

# ZDOLNY UCZEŃ

MODEL WSPARCIA UCZNIÓW  
ZDOLNYCH W GMINIE WOJNICZ-  
DIAGNOZOWANIE, IDENTYFIKACJA,  
WYTYCZANIE I ROZWIJANIE  
INDYWIDUALNEJ ŚCIEŻKI UCZNIÓW  
KLAS III SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Agnieszka Brożek

Magdalena Sakowska

Beata Jewuła

# Model przygotowany w ramach międzynarodowego projektu grantowego, w oparciu o rezultaty projektu CURSOR

## Autorzy:

- Agnieszka Brożek
- Magdalena Sakowska
- Beata Jewuła

## Konsultanci:

- SEAL CYPRUS Cyprus Organization for Sustainable Education and Active Learning
- Anna Opiola
- Halina Jewuła
- Barbara Jewuła

## Spis treści

<b>Wprowadzenie .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Zdolny uczeń – charakterystyka .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Teoretyczne podstawy zdolności i ich rozpoznawanie .....</b>	<b>8</b>
2.1. Definicje zdolności: zdolności ogólne i specyficzne .....	8
2.2. Modele zdolności .....	10
2.3. Rozpoznawanie zdolności .....	18
<b>3. Identyfikacja i diagnoza zdolności na I etapie edukacyjnym kształcenia podstawowego.....</b>	<b>23</b>
3.1. Metody diagnozy zdolności uczniów w polskich szkołach podstawowych.....	23
3.2. Identyfikowanie zdolności ogólnych .....	28
3.3. Identyfikowanie zdolności specjalnych/kierunkowych .....	29
3.3.1. Zdolności wizualno-przestrzenne, plastyczne, muzyczne.....	30
3.3.2. Zdolności matematyczno - przyrodnicze .....	34
3.3.3. Zdolności językowe .....	39
3.4. Przykładowe testy diagnozowania uczniów w klasie III.....	41
<b>4. Rekomendacje .....</b>	<b>67</b>
4.1. Wnioski i rekomendacje dotyczące skal obserwacyjnych stosowanych przez nauczycieli .....	
<b>Bibliografia.....</b>	

Od 2019 r. w gminnych szkołach podstawowych realizowany jest projekt ze wsparciem unijnym pn.: „Małopolskie talenty – I i II etap edukacyjny – Gmina Wojnicz”, który skierowany jest do uzdolnionej młodzieży naszej gminy, szkół podstawowych klas V-VIII. Mając na uwadze również uczniów klas młodszych prezentujemy Państwu gminny model wsparcia uczniów – diagnozowanie uczniów na zakończenie I – ego etapu edukacyjnego.

Model ten powstał dzięki inspiracji projektem międzynarodowym CURSOR realizowanym przez naszego projektowego partnera.

Celem projektu jest opracowanie i testowe wdrożenie modelu pracy z uczniami zdolnymi w Gminie Wojnicz oraz przygotowanie zasobów ludzkich służących diagnozowaniu uzdolnień poznawczych uczniów w zakresie kompetencji kluczowych w obszarach: językowych, matematyczno- przyrodniczych, artystycznych.

Adresatami projektu są:

- uczniowie szkół podstawowych klas III
- nauczyciele, kadra kierownicza szkół, wizytatorzy, przedstawiciele JST, rodzice.

Opracowanie opisuje przygotowane produkty projektu tj. koncepcję wspierania uzdolnień uczniów w Gminie Wojnicz, założenia metodologiczne i organizacyjne systemu diagnozy uzdolnień uczniów klas III szkoły podstawowej, testy do diagnozy uzdolnień uczniów z zakresu 3 kompetencji kluczowych.

Mając na uwadze fakt, iż największe znaczenie ma właściwe zdiagnozowanie uzdolnień i predyspozycji uczniów we wczesnym etapie edukacji, publikację tą dedykujemy nauczycielom naszej gminy, a w szczególności nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej - I etapu edukacyjnego.

Mamy nadzieję, że upowszechnienie tej publikacji przez Gminne szkoły podstawowe zachęci również i samych rodziców do jej lektury.

***Don't waste talent!***

***Supporting gifted students in educational practice***

## 1. Zdolny uczeń – charakterystyka

Uczniowie zdolni włączeni są do grupy osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)<sup>1</sup>, co oznacza, że system oświaty powinien zapewniać im odpowiednie wsparcie – w zakresie zarówno identyfikacji potencjału, jak i jego aktualizacji. Praktyka pokazuje jednak, że większość tego rodzaju uczniów nie otrzymuje właściwej pomocy, z czego około połowa w ogóle nie zostaje zdiagnozowana jako osoby ponadprzeciętne.

Prowadzi to do sytuacji, w której szkoła nie pełni funkcji miejsca odkrywania talentów, a czasem wręcz odwrotnie – przyczynia się do ich marnowania. Dochodzi do tego na skutek wielu przyczyn, z których najczęstsze to:

- a. skupianie się przez nauczycieli na realizacji podstawy programowej, która określa minimalny poziom efektów uczenia się, co nie sprzyja tworzeniu wykraczających poza standardy sytuacji dydaktycznych;
- b. funkcjonowanie fałszywego stereotypu, że uczniowie zdolni nie wymagają specjalnego wsparcia ze względu na ich ponadprzeciętny potencjał („zdolny i tak sobie poradzi”);
- c. niedostrzeżenie potencjału uczniów ze względu na ich trudne zachowanie (przeszkadzanie podczas lekcji, arogancja, agresja werbalna, czasem fizyczna, nadaktywność – symptomy frustracji poznawczej znużonego i mającego poczucie niezrozumienia ucznia zdolnego interpretowane są jako działania aspołeczne, niewpisujące się w etykietę „zdolnego i grzecznego”);
- d. redukcja uzdolnień uczniów do zakresu przedmiotów szkolnych (nauczyciele poszukują talentów matematycznych, polonistycznych lub plastycznych, podczas gdy

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r. poz. 1591)

paleta możliwości jest znacznie szersza i obejmuje np. umiejętności graficzne, geometryczne – jako dziedziny matematyki lub ekonomiczne);

e. koncentrowanie uwagi jedynie na potrzebach poznawczych uczniów zdolnych bez uwzględnienia pozostałych komponentów psychicznych warunkujących rozwój potencjału (m.in. twórczość, zaangażowanie zadaniowe, relacje społeczne).

### **Nie marnujmy talentów! Wspieranie uczniów zdolnych w praktyce edukacyjnej.**

Zrozumienie istoty zróżnicowanych potrzeb uczniów zdolnych wymaga odpowiedzi na pytanie o to, kim w ogóle jest uczeń zdolny. Na tej podstawie można wskazać kryteria diagnostyczne, które decydują o nominacji nauczycielskiej (identyfikacji, kto jest zdolny). Sami nauczyciele dysponują ponad dwudziestoma różnymi definicjami zdolności, co przekłada się na odmienne strategie i decyzje identyfikacyjne. Na podstawie krytycznej analizy literatury przedmiotu w niniejszym tekście wprowadzę następującą terminologię:

a. uczeń zdolny – osoba z ponadprzeciętnym ogólnym potencjałem poznawczym stanowiącym podstawę rozwiązywania problemów w poszczególnych obszarach; najczęstszym wskaźnikiem zdolności jest iloraz inteligencji (stąd w wypadku inteligencji powyżej przeciętnej –  $IQ > 115$  – można mówić o uczniu zdolnym, w wypadku inteligencji powyżej 130 – o wybitnie zdolnym, co dotyczy ok. 2% populacji);

b. uczeń uzdolniony – osoba wykorzystująca swój ponadprzeciętny ogólny potencjał poznawczy w konkretnej dziedzinie, np. muzyce, literaturze, informatyce (stąd uzdolnienia muzyczne, literackie lub informatyczne);

c. uczeń utalentowany – często określenie to traktowane jest jako ekwiwalent terminu „uczeń uzdolniony”, można jednak doprecyzować je przez wskazanie poziomu rozwoju uzdolnień – talent jest rozwinięciem uzdolnień, wiąże się z osiągnięciami, z wymiernymi wskaźnikami (nagrody, publikacje, pasje, oryginalne pomysły itp.);

d. zdolności – w ujęciu komponentowym to wynik interakcji między inteligencją (percepcja, pamięć, uwaga, myślenie, wyobraźnia), twórczością (płynność i oryginalność myślenia, otwartość na zmiany, tolerancja ryzyka poznawczego) a motywacją (zainteresowania, pracowitość, tolerancja porażek); zdolności tworzą się zatem i rozwijają na skutek wzajemnego oddziaływania tych trzech komponentów,

a troska o uwzględnienie tego założenia zarówno na etapie ich identyfikacji, jak i stymulowania powinna stanowić podstawę kompetentnego wspierania uczniów zdolnych (por. Renzulli, 2003).

Swoistym przełomem w międzynarodowym dyskursie wokół zdolności były publikacje Roberta Sternberga, który podważył wcześniejsze (według niego zbyt optymistyczne) ustalenia psychologów dotyczące roli poziomu inteligencji w osiągnięciu sukcesu życiowego. Sternberg, analizując biografie wielu wybitnych ludzi, doszedł do wniosku, że sama inteligencja analityczna nie jest wystarczająca (Sternberg, 1996). Powinna być ona wsparta inteligencją twórczą oraz praktyczną. Tylko wtedy, dzięki synergii między tymi trzema typami zdolności możliwe jest skuteczne rozwiązywanie problemów z obszaru tzw. Pragmatyki życiowej, opracowywanie nowych, niestandardowych strategii działania, a co najbardziej istotne – czerpanie satysfakcji z własnego życia.

Sternberg zwrócił zatem uwagę na właściwą funkcję inteligencji, czyli optymalne przystosowanie służące szczęściu człowieka. Wyższa inteligencja zatem powinna wiązać się z lepszą adaptacją, a co za tym idzie – z większym dobrostanem. Niestety, w rzeczywistości zbyt często ponadprzeciętny potencjał związany jest z problemami emocjonalnymi, dystymią, a nawet depresją, zaburzeniami psychicznymi oraz dojmującym poczuciem osamotnienia (Sękowski, 2001). Może to oznaczać, że osoba zdolna nie otrzymała odpowiedniego wsparcia w procesie aktualizacji własnego potencjału, a same zdolności, zamiast być katalizatorem rozwoju, pełniły funkcję balastu.

Inną, krótszą definicję zdolnego ucznia możemy przedstawić w rozumieniu:

społecznym:

- uczeń, który ma wzorowe zachowanie i najwyższe oceny z przedmiotów szkolnych;

psychologicznym:

- uczeń, który ma wysoki iloraz inteligencji, duże osiągnięcia oraz duże dołności twórcze;

w oczach nauczycieli:

- uczeń, który się dobrze uczy, ma osiągnięcia szkolne, jest grzeczny,

która nie jest właściwa, ale często powielana i wzmacniana przez stereotypy.

## **2. Teoretyczne podstawy zdolności i ich rozpoznawanie**

### 2.1. Definicje zdolności: zdolności ogólne i specyficzne

Istnieje wiele definicji zdolności w zależności od przyjętego kryterium wiedzy. Inaczej rozpatruje się to zagadnienie z perspektywy psychologicznej, inaczej z edukacyjnej, a jeszcze inne wyobrażenie pojęcia zdolności jest właściwe, tzw. wiedzy potocznej (Limont, 2010). Limont dokonuje przeglądu definicji zdolności i podaje za Pietrasińskim, że „zdolności to takie różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu się i działaniu”. Franz Mönks natomiast przyjmuje, że „zdolności są indywidualnym potencjałem ujawniającym się poprzez wybitne osiągnięcia w jednej lub wielu dziedzinach”.

Termin zdolności łączy się zwykle z pojęciem zdolności ogólnych, odnoszących się do inteligencji, a także ze zdolnościami szkolnymi lub akademickimi. Z poznawczego punktu widzenia przez zdolność rozumie się „różnice indywidualne w funkcjonowaniu procesów poznawczych, angażujących takie funkcje, jak pamięć, uwaga, a także obejmujących strategie rozumowania i przetwarzania informacji” (W. Limont, *Uczeń zdolny...*, Tamże, s. 17. ). Uzdolnienia zaś to zdolności kierunkowe – specjalne, czyli takie właściwości (zdolności) jednostki, które stwarzają możliwości wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie. Warunkują one ponadprzeciętny poziom wykonania w obrębie określonej działalności, np. naukowej, artystycznej, fizycznej, technicznej itp. Wśród uzdolnień specjalnych wskazać można np.: poznawcze, językowe, literackie, matematyczne, techniczne, muzyczne, sportowe plastyczne, pedagogiczne, społeczne i inne.

Talent to z kolei specyficzny kompleks cech indywidualnych, ujawniających się najczęściej już w okresie wczesnego dzieciństwa u niewielu osób, prowadzący do szczególnego mistrzostwa w określonej dziedzinie. Talent „sugeruje bardzo wysoki poziom określonej zdolności specjalnej lub wiązki uzdolnień, które przejawiają się w ponadprzeciętnej łatwości nabywania wiedzy lub sprawności w danej dziedzinie” (I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka*, AP, Kraków 2005, s. 20. Natalia



Cybis, Ewa Drop, Tomasz Rowiński, Jan Ciecuch • Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych).

Najprostsza taksonomia zdolności dotyczy podziału na zdolności ogólne i specyficzne. Wyznacznikiem tych pierwszych jest przede wszystkim inteligencja i myślenie, a także spostrzeganie, zapamiętywanie (wyuczalność), wyobraźnia, sprawność ruchowa (zręczność).

Lewowicki z kolei wyróżnia zdolności jakościowe i ilościowe. Ilościowe związane są z różnicami ilościowymi w zakresie głównie inteligencji, a więc ogólnej zdolności do uczenia się i wykonywania zadań (s. 35): „Zdolności mogą występować z różnym natężeniem, mogą mieć różny poziom – co stanowi o ich zróżnicowaniu ilościowym” (T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 37). Różnice jakościowe będą się ujawniały natomiast w „wielokierunkowości uzdolnień, ich różnorodności treściowej, różnorodności form działalności, w których uzdolnienia przejawiają się” (tamże, s. 38).

Przyjęte rozróżnienie między zdolnościami a uzdolnieniem pozwala szacować, że uzdolnienia wybitne posiada ok. 2–3% populacji, natomiast zdolnościami wykazuje się większa część populacji – ok. 13% (W. Limont, *Uczeń zdolny*, dz. cyt., s. 17). W takim ujęciu osoby zdolne (w różnym stopniu) stanowiłyby ok. 15% populacji. Za Cieślukowską można jednak przytoczyć inne koncepcje – z jednej strony elitarne podejście Renzulliego, który szacuje odsetek uzdolnionych na 3–5% populacji, a z drugiej koncepcje egalitarne, przyjmujące, że nawet 25–30% populacji to osoby zdolne (F. Gagné, *Constructs and models pertaining to exceptional human abilities* [w:] K.A. Heller, F.J. Mönks, A.H. Passow (red.) *International handbook of research and development of giftedness and talent*, Nowy Jork 1993 i J. Freeman, *Gifted Children Grown Up*, Londyn 2001. Cyt. za J. Cieślukowska, *Czy w polskim systemie oświaty...*, dz. cyt, s. 26.).

Różnice w definiowaniu zdolności wynikają z przyjęcia różnych postaw w szacowaniu wielkości populacji uzdolnionych – liberalnej lub konserwatywnej. Innym czynnikiem jest konceptualizowanie zdolności jako cechy pojedynczej lub jako zespołu cech oraz koncentracja na predyspozycjach lub na obserwowalnych zdolnościach wykonawczych (J. Uszyńska-Jarmoc, *Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału*

intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie).

## 2.2. Modele zdolności

Wielostronność podejść i nurtów dotyczących zdolności skutkuje szeregiem wartościowych modeli zdolności. Modele zdolności są sposobem zobrazowania teorii, zdaniem Sękowskiego przydatnym w roli inspiracji dla praktyków (w edukacji) i badaczy, chociaż zarzuca się im niekiedy brak weryfikowalności empirycznej (A.E. Sękowski, Osiągnięcia uczniów zdolnych, Wyd. 2 rozsz., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 25).

Sękowski wyróżnia modele strukturalno-interakcyjne oraz modele rozwojowe. Modele strukturalno-interakcyjne zakładają, że zdolności tworzą strukturę powiązanych ze sobą i oddziałujących na siebie elementów (Limont, 2010, s. 54). Wśród nich można wymienić szeroko opisywane modele Renzulliego, Mönksa, a także model Tannenbauma. Z kolei modele rozwojowe uwzględniają rozwój człowieka jako istotnym element koncepcji zdolności. Zalicza się do nich m.in. koncepcje Piageta, Feldmana oraz Gardnera. W praktyce identyfikacji zdolności znajdują zastosowanie zwłaszcza modele Renzulliego, Feldhusena i Gardnera. Gardner w swojej koncepcji wyróżnia wielość dziedzin, w których mogą ujawniać się zdolności, określając te obszary mianem różnych rodzajów inteligencji, składające się na teorię Inteligencji Wielorakich (Multiple Intelligences, MI. H. Gardner, Pięć umysłów przyszłości, MT Biznes, Warszawa 2009). Gardner zaproponował wyróżnienie następujących inteligencji:

- językowej (umiejętność posługiwania się językiem, wzorami i systemami);
- logiczno-matematycznej (umiłowanie precyzji oraz myślenia abstrakcyjnego i strukturalizowanego);
- muzycznej (wrażliwość emocjonalna, poczucie rytmu, zrozumienie złożoności muzyki);
- cielesno-kinestetycznej (dobre wyczucie czasu, uzdolnienia manualne, duże znaczenie zmysłu dotyku, ruchliwość, dobra organizacja przestrzenna);
- przestrzenno-wizualnej (myślenie obrazowe, umiejętne korzystanie z map, diagramów i tabel, wykorzystanie ruchu towarzyszącego procesowi uczenia się);
- interpersonalna (automotywacja, wysoki poziom wiedzy o samym sobie, silne

poczucie wartości, łatwy kontakt z innymi ludźmi, umiejętności mediacyjne, dobra komunikatywność);

- inteligencja intrapersonalna (wewnętrzna) w odróżnieniu od poprzedniej, która pozwala skupić się na drugiej osobie, ta inteligencja umożliwia analizowanie własnych przeżyć i problemów. Osoby o tej inteligencji często bywają wstydliwe, lubią pracować w samotności, są wyciszone, skupione na sobie i swoich przeżyciach. Są spokojne, refleksyjne, nie mówią wiele. Są to najczęściej przedstawiciele takich profesji jak: filozof, psychoterapeuta, teolog.
- przyrodniczej (wrażliwość na zjawiska przyrodnicze, obserwacja natury, umiejętność odróżniania gatunków i sfer przyrody).

W przekonaniu Gardnera, lista ta nie jest jeszcze zamknięta. Osiem wymienionych powyżej typów inteligencji znalazło swoje zastosowanie w praktyce edukacyjnej, jednak w swoich pracach autor wymienia również inteligencję egzystencjalną (tendencja do myślenia refleksyjnego, koncentracja na pytaniach o sens istnienia), duchową (przeżycia wewnętrzne) i moralną (I. Czaja-Chudyba, Odkrywanie zdolności dziecka, dz. cyt.). Gardner uważa, że ludzie dysponują każdym z wymienionych rodzajów inteligencji, które rozwinięte są w różnym stopniu, tworząc tzw. profil inteligencji. Nie są to jednak predyspozycje dające się objąć klasyczną miarą ilorazu inteligencji, a raczej preferencje i zdolności jednostki do działania w określony sposób, w obrębie określonej dziedziny zainteresowań, czy też style poznawcze (Gardner, Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce, Laurum, Warszawa 2009, s. 16.)

Czaja-Chudyba zaznacza, że koncepcja Gardnera zdaniem części badaczy nie może być traktowana jako koncepcja inteligencji, a raczej jako koncepcja zdolności (I. Czaja-Chudyba, Odkrywanie zdolności dziecka, dz. cyt., s. 26.). Jest ona atrakcyjna dla nauczyciela ze względu na swoją prostotę i przejrzystość, umożliwia też tworzenie takich programów edukacyjnych, które rozwijają zdolności od najmłodszych lat (Zob. Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy, Grupa Edukacyjna S.A., Kielce 2011, *passim*). Niektórzy badacze zwracają jednak uwagę na jej dyskusyjną wiarygodność, ze względu na specyfikę materiału badawczego, na którym bazuje teoria, trudnego w pomiarze i kontroli (J. Strelau, Psychologia różnic indywidualnych, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010, s. 93–95).

W swoich pracach Gardner opisał też teorię 5 umysłów przyszłości. Opisuje w niej typy umysłów, których kształtowaniem powinna zająć się nowoczesna edukacja. Gardner stwierdza, że „pięć rodzajów umysłów (...) to co innego niż osiem czy dziewięć inteligencji. One – umysły – nie są zdolnościami, lecz raczej różnymi sposobami wykorzystania rozumowania, które rozwijamy w szkole i miejscu pracy” (H. Gardner, Pięć umysłów przyszłości, MT Biznes, Warszawa 2009).

Do umysłów przyszłości zalicza on:

1. Umysł dyscyplinujący – to sposoby myślenia charakterystyczne dla określonej dyscypliny naukowej, rzemiosła albo profesji;
2. Umysł syntetyzujący – czerpie informacje z różnych źródeł, poddaje je obiektywnej ocenie i zrozumieniu, a potem zestawia je ze sobą w sposób sensowny. Umiejętność ta w dobie szumu informacyjnego staje się niezbędną;
3. Umysł kreatywny – w oparciu o dyscyplinarność i syntezę odkrywa nowe sposoby myślenia o świecie. Umysł ten generuje nowe pomysły, nietypowe pytania i niespodziewane odpowiedzi;
4. Umysł respektujący – dostrzega i akceptuje różnice między jednostkami i grupami, dokłada wysiłku, by zrozumieć „innych”, efektywnie z nimi współpracować i żyć;
5. Umysł etyczny – zwraca uwagę na naturę ludzkiej pracy oraz na potrzeby i pragnienia społeczności w której funkcjonuje, stara się wyjaśnić fakt, że ludzie dążą do zaspokojenia celów wyższych niż własne interesy.

Koncepcje Gardnera są wykorzystywane już od lat 80. ubiegłego wieku, między innymi w systemowym Projekcie Spectrum, wdrażanym w amerykańskich przedszkolach. Jego celem było stworzenie systemu diagnozy profilu inteligencji dziecka poprzez obserwację w zabawie, a następnie dostosowanie systemu zajęć do ujawnionych typów inteligencji.

Projekt ten odnosił się do ośmiu dziedzin wiedzy:

- językowej;
- matematycznej;
- ruchowej;
- muzycznej;
- naukowej;
- mechanicznej i konstrukcyjnej;

- rozumienia relacji społecznych
- sztuk pięknych.

Dla przyjętej klasyfikacji zdolności, autorzy projektu proponowali trzy modele diagnozy zdolności dziecka:

1. Model badawczy. Nauczyciel obserwuje zachowania dziecka w grupie i porównuje zdolności każdego uczestnika grupy. Spostrzeżenia na temat każdego dziecka, nauczyciel dokumentuje w formie multimedialnej;
2. Model oceny selektywnej. W pierwszym etapie dzieci są angażowane w określony rodzaj aktywności. Następnie wybrane dziecko jest oceniane na tle grupy;
3. Model obserwacji ramowych. Określa on ogólną obserwację zachowań dziecka w różnych obszarach funkcjonowania (I. Czaja-Chudyba, Odkrywanie zdolności dziecka, dz. cyt., s. 46-47). Projekt zakładał identyfikowanie zdolności dzieci w sytuacjach swobodnych i spontanicznych, a ocena dokonywana przez badacza ma charakter czynności towarzyszącej rutynowym czynnościom edukacyjnym. Projekt ten podkreślał ważność wczesnego rozpoznawania zdolności wśród uczniów. Aktualnie działa w USA system szkół wdrażających model Inteligencji Wielorakich do programu nauczania, zrzeszonych w stowarzyszeniu „Smart Schools” (Tamże, s. 46–48, F. Mönks, I.H. Ypenburg, Jak rozpoznać uzdolnione dziecko. Poradnik dla rodziców, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 31-33. 72 J.F. Feldhusen, A conception of giftedness, [w:] R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), Conception of giftedness, Cambridge University Press, London 1986, s. 112-127.).

Chociaż zarówno Gardner jak i inni teoretycy zdolności poznawczych – w tym miejscu należy szczególnie przywołać prace Sternberga – używają pojęcia inteligencji, należy podkreślić, że konstrukty te są w ich koncepcjach zgoła odmienne. Sternberg opisuje komponenty inteligencji w sposób zbliżony do klasycznych teorii inteligencji (np. Spearmana), używając właściwego im zasobu pojęć (np. czynnika g). Inteligencja jest tutaj związana z umiejętnościami wykonawczymi, z nabywaniem wiedzy, w sytuacjach nowych ujawnia się również jako sposób radzenia sobie, a także w zdolnościach przystosowawczych i w relacji jednostki z otaczającą ją kulturą

i środowiskiem (jako umiejętność wpływania na nie i kształtowania go). Sternbergowi zawdzięczamy poszerzenie perspektywy patrzenia na inteligencję. Wyróżnił on inteligencję: analityczną, twórczą i praktyczną, akcentując znaczenie inteligencji w radzeniu sobie w życiu. Miernikiem tego rodzaju zdolności, nazywanej przez niego inteligencją sukcesu, jest sukces w życiu zawodowym i prywatnym. Sternberg zwraca uwagę na to, że żaden talent i uzdolnienia nie przełożą się na wybitne wyniki i sukces, jeśli zabraknie motywacji, twórczego, analitycznego i praktycznego myślenia. Taki rodzaj inteligencji nie jest mierzalny za pomocą statystycznych metod pomiaru. Takie ujęcie inteligencji, podobnie jak ujęcie Gardnera stają się podstawą nowoczesnych teorii inteligencji, które odchodzą od zachwyty i wiary w IQ.

Innym modelem, który znajduje zastosowanie w edukacji jest koncepcja wybitnych zdolności Feldhusena. Do głównych elementów tej koncepcji zalicza się: ogólne zdolności poznawcze, których poziom zależy od dziedziny, której dotyczą, a także pozytywny obraz siebie, jako ważne kryterium kwalifikowalności uczniów do programów dla uczniów zdolnych, i wreszcie motywację osiągnięć. Ta ostatnia daje się zaobserwować już w pierwszych latach edukacji i przejawia się w zaangażowaniu ucznia, ciekawości poznawczej oraz wytrwałości. Ważną rolę w kształtowaniu motywacji odgrywają rodzice i wzajemna mobilizacja uczniów zdolnych. Dopelnieniem koncepcji jest talent. To zmienna trudna do obiektywnej oceny, dokonywanej w oparciu o szerokie spektrum wytworów. Oceny talentu często dokonują eksperci w danej dziedzinie np. artystycznej. Ważne by na procedurę oceny składało się kilka komponentów np. ocena wytworów, test, obserwacja.

Komplementarną wobec tego modelu jest proponowana przez Feldhusena metoda identyfikacji uzdolnionych. Uwzględnia ona przede wszystkim przygotowanie nauczycieli do identyfikacji ucznia zdolnego. Dane o możliwościach ucznia pochodzą z badań z wykorzystaniem wystandaryzowanych<sup>2</sup> narzędzi, nominacji nauczycielskich, rodzicielskich, rówieśniczych, skal wskaźnikowych, kwestionariuszy, list kontrolnych oraz dostępnych dokumentów biograficznych o uczniu. W pierwszym etapie wyszukuje się uczniów o ilorazie inteligencji powyżej 120 oraz z wynikami powyżej 95 percentyla we wskazanych dziedzinach, zbierając także dane z nominacji nauczycielskich. Etap drugi to gromadzenie danych uzyskanych na podstawie badania Skalą Oceny

---

<sup>2</sup> Standaryzacja - ustalenie jednolitych warunków posługiwania się testem w celu zminimalizowania wpływu czynników zewnętrznych na wynik uzyskany przez badanego (E. Hornowska, Testy psychologiczne: Teoria i praktyka. Scholar, Warszawa 2007)

Behawioralnej Charakterystyki Szczególnie Zdolnego Ucznia. Pozyskane dane porównuje się z nominacjami nauczycielskimi. Etap trzeci polega na analizie i syntezie wcześniej zgromadzonych informacji, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów, którzy według nauczycieli mogą mieć specjalne zdolności. Etap czwarty to wybór uczniów ze zdolnościami kierunkowymi, twórczymi, poznawczymi i opracowanie specjalnych programów nauczania pod ich kątem (J.F. Feldhusen, A conception of giftedness, dz. cyt.). Feldhusen sugeruje, że wskazane jest zwiększanie wymagań w stosunku do zidentyfikowanych uczniów zdolnych. Stawianie im wyzwań sprawia, że wrasta ich motywacja. Jest on też zwolennikiem tworzenia oddzielnych grup zajęciowych dla uczniów zdolnych – jego zdaniem nie pozbawia to słabszych uczniów okazji do wzorowania się na lepszych, lecz sprawia, że słabsi uczniowie sami chcą im dorównać.

Inny model znajdujący szerokie zastosowanie w amerykańskich szkołach to Trójpierścieniowy rozwojowy model twórczej produktywności Renzulliego (A.E. Sękowski, Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.; J.P. Guilford, Natura inteligencji człowieka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1978). Akcentuje on znaczenie różnic indywidualnych w zakresie zdolności. O uzdolnieniach specjalnych można mówić wtedy, gdy dochodzi do interakcji między zespołami cech. Do zespołu cech należą: ponadprzeciętne zdolności, twórczość oraz zaangażowanie w pracę/zadanie. Przez ponadprzeciętne zdolności rozumie się: ogólne zdolności, których pomiar dokonywany jest przy pomocy testów do badania inteligencji ogólnej, oraz zdolności specyficzne, dotyczące specyficznych dziedzin i nawiązujące do konkretnych działań. Poprzez zaangażowanie w pracę, które jest kolejnym elementem tej koncepcji, rozumie się motywację pojmowaną jako wytrwałość, wytrzymałość, pracowitość, gotowość do poświęceń, pewność siebie i sumienność. Trzecim elementem jest twórczość, która odnosi się do zachowań związanych z procesem kreacji i sposobami dochodzenia do rozwiązań. Osoby twórcze charakteryzują się płynnością, giętkością, oryginalnością i otwartością myślenia oraz ciekawością poznawczą. Wszystkie elementy modelu są ważne, ale inteligencja i zdolności twórcze umożliwiają osiągnięcie wysokiej jakości wytworu, natomiast motywacja decyduje o kierunku i konsekwencji działania. Renzulli poprzez wprowadzenie wymiaru osiągnięć dokonał swoistego przełomu w dalszym

podejściu do badań nad zdolnościami. Praktycznym zastosowaniem koncepcji Renzulliego jest opracowany w celu identyfikacji zdolnych uczniów Model Wzbogaconej Triady i Obrotowych Drzwi ( J.S. Renzulli, S.M. Reis i L.H. Smith, The revolving door identification model, Creative Learning Press, Mansfield 1981.). Model Wzbogaconej Triady to koncepcja wspomaganie kreatywności i produktywności uczniów poprzez otwarcie ich na nowe dziedziny naukowe, idee i zainteresowania, aby nabyte nowe umiejętności mogli stosować w wybranych przez siebie obszarach zainteresowań.

Model zakłada trzy etapy pracy:

- etap 1: zetknięcie uczniów z różnorodnymi zajęciami i projektami, które wykraczają poza standardowy program zajęć szkolnych. Na tym poziomie zespoły złożone z nauczycieli, rodziców i uczniów zajmują się organizowaniem spotkań z inspirującymi ludźmi, wycieczek do ciekawych miejsc, warsztatów itp.;
- etap 2: na tym etapie celem jest wspomaganie rozwoju poznawczego ucznia poprzez trening kreatywności i rozwiązywania problemów, myślenia krytycznego, organizacji procesu uczenia się i specyficznych umiejętności – literackich, krasomówczych. Aktywności z tego etapu mają być realizowane w obrębie wybranego przez ucznia obszaru zainteresowań;
- etap 3: stanowi rozwinięcie poprzednich etapów, skierowany jest do uczniów, którzy będą gotowi poświęcić więcej czasu na pogłębianie wiedzy z interesującego ich zagadnienia. Ma to prowadzić do zdobycia zaawansowanej wiedzy i umiejętności pracy w obrębie danego problemu. Ten etap ma również przyczyniać się do zwiększenia poczucia pewności siebie, zaangażowania i dawać uczniom poczucie satysfakcji z własnych dokonań (tamże).

Model Obrotowych Drzwi to komplementarny system selekcji uczniów do aktywności przewidzianych w Modelu Wzbogaconej Triady. Jego ideą jest otwarcie na szersze grupy uczniów i stosowanie wielorakich kryteriów oceny zdolności, aby nie wykluczać uczniów kreatywnych, którzy nie znaleźliby się w przedziale 3–5% najlepszych uczniów. W fazie wstępnej modelu prowadzona jest zatem identyfikacja uczniów i tworzona pula talentów – około 15–20% populacji uczniów. Dane



uzyskiwane w tej fazie pochodzą z badań psychometrycznych (testy inteligencji, osiągnięć, zdolności twórczych), nominacji nauczycielskich, rodzicielskich, rówieśniczych lub autonominacji. Uczniowie są także obserwowani w klasie pod kątem dojrzałych zainteresowań, kreatywności, zaangażowania i motywacji do zadań (tamże). W modelu tym zwraca uwagę szeroki dobór środków sprzyjających diagnozie zdolności. Co niezwykle wartościowe, diagnoza odbywa się w oparciu o kontekst – osadzona jest w realnych sytuacjach diagnostycznych, jak praca ucznia nad różnego rodzaju projektami, zajęcia dodatkowe i ponadobowiązkowa aktywność szkolna. Dzięki temu uczniowie mają możliwość wykazania się postawą twórczą i swoimi zdolnościami w praktyce. Wartościowy jest też system przechodzenia od poziomu egalitarnego stopniowo w kierunku aktywności elitarnych w ramach pracy ze zdolnymi uczniami. Jest to system zapraszający ucznia do zwiększania jego zaangażowania, pozwalający mu stopniowo zwiększać wiedzę w obrębie interesującej go dziedziny.

Inne warte wspomnienia modele identyfikacji to propozycja Tannenbauma (W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt. ) oraz model Totemu Wielorakich Talentów Taylora ( C.W. Taylor, *How many types of giftedness can your program tolerate?*, "Gifted Child Quarterly", 1978, nr 2, s. 39-51. Cyt. za L. Margolin, *Goodness personified: The emergence of gifted children*. Hawthorne 1994) . Tannenbaum uważa, że proces identyfikowania ucznia zdolnego powinien obejmować następujące etapy:

- przesiewowy – najbardziej liberalny, a jego celem jest włączenie do puli zdolnych także tych, którzy wykazują niewielkie oznaki uzdolnień. Na tym etapie zebrane dane powinny jednak uwzględniać informacje dotyczące ilorazu inteligencji, zdolności kierunkowych, twórczych, osiągnięć w danej dziedzinie, cech osobowościowych oraz aktywności ucznia podejmowanych poza programem nauczania;
- selekcyjny – wyłonienia dzieci najzdolniejszych spośród wcześniej zakwalifikowanych w etapie przesiewowym;
- różnicowania – mający na celu zidentyfikowanie tych uczniów, którzy wykazują zdolności w specyficznych obszarach aktywności (W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt.).

Korzystanie z tego modelu identyfikacji uzdolnień ucznia przynosi korzyści płynące z etapowości. Pozwala ona bowiem objąć diagnozą szeroką grupę uczniów uznając ich za potencjalnie zdolnych tak, by w kolejnych etapach zawęzić kryteria i wybrać uczniów rzeczywiście uzdolnionych a nie np. jedynie pracowitych. Nauczyciel nie musi się obawiać, że błędnie zidentyfikuje ucznia zdolnego, bo weryfikacja jego pierwszych obserwacji i podjętych decyzji nastąpi w kolejnych etapach przewidzianych w tym modelu. Zaproponowana przez Taylora koncepcja Totemu Wielorakich Talentów (C.W. Taylor, *How many types...*, dz. cyt. ) oparta jest na koncepcji Wielorakich Talentów Twórczych (Multiple Creative Talents) tego samego autora. Jest to być może najbardziej obrazowe przedstawienie edukacji współczesnych dzieci zdolnych (L. Margolin, *Goodness personified...*, dz. cyt. ). Koncepcję Totemu opisał Taylor w formie grafiki, szeroko reprodukowanej w rozmaitych opracowaniach. Przedstawia ona sześć totemów reprezentujących poszczególne zdolności:

1. akademickie;
2. twórcze;
3. planowania;
4. komunikacji;
5. przewidywania;
6. podejmowania decyzji.

Totemy zbudowane są z twarzy siedmiorga dzieci – twarze u dołu totemu są smutne – reprezentują najniższy poziom zdolności. Twarz dziecka na samej górze totemu jest najweselsza. Jednak układ twarzy w każdym totemie jest inny, co symbolizuje, że to samo dziecko może być wybitnie uzdolnione w jednej dziedzinie, a w drugiej może być przeciętne lub słabe. Przedmiotem koncepcji Taylora jest identyfikacja mocnych i słabych stron każdego ucznia. Metoda ta dostarcza zróżnicowanego profilu zdolności, a także ukazuje możliwości wykorzystania tych zdolności w grupie. Zdaniem autora koncepcji, wszyscy uczniowie zyskują mając kontakt ze zróżnicowanymi rodzajami zdolności w klasie.

### 2.3. Rozpoznawanie zdolności

Istnieje wiele strategii i metod identyfikowania i diagnozowania zdolnych jednostek. Zależą one od przyjętej koncepcji zdolności, przygotowania osób wydelegowanych do

diagnozy oraz praktyki stosowanej w danej instytucji. Rekomendowane jest łączenie strategii i narzędzi oraz przyjęcie szerokiej definicji zdolności, tak by trafnie rozpoznawać uzdolnionych (Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie, Fundacja Rozwoju Edukacji, Warszawa 2008; [www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/zdolny.pdf](http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/zdolny.pdf).)

Termin diagnoza (gr. diagnosis) oznacza rozpoznawanie, rozróżnienie. Diagnoza „stanowi każdy proces, w wyniku którego uzyskuje się nowe informacje o rzeczywistości lub jej fragmentach będących przedmiotem poznania” (L. Pytka, Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizacyjnym, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1986, s. 7). Diagnoza oznacza rozpoznanie, rozróżnienie, osądzenie. W sensie ogólnym diagnoza to rozpoznanie jakiegoś stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych na podstawie jego objawów, opierając się na znajomości ogólnych prawidłowości (S. Ziemiński, Problemy dobrej diagnozy, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 17.). Istotą diagnozy jest, w przypadku uczniów zdolnych, odkrywanie i identyfikacja ich predyspozycji i możliwości, stanowi ona bazę do dalszych działań wspierających, a także przewidywania przyszłych osiągnięć dziecka (Beata M. Guziuk-Tkacz, Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011, s. 20.).

Dyrda wyróżnia w diagnozie ucznia zdolnego dwa podejścia: psychologiczne i pedagogiczne (B. Dyrda, Zjawiska niepowodzeń szkolnych..., dz. cyt.). Pierwsze z nich koncentruje się na rozpoznawaniu tych aspektów funkcjonowania uczniów, które można zdiagnozować za pomocą specjalistycznych narzędzi i testów – psychologicznych i pedagogicznych. Narzędzia te badają głównie poziom intelektualny oraz uzdolnienia specjalne, a także sferę osobowościową. Oparta na nich diagnoza przeprowadzana jest głównie poza szkołą, w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Narzędzia te dostarczają rzetelnej i trafnej diagnozy zdolności ucznia, należy jednak pamiętać, że opieranie się na danych pochodzących jedynie z tego rodzaju pomiaru jest niewystarczające do pełnego poznania dziecka. Właściwa procedura identyfikacji zdolności uwzględnia również drugie podejście – pedagogiczne, którego głównym elementem jest obserwacja szkolnych osiągnięć ucznia, a taką możliwość mają przede wszystkim nauczyciele w szkołach.

Literatura przedmiotu proponuje jeszcze jeden podział metod diagnostycznych: na ilościowe i jakościowe. W pierwszej ocenia się ucznia w oparciu o mierzalne wskaźniki, które pozwalają porównać go z resztą grupy. Do metod w tym podejściu można zaliczyć testy, kwestionariusze, sprawdziany i konkursy (w tym olimpiady). W drugiej metodzie poszukuje się głównie odpowiedzi na pytanie dlaczego?, celem weryfikacji hipotez o źródłach zachowania, próbując uchwycić dane trudno mierzalne i niedostępne dla narzędzi ilościowych. W tym celu stosuje się obserwację, wywiad lub analizę portfolio (.M. Guziuk-Tkacz, *Badania diagnostyczne...*, dz. cyt.).

Testy i kwestionariusze dzięki normalizacji<sup>3</sup> umożliwiają porównywanie wyników dzieci, pomagają postawić trafną diagnozę w oparciu o zweryfikowaną teorię. Dobre narzędzia dają powtarzalne i obiektywne wyniki, wpływ zewnętrznych lub subiektywnych czynników jest zminimalizowany. Pomagają diagnozować poziom uzdolnień (nasylenie cechy). Oceny szkolne są natomiast głównie miarą zdolności do uczenia się i umiejętności akademickich. Wyniki w konkursach z kolei w dużym stopniu zależą od sposobu przygotowania ucznia, poziomu samego konkursu oraz czynników związanych z oceniającymi wykonanie ucznia ekspertami (M. Guziuk-Tkacz, *Badania diagnostyczne...*, dz. cyt.). Podstawowe narzędzie diagnostyczne nauczyciela stanowi jednak obserwacja (Por. Zespół Gfk Polonia, *Badanie elementów pracy z uczniem zdolnym...*, dz. cyt.). Pozwala ona na interpretację spostrzeżeń dotyczących funkcjonowania ucznia. Ponadto praktyka obserwacji zwiększa wrażliwość nauczyciela na sygnały płynące od ucznia. Guziuk-Tkacz wyróżnia obserwację o charakterze swobodnym (niestandardyzowaną) w postaci notatek i zapisu audio lub wideo, oraz standaryzowaną (arkusze, dzienniki, skale obserwacyjne). Arkusze obserwacyjne dla nauczycieli pozwalają na usystematyzowanie obserwacji. Dzięki nim nauczyciel może oszacować procentowy lub punktowy wynik ucznia w danej skali, nie jest jednak możliwe jednoznaczne stwierdzenie, czy jest on wysoki, czy niski – ze względu na brak norm. Można powiedzieć, że publikowane w Polsce arkusze obserwacyjne dla nauczycieli plasują się pomiędzy podejściem ilościowym a jakościowym.

---

<sup>3</sup> Normalizacja – proces opracowywania norm dla testu przeprowadzany w oparciu o dane zebrane na reprezentatywnej dla populacji próbie. Wyniki surowe przeliczone zostają na skalę standardową (np. centylową lub stenową), co daje możliwość interpretowania wyniku danej osoby w odniesieniu do średniej uzyskanej w próbie normalizacyjnej (E. Hornowska, *Testy psychologiczne: Teoria i praktyka*. Scholar, Warszawa 2007),

Kolejnym sposobem diagnozy dokonywanej przez nauczyciela może być wywiad z uczniem lub rodzicem: swobodny, kierowany lub o charakterze mieszanym (Wywiad swobodny odbywa się bez ustalonego zestawu pytań, jedynie w oparciu o zarys zagadnień wymagających poruszenia w rozmowie. Wywiad kierowany prowadzi się według zaplanowanego wcześniej schematu, określającego zakres zagadnień, ilość pytań i ich kolejność) . Wywiad pozwala poznać postawy, opinie, wyobrażenia, uczucia ucznia i stanowi wartościową metodę weryfikacji hipotez o funkcjonowaniu dziecka – również w sytuacjach pozaszkolnych, których nauczyciel nie może objąć bezpośrednią obserwacją. W przypadku dzieci młodszych wywiad powinien być osadzony w kontekście wspólnej zabawy, może rozpoczynać się od rysunku. Powinien zawierać pytania otwarte, dające możliwość swobodnej wypowiedzi, ważne jest unikanie pytań sugerujących oraz powstrzymywanie się od prezentowania swojej opinii i poglądów na temat uzdolnień ucznia (M. Guziuk-Tkacz, *Badania diagnostyczne...*, dz. cyt.). Należy zacząć od pytań neutralnych, pozytywnych, dopiero potem przejść do bardziej wnikliwych. Pytania powinny mieć charakter nierozstrzygujący i zaczynać się od słów: jaki? który? jak? po co? dlaczego? Planując wywiad należy określić jego cel, orientację teoretyczną, sformułować pytania i hipotezy, a następnie je zweryfikować. Łukasiewicz- Wieleba proponuje plan przykładowego wywiadu:

Cel wywiadu: diagnoza uzdolnień specjalnych ucznia;

Orientacja teoretyczna: koncepcja Renzulliego;

Przykładowe pytania badawcze: jakie zachowania ucznia potwierdzają jego zainteresowania matematyką?

Hipoteza badawcza: uczeń jest uzdolniony matematycznie;

Przejawy zdolności: ignorowanie lub bagatelizowanie przedmiotów poza matematycznych, śledzenie biografii i wielkich matematyków, zainteresowanie zagadnieniami logicznymi i grami strategicznymi, wysoki poziom motywacji do rozwiązywania zadań matematycznych;

Przykłady pytań do wywiadu:

- Czy Pani/Pana dziecko wykazuje zainteresowanie matematyką? Jeżeli tak, to jakie są tego przejawy?
- Jakie oceny uzyskuje dziecko w szkole z matematyki?

• Czy ktoś w Państwa rodzinie jest uznawany za uzdolnionego matematycznie? (J. Łukasiewicz-Wieleba, Metody identyfikacji uczniów zdolnych [w:] M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności, Universitas Rediviva, Warszawa 2011, s. 253, 254.)

Dyrda proponuje przewodnik do wywiadu narracyjnego z osobą zdolną. Pytania wywiadu sklasyfikowane zostały w kategoriach, do których zaliczają się:

1. Dzieciństwo i sytuacja rodzinna;
2. Identyfikacja zdolności, zainteresowania;
3. Środowisko szkolne;
4. Rola instytucji pozaszkolnych;
5. Wpływ rówieśników;
6. Czas wolny;
7. Samoocena;
8. Problemy i trudności;
9. Osiągnięcia, wsparcie, możliwości;
10. Plany i zamierzenia

(B. Dyrda, Edukacyjne wspieranie rozwoju..., dz. cyt., s. 531-535).

Analiza portfolio ucznia jest z kolei metodą pomagającą śledzić postępy w jego rozwoju, szacować wzrost wiedzy i umiejętności. Badanie jakościowych różnic między wytworami na przestrzeni czasu może być także źródłem informacji o sposobach radzenia sobie dziecka w różnych sytuacjach życiowych. Metoda portfolio wydaje się być jednak rzadko praktykowana, jej potencjał jest zazwyczaj ograniczony do celów rekrutacji do szkół artystycznych.

W diagnozie osób zdolnych często stosuje się metodę tzw. puli talentów, zwanej także bankiem talentów. Strategia ta polega na objęciu programem większej liczby uczniów – nawet do 25% ogółu. Szkolna pula talentów daje większe możliwości tym, których zdolności są trudne do identyfikacji i diagnozy, np. uczniom twórczym z trudnościami w uczeniu się. Pula talentów umożliwia obserwację uczniów bez podejmowania konkretnej decyzji już na początku roku szkolnego. Strategia ta eliminuje elitaryzm i zwiększa liczbę uczniów zakwalifikowanych jako zdolne jednostki, powoduje też, że uwzględnia się tych uczniów, co do których nie ma pewności, jaki jest profil ich uzdolnień. Pula talentów działa także antydyskryminacyjnie, ponieważ włącza w swój zasięg wspomnianych wyżej uczniów np. z trudnościami w uczeniu się,

o wolniejszym tempie pracy, czy też z SNOS (W. Limont, Uczeń zdolny..., dz. cyt., s. 102).

### **3. Identyfikacja i diagnoza zdolności na I etapie edukacyjnym kształcenia podstawowego.**

#### 3.1. Metody diagnozy zdolności uczniów w polskich szkołach podstawowych.

W polskiej praktyce edukacyjnej często mamy do czynienia z diagnozą niesformalizowaną, która wykorzystuje obserwację uczniów, analizę ich aktywności w zakresie pomysłów, wypowiedzi ustnych, prac pisemnych oraz monitorowanie postępów w nauce. Rzadziej wykorzystuje się testy kompetencji i potencjału intelektualnego. Do metod oceny potencjału zaliczają się też rozmowy z rodzicami uczniów, analiza uczestnictwa wybranych osób w kołach zainteresowań, a także opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej lub psychologa szkolnego. Jednym z systemów identyfikacji uczniów zdolnych jest „selekcja” podczas rekrutacji do klas pierwszych. Przybiera ona różne formy. Mamy tu do czynienia z:

- preselekcją swobodną: włączanie „dni otwartych” do systemu diagnozowania uzdolnień uczniowskich. Podczas dni otwartych uczniowie niższego szczebla edukacji mogą zaprezentować własne umiejętności i osiągnięcia, mają okazję do swobodnych rozmów z dyrekcją i nauczycielami;
- preselekcją sformalizowaną: uczniowie szkół niższego etapu (bez względu na fazę zaawansowania w nauce) mogą uczestniczyć w zajęciach kół przedmiotowych lub zajęciach tematycznych;
- selekcją właściwą: kryteria danej szkoły, których spełnienie warunkuje wpisanie na listę uczniów.

(Zespół Gfk Polonia, Badanie elementów pracy z uczniem zdolnym..., dz. cyt., s. 40).

Diagnoza oraz monitoring uzdolnień i ukierunkowanych kompetencji realizowane są w trakcie nauki szkolnej. Mają charakter swobodny lub sformalizowany, w postaci ustalonego i sprawdzonego algorytmu pomiarów (obserwacji i oceny dokonują nauczyciele). Działania te jednak nie są elementem uniwersalnego systemu stosowanego w szkołach przez całą kadrę.

Jednym z elementów diagnozy i monitoringu uzdolnień jest także ustalenie opinii o uczeniu z poprzednich etapów jego edukacji oraz opinia psychologa (tamże, *passim*). Zasób narzędzi do diagnozy zdolności dostępnych w polskich szkołach jest podobny na wszystkich etapach kształcenia ogólnego. Zróżnicowana jest niewątpliwie treść i forma narzędzi psychologicznych – w ramach niektórych programów regionalnych wprowadza się elementy diagnozy dostosowane do najmłodszych uczniów poprzez obserwację w zabawie (program Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy). Jednak w skali całego kraju, w przypadku młodszych dzieci, realizowana jest głównie diagnoza pod kątem gotowości szkolnej, co jest szczególnie ważne w czasie obniżenia wieku realizacji obowiązku szkolnego i podejmowania nauki przez dzieci sześciolatnie. Tego typu diagnoza ma za zadanie ustalić, w jakim stopniu posiadane przez dziecko umiejętności są opóźnione lub wyprzedzają swoim poziomem umiejętności rówieśników. Ponadto określa się przebieg procesu uczenia się u danego dziecka, a także poziom rozwoju sfer poznawczych i emocjonalnych (J. Łukasiewicz-Wieleba, Przykłady narzędzi wspomagających nauczycielską identyfikację ucznia M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności*, Universitas Rediviva, Warszawa 2011, s. 273). Uczniów edukacji wczesnoszkolnej identyfikuje się głównie na podstawie osiągnięć szkolnych oraz danych z obserwacji nauczyciela, wywiadów z rodzicami i wyników konkursów. Procesy psychiczne dzieci w młodszym wieku szkolnym przebiegają i rozwijają się niezwykle dynamicznie. Jest to czas, w którym kształtuje się zdolność do myślenia operacyjnego, rozwijają się także procesy percepcyjne, wyobraźnia, uwaga i pamięć. Z punktu widzenia praktyki pedagogiczno-edukacyjnej ważne jest zróżnicowanie i częstotliwość występowania zdolności wśród dzieci. Wielu psychologów i pedagogów uważa, że zdolności i inteligencję należy rozwijać już od najmłodszych lat, a optymalnym okresem rozwoju umysłowego dziecka są 2–3 rok życia (D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Rozpoznawanie i kształcenie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 135–137). Skale służące ocenie zdolności ogólnych przeznaczone dla młodszych dzieci są często skonstruowane tak, by nie wymagały używania i rozumienia mowy, dzięki temu mogą być stosowane także wśród dzieci z dysfunkcją słuchu (D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci...*, dz. cyt., s. 161). Przykładem może być tutaj Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera.



W przypadku dzieci młodszych zasadne jest mówienie raczej o pewnych predyspozycjach do ujawnienia określonych uzdolnień. Jednocześnie ważne jest, by zapewniać im wszechstronny rozwój, nie ograniczając go do wąskich dziedzin (T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Akademia Świętokrzyska, Kielce 2006). Wśród dzieci młodszych przy obserwacji warto wziąć pod uwagę aktywność podczas zabawy, uwzględniając w niej także kontakty interpersonalne, aktywność artystyczną i zainteresowania.

Pewną trudnością w prowadzeniu kompleksowej diagnozy zdolności ucznia może być fakt, że obecnie większość narzędzi diagnozujących jest przeznaczona do stosowania tylko przez psychologów – można tutaj wymienić m.in. Skale Wechslera, Testy Matryc Ravena, Ogólny Test Kwalifikacyjny, Diagnozę Możliwości Intelktualnych A. Matczak, Test znajomości słów M. Chojnowskiego, Test językowy „Leksykon”, Kwestionariusz zainteresowań „Z”, Rysunkowy Test Twórczego Myślenia TCT-DP Urbana i Jellena (M. Foryś, *Metody diagnozowania uzdolnień uczniów*, [w:] [www.diamant.edu.pl/prezentacje/forys.pdf](http://www.diamant.edu.pl/prezentacje/forys.pdf)). Pedagodzy dokonują diagnozy najczęściej poprzez rozmowę i obserwację analizy sytuacji rodzinnej ucznia, jego pozycji socjometrycznej<sup>4</sup> w klasie, postawy wobec otoczenia, przebiegu procesu uczenia się, tempa pracy, zdolności skupiania uwagi, ocen szkolnych. Obserwacja uczniów przy pracy np. nad projektem, pozwala zwrócić uwagę na aspekty motywacyjne, poznawcze i wykonawcze sposobu realizacji zadania. Ocenie może podlegać także efekt pracy – pod względem treściowym, formalnym oraz twórczym. Podobne informacje na temat identyfikacji osób z uzdolnieniami w szkole odnajdujemy u Jakubiak-Zapalskiej, Barańskiego oraz w informatorze Ministerstwa Edukacji Narodowej – Założenia projektowanych zmian. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (E. Jakubiak- Zapalska, *Uczeń zdolny i jego rozpoznawanie*, [w:] B. Niemierko i in. (red.), *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*. XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Grupa Tomami, Kielce 2009; A. Barański, *Ministerstwo Edukacji Narodowej o uczniu zdolnym*, Ministerstwo

---

<sup>4</sup> Pozycja socjometryczna – pozycja społeczna osoby wynikająca z dynamiki relacji panujących w danej grupie – w przypadku ucznia w jego klasie. Zob. M. Pilkiewicz, *Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, seria III, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973)

Edukacji Narodowej, Biblioteczka Reformy, Warszawa 1999; Ministerstwo Edukacji Narodowej, Założenia projektowanych zmian. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Informator, Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa 2010).

Kolejną z metod rozpoznawania zdolności uczniów jest rekomendacja nauczyciela. Przykładem nauczycielskiego formularza rekomendacji może być Arkusz identyfikacji trzech składników talentu Eby i Smutny (J. Eby, J. Smutny, Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998), oparty na definicji zdolności Renzulliego, zakładający, że talent szkolny to synteza ponadprzeciętnych zdolności, zaangażowania zadaniowego i twórczości. W tym formularzu zaznacza się stopień zgodności z danym zachowaniem na 4-stopniowej skali (od 1 – poniżej średniej do 4 – w stopniu wybitnym).

Do oceny zdolności uczniów wykorzystuje się też skalę szacunkową Cz. Nowaczyka (Cz. Nowaczyk, Uczeń zdolny. Rozpoznawanie zdolności i uzdolnień dzieci i młodzieży. Oddział Doskonalenia Nauczycieli, Jelenia Góra 1988.). Służy ona do wstępnej selekcji uczniów zdolnych w przedziale wiekowym 8–15 r.ż. na podstawie 30 cech określających rozwój emocjonalny, społeczny oraz intelektualny. Warunkiem stosowania tej skali jest dłuższa znajomość ocenianej osoby przez dokonującego oceny (Skałbiana, Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011).

Natomiast D. Lewis opracował listę czterdziestu wskaźników zachowań dziecka, które umożliwiają ocenę jego zdolności intelektualnych, twórczych i społecznych (D. Lewis, Jak wychować zdolne dziecko, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1988). Ma ona również charakter obserwacji ukierunkowanej na wstępne rozpoznawanie zdolności. Przy okazji tej listy warto wspomnieć o terminie „zachowania znamionujące uzdolnienie”, stosowanym na określenie obserwowalnych wskaźników zdolności.

Istotnym narzędziem do identyfikacji zdolności w warunkach polskich są Skale nominacyjne dla rówieśników, rodziców oraz nauczycieli (Kossewska, Wybitne zdolności ogólne, [w:] W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.) Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich, AP, Warszawa 1998). Margaret Winzer jest autorką pierwszych skal nominacyjnych służących do typowania uczniów, którzy przejawiają zachowania, sposoby myślenia czy rozwiązywania problemów wyróżniające się w grupie. Kossewska zaadaptowała te skale na grunt polski.

Skala dla nauczycieli to skala nominacyjna do oceny osiągnięć szkolnych w poszczególnych sferach:

- kompetencje językowe;
- umiejętności szkolne;
- zaangażowanie w zadanie;
- twórczość;
- przystosowanie społeczne i emocjonalne.

Stosowanie takich skal zarówno przez nauczycieli, jak i przez rodziców i rówieśników może minimalizować zjawisko Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (B. Skałbana, Diagnostyka pedagogiczna, dz. cyt.).

Czynniki wpływające na jakość nominacji to:

- możliwość częstego, bezpośredniego kontaktu z uczniem;
- wiedza pedagogiczna;
- możliwość współpracy z rodzicami, ekspertami;
- różnorodność sytuacji dydaktycznych i wychowawczych

(I. Fechner-Sędzicka, Szkolny system wspierania zdolności. Jak rozpoznawać i rozwijać dziecięce uzdolnienia, Wydawnictwo Aker, Toruń 2003, s. 15).

Istotnym elementem i źródłem informacji niezbędnej do całościowej diagnozy ucznia jest rozmowa z rodzicami. Rodzice już od najmłodszych lat mają szansę obserwować dziecko, jego predyspozycje psychiczne i funkcjonowanie. Cel rozmowy to poznanie dziecka jako członka rodziny i społeczności szkolnej, jego roli, sposobów funkcjonowania, przeżywania, działania, organizacji dnia, aktywności i pasji. Ważnym elementem rozmowy są informacje o emocjach dziecka, odporności na stres, skłonności do podejmowania rywalizacji czy ryzyka. Kolejnym celem, któremu służyć ma rozmowa z rodzicami, jest uzyskanie informacji, jak dziecko funkcjonuje i rozwija się w kontaktach społecznych – życiu towarzyskim i rówieśniczym. Po rozmowie rodzice mogą wypełnić przeznaczone dla nich narzędzie, np. Kwestionariusz dla rodziców Weeksa (M. Szczerbiak, Wywiad – rozmowa z rodzicami jako element procedury diagnozowania dzieci zdolnych [w:] M. Partyka (red.), Modele opieki nad dzieckiem zdolnym. Materiały z I i II Forum wymiany doświadczeń osób pracujących

z dziećmi zdolnymi, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2000).

### 3.2. Identyfikowanie zdolności ogólnych

Jedną z centralnych charakterystyk zdolności ogólnych jest wysoka inteligencja, zdolność szybkiego przetwarzania informacji, wysoki poziom kontroli poznawczej (funkcje wykonawcze<sup>5</sup>) oraz przyjmowanie perspektywy góra-dół, czyli umiejętność rozumowania w szerokiej perspektywie, oraz stosowania kategoryzacji wyższego i abstrakcyjnego rzędu (J.G. Geake, The neurobiology of giftedness, Wystąpienie na konferencji 10th Asia-Pacific Conference on Giftedness, Singapur., 2008 [www.hkage.org.hk/en/events/080714\\_10th\\_APCG.html](http://www.hkage.org.hk/en/events/080714_10th_APCG.html)). „Inteligencja jest zjawiskiem wielowymiarowym, składa się na nią wiele czynników bądź też wiele różnego rodzaju operacji umysłowych” (Strelau, Inteligencja człowieka, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997, s. 108). Zdolności ogólne traktowane są jako „dyspozycja o charakterze ogólnym pozwalająca na skuteczne uczenie się i działania we wszystkich dziedzinach aktywności człowieka” (W. Limont, Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot 2010, s. 42). Wyznacznikiem zdolności ogólnych jest, poza inteligencją i rozumowaniem, także spostrzeganie, zapamiętywanie (wyuczalność) oraz wyobraźnia. K. Bieluga (2003), analizując teorie Piageta, Gardnera, Guilforda i Sternberga proponuje następujące wskaźniki zdolności intelektualnych:

1. łatwość wypowiedzi werbalnych;
2. bogaty zasób słownictwa;
3. znajomość pojęć wykraczających poza program nauczania;
4. szeroki zakres wiedzy z interesujących jednostkę dziedzin;
5. systematyczne czytelnictwo;
6. rozumienie trudniejszych treści niż przeciętni uczniowie;
7. sensowność wypowiedzi;
8. logiczne wyciąganie wniosków;
9. szybkie znajdowanie rozwiązań w nowych sytuacjach;

---

<sup>5</sup> Funkcje wykonawcze – to termin stosowany na określenie procesów poznawczych, takich jak planowanie, pamięć operacyjna, uwaga, hamowanie, których zadaniem jest intencjonalne sterowanie aktywnością umysłową. Por. E. Nęcka, J. Orzechowski i J. Szymura, Psychologia poznawcza, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2006)

10. łatwość skupienia uwagi;
11. spostrzegawczość;
12. łatwość tworzenia wyobrażeń przestrzennych;
13. stosowanie skutecznych sposobów uczenia się i zapamiętywania wiedzy;
14. brak trudności w procesie uczenia się.

(K. Bieluga, Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 21).

Pomiar zdolności ogólnych (inteligencji) ma długą tradycję i dokonuje się przede wszystkim poprzez tzw. testy inteligencji, a jego ilościowa charakterystyka dokonuje się poprzez pojęcie ilorazu inteligencji (J. Strelau, Inteligencja człowieka, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997). Narzędzia badające inteligencję oparte są na materiale werbalnym (mierzące zazwyczaj zasób inteligencji skryształizowanej, związanej z przyswojoną wiedzą), a także materiał niewerbalny, oparty na figurach i wzorach (mierzące przede wszystkim zasób inteligencji płynnej). Testy oparte na materiale niewerbalnym, takim jak figury i rysunki są przeznaczone do mierzenia szerokiego zakresu zdolności myślenia i są najmniej zależne od nabytej wiedzy i wpływu otoczenia kulturowego, w którym wzrastał badany (B. Hornowski, Teoretyczne i psychometryczne podstawy psychologicznych badań zdolności, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 2009). Przy zadaniach zawartych w tego typu testach ujawniają się zdolności do wykrywania związków, które zachodzą pomiędzy danymi elementami, do rozumowania poprzez analogię (tamże, s. 78). Procesy psychiczne aktywizowane za pomocą tych testów to uwaga, rozumowanie i percepcja (tamże, s. 101). Wyniki testów inteligencji udzielają informacji o szybkości procesów umysłowych badanej osoby, umiejętnościach analitycznych, językowych, arytmetycznych i przestrzennych.

### 3.3. Identyfikowanie zdolności specjalnych/kierunkowych

Zdolności kierunkowe/specjalne, specyficzne, dotyczą najczęściej jednej dziedziny działalności np. naukowej, artystycznej, fizycznej, technicznej itp. Do uzdolnień specjalnych zaliczyć można: poznawcze, językowe, literackie, matematyczne, techniczne, muzyczne, sportowe plastyczne, pedagogiczne,

społeczne i inne. Założeniem modelu struktur uzdolnień kierunkowych proponowanego przez Limont jest fakt, że aktywność jednostki związana jest z różnymi obszarami i polami działania. Zaliczają się do nich m.in. dziedziny artystyczne, humanistyczne, przyrodnicze, matematyczno-fizyczne itp. Każda z nich dzieli się na kolejne dyscypliny np. dziedzina artystyczna zawiera w sobie sztuki plastyczne, muzykę, teatr, taniec itd. Każda dyscyplina zaś obejmuje sobą specjalności i specjalizacje np. malarstwo: sztalugowe, ścienne. W zależności od charakteru struktury uzdolnień, przejawiana aktywność może być bardzo zawężona np. malarstwo portretowe. Charakter podejmowanych aktywności może być twórczy, odtwórczy i odbiorczy. Limont w swym modelu podkreśla, że czynniki takie jak osobowość, środowisko czy motywacja są ważne, ale nie pełnią funkcji determinującej specyficzności uzdolnień (W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz. cyt.). Można zauważyć, że wyróżnione przez Gardnera odrębne typy inteligencji odpowiadają uzdolnieniom specjalnym opisywanym do tej pory w innych teoriach (S. Popek, *Barwy i psychika*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008, s. 275). Klasyfikacja zdolności w niniejszej części raportu odpowiada więc podziałowi proponowanemu przez Gardnera, jednocześnie uwzględniając korespondujące z poszczególnymi typami inteligencji uzdolnienia kierunkowe (np. plastyczne jako ekspresja inteligencji wizualno-przestrzennej). Czytelnik znajdzie tutaj charakterystykę i wskaźniki danego typu uzdolnienia, co może zostać wykorzystane do obserwacji i projektowania skal kontrolnych, a także informacje o stosowanych metodach identyfikacji tych uzdolnień.

### 3.3.1. Zdolności wizualno-przestrzenne, plastyczne, muzyczne

Młodsze dzieci wykazują zazwyczaj silną potrzebę ekspresji twórczej za pomocą plastycznych środków wyrazu – „niemal wszystkie dzieci u progu wstąpienia do szkoły wydają się uzdolnione plastycznie” (tamże, s. 267). Z wiekiem potrzeba ta maleje – między 11 a 16 rokiem życia można zaobserwować znaczny spadek tego typu aktywności. Po 10 r.ż. rozpoczyna się różnicowanie zdolności młodzieży, które sprawia, że zainteresowanie tą formą ekspresji twórczej staje się domeną znacznie mniejszej części uczniów, niż ma to miejsce wśród dzieci młodszych. Popek stwierdza, że diagnoza zdolności plastycznych przed 10–11 r.ż. ma niskie znaczenie prognostyczne (tamże, s. 274). Młodzież posiadająca uzdolnienia artystyczne to mniej niż 1% populacji (tamże, s. 280).

Wśród cech charakterystycznych tej młodzieży Popek wymienia:

- energetyczną produktywność;
- wysoki poziom zdolności manualnych;
- inteligencję ogólną i artystyczną;
- wysoką wrażliwość wizualną;
- wrażliwość estetyczną (osąd);
- twórczą wyobraźnię;
- szerokie zainteresowania twórcze i wysokie aspiracje w tej dziedzinie (tamże).

Borowska podaje następujące przejawy wysokich zdolności artystycznych dzieci:

- dziecko lubi rysować, malować, lepić, odtwarzać różne obiekty z otaczającej je rzeczywistości;
- jest oryginalne w doborze tematu, techniki, kompozycji, materiałów;
- uczucia wyraża poprzez sztukę;
- cechuje je wyostrzona percepcja otoczenia;
- docenia lub krytykuje prace innych i uczy się z nich (A. Borowska, Czy moje dziecko jest zdolne?, Wydawnictwo Pedagogiczne, Kielce 2009, s. 10).

Stanisław Popek wyróżnia typ reprodukcyjnego uzdolnienia plastycznego, które opiera się głównie na sprawności technicznej, odmiennego od uzdolnienia „kreatywnego”, któremu można przypisać twórczą motywację do tworzenia dzieł autorskich, oryginalnych. Zdaniem Popka ten wtórny rodzaj uzdolnienia plastycznego często wprowadza diagnostów w błąd wnioskowania o wysokich zdolnościach ucznia (S. Popek, Barwy i psychika, dz. cyt., s. 274). Metody badania uzdolnień artystycznych dzieci wydają się w Polsce obszarem raczej zaniedbanym, być może ze względu na jakościowy charakter tego typu diagnozy. W identyfikacji potencjału artystycznego młodzieży istotna jest obserwacja całości procesu twórczego, a także porównywanie pod tym względem danego ucznia z resztą grupy. Ocena wytworów należy z kolei do sędziów kompetentnych (tamże, s. 280). Przykłady z literatury psychologicznej (S. Popek, Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996s.178-179) potwierdzają użyteczność i adekwatność

metod monograficznych w diagnozie zdolności twórczych, w których odkrywa się cechy charakterystyczne dla danego twórcy, jednocześnie analizując kontekst powstania dzieła. Obecnie jednak zaniechano tych metod, głównie z uwagi na ich czasochłonność i dyskusyjną rzetelność zebranego materiału. Szuman (S. Szuman, O sztuce i wychowaniu estetycznym, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969. Cyt. za S. Popek, Zdolności i uzdolnienia..., dz. cyt., s. 183) zaleca, aby wśród kryteriów oceny wytworów plastycznych analizować m.in.:

- treść tematyczną;
- formę graficzną, w tym uproszczenia, linearyzm i schematyczność;
- budowę i kompozycję;
- sztywność i geometryzację;
- dynamikę i ekspresję formy;
- syntetyczność kreski;
- przejrzystość;
- dekoracyjność detali.

Chan (2008) w swoim artykule potwierdza, że identyfikacja zdolności plastycznych w szkole jest wyzwaniem dla edukacji (D.W. Chan, Assessing visual arts talents of Hong Kong Chinese gifted students: The development of the impossible figures tasks, „Journal for the Education of the Gifted” 2008, nr 31(3), s. 240–261.) Talent plastyczny może znajdować swoje ujście w rozmaitych formach twórczości, wykorzystujących różne media przynależne sztukom wizualnym. Z tego powodu procedura identyfikacji zdolności jest skomplikowana. Może skupiać się na procesie lub potencjale, wykonaniu lub produkcie, ekspresji twórczej, podejściu do problemu, dojrzałości dzieł, a także na cechach osobowościowych i wartościach. Wydaje się jednak, że rysunek przy pomocy typowych narzędzi, jak ołówek czy kredki, może być najwygodniejszym sposobem na weryfikację zdolności ucznia, ponieważ jest często praktykowany na zajęciach plastycznych i nie będzie onieśmiał uczniów podczas diagnozy. Ponadto, zadania oparte o rysowanie są postrzegane jako najprostsze do przeprowadzenia i ewaluacji.

Chruszczewski (2009) charakteryzuje uzdolnienia muzyczne jako „układy właściwości fizycznych, zdolności oraz cech osobowościowo-motywacyjnej sfery psychiki człowieka, istotne dla efektywnego działania w dziedzinie aktywności



muzycznej” (M. Chruszczewski, Profile uzdolnień. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 76). Według Slobody rdzeniem uzdolnień muzycznych „byłoby nadawanie sensu muzycznym sekwencjom dzięki operacjom umysłowym wykonywanym na dźwiękach, zarówno realnych, jak i wyobrażonych” . W dziedzinie psychologii muzyki klasyczną koncepcją zdolności muzycznych jest model Seashore’a, uwzględniający 25 komponentów struktury uzdolnień muzycznych (tamże, s. 89-90). U podstawy uzdolnień muzycznych leżą zdolności percepcyjne, szczególnie wrażliwość na wysokość dźwięku, jego siłę i barwę. Proporcje między poziomem tej wrażliwości skutkują określoną preferencją wokalnie-instrumentalną. Obok zdolności percepcyjnych i wykonawczych w skład struktury uzdolnień muzycznych wchodzi również pamięć i wyobraźnia, aspekt intelektualny oraz sfera emocjonalno-estetyczna (tamże).

Cechy dziecka charakteryzującego się inteligencją muzyczną w rozumieniu Gardnera to zamiłowanie do śpiewu, słuchania muzyki, grania na instrumentach, a także łatwość zapamiętywania melodii i rytmów (Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy, Grupa Edukacyjna S.A., Kielce 2011, s. 17). Zdaniem Gardnera ten rodzaj inteligencji pojawia się u dziecka najwcześniej (tamże, s. 21). Wczesna diagnoza w zakresie zdolności muzycznych jest niezwykle istotna dla dalszego umuzykalnienia dziecka. W rozwoju zdolności muzycznych kluczowych jest pierwsze dziewięć lat życia, dlatego edukację w tym zakresie należy zaczynać w zasadzie od urodzenia (A. Weiner, Diagnoza umiejętności muzycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym, XIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej: Uczenie się i egzamin w oczach uczniów, Łomża 2007). Po przekroczeniu dziewiątego roku życia zdolności muzyczne ulegają stabilizacji i wpływ dalszej edukacji muzycznej nie jest już tak silny, jak przed tym momentem (tamże).

Większość dostępnych w Polsce narzędzi przeznaczonych jest do pomiaru osiągnięć muzycznych i wymaga uprzedniego kształcenia w tej dziedzinie. Narzędzia te są zazwyczaj skierowane do starszych uczniów szkół muzycznych lub jako narzędzie selekcji na wyższe studia (tamże). Praktyka diagnozy szczególnych zdolności muzycznych na poszczególnych etapach kształcenia ogólnego wydaje się dopiero w Polsce rozwijać – głównie ze względu na dotychczasowy brak narzędzi

stworzonych z myślą o takiej właśnie grupie uczniów. Jak zauważa Weiner, dostępne na polskim rynku narzędzia przeznaczone są głównie dla dzieci i młodych, którzy kształcą się muzycznie (A. Weiner, Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007). Stosowany w Polsce Test notacji muzycznej S. Farnuma (A. Weiner.,Diagnoza umiejętności muzycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym, dz. cyt.) może być stosowany w szkołach ogólnokształcących, jednak oparty jest na rozumieniu zapisu nutowego, wymaga zatem posiadania pewnej wiedzy w tym zakresie. Z kolei Test orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej B. Kamińskiej przeznaczony jest dla młodzieży licealnej, ale służy jako weryfikacja wiedzy zdobytej w ramach przedmiotu nauczanie muzyczne, a nie zdolności muzycznych. Na przestrzeni ostatnich kilku lat powstały jednak narzędzia, które mogą być stosowane w diagnozie tego obszaru zdolności wśród dzieci niebędących uczniami szkół muzycznych. Można tu wymienić polską adaptację Średniej miary słuchu muzycznego Gordona, Test Umiejętności Muzycznych (M. Juchniewicz, Test Umiejętności Muzycznych. Podręcznik dla nauczyciela wraz z płytą CD, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2011) oraz Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych (A. Weiner, Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych, dz. cyt.).

### 3.3.2. Zdolności matematyczno - przyrodnicze

Gruszczyk-Kolczyńska (2011) w swoim artykule na temat uzdolnień matematycznych dzieci podkreśla, że zdolności matematyczne są niesłusznie utożsamiane z brakiem trudności w opanowaniu szkolnego zakresu materiału. Cytowany przez Gruszczyk-Kolczyńską rosyjski teoretyk, prof. Krutiecki, posługuje się określeniem syndromu uzdolnień specjalnych do uczenia się matematyki. Uczniowie posiadający predyspozycje do osiągnięć w tej dziedzinie, charakteryzują się jego zdaniem:

- wyraźnym zamiłowaniem do matematyki;
- sumiennością, pracowitością i zorganizowaniem;
- wysokim poziomem motywacji i samodzielnością;
- radością odczuwaną z realizowania wyzwań poznawczych i zadowoleniem z odczuwanego napięcia emocjonalnego;
- skupieniem podczas pracy nad zadaniami i pozytywnym stanem emocjonalnym w jej trakcie;

- pewnym niezbędnym zasobem wiedzy i umiejętności w zakresie matematyki;
- cechami intelektualnymi, które pozwalają bez większych trudności uczyć się matematyki

(E. Gruszczyk-Kolczyńska, Dzieci uzdolnione matematycznie, cz. 1, „Psychologia w Szkole” 2011, nr 1, s. 108.)

Jak można zauważyć, są to pewne ogólne predyspozycje, które pomagają przełożyć posiadaną zdolność na obserwowalne osiągnięcia, niezależnie od dziedziny. Dla uzdolnień matematycznych sytuacją diagnostyczną jest niewątpliwie proces rozwiązywania przez ucznia problemów matematycznych. Wskaźniki uzdolnień w tym procesie Krutiecki dzieli na kilka etapów (tamże, s. 108-110). Pierwszy z nich to percepcja informacji matematycznych, w trakcie której można zweryfikować u ucznia łatwość rozumienia struktury zadania. Dalszy etap to przetwarzanie informacji, w którym ujawnia się zdolność myślenia za pomocą symboli, uogólniania stosunków i działań matematycznych, zdolność redukowania struktur matematycznych, wyprowadzanie ekonomicznych, jasnych rozwiązań oraz giętkość myślenia. Dodatkowo, istotna jest ujawniana przez ucznia pamięć matematyczna: sprawne korzystanie z zasobów wiedzy dotyczących reguł, metod, relacji matematycznych itp. Dla uzdolnionych matematycznie szczególnie charakterystyczna jest też, na co zwraca uwagę Krutiecki (Tamże, s. ...), skłonność do „matematyzowania” otaczających zjawisk – zwracanie uwagi na stosunki wielkościowe (przestrzenne, liczbowe) obecne w przyrodzie i świecie. Uzdolnieni matematycznie nie muszą wykazywać się szybkością myślenia (bardziej istotna jest skuteczność), podobnie ważniejsze jest rozumienie zależności matematycznych od dobrej pamięci do formuł (tamże, s. 110).

Przedstawione wskaźniki uzdolnień matematycznych można diagnozować również u dzieci młodszych, a nie jedynie, jak się często uważa, u starszych uczniów, którzy mogą wykazać swoje umiejętności na skomplikowanym materiale. Pod kątem młodszych dzieci Edyta Gruszczyk-Kolczyńska opracowała zadania diagnostyczne w formie pakietów. Składa się na nie 13 zakresów, w których prowadzona jest nauka matematyki w tej grupie wiekowej. Wśród nich znalazły się (Tamże, s. 113-115):

- orientacja przestrzenna;
- porządkowanie obiektów;

- liczenie;
- dodawanie i odejmowanie;
- wartość pieniędzy;
- mierzenie długości, rozumienie sensu pomiaru długości;
- mierzenie płynów, ważenie;
- pomiar czasu;
- intuicje geometryczne;
- rozumienie równości i nierówności;
- zadania okienkowe;
- korygowanie zadań celowo źle skonstruowanych.

W procesie diagnozy według E. Gruszczyk-Kolczyńskiej J. Łukasiewicz-Wieleba, Przykłady narzędzi wspomagających..., dz. cyt., s. 273, zaprojektowano serię 42 scenariuszy zawierających zadania matematyczne i arkusz diagnostyczny. Część pierwsza służy poznaniu dziecka z wykorzystaniem arkusza diagnostycznego. Część druga związana jest z określeniem poziomu wiadomości i umiejętności matematycznych zgodnie z danym programem nauczania z uwzględnieniem podziału na semestry. Etap trzeci związany jest z wglądem w proces rozumowania, analizą dynamiki uczenia się oraz gromadzeniem informacji o pozaintelektualnych czynnikach, które mają wpływ na poziom rozwiązania zadania. Etap czwarty to badanie dojrzałości myślenia związanej z przekształceniami (poziom operacji konkretnych i formalnych). Bada się dojrzałość w zakresie operacji szeregowania, zachowania stałości i ilości, długości. Gdy stan wiadomości i umiejętności wykracza poza wymagany program, może to wskazywać na „załączkowe formy komponentów uzdolnień matematycznych” (tamże, s. 274).

Użyteczną techniką diagnozy zdolności matematycznych młodszych dzieci może być również Skala Umiejętności Matematycznych U. Oszwy (2006). Zaprojektowana została ona przede wszystkim z myślą o ocenie gotowości szkolnej sześciolatków. Skala zawiera pytania odnoszące się do osiągnięć dziecka w edukacji matematycznej. Zawiera 70 pytań obejmujących takie aspekty rozumowania matematycznego jak: figury geometryczne, orientacja P–L, relacje przestrzenne, porządkowanie obiektów, klasyfikacja, czas zegarowy i kalendarzowy, pojęcie liczby, przeliczanie, leksykon matematyczny, czytanie cyfr i liczb, dodawanie i odejmowanie

Poniższa tabela prezentuje przykładowe pytania dotyczące aspektów rozumowania mierzone Skalą Umiejętności Matematycznych.

Figury geometryczne	Czy [dziecko] różnicuje podstawowe figury geometryczne (koło, kwadrat, trójkąt)?
Orientacja P-L	Czy spontanicznie posługuje się określeniami stron: prawa, lewa?
Relacje przestrzenne	Czy rozumie i prawidłowo posługuje się określeniami stosunków przestrzennych: na, pod, za?
Porządkowanie obiektów	Czy potrafi porównać tempo poruszania się pojazdów (roweru, samolotu, samochodu)?
Klasyfikacja	Czy potrafi pogrupować obiekty wg różnych cech, np. przeznaczenia (do jedzenia, do zabawy)?
Pojęcie liczby	Czy wie, że ostatni liczebnik wskazuje liczbę obiektów w zbiorze?
Czas, kalendarz	Czy zna nazwy miesięcy?
Porównywanie	Czy potrafi porównać obiekty wg ciężaru (cięższy, lżejszy)?
Przeliczanie	Czy potrafi liczyć, zaczynając w dowolnym miejscu?
Leksykon matematyczny	Czy zna nazwy operacji arytmetycznych (dodać, odjąć)?
Czytanie cyfr i liczb	Czy potrafi prawidłowo odczytać cyfry 0-9?
Pisanie cyfr i liczb	Czy potrafi prawidłowo zapisać działanie arytmetyczne?
Czy potrafi prawidłowo zapisać działanie arytmetyczne?	Czy potrafi podać liczbę większą od danej o jakąś wartość, np. o 3 większą od 5?

Źródło: U. Oszwa, *Rozwój i ocena umiejętności matematycznych dzieci sześciolatków*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006, s. 8.

Badania przeprowadzone przez Gruszczyk-Kolczyńską (2011) wykazały, że ponad połowa dzieci przebadanych w ramach projektu Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów (projekt finansowany przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego) przejawiała uzdolnienia matematyczne – w tej grupie znalazły się również czterolatki. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci uzdolnione matematycznie, cz. 2, „Psychologia w Szkole” 2011, nr 2, s. 91*. Okazało się jednak, że proporcja ta jest wyższa wśród najmłodszych, a znacznie maleje wśród uczniów I klasy. Gruszczyk-Kolczyńska przypisuje ten fakt niskiej akceptacji dla dociekliwości i „niespokojnego charakteru” dzieci uzdolnionych, którym zdarza się nudzić, przeszkadzać i buntować, a główny wysiłek nauczycieli zmierza do dopasowania ich do reszty grupy. Jak łatwo zauważyć,

wnioski autorki pokrywają się z innymi cytowanymi w niniejszym raporcie, opisującymi sytuację ucznia zdolnego w przeciętnej polskiej szkole.

Koncepcja inteligencji przyrodniczej jest słabiej udokumentowana od pozostałych rodzajów inteligencji wyróżnianych przez Gardnera *I. Czaja-Chudyba, Odkrywanie zdolności dziecka, AP, Kraków 2005*. Charakteryzowana jest przez zamiłowanie do obserwacji zjawisk przyrodniczych, może objawiać się zainteresowaniem roślinami i światem zwierząt, czy też kolekcjonowaniem okazów przyrodniczych. Diagnoza zdolności w tej dziedzinie może opierać się na weryfikowaniu zdolności szkolnych – zasobu wiedzy i umiejętności jej zastosowania, ale także na obserwacji aktywności ucznia i jego zainteresowań. W pierwszym przypadku użyteczne będą sprawdziany i testy oraz konkursy i olimpiady przedmiotowe. W usystematyzowaniu obserwacji pomocne będą natomiast arkusze obserwacyjne.

Poza arkuszami opartymi na ogólnej charakterystyce ucznia zdolnego, godne polecenia byłyby skale obserwacyjne dedykowane dla przedmiotów przyrodniczych. Takim narzędziem jest arkusz zaproponowany przez autorów podręcznika „Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia przyrodnicze uczniów w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej” (*U. Grygier, B. Jancarz-Łanczkowska, K. Piotrowski, Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia przyrodnicze uczniów w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, maszynopis, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013*), uwzględniający podział na trzy etapy edukacyjne: wczesnoszkolny, klasy 4–6 oraz dalszą edukację – gimnazjalną i ponadgimnazjalną. Arkusz pozwala identyfikować oznaki zdolności ucznia w kategoriach wiedzy, umiejętności, aktywności, kreatywności i światopoglądu, uwzględniając przy tym postawy i zachowania niemożliwe do diagnozy za pomocą sprawdzianów wiedzy.

Krajna, Ryk i Sujak-Lesz, autorzy zestawu testów badających zdolności fizyczne, ujmują je jako element uzdolnień przyrodniczych (*Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz, Uzdolnienia fizyczne dzieci: badania diagnostyczne uczniów 10–15-letnich województwa legnickiego, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Legnica 1996*). Testy Zastanów się, zanim odpowiesz (ZZO), służą do oceny specyficznych predyspozycji do uczenia się przedmiotów przyrodniczych przez zadania oparte na zdolności do postrzegania analitycznego. Zadania w testach opisują zjawiska fizyczne, które towarzyszą nam w codziennym życiu – zostały one przedstawione za pomocą rysunków. Wśród pytań testowych znalazły się między innymi:

1. Tomek trzymał w ręce ciężki kamień. Zanurzył rękę w wodzie. Kamień w wodzie stał się lżejszy, pozostał tak samo ciężki, czy też stał się cięższy?
2. Na kran nałożono gumowy wąż zakończony rurką szklaną w kształcie litery L. Kran odkręcono. Który rysunek jest dobry (trzy rysunki przedstawiające trzy warianty zachowania się gumowego węża po odkręceniu kranu)?
3. Pytania otwarte: Z czego robi się papier? Ile dni ma tydzień? Dlaczego żelazo tonie w wodzie? Gdzie na mapie jest południe?

### 3.3.3. Zdolności językowe

Inteligencja lingwistyczna przejawia się we wrażliwości na słowa, preferencji aktywności związanych z czytaniem i pisanem (*Czaja-Chudyba, dz. cyt.*). Gardner wskazuje, że uczniowie wykazujący predyspozycje w tej dziedzinie posiadają bogate słownictwo, łatwość w budowaniu wypowiedzi poprawnych stylistycznie, są wrażliwi na brzmienie i wielość znaczeń języka (tamże, s. 39, 40). Uczeń posiadający inteligencję lingwistyczną będzie wykazywał zainteresowanie językiem i grą słów. Zdolności lingwistyczne mogą przejawiać się także talentem pisarskim. Uczeń z talentem pisarskim:

- chętnie czyta, robi to ze zrozumieniem i przyjemnością;
- wyprzedza rówieśników techniką pisania i czytania;
- używa szczegółów dla urozmaicenia wypowiedzi;
- ma bogate słownictwo;
- postacie z jego wymyślonych historii wydają się prawdziwe, są wrażliwe na uczucia innych;
- opowiadając o czymś nie traci wątku, trzyma się jednego tematu

(za: A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne?*, dz. cyt., s. 11–14.)

Elementem zdolności językowych są zdolności do nauki języków obcych, o których mogą świadczyć:

- szybkie przyswajanie nowego słownictwa i gramatyki;
- łatwość konstruowania wypowiedzi w obcym języku;
- rozumienie idiomów i wypowiedzi obcojęzycznych

(za: J. Łukasiewicz-Wieleba, *Przykłady narzędzi wspomagających...*, dz. cyt., s. 280.)

W diagnozie zdolności do nauki języków obcych stosuje się narzędzia zawierające różnego rodzaju zadania wymagające operowania językiem, w tym językami fikcyjnymi i obcymi. Zakładają one, że osoby uzdolnione potrafią analizować i prawidłowo odczytywać zasady fleksji i składni w nieznanym sobie języku i wykorzystywać tę nowo zdobytą wiedzę do rozwiązywania zadań. Narzędzia te są z reguły tworzone na potrzeby rekrutacji w szkołach (do klas profilowanych) i na uczelniach. Diagnozie zdolności językowych rozumianych jako zdolności do nauki języków obcych służyć może Test Zdolności Językowych M. Wojtowicza (2006.)



### 3.4. Przykładowe testy diagnozowania uczniów w klasie III

#### **Kwestionariusz uzdolnień artystycznych – wersja samoopisowa dla dzieci**

.....  
(Imię i nazwisko)

.....  
(Szkoła)

#### **Drogi Uczniu!**

Poniżej znajdziesz 20 zdań, opisujących różne zachowania i zainteresowania. Zaznacz krzyżykiem, w jakim stopniu się z nimi zgadzasz. **Pamiętaj! Nie ma tu dobrych, ani złych odpowiedzi.** Zaznacz tę odpowiedź, która pierwsza przyjdzie Ci do głowy.

**Powodzenia 😊**

	Pytanie	Wcale się nie zgadzam	Trochę się nie zgadzam	Trochę się zgadzam, a trochę się nie zgadzam	Trochę się zgadzam	Całkowicie się zgadzam
1.	Często układam własne piosenki lub melodie.					
2.	Mam dużo ciekawych pomysłów.					
3.	Kiedy słyszę muzykę, od razu chce mi się tańczyć.					
4.	Na plastyce i technice lubię tworzyć z różnych materiałów.					
5.	Potrafię naśladować czyjeś ruchy i miny.					
6.	Nudzę się na lekcjach muzyki.					
7.	Lubię wymyślać swoje historie.					
8.	Potrafię klaskać w rytm piosenki.					
9.	Chętnie rysuję w wolnym czasie.					
10.	Lubię słuchać muzyki.					
11.	Kiedy słyszę jakąś melodię, potrafię ją powtórzyć.					

12.	Lubię zadania, które mają jedno właściwe rozwiązanie.					
13.	Dobrze mi idzie w konkursach plastycznych lub muzycznych.					
14.	Często słyszę, że mam talent muzyczny lub plastyczny.					
15.	Lubię ozdabiać różne przedmioty.					
16.	Unikam grania na instrumentach.					
17.	Marzę o występowaniu na scenie.					
18.	Lekcje plastyki i techniki są nudne.					
19.	Kiedy maluję, lubię używać wielu kolorów.					
20.	Lubię śpiewać piosenki.					

**Kwestionariusz uzdolnień artystycznych – wersja samoopisowa dla dzieci**

**Klucz odpowiedzi**

Pytanie odwrócone: 6, 12, 16, 18

Pozostałe pytania wprost.

**Punktacja:**

W pytaniach wprost:

Wcale się nie zgadzam – 0 pkt

Trochę się nie zgadzam – 1 pkt

Trochę się zgadza, a trochę się nie zgadzam – 2 pkt

Trochę się zgadzam – 3 pkt

Całkowicie się zgadzam – 4 pkt

W pytania odwróconych:

Wcale się nie zgadzam – 4 pkt

Trochę się nie zgadzam – 3 pkt

Trochę się zgadza, a trochę się nie zgadzam – 2 pkt

Trochę się zgadzam – 1 pkt

Całkowicie się zgadzam – 0 pkt

Sumujemy punkty według powyższego klucza

Maksymalna liczba punktów – 80

Minimalna liczba punktów – 0

## Kwestionariusz uzdolnień artystycznych dzieci – wersja dla rodziców

.....  
(Imię i nazwisko dziecka)

.....  
(Szkoła)

Poniżej znajduje się 20 zdań, opisujących różne zachowania i zainteresowania dzieci. Prosimy o zaznaczenie krzyżykiem, w jakim stopniu podane stwierdzenia dotyczą Państwa dziecka.

	<b>Moje dziecko...</b>	<b>Wcale się nie zgadzam</b>	<b>Trochę się nie zgadzam</b>	<b>Trochę się zgadzam, a trochę się nie zgadzam</b>	<b>Trochę się zgadzam</b>	<b>Całkowicie się zgadzam</b>
1.	Często śpiewa lub gra własne melodie.					
2.	Ma bogatą wyobraźnię.					
3.	Lubi tańczyć przy muzyce.					
4.	Chętnie uczęszcza na zajęcia z plastyki/ muzyki/ techniki.					
5.	Potrafi naśladować czyjeś ruchy i miny.					
6.	Rysuje proporcjonalne postacie.					
7.	Często opowiada wymyślone przez siebie historie.					
8.	Ma poczucie rytmu.					
9.	W wolnym czasie chętnie rysuje, śpiewa lub gra na instrumentach.					
10.	Tworzy rysunki z dużą ilością szczegółów.					
11.	Szybko zapamiętuje usłyszane melodie i potrafi je powtórzyć.					
12.	Przy rozwiązywaniu problemów potrafi korzystać z nietypowych rozwiązań.					
13.	Dobrze radzi sobie w konkursach plastycznych lub muzycznych.					

14.	Uczestniczy w dodatkowych zajęciach plastycznych/muzycznych.					
15.	Lubi ozdabiać różne przedmioty.					
16.	Lubi słuchać muzyki.					
17.	Rysując dowolnie, wybiera nietypowe tematy prac.					
18.	Przy tworzeniu prac plastycznych chętnie korzysta z różnych nietypowych technik.					
19.	Malując, używa wielu kolorów.					
20.	Lubi śpiewać piosenki.					

**Kwestionariusz uzdolnień artystycznych dzieci – wersja dla rodziców**

**Klucz odpowiedzi**

**Punktacja**

Wcale się nie zgadzam – 0 pkt

Trochę się nie zgadzam – 1 pkt

Trochę się zgadza, a trochę się nie zgadzam – 2 pkt

Trochę się zgadzam – 3 pkt

Całkowicie się zgadzam – 4 pkt

Sumujemy punkty według powyższego klucza

Maksymalna liczba punktów – 80

Minimalna liczba punktów – 0

**Test uzdolnień matematyczno-przyrodniczych**

**dla uczniów klasy III szkoły podstawowej**

.....  
(imię i nazwisko)

.....  
(szkoła)

**Drogi Uczniu!**

Przed Tobą zestaw dwunastu zadań. Czytaj uważnie polecenia i wykonuj zadania zgodnie z instrukcją. Na ich wykonanie masz 90 minut. Odpowiedzi zapisuj długopisem lub piórem. Nie używaj korektora, pomyłki przekreśl. Pracuj samodzielnie. Maksymalnie możesz zdobyć 32 punkty.

**Powodzenia!**

**Zadanie 1.** (0-1 p.)

Adaś narysował prostą i zaznaczył na niej kolejno następujące punkty: A, B, C, D i E. Między punktami B i C jest 15 cm odległości, od punktu A i C jest 26 cm. Od punktu C do D jest 14 cm, a od punktu A do E jest 67 cm. Ile centymetrów jest od punktu D do E? **Zaznacz prawidłową odpowiedź.**

- A. 22 cm
- B. 24 cm
- C. 27 cm
- D. 30 cm

**Zadanie 2.** (0-1 p.)

Pewnego dnia miesiąca dzień trwał 9 godzin i 20 minut. Ile trwała noc tej doby? **Zaznacz prawidłową odpowiedź.**

- A. 2 godziny 40 minut
- B. 12 godzin 20 minut

C. 14 godzin 40 minut

D. 13 godzin 10 minut

**Zadanie 3.** (0-3 p.)

W każdym wierszu zostały ułożone liczby według tej samej zasady. **Odgadnij brakujące liczby i wpisz je w puste pola.**

110 220 440

250 360 720

125 235 470

174 284 \_\_\_\_

100 \_\_\_\_ \_\_\_\_

222 \_\_\_\_ \_\_\_\_

**Zadanie 4.** (0-2 p.)

Ani spodobało się w sklepie pięć zabawek: piłka za 40 złotych, lalka za 73 złote, miś za 52 złote, puzzle za 48 złotych i klocki za 57 złotych. Wybrała trzy z nich i zapłaciła banknotem 200 – złotowym. Otrzymała 18 złotych reszty. Następnie zmieniła zdanie i wymieniła jedną zabawkę na inną, po czym otrzymała dodatkowo 25 złotych reszty. Które zabawki ostatecznie kupiła Ania? **Zaznacz prawidłową odpowiedź.**

A. piłkę, lalkę, misia

B. piłkę, misia, puzzle

C. lalkę, misia, klocki

D. misia, puzzle, klocki

**Zadanie 5.** (0-6 p.)

**Oblicz wyniki cząstkowe i wstaw odpowiedni znak: <, >, =.**



38 – 19 .....



4 x 7



28 + 36 .....



92 - 53





$81 : 9 \dots\dots 9 \times 1$



$84 - 12 \dots\dots 8 \times 9$



$7 \times 6 \dots\dots 15 + 26$

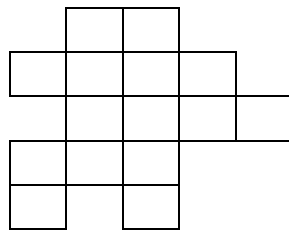


$32 : 4 \dots\dots 45 : 5$



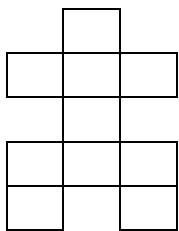
**Zadanie 6.** (0-2 p.)

Kasia miała skrawek papieru przedstawiony poniżej.

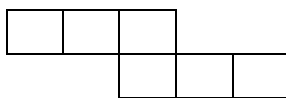


Postanowiła wyciąć z niego inny, mniejszy. Której z przedstawionych poniżej figur nie mogła wyciąć Kasia? **Zaznacz prawidłową odpowiedź.**

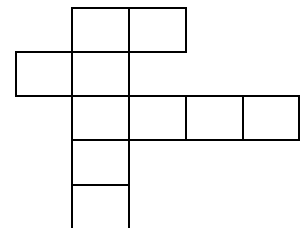
A.



B.



C.



**Zadanie 7.** (0-1 p.)

Brat Oli, Arek jest starszy od niej o 2 lata. Siostra Oli, Ala jest młodsza od Arka o 5 lat. Ola ma 8 lat. Ile lat ma Ala? **Zaznacz prawidłową odpowiedź.**

A. 8

B. 5

C. 10

D. 9

**Zadanie 8.** (0-1 p.)

Pani ustawiła siedmioro dzieci w kółku tak, że żadna dziewczynka nie stoi pomiędzy dwiema dziewczynkami oraz żaden chłopiec nie stoi obok innego chłopca. Ile dziewczynek znajduje się w tym kółku? **Zaznacz prawidłową odpowiedź.**

- A. 2
- B. 3
- C. 4
- D. 5

**Zadanie 9.** (0-2 p.)

Z podanych roślin i zwierząt **wybierz i wpisz poniżej** trzy w taki sposób, aby utworzyć łańcuch pokarmowy.

trawa	kornik	dzięcioł	lis	bocian
	żaba	zając	dąb	mucha

..... -> ..... -> .....

**Zadanie 10.** (0-4 p.)

**Połącz w pary** produkty spożywcze z roślinami, z których zostały one wytworzone.

cukier	ziemniaki
frytki	kukurydza
popcorn	burak/trzcina
bułka	pszenica

**Zadanie 11.** (0-4 p.)

**Połącz liniami** zwierzęta w pierwszej kolumnie z ich sposobem poruszania się w drugiej kolumnie oraz cechami, które umożliwiają taki rodzaj ruchu w kolumnie trzeciej, **tak jak w przykładzie**.

łoś	szybko biega	chwytny kończyny
gepard	lata	opływowy kształt ciała, płetwy
orangutan	pływa	skrzydła, pióra, lekkie kości
kangur	wspina się	długie, mocne stopy
sokół	skacze	smukłe, giętkie ciało

**Zadanie 12.** (0-5 p.)

Wśród wymienionych poniżej substancji **zakreśl kółkiem** ciała stałe.

srebro      azot      lód      hel      ciekły azot      tlen  
woda      miedź      węgiel      rtęć      złoto      para wodna

**Test uzdolnień matematyczno-przyrodniczych**

**dla uczniów klasy III szkoły podstawowej**

**Klucz oceniania**

Maksymalna liczba punktów do zdobycia: 32

**Zadanie 1.** (0-1 p.)

Odp. C

**Zadanie 2.** (0-1 p.)

Odp. C

**Zadanie 3.** (0-3)

Przyznajemy 1 p. za każdy prawidłowo uzupełniony wiersz.

Reguła, według której zostały ułożone liczby (dot. każdego wiersza osobno):

**1 liczba + 110 = 2 liczba; 2 liczba x 2 = 3 liczba**

Prawidłowe odpowiedzi:

568

210, 420

332, 664

**Zadanie 4.** (0-2 p.)

Odp. D

**Zadanie 5.** (0-6 p.)

Przyznajemy 1 p. za każde prawidłowo rozwiązane równanie.

**19**

$$38 - 19 \dots < \dots 4 \times 7$$

**28**

**64**

$$28 + 36 \dots > \dots 92 - 53$$

**39**

**9**

$$81 : 9 \dots = \dots 9 \times 1$$

**9**

**72**

$$84 - 12 \dots = \dots 8 \times 9$$

**72**

**42**

$$7 \times 6 \dots > \dots 15 + 26$$

**41**

**8**

$$32 : 4 \dots < \dots 45 : 5$$

**9**

**Zadanie 6.** (0-2 p.)

Odp. C

**Zadanie 7.** (0-1 p.)

Odp. B

**Zadanie 8.** (0-1 p.)

Odp. C

**Zadanie 9.** (0-2 p.)

2 prawidłowo ułożone nazwy zwierząt – 1 punkt

3 prawidłowo ułożone nazwy zwierząt – 2 punkty

Przykładowe odpowiedzi:

*dzięcioł -> kornik -> dąb*

*lis -> zając -> trawa*

*bocian -> żaba -> mucha*

**Zadanie 10.** (0-4 p.)

Przyznajemy 1 p. za każdą prawidłowo połączoną parę.

Prawidłowe odpowiedzi:

*cukier – burak/trzcina*

*frytki – ziemniaki*

*popcorn – kukurydza*

*bułka – pszenica*

**Zadanie 11.** (0-4 p.)

Przyznajemy 1 p. za każdy prawidłowy ciąg 3 wyrażen, tj. *zwierzę – sposób poruszania się – cecha.*

Przykład:

*łosoś – pływa – opływowy kształt ciała, płetwy*

Prawidłowe odpowiedzi:

*gepard – szybko biega – smukłe, giętkie ciało*

*orangutan – wspina się – chwytne kończyny*

*kangur – skacze – długie, mocne stopy*

*sokół – lata – pióra, skrzydła, lekkie kości*

**Zadanie 12.** (0-5 p.)

Przyznajemy 1 p. za każdą prawidłowo zaznaczoną nazwę.

Prawidłowe odpowiedzi:

*srebro, lód, miedź, węgiel, złoto*

**Test uzdolnień językowych**

**dla uczniów klasy III szkoły podstawowej**

.....  
(imię i nazwisko)

.....  
(szkoła)

**Drogi uczniu!**

Przed Tobą zestaw dwunastu zadań. Czytaj uważnie polecenia i wykonuj zadania zgodnie z instrukcją. Na ich wykonanie masz 90 minut. Odpowiedzi zapisuj długopisem lub piórem. Nie używaj korektora, pomyłki przekreśl. Pracuj samodzielnie. Maksymalnie możesz zdobyć 64 punkty.

**Powodzenia!**

**Zadanie 1.** (0-5 p.)

**W każdym rzędzie wyrazów skreśl jeden wyraz, który nie pasuje do pozostałych.**

sosna - klon - fiołek - dąb

łódka - pociąg - statek - ponton

garnek - naleśnik - zupa - sałatka

fotel - krzesło - szafa - kanapa

cebula - jabłko - banan - truskawka

**Zadanie 2.** (0-5 p.)

Uzupełnij w wyrazach brakujące litery. Wpisz tyle liter ile jest kresek.

- 1) Bartek wypożyczył \_\_\_ m encyklopedii z biblioteki szkolnej.
- 2) Ubieranie choinki to bożonarodzeniowa \_\_\_ d \_\_\_ j \_\_\_.
- 3) Ania ma \_\_\_ l \_\_\_ t. Potrafi pięknie grać na pianinie.
- 4) Kiedy jechaliśmy pociągiem, k \_\_\_ d \_\_\_ t \_\_\_ poprosił nas o bilety.
- 5) W muzeum znajduje się wiele starych e \_\_\_ p \_\_\_ n \_\_\_ t \_\_\_.

**Zadanie 3.** (0-4 p.)

Przyporządkuj frazeologizmy po lewej stronie do ich objaśnień po prawej, łącząc odpowiednie prostokąty linią.

Chodzić z głową w chmurach.	Chodzić spać bardzo wcześnie.
Chodzić z podniesionym czołem.	Postępować według własnych zasad.
Chodzić spać z kurami.	Być z siebie dumnym, nie bać się.
Chodzić własnymi drogami.	Być rozkojarzonym, nieobecny.

**Zadanie 4.** (0-4 p.)

Do podanych słów dopisz wyrazy przeciwstawne.

- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| lekki - .....  | bałagan - ..... |
| pusty - .....  | jasno - .....   |
| gładki - ..... | góra - .....    |
| zimny - .....  | szeroko - ..... |



**Zadanie 5.** (0-5 p.)

Przeczytaj poniższe zdania, a następnie **zamień podkreślone słowa na wyrazy bliskoznaczne, wybierając jedną z czterech możliwych odpowiedzi.**

1. Kasia jest bardzo życzliwą osobą. Wczoraj wytłumaczyła mi zasady ortografii, których nie rozumiałem.

- a) zdolną                      b) pilną                      c) serdeczną                      d) dokładną

2. Zjeżdżanie z góry na sankach to prawdziwa fajda!

- a) zabawa                      b) wyzwanie                      c) nuda                      d) łatwizna

3. Uczeń był zażenowany, gdy pani przyłapała go na ściąganiu.

- a) wściekły                      b) smutny                      c) rozbawiony                      d) zawstydzony

4. Nasz podręcznik jest bardzo przystępny.

- a) trudny                      b) zrozumiały                      c) podchwytliwy                      d) drogi

5. Tegoroczny sierpień był wyjątkowo upalny.

- a) gorący                      b) deszczowy                      c) chłodny                      d) wesoły

**Zadanie 6.** (0-5 p.)

Jakie mogą być pytania do przedstawionych odpowiedzi?

**Zapisz je w miejscu kropek.**

1) Pytanie: .....

Odpowiedź: Mama Zosi jest recepcjonistką.

2) Pytanie: .....

Odpowiedź: Najdłuższą polską rzeką jest Wisła.

3) Pytanie: .....

Odpowiedź: Sweter Marysi jest niebieski.

4) Pytanie: .....

Odpowiedź: Jaś kupił pięć batoników.

5) Pytanie: .....

Odpowiedź: Sól jest w szafce nad zlewozmywakiem.

**Zadanie 7.** (0-6 p.)

Ułóż przysłowia z rozsypanych sylab i **zapisz je poniżej.**

1. (0-2 p.)

pod                      pie,                      nie                      da.  
ki                      Kto                      w                      ten                      doł  
sam                      ko                      wpa                      kim

.....  
.....

2. (0-2 p.)

bel                      łąb                      w                      na  
go                      niż                      gar                      wró                      chu.  
da                      Lep                      ści,                      szy

.....  
.....

3. (0-2 p.)

gro	Grosz	sza.	ko	bę
do	ko	dzie	sza,	a

.....

.....

**Zadanie 8.** (0-4 p.)

Alfabet Morse'a (czytaj: morsa) jest znanym na całym świecie sposobem porozumiewania się na odległość. Kropki oznaczają krótkie sygnały, a kreski oznaczają długie sygnały. Do każdej litery przyporządkowana jest inna kombinacja znaków.

A	• —	J	• — — —	S	• • •
B	— • • •	K	— • —	T	—
C	— • — •	L	• — • •	U	• • —
D	— • •	M	— —	V	• • • —
E	•	N	— •	W	• — —
F	• • — •	O	— — —	X	— • • —
G	— — •	P	• — — •	Y	— • — —
H	• • • •	Q	— — • —	Z	— — • •
I	• •	R	• — •		

- a) **Odkoduj zapisane poniżej za pomocą alfabetu Morse'a słowo**, pamiętając, że znak / oddziela kolejne litery (0-2 p.)

— • — / — — — / — — / • — — • / • • — / — / • / • — •

.....

- b) **Zapisz za pomocą alfabetu Morse'a słowo rysunek**, wpisując każdą z zakodowanych liter w oddzielne okienko (0-2 p.)

--	--	--	--	--	--	--

**Zadanie 9.** (0-6 p.)

Poniżej znajdują się 4 zdania w nieznanym nikomu języku *tebafla* wraz z tłumaczeniami na język polski.

- 1) **Dena miti blinne olosevi.**

Dziewczynka ma zielone sandały.

- 2) **Ynlip kimri nonnov wodres.**

Uczeń ogląda nowe książki.

- 3) **Abbeci kunklu dello comres.**

Mama lubi piękne obrazy.

- 4) **Brallok puardi dakmo firdox.**

Pani kupuje smaczne jabłka.

Przyjrzyj się tłumaczeniom i na podstawie znajomości powyższych słów **przetłumacz poniższe zdanie**. Pamiętaj, że kolejność wyrazów w zdaniu w języku *tebafla* jest taka sama, jak w języku polskim. **Uważaj, by nie pomylić liter.**

a) Mama kupuje nowe sandały.

.....

b) Uczeń lubi zielone jabłka.

.....

c) Pani ogląda piękne obrazy.

.....

**Zadanie 10.** (0-5 p.)

**Uzupełnij tekst** odpowiednimi znakami ortograficznymi.

P\_\_zną jesieni\_\_ K\_\_yś i P\_\_emek wybrali się z w\_\_jkiem na g\_\_yby. Do las\_\_ wiodła kr\_\_ta ście\_\_ka. Nagle zza k\_\_aków wyszedł je\_\_. \_\_łopcy podbiegli do niego, aby zrobić mu zdj\_\_cie. Byli \_\_radowani, bo pierwszy raz widzieli na \_\_ywo to zwie\_\_ątko. W\_\_jek powiedział, że w lesie mogą zobaczyć jeszcze wiele innych, interes\_\_jących zwie\_\_ąt, na p\_\_ykład wiewi\_\_rkę, k\_\_kułