonowaniem rodziny i szkoły, które pozwolą na pełną realizację jego potencjału (Boryszewska, 2008). Na rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej poradników metodycznych adresowanych do różnych podmiotów, w których podaje się zalecenia, wskazówki, a także gotowe recepty odpowiadające na pytania: Jak rozwijać zdolności, uzdolnienia, talenty człowieka? Jak osiągnąć sukces? Często jednak nie przystają one do rzeczywistych

potrzeb odbiorców. W praktyce edukacyjnej funkcjonują różne strategie kształcenia i pracy z uczniem zdolnym (między innymi kształcenia przyspieszonego, wzbogacanego kształcenia) określające warunki niezbędne do osiągnięcia sukcesu (zob. Limont 2010). Jednak ramowe postulaty opracowywane w kontekście ilościowych, mierzalnych wskaźników osiągnięć ucznia skoncentrowane są głównie na modelu przedmiotowym nastawionym na treści programowe. Brakuje projektów wspierania i rozwijania zdolności, uzdolnień i talentów, których założenia wynikają z subiektywnie artykułowanych potrzeb kluczowych podmiotów: uczniów zdolnych, ich rodziców i nauczycieli popartych ich autentycznymi doświadczeniami w tym obszarze (Uszyńska-Jarmoc, 2008). Niezwykle cenne i ważne jest zatem „wczytanie się” w rady i zalecenia dotyczące wspierania ucznia na drodze do sukcesów edukacyjnych i życiowych osób najbardziej zainteresowanych – uczniów utalentowanych, rodziców i nauczycieli na co dzień odczuwających konsekwencje braków systemowych w zakresie edukacji. W narracjach badanych zarysowane są dwie główne perspektywy zaleceń dotyczących zwiększania szans rozwojowych ucznia zdolnego. Po pierwsze, zwracają oni uwagę na potrzebę wzmocnienia wewnętrznych sił i potencjału ucznia. Po drugie, podkreślają, że niezbędne jest stworzenie optymalnych warunków zewnętrznych sprzyjających rozwojowi.

„Poznaj swoje mocne strony”, czyli rozwijanie potencjału ucznia

Na podstawie analizy materiału narracyjnego można stwierdzić, że badani największą moc sprawczą upatrują w wewnętrznych zasobach ucznia. Podkreślają potrzebę wzmocnienia jego podmiotowych zasobów poznawczych, motywacyjnych oraz interpersonalnych. Szczególnie zaznaczają rolę wspierania sfery emocjonalnej ucznia jako podstawy świadomego rozwijania ich zdolności i osiągnięć (Szorc, 2013). Zgodnie z poradami bohaterów książki należy wierzyć w siebie, stawiać sobie własne cele, nie poddawać się i dążyć do realizacji marzeń i pasji. Istotna jest także samoświadomość swoich „mocnych stron” i możliwości, co jest warunkiem rozwijania tego co najlepsze. Jak zaznaczają badani należy nieustannie nad sobą pracować, nabywać doświadczenia, poszukiwać swojej własnej drogi i rozwijać się w tym kierunku. Kluczem do sukcesu jest wiara w siebie, wysoka samoocena oraz autoteliczna motywacja do działania.

(...) Myślę, że trzeba się zastanowić nad tym, czym się interesuję. Jeśli interesuję się jakoś szczególnie elektryką czy komputerami, czasem nie warto iść do liceum. Warto sprecyzować bardziej i pójść do technikum, albo nawet do szkoły zawodowej, rozwinąć się w zakresie swoich zainteresowań (...) Jeżeli ktoś ma zainteresowania humanistyczne... to nie mówię, że liceum to zły wybór, dla każdego jest coś innego (Piotr Tomaszuk, uczeń).

(...) naprawdę każdy może zacząć, to nie wiąże się z żadnymi kosztami, potrzebna jest tylko własna chęć (...) chęć i tak naprawdę tylko chęć, bo jeżeli ktoś chce to, zgłębi to z pomocą nauczycieli czy mentorów, którzy potrafią dobrze ukierunkować podpowiedzieć coś, udzielić rad, być może wskazać pewien kierunek, którym trzeba iść. Myślę że ciekawość to jest aspekt, który najbardziej popchnął mnie w tym kierunku (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

(...) Ten sukces jest naprawdę trudno osiągnąć, ale nawet osoby, które nie mają dostępu do super kształcenia, tak jak to mają uczniowie w takich liceach jak „Staszic”, ciężką pracą mogą osiągnąć to, co zamierzają. Myślę, że każdy, kto pasjonuje się matematyką, może spróbować robić coś więcej niż tylko to, co ma na lekcji, ponieważ matematyka jest królową nauk. Ma wiele tajemnic, które odkryć można dopiero przygotowując się do olimpiady, gdyż to co na lekcji, to jest jedynie niewielki skrawek tego, czego można się nauczyć. Także warto pogłębiać swoją wiedzę i przy tym można dobrze się bawić oraz osiągnąć sukces, który umożliwi wstęp na wymarzoną uczelnię (*Łukasz Sznajder, uczeń*).

(...) Swoim wspaniałym uczniom poradziłabym, aby wierzyli w siebie, nie poddawali się w realizacji pragnień, by stawiali sobie cele coraz wyżej i mierzyli się z rzeczami nieosiągalnymi, by każdy mały sukces był krokiem do realizacji wielkich marzeń (*Małgorzata Dakowicz, nauczyciel*).

(...) Dodatkową motywacją jest też przykład starszych kolegów, którzy osiągają sukcesy i pokazują, iż jeśli się czegoś chce, to można to osiągnąć. W jakimś stopniu zapewnia to też samorealizację. Widzą cel w nauce, w tym co robią. Odnosząc sukcesy, pokonując swoje słabości, odnajdują swoje małe szczęście... To właśnie czyni człowieka szczęśliwszym, to czyni też człowieka człowiekiem sukcesu – gdy to, co ma umie w pełni wykorzystać i nie robi tego z przymusu, ale z własnej chęci. Nie czuje, że się marnuje, ale że się realizuje. Nie gubi, ale znajduje, nie niszczy, ale buduje. To marzenia, wiara w siebie i motywacja jest napędem sukcesu. Warto jest więc marzyć, warto jest się starać, bo nie najważniejsze jest wygrać z innymi, ale ze sobą, nie pokonać innych, ale swoje słabości. Nie zawsze najważniejsze jest wygranie zawodów, ale danie z siebie wszystkiego, by być z siebie dumnym i zadowolonym, by iść przez życie z podniesioną głową. Podobnie jak na olimpiadzie: niektórych cieszy tylko złoto, ale jest też bardzo wielu zawodników, którzy bijąc na tych zawodach swoje rekordy życiowe, cieszą się jeszcze bardziej niż zwycięzcy. Każdy ma jakiś talent, trzeba go tylko odkopać i oszlifować (*Tomasz Dziekoński, nauczyciel*).

(...) Powinni określić swoje możliwości i zainteresowania i skupić się na rozwijaniu w nich tego, co najlepsze (*Ewa Korbut, nauczyciel*).

(...) Aby wzmocnić poczucie własnej wartości, być dumnym z siebie, zdobyć w przyszłości wymarzoną pracę (*Ewa Korbut, nauczyciel*).

(...) Każdy przypadek indywidualny jest taki, ale ogólnie można coś poradzić, żeby siebie mierzyć własną miarą, podążać do tych celów, które ta osoba wcześniej postawiła przed sobą i się nie poddawać. Problemy jakies zawsze będą się pojawiały i trzeba wierzyć we własne możliwości przede wszystkim. Na pewno nie wszystkie osoby mają równe szanse, bo jedna osoba w innym środowisku wychowuje się i dorasta, a inna w innym i dużo zależy też od genów (*Petros Psyllos, uczeń*).

(...) Przez całe życie trzeba się kształcić jako programista, informatyk, bo jest postęp. Naprawdę, jeżeli przez pół roku przestanie się kształcić w tej dziedzinie, to można obudzić się w innym świecie i zupełnie nie odnaleźć się w nim. Trzeba być na bieżąco. Jest to nagradzająca dziedzina, ciekawa, ale wymagająca dużego nakładu pracy i żeby się rozwijać, ciągle więc trzeba być na czasie, być innowacyjnym, ale myślę, że bardzo pomagają w tym mentorzy i nauczyciele. Ukierunkowują i pokazują możliwości. Wiele osób może by chciało, ale nie wie o istnieniu takich możliwości (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

„Pomocna dłoń”, czyli zewnętrzne warunki osiągnięcia sukcesu ucznia

Badani na bazie własnych doświadczeń formułują zalecenia dotyczące optymalnych warunków zewnętrznych, które, ich zdaniem, sprzyjają osiągnięciu sukcesu przez ucznia. Zwracają uwagę na potrzebę wspierania procesu rozwoju dziecka od najmłodszych lat. Ich rady usytuowane są w sferze prakseologicznej, gdyż określają konkretne działania, jakie powinny realizować podmioty odpowiedzialne za rozwój ucznia, takie jak: aktywizowanie, kierowanie, pokazywanie, umożliwianie, wspieranie. Zwracają także uwagę na potrzebę udzielania wsparcia instrumentalnego w zakresie merytorycznym, materialno-organizacyjnym.

(...) trzeba stawiać na aktywizację młodzieży już od najmłodszych lat. Ponieważ każdy, naprawdę każdy jest ciekawy świata na tym etapie życia. Jeżeli dobrze się go pokieruje, pokaże się możliwości (niekoniecznie z informatyką, bo jest wiele też dziedzin, w których można się rozwijać, jeżeli da się do wyboru) da się możliwości kształcenia w tym kierunku i wspomocze się czy to pomocą merytoryczną, finansową, czy umożliwi się gdzieś zaistnienie – to myślę, że to zaowocuje w przyszłości właśnie konkurencją na rynku pracy. To bardzo dużo daje. Trzeba aktywizować młodzież, ponieważ jest ciekawa, ale nie wie, co ze sobą zrobić. Często ludzie młodzi nie mają pomysłu na siebie (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

(...) Środowisko jest bardzo ważne i wsparcie osób trzecich, które nakierują na poprawną drogę, bo czasami osoba nie mając jakiegoś tam punktu odniesienia i wystarczającej wiedzy może w błędnym kierunku podążać. Dlatego wsparcie otoczenia jest bardzo ważne (...) osób starszych, które jakies doświadczenie już mają w życiu (*Petros Psyllos, uczeń*).

(...) myślę, że to ważne, żeby umożliwić rozwój i nie skreślać takich osób, które specjalizują się w wąskiej dziedzinie i naprawdę ich to pasjonuje i rzeczywiście czasem więcej pracują, więcej poświęcają na to czasu, niż taki zwykły uczeń, który nie bierze sobie takich celów. Indywidualne podejście jest kluczowe (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

W materiale empirycznym można odnaleźć także odpowiedź na pytanie: Jakie warunki należy stworzyć w środowisku rodzinnym? Wypowiedzi badanych skupione są wokół atmosfery domu rodzinnego, procesu wychowania i modelowania zachowania dziecka, relacji interpersonalnych oraz motywowania do działania, a także wsparcia emocjonalnego oraz duchowego:

(...) Innym rodzicom radziłabym: zapewnić dzieciom odpowiednie warunki, stworzyć przyjazne otoczenie, atmosferę, być wyrozumiałym, dużo rozmawiać, pomagać w razie potrzeby dziecku (nie zbywać go), nagradzać dziecko słowami lub drobnymi prezentami w miarę możliwości finansowych, podnosić wiarę w jego siły, wspierać duchowo, motywować, zachęcać do działania (*Barbara Łazewska-Psyłlos, rodzic*).

(...) Oprócz środowiska szkolnego uczeń potrzebuje przychylności i akceptacji najbliższej rodziny (*Małgorzata Górniak, dyrektor LO*).

W narracjach badanych można odnaleźć propozycje wprowadzania zmian w systemie oświatowym, szczególnie w obszarze organizacyjnym oraz materialnym. Badane osoby podkreślają potrzebę zmniejszenia liczby uczniów w klasach oraz wzbogacenia wyposażenia szkoły:

(...) Należy zmniejszyć ilość uczniów w klasach w szkołach publicznych. Wtedy nauczycielowi łatwiej będzie dostrzec ucznia zdolnego (*Barbara Ziemińska, nauczyciel*).

(...) Warunki rozwoju zdolności uczniów w szkole można poprawić wyposażając pracownie szkolne w nowoczesne przyrządy, pomoce szkolne oraz doszkalać sukcesywnie kadrę nauczycielską, aby mogła służyć zainteresowanym uzdolnionym uczniom pomocą i wiedzą niejednokrotnie wykraczającą poza program nauczania (*Barbara Łazewska-Psyłlos, rodzic*).

Nauczyciele zwracają uwagę na potrzebę dopasowania procesu kształcenia ucznia zdolnego do jego indywidualnego tempa oraz jego możliwości rozwojowych. Podobne konkluzje dotyczące temporalnego porządkowania codzienności szkolnej wynikają z badań jakościowych Alicji Korzenieckiej-Bondar (2012b).

(...) Moim zdaniem trzyletni okres szkoły ponadgimnazjalnej nie wpływa pozytywnie na rozwój zdolności uczniów. Rozszerzony materiał z określonych przedmiotów, według nowej podstawy, realizowany może być dopiero od klasy drugiej. W ten sposób bardzo ograniczony jest czas na wyłapanie i pracę z uczniem zdolnym. Dodatkowo zakres materiału na poziomie rozszerzonym realizowany jest na ograniczonej liczbie godzin. Uczeń dużo czasu musi poświęcić na realizację podstawy, bo ma na nią tylko dwa lata. Tak więc lepiej byłoby, aby uczeń, który przychodzi do szkoły średniej, mógł od razu rozpocząć naukę w zakresie rozszerzonym z poszczególnych przedmiotów. Wówczas więcej czasu (pod względem godzin) mielibyśmy my, nauczyciele, aby przerobić materiał i znaleźć czas dla uczniów wybijających się (*Małgorzata Dakowicz, nauczyciel*).

(...) Po ostatniej reformie, czyli to co teraz jest w klasach drugich, to godzin informatyki nie brakuje, ponieważ mam trzy godziny w klasie drugiej i trzy godziny w klasie trzeciej. W klasie pierwszej jedna godzina to jest bardzo mało. Na to wszyscy narzekają w każdej szkole. Pierwszy rok nauki jest najważniejszy... zarówno dla uczniów i dla nauczycieli. Wcześniej to były zupełnie inne warunki – uczniowie mieli więcej godzin na początku, ale uczniowie byli obciążeni większą ilością przedmiotów. W tym momencie mamy w edukacji kierunek właściwy. Dobrze by było popracować jeszcze nad tą klasą pierwszą, ale system edukacji powinien się zmienić już w gimnazjum, ponieważ w liceum to już trochę za późno. W gimnazjum uczniowie powinni mieć wybór rozszerzeń, oczywiście w mniejszym stopniu niż w szkołach ponadgimnazjalnych (*Marek Dudzicz, nauczyciel*).

Badani zwracają uwagę na potrzebę uelastycznienia procesu edukacji szkolnej ucznia zdolnego. Zaznaczają, że powinno się odchodzić od schematycznego, przedmiotowego nauczania na rzecz podejścia indywidualnego i bardziej spersonalizowanego, rozwijania kreatywności, współpracy, pracy zespołowej oraz łączenia teorii z rzeczywistym doświadczeniem praktycznym.

(...) Trzeba właśnie umożliwiać, utrzymywać kontakt z osobami z podobnymi zainteresowaniami właśnie szukać podobieństw, żeby umożliwiać współpracę i realizację indywidualną. Może trochę bardziej uelastycznić system edukacji, nie wiem, połowę tych godzin zostawić na takie sztywne ramy, ale też sporo na kreatywność, ale też indywidualne podejście i pracę z uczniem. Rzeczywiście trzeba umożliwić realizację współpracy z osobami z innych krajów, zbudować jakiś system międzynarodowy (...) trzeba odpowiednich ludzi na odpowiednich miejscach znaleźć i pójść w kierunku kreatywności i rozwoju indywidualnego podejścia (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

(...) Każde doświadczenie, które zdobywamy jest cenne i nikt go nam nie zabierze. To nic, że może nam nie wyjść, ale warto spróbować, warto zobaczyć, czy się odnajdujemy i to uważam za bardzo cenne doświadczenie. To dużo mi daje, myślę, że wtedy będę miał znacznie łatwiejszy start w dowolnej branży związanej z programowaniem szczególnie, że jest to doświadczenie, kolejne doświadczenie i myślę,

że to jest też dobry sposób. Poza olimpiadami naukowymi też dobrze jest wejść w środowisko studenckie i na rynek pracy, się zorientować, jak rzeczywiście to wygląda od strony praktycznej. Teoria teorią, ale mimo wszystko w życiu potrzebna też jest praktyka, więc myślę, że właśnie trzeba szukać i stawiać właśnie na praktykę, trzeba szukać praktycznych doświadczeń. Nie tylko czystej teorii, ale też praktycznych doświadczeń (*Jakub Czarniecki, uczeń*).

Z narracji wynika, że podstawą rozwijania zdolności, talentów i sukcesów uczniów w szkole jest nauczyciel – mentor, który podziela pasję i zainteresowania ucznia oraz nieustannie doskonali swoje kompetencje zawodowe:

(...) Myślę, że niezwykle cenne jest, aby młody człowiek na swojej edukacyjnej drodze spotkał nauczyciela, który będzie podzielał jego zainteresowania i pasję, a także będzie mistrzem. Niezwykle ważne jest również, aby szkoła stworzyła odpowiednie warunki do rozwijania twórczych pasji i partnerskiej współpracy (*Małgorzata Górniak, dyrektor LO*).

(...) Nauka cały czas się rozwija, a informatyka bardzo szybko. Jeżeli nauczyciel przestanie się uczyć, to jest koniec jego kariery w oświacie. Przygotowanie na studiach to tylko podstawy, później czas przeznaczony na samokształcenie powinien być bardzo duży. Trzeba cały czas trenować, jak sportowcy na siłowni. Poza tym współpraca ze środowiskiem lokalnym, a także ogólnopolskim, nie jest bez znaczenia (*Marek Dudzicz, nauczyciel*).

Sformułowane przez badanych propozycje i rady w zakresie wspierania ucznia w procesie rozwoju uzdolnień, zdolności i talentów wpisują się założeniowo w koncepcję wymiarów wsparcia społecznego traktowanego jako spiralę życzliwości przez Stanisława Kawulę (1997). Badani uczniowie, rodzice i nauczyciele rozpatrują potrzebę wspierania ucznia na drodze do sukcesu na pięciu poziomach: wsparcia instrumentalnego polegającego na dostarczaniu konkretnej pomocy, świadczeniu usług; wsparcia wartościującego, czyli przekazywanie komunikatów typu: „jesteś dla nas kimś znaczącym”; wsparcia emocjonalnego związanego z dawaniem komunikatów typu: „jesteś nasz”, „lubimy cię”, „masz mocne cechy charakteru”; wsparcia informacyjnego polegającego na udzielaniu rad, informacji, które mogą pomóc w rozwiązywaniu problemu oraz wsparcia duchowego (psychiczno/rozwojowego).

Zakończenie

Współczesna pedagogika oraz edukacja traktowana jako jej rzeczywiste odzwierciedlenie w codzienności szkolnej stanowią wciąż obszar ścierających się poglądów, zróżnicowanych oddziaływań oraz odmiennie formułowanych celów, narracji, interesów i głosów wszystkich uczestników dialogu edukacyjnego: naukowców, pedagogów, nauczycieli, rodziców, uczniów. Także przestrzeń znaczeniowa kilku kategorii pedagogicznych: *zdolności*, *uzdolnienia*, *talent*, *sukces* – przyjętych za ważne i kluczowe w tej książce – jest również bardzo złożona – psychologicznie, filozoficznie, aksjologicznie i ekonomicznie, co powoduje, że pojęcia te wymykają się jednoznacznym ujęciom. W wyniku naszych badań prowadzonych z perspektywy biograficzno-narracyjnej, dzięki przeprowadzonym wywiadam narracyjnym, tworzeniu przez uczniów zdolnych i utalentowanych autocharakterystyk, zastosowaniu techniki projekcyjnej (zdań niedokończonych, tworzenia analogii prostej i złożonej) oraz dzięki stworzeniu narracji graficznych (droga do sukcesu) prezentowanych w tej publikacji, okazało się, że sposób rozumienia i myślenia o nich jako zjawiskach edukacyjnych pozwala ukazać sieć skomplikowanych zależności pomiędzy edukacją a kulturą, społeczeństwem i państwem. Pojęcie *sukcesu* jako zjawiska edukacyjnego oraz jego licznych, złożonych uwarunkowań analizowanych z perspektywy osób najbardziej zainteresowanych edukacją w szkole: uczniów, ich rodziców i nauczycieli pokazało wiele „twarzy” tej kategorii – w zależności od przyjętego kryterium subiektywności i obiektywności w ich rozumieniu, interpretowaniu i stosowaniu w praktyce edukacyjnej.

Celem tej książki było przedstawienie teoretycznych perspektyw analizy problematyki zdolności, uzdolnień i talentu uczniów oraz praktycznych konsekwencji ich stosowania. Do dyskusji na ten temat autorki tej pracy zaprosiły uczniów, ich rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół różnych poziomów kształcenia, proponując kilka obszarów problemowych: pojmowanie istoty i statusu *sukcesu* jako zjawiska edukacyjnego w świetle odmiennych perspektyw widzenia różnych podmiotów edukacji; subiektywne i obiektywne kryteria sukcesu w ujęciu podmiotowym i instytucjonalnym; aksjologiczne i podmiotowe perspektywy rozumienia *sukcesu* w edukacji; psychopedagogiczne i społeczne uwarunkowania *sukcesu* w edukacji, w tym rola wybranych psychologicznych i społecznych stymulatorów i inhibitorów *sukcesu* edukacyjnego jako efektu rozwoju i właściwego wspierania zdolności, uzdolnień i talentu

uczniów na różnych szczeblach edukacji, w różnym wieku i w różnych środowiskach, w sytuacjach formalnych i pozaformalnych.

Zastosowana w tej książce strategia poznawania złożonego procesu rozwoju zdolności, uzdolnień i talentu oraz dochodzenia do wymiernych sukcesów edukacyjnych ucznia, dokonywana w celu uchwycenia różnic indywidualnych i dostosowywania do nich indywidualnych programów pracy wychodzi poza jednostronną ocenę jego osiągnięć. Stwarza to szansę całościowego poznania zjawiska rozwoju zdolności poprzez ukazywanie jego głębi i niepowtarzalnego, indywidualnego wymiaru. Badania jakościowe, jak podkreślają Matthew B. Miles i Michael Huberman (2000), osadzone w realnym kontekście ukazują całą złożoność tego procesu, mogą więc wyjaśnić nie tylko pojedyncze przypadki, ale mogą obejmować studia różnych przypadków, umożliwiając zebranie uogólnionego materiału z badań i dokonanie porównań między przypadkami. Według Matthewa B. Milesa i Michaela Hubermana (2000, s. 324) podejście jakościowe umożliwia odkrycie złożonej sieci lokalnej przyczynowości. Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że procedury analityczne początkowo wydawały się dość trudne z perspektywy autorów przeprowadzonych wywiadów narracyjnych. Niemniej jednak uznano, iż jest to podejście bardzo cenne, ponieważ umożliwia dostęp do uwarunkowań oraz daje możliwość prognozowania możliwych kierunków i efektów rozwoju, a przede wszystkim projektowania indywidualnych programów wspierania rozwoju zdolności ucznia zgodnie z jego potrzebami, oczekiwaniami i rozpoznanymi możliwościami.

Przyjęte w rozdziale teoretycznym wybrane kategorie analityczne umożliwiające śledzenie indywidualnych i niepowtarzalnych ścieżek rozwoju zdolności, uzdolnień i talentu młodych białostoczan oraz rekonstruowanie ich dróg do różnych, wymiernych sukcesów edukacyjnych okazały się bardzo trafione, choć nie traktowano ich jako wyznaczników struktury rozdziału empirycznego. Kategorie: wolność, autonomia, poczucie kompetencji, poczucie indywidualności, poczucie sprawstwa – pojawiały się w wypowiedziach wszystkich narratorów uczestniczących w badaniach. Uważamy, że to właśnie między innymi te kategorie mogą być podstawą do opracowywania narzędzi identyfikowania uczniów zdolnych i utalentowanych. Zatem badania jakościowe prezentowane w tej pracy mogą być podstawą do projektowania i przeprowadzenia na szeroką skalę badań o charakterze ilościowym, zmierzających do wyłonienia wszystkich uczniów w populacji, którzy legitymują się wysokim potencjałem, umożliwiającym uzyskiwanie wymiernych sukcesów edukacyjnych, a w przyszłości również życiowych. Wszak – jak napisano we wstępie tej książki – *Talent to dobro XXI wieku*.

Bibliografia

- Adamski F. (2002). *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Attardo S. (1997). The semantic foundations of cognitive theories of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 10, 4, p. 396.
- Babaeva B. J. (1999). A Dynamic Approach to Giftedness: theory and practice. *High Ability Studies*. 10, 1, pp. 51-69.
- Bałachowicz J. (2000). „Kształcenie dla rozwoju” jako podstawowy paradygmat przemian edukacji początkowej. [W:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, s. 375-383.
- Bear J. (1994). Why you shouldn't trust creativity tests. *Educational Leadership*, 51, 4, pp. 80-84.
- Bednarz-Łuczewska P., Łuczewski M. (2012). Podejście biograficzne. [W:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 91-107.
- Belitz J. (1999). *Sukces pełnią życia. Jak uruchomić wbudowane w nas mechanizmy sukcesu*. Katowice: Dom Wydawniczo-Księgarski „Kos”.
- Boryszewska J. K. (2008). *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bruner J. (1990). Życie jako narracja. *Przegląd Pedagogiczny*, 4, s. 3-17.
- Brzezińska A. (1993). Wspomaganie rozwoju. *Edukacja i Dialog*, 5, s. 26-29.
- Brzezińska A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Buchner Ch. (2004). *Sukces w szkole jest możliwy*. Przekład M. Jałowiec. Warszawa: Jedność.
- Byłok F. (2005). Wzór sukcesu w społeczeństwie polskim w okresie transformacji społeczno-ustrojowej, *Annales*, 8 (1).
- Castels M. (2011). *Społeczeństwo sieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Charmaz K. (2013). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Przekład B. Komorowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Chase S. E. (2009). Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów. [W:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 15-56.
- Chruszczewski M. H. (2009). *Profile uzdolnień. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Cierpka A. (2000). Metody analizy narracji w badaniach psychologicznych. [W:] M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 129-139.
- Clandinin D. J., Connelly F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cropley A. J. (2000). Defining and measuring creativity: are creativity tests worth using? *Roeper Review*, 23, 2, pp. 72-80.
- Czaja-Chudyba I. (2005). *Odkrywanie zdolności dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.
- Czayka-Chełmińska K., Makowska M., Radwan-Röhreschef P., Wroński M. (2007). *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*. Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów
- Czerepaniak-Walczak M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997a). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997b). Interakcja dwupodmiotowa w edukacji: fetysz czy realność. [W:] W. Wołoszyn (red.), *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Czerepaniak-Walczak M. (1999). Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna. [W:] E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu, między ideą a realnością*, Bydgoszcz: „WERS”, s. 76-90.
- Danilewicz W. (2010). *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*. Białystok: „Trans Humana”.
- Deci E. L., Ryan R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. [In:] R. Dienstbier (ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, pp. 237-288.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, pp. 227-268.
- Denek K. (2000). Przemiany w treściach kształcenia ogólnego na progu stuleci i mileniów. [W:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, s.76-91.

- Denzin N. K. (1990). Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej. [W:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 55-69.
- Drabik L., Sobol E. (2007). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dróżka W. (2001). Autobiografia w tradycyjnych i współczesnych badaniach jakościowych. Przyczynek do dyskusji. [W:] J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*. Olecko: Wszechnica Mazurska, s. 255-262.
- Dróżka W. (2009). Autobiografia w badaniach jakościowych. *Pedagogika Kultury*, t. 5. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 59-80.
- Dryll E. (2001). *Interakcja wychowawcza*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Dubas E., Czerniawska O. (red.) (2002) *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. Warszawa: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne.
- Dweck C. S. (2013). *Nowa psychologia sukcesu*. Przekład A. Czajkowska. Warszawa: Wydawnictwo MUZA SA.
- Dyrda B. (2006). Uczeń zdolny. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 888-891.
- Dyrda B. (2007). *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dyrda B. (2012). *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Eby J. W., Smutny J. F. (1998). *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*. Przekład K. Kozarzewski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Erikson E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton.
- Erikson E. H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przekład P. Hejmej. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Firkowska-Mankiewicz A. (1997). Czym jest sukces życiowy dla współczesnego Polaka? Kontekst socjodemograficzny i psychospołeczny. [W:] H. Domański, A. Rychard (red.), *Elementy nowego ładu*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, s. 303-330.
- Firkowska-Mankiewicz A. (1999). *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Fishkin A., Johnson A. (1998). Who is creative? Identifying children's creative abilities. *Roeper Review*, 21, p. 4.
- Flick U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Przekład P. Tomanek. Niezbędnik Badacza. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gagné M. (2003). The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 3, pp. 199-223.

- Gallas K. (1994). *The Languages of Learning: How children talk, write, dance, draw, and sing their understanding of the world*. New York: Teachers College Press.
- Gałdowa A., Nelicki A. (2005). Bycie twórczym jako odpowiedź na wartości. [W:] A. Tokarz (red.), *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 9-29.
- Gardner H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Przekład. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- Gardner H. (2009). *Pięć umysłów przyszłości*. Przekład D. Bakalarz. Warszawa: Wydawnictwo Laurum.
- Gawlik K. (2012). Badania fokusowe. [W:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 131-162.
- Gibbs G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Przekład M. Brzozowska-Brywczyńska. Niezbędnik Badacza. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Golden J. (1996). Critical imagination: serious play with narrative and gender. *Gender and Education*, 8, 3, pp. 323-336.
- Grolnick W. S., Ryan M. R., Deci E. L. (1991). Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 4, pp. 508-517.
- Grolnicki W. S., Ryan M. R. (1989). Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81, 2, pp. 143-154.
- Guilford J. P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gurycka A. (1999). Podmiotowość – postulat dla wychowania. [W:] E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu, między ideą a rzeczywistością*. Bydgoszcz: Wydawnictwo „WERS”, s. 105-118.
- Guttek G. L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Harris J. R. (1995). Where Is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review*, 102, 3, pp. 458-489.
- Harris J. R. (1998). *Geny czy wychowanie, co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego?* Przekład A. Polkowski. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Harris J. R. (2000). Context-Specific Learning, Personality, and Birth Order. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 5, pp. 174-177.
- Healy J. M. (1996). How to uncover the natural creative abilities in your child. *Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 12, 4, pp. 4-6.
- Hejwosz D. (2010). Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego młodzieży polskiej. [W:] D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska (red.), *Młodość i sukces życiowy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 185-221.

- Helling K. (1990). Metoda badań biograficznych. [W:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 13-38.
- Hermans H. J. M., & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. New York: Guilford.
- Hildebrandt-Wypych D. (2010). Sukces życiowy wobec przemian kapitalizmu – od indywidualizmu wczesnej nowoczesności do hiperindywidualistycznego rozproszenia ponowoczesności. [W:] D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska (red.), *Młodość i sukces życiowy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 17-54.
- Hildebrandt-Wypych D., Kabacińska K. (red.). (2010). *Młodość i sukces życiowy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Holt J. (2007). *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*. Przekład D. Konowrocka. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hong E., Milgram R. M. (1995). Original thinking as a predictor of creative performance, *Roeper Review*, 18, 2, pp. 147-150.
- Jakob G. (2001). Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych. [W:] D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 111-126.
- James K., Asmus Ch. (2000-2001). Personality, Cognitive Skills, and Creativity in Different Life Domains. *Creativity Research Journal*, 13, 2, pp. 149-159.
- Jewell P. (2005). Humour in cognitive and social development: Creative artists and class clowns. *International Education Journal*, 6(2), pp. 200-205.
- Karpińska A. (2011). *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*. Białystok: „Trans Humana”.
- Karwowski M. (2004). Ile inteligencji? Typy inteligencji a kreatywność. [W:] S. Popek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 15-28.
- Karwowski M. (2005). *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Karwowski M. (2009). *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp. z o.o.
- Karwowski M., Kujawski J. (2004). Wybrane cechy osobowości uczniów zdolnych i twórczych. [W:] S. Popek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 69-82.
- Kawula S. (1997). Spirala życzliwości i od wsparcia do samodzielności. *Auxilium Sociale*, 1, s. 13-21.
- Kędzierska H. (2010). Badania biograficzne – dokonania i perspektywy. [W:] H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 45-56.

- Kielar-Turska M. (2003). Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka. [W:] Piwowarski R. (red.), *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*. Białystok – Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 277--289.
- Klus-Stańska D. (1994). *Adaptacja szkolna siedmiolatków*. Olsztyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Klus-Stańska D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2002). Narracje w szkole. [W:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 189-220.
- Klus-Stańska D. (2012). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wyd. II. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Korzeniecka-Bondar A. (2012a). „Czas drukowania świadectw”, czyli czerwcowy czas szkolny. O szkolnej grze pozorów. [W:] T. Bajkowski, K. Sawicki (red.) *Młodość – kultura – tożsamość*. Białystok: „Trans Humana”, s. 81-102.
- Korzeniecka-Bondar A. (2012b). *Oni wiedzą o co chodzi...*, czyli o dopasowywaniu jako narzędziu temporalnego porządkowania codzienności szkolnej. [W:] A. Korzeniecka-Bondar, B. Tołwińska, U. Wróblewska (red.), *Światy życia codziennego uczestników interakcji wychowawczych. Eksploracje – analizy – interpretacje*. XVII Zeszyty Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Białystok: „Trans Humana”, s. 254- 262.
- Korzeniecka-Bondar A. (2013). Lepsze to niż zamulanie w domu? Krótka rzecz o wyćwiczeniu ucznia w kulturze pozorów. [W:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 323-334.
- Kos E. (2013). Wywiad narracyjny jako metoda badań empirycznych. [W:] D. Urbaniak-Zajęc, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 91-168.
- Kowalczyk-Wałędzia M. (w druku). *Tutoring akademicki – szansa, wyzwanie czy utopia w polskim szkolnictwie wyższym?*
- Kozielecki J. (1981). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Krajewska A., Kowalczyk-Wałędzia M. (2014). Possibilities and Limitations of the Application of Academic Tutoring in Poland. *Higher Education Studies*, 4, 3, pp. 9-18.
- Krupski R. (1997). Strategia sukcesu. [W:] T. Listwan (red.), *Sukces w zarządzaniu*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu.
- Kubinowski D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Kubinowski D. (2013). *Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku. Idiomaticzność. Synergia. Emergencja*. Lublin: Makmed.
- Kunat B. (2012a). Badania auto/biograficzne nad twórczością – ujęcia i perspektywy. [W:] K. Citko, M. Morozewicz (red.), *Autobiografizm w kulturze współczesnej*. Białystok: „Trans Humana”, s. 123-133.
- Kunat B. (2012b). Doskonalenie warsztatu wywiadu narracyjnego – z doświadczeń młodego badacza. *Rocznik Pedagogiczny*, Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, t. 35, s. 263-272.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kvale S. (2004). *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Przekład S. Zabielski. Białystok: „Trans Humana”.
- Kvale S. (2012). *Prowadzenie wywiadów*. Przekład A. Dziuban. Niezbędnik badacza. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska A. (1999). *Tożsamość a społeczne kategoryzacje*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Lalak D. (2010a). Podejście biograficzne (biograficzność) w naukach o wychowaniu. Trzy perspektywy dyskursu. [W:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 257-280.
- Lalak D. (2010b). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lewis D. (1988). *Jak wychować zdolne dziecko*. Warszawa: PZWL.
- Lewis G. (1998). *Jak wychować utalentowane dziecko*. Przekład A. Pawełczak. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Lewowicki T. (1986). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Limont W. (2004). Szkoła – szansa czy zagrożenie dla uczniów zdolnych?, *Psychologia w Szkole*, 3, s. 83-93.
- Limont W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Limont W., Cieślukowska J. (2005). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1 i 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Limont W., Dreszer J., Cieślukowska J. (red.). (2010). *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Lofland J., Snow D. A., Anderson L., Lofland L. H. (2009). *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*. Przekład A. Kordasiewicz, S. Urbańska, M. Żychlińska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

- Łukaszewicz R. (1979). *Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Maciuszek J. (1994). Podstawy psychologii sukcesu. [W:] A. Bańka, R. Derbis (red.), *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych*. Poznań – Częstochowa: „Print-B”, s. 69-74.
- Majczyna M. (2000). Podmiotowość a tożsamość. [W:] Gałdowa A. (red.), *Tożsamość człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 35-52.
- Majewska-Opielka I. (2000). *Korepetycje z sukcesu*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Mandrosz-Wróblewska J. (1988). *Tożsamość i niespójność ja a poszukiwanie własnej odrębności*. Wrocław, Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Wydawnictwo PAN.
- Maslow A. (2006). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matuszewicz C. (1976). *Humor, dowcip, wychowanie. Analiza psychologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Mazurkiewicz G., (red.). (2012). *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Meger Z. (2012). Od behawioryzmu do konektywizmu współczesnego e-learningu. *Edu@kcja. Magazyn edukacji elektronicznej*, 1 (3), s. 93-103.
- Meulemann H. (2001). Life Satisfaction from Late Adolescence to Mid-Life. The impact of Life Success and Success Evaluation on the Life Satisfaction of Former Gymnasium Students between Age 30 and 43. *Journal of Happiness Studies*, 2.
- Michalak J. M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Miles M. B., Huberman A. M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Przekład S. Zabielski. Białystok: „Trans Humana”.
- Mills J. (2001). Self-construction Through Conversation and Narrative in Interviews. *Educational Review*, 53, 3, pp. 285-301.
- Morciniec-Tomczak J. (2000). Tożsamość własna kobiet i mężczyzn jako problem badawczy. O potrzebie pytania o znaczenie. [W:] M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 121-128.
- Mouchiroud Ch., Lubart T. (2002). Social creativity: A cross-sectional study of 6- to 11-year-old children, *International Journal of Behavioural Development*, 26 (1), pp. 60-69.
- Nęcka E. (1992). Struktura operacji intelektualnych a twórczość. [W:] M. Majerski, T. Tysza (red.), *Psychologia i poznanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 182-199.
- Nęcka E. (1998). *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Nęcka E. (2003). *Inteligencja: geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka E. (2005). *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nowak A. (1998). Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych. [W:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 99-111.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2002). *Doświadczenia rodzinne w narracjach: interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Obuchowski K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: KiW.
- Obuchowski K. (1999). Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm. [W:] J. Koziński (red.), *Humanistyka przełomu wieków*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 131-149.
- Ostrowska U. (1999). Postmodernizm a podmiotowość w edukacji. [W:] E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu, między ideą a rzeczywistością*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, s. 320-329.
- Otręba R. (2012). *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*. Warszawa: Wolter Kluwer Polska.
- Pearsall P. (2003). *Toksyczny sukces*. Przekład B. Józwiak. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Pietrasiniński Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: PZWS.
- Pinquart M., Silbereisen R. K. (2010). Patterns of Fulfillment in the Domain of Work, Intimate Relationship and Leisure. *Applied Research Quality Life*, 5.
- Popek S. (1989). *Twórczość, zdolności, wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popek S. (1990). *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popek S. (1996a). Zdolności i uzdolnienia - ujęcie systemowe problemu. [W:] S. Popek (red.), *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 9-31.
- Popek S. (red.). (1996b). *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Porter L. (1999). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press.
- Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, 5. http://www.albertomattiacci.it/docs/did/Digital_Natives_Digital_Immigrants.pdf, [27.08.2011].

- Pycka W. (1994). *Zarys filozofii sukcesu*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Radomska A. (2000). *Odbiór komizmu przez dzieci w różnym wieku a poziom funkcjonowania intelektualnego i styl poznawczy*, niepublikowana praca doktorska. Warszawa: Wydział Psychologii UW.
- Radomska A. (2004). Odbiór różnych rodzajów komizmu a możliwości intelektualne 10- i 15-latków. *Psychologia Rozwojowa*, 5, s. 145-158.
- Raport Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa strategia rozwoju kraju*. (2012). Warszawa: Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji.
- Renzulli J. S. (2002a) Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. *Exceptionality*, 10 (2), s. 67-75.
- Renzulli J. S. (2002b). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *The Phi Delta Kappan*, 1(48), s. 34.
- Renzulli J. S. (2005). A Strategy for Creating Schools without Failures. www.selfesteemresources.com/creating.htm, [16-12-2005].
- Ring K, Anning A. (2001). *Early Childhood narratives Through Drawing*, referat wygłoszony na XI konferencji EECERA Alkmaar, Holandia, wrzesień 2001.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, pp. 68-78.
- Salcher A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Przekład A. Ryłska-Juruś. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Salovey P., Mayer J. M. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9.
- Seligman M. E. (1997). *Optymistyczne dziecko*. Przekład A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- Seligman M. E. (2011). *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*. Przekład P. Szymczuk. Poznań: Media Rodzina.
- Sękowski A. E. (1997). Wybrane formy pracy z uczniami zdolnymi w Europie. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika XXII – Nauki Humanistyczno-Społeczne*, 3-4, s. 23-30.
- Sękowski A. E. (2001). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Sękowski A. E. (2004). Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności. [W:] Sękowski A. (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 173-192.
- Siemens G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for Digital Age*. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, [07-09-2007].

- Silverman D. (2012a). *Prowadzenie badań jakościowych*. Przekład J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman D. (2012b). *Interpretacja danych jakościowych*. Przekład M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Simonton D., K. (2010). *Geniusz*. Przekład M. Godyń. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
<http://sjp.pwn.pl/slownik/2501886/poczucie> [21.06.2014].
- Sobol E. (2005). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stasik A., Gendźwił A. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. [W:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 1-22.
- Sternberg R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, pp. 292-316.
- Sternberg R. J. (2003). WICS as a Model of Giftedness. *High Ability Studies*, 14, 2, pp. 109-137.
- Strategia Rozwoju Miasta Białegostoku na lata 2011–2020 plus. Załącznik do Uchwały Nr LVIII/777/10 Rady Miejskiej Białegostoku z dnia 13 września 2010 r. Urząd Miejski w Białymstoku.
- Strayer J. (2002). The Dynamics of Emotions and Life Cycle Identity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(1), pp. 47-79.
- Strelau J. (1987). *O inteligencji człowieka*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Strelau J. (1992). *Temperament i inteligencja*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sukces życiowy i jego determinanty*. (2013). Warszawa: Akademia Leona Koźmińskiego, CBOS.
- Szafranec K. (2009). Wartość młodego pokolenia. [W:] M. Łuczewski (red.), *Portret młodego pokolenia*. Seria „Wolność i Solidarność” nr 13, Polskie Forum Obywatelskie. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, www.pfo.net.pl [14-10-2010].
- Szafranec K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Wydawnictwo Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szewczuk W. (1983). *Trudności myślenia i rozwijanie zdolności uczniów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szmidt K. J. (2005). Paula Torrance’a inkubacyjny model kształcenia uczniów zdolnych. [W:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1. *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” s. 175-193.

- Szmidt K. J. (2005). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K. J., Modrzejewska-Świgulska M. (2011). Psychopedagogiczne badania biograficzne nad twórczością – krytyczny przegląd wybranych stanowisk. [W:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z biografii innych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 13-37.
- Szorc K. (2013). *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szostak J. (2000). *Samorealizacja i samoocena młodzieży: materiały do studiowania*. Warszawa: Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Informatyczna w Warszawie.
- Szurek E. (1989). Środowisko domowe jako czynnik rozwoju aktywności twórczej dzieci i młodzieży. *Psychologia Wychowawcza*, 1, s. 1-10.
- Świda-Ziemba H. (2005). *Młodzi w nowym świecie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Tokarska U. (1999). W poszukiwaniu jedności i celu. Wybrane techniki narracyjne. [W:] A. Gałdowaj (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 169-204.
- Tokarz A. (1991). Poczucie humoru a aktywność twórcza człowieka. *Psychologia Wychowawcza*, 4, s. 299-309.
- Tokarz A. (2005). *Dynamika procesu twórczego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Trzebiński J. (2002). Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. [W:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 17-42.
- Turska D. (2006). *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tyszkowa M. (1990). *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Urban K. K., Jellen H. G., (1986). Assessing creative potential via drawing production: The Test for Creative Thinking – Drawing Production TCT-DP. [W:] A. J. Cropley in. (red.), *Giftedness: A continuing worldwide challenge*. New York.
- Urbaniak-Zajęc D. (1999). Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu. *Edukacja*, 4, s. 29-39.
- Urbaniak-Zajęc D. (2005). Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych. [W:] L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*. Wrocław: DSWE TWP, s. 115-127.
- Urbaniak-Zajęc D., Kos E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2005). Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie.

- stwie. [W:] W. Limont, J. Cieślikowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1. *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” s. 117-139.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2006). Twórcze zdolności potencjalne i realizacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Analiza różnic indywidualnych, [W:] W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 2. *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 107-129.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2008). *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2010). Szkoła gubi diamenty. *Psychologia w Szkole*, 1, s. 61-69.
- Uszyńska-Jarmoc J. (w druku). Professional development of the kindergarten teacher from the perspective of the theory of Connectivism.
- Vasta R., Haith M. M. i Miller S. A. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Witkowski L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Wyd. II. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF.
- Włodarek J., Ziółkowski M. (1990). Teoretyczny i empiryczny status metody biograficznej we współczesnej socjologii. [W:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 3-12.
- Wróblewska M. (2008). Zdolności, uzdolnienia, twórczość w aspekcie uwarunkowań rozwoju (kontekst teoretyczny i empiryczny). [W:] M. Wróblewska (red.), *Kształcenie i promowanie uczniów zdolnych*. Białystok: „Trans Humana”, s. 23-33.
- Wróblewska M. (2009). Diagnoza i stymulowanie rozwoju zdolności i uzdolnień twórczych dzieci i młodzieży [W:] M. Wróblewska (red.), *Pomoc psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Wybrane zagadnienia*. Białystok: „Trans Humana”, s. 57-69.
- Wycoff E. B., Pryor B. (2003). Cognitive Processing, Creativity, Apprehension, and the Humorous Personality. *North American Journal of Psychology*, 5, 1, pp. 31-45.

(...) Badania prezentowane w publikacji przeprowadzono w ramach projektu Talenty XXI wieku podjętego przez grupę lokalnych podmiotów – Białostockiego Parku Naukowo-Technologicznego, Urzędu Miejskiego w Białymstoku, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku, Uniwersytetu w Białymstoku, Politechniki Białostockiej, Kuratorium Oświaty w Białymstoku. Ta cenna inicjatywa ma zdecydowanie innowacyjny i twórczy charakter. Wychodzi bowiem naprzeciw potrzebom ucznia wyjątkowego, wpisuje się w dążenia do zmiany oblicza współczesnej szkoły. Odpowiada także na potrzeby lokalnej społeczności, która potrzebuje kapitału wnoszonego przez wszystkich jej młodych mieszkańców ale też i tych najbardziej utalentowanych. To ich kreatywność może już wkrótce sprzyjać rozwojowi miasta i regionu (...) Treść książki ściśle wpisuje się w prowadzoną w ostatnich latach dyskusję na temat szkoły, jej roli, zadań, funkcjonowania (...). Poznajemy w niej m.in. sylwetki kilkunastu uczniów z białostockich szkół, którzy w bardzo młodym wieku osiągnęli wybitne sukcesy w różnych obszarach aktywności. Ich sukcesy poznajemy w świetle wypowiedzi samych uczniów (...). Czytelnik jest umiejętnie prowadzony poprzez fakty, narracje i interpretacje. Ma także możliwość wypracowania własnej, indywidualnej oceny owych faktów, ich przyczyn i konsekwencji oraz zbudowania własnej interpretacji.

Z recenzji dr hab. Wiolety Danilewicz, prof. UwB



CENTRUM KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO W BIAŁYMSTOKU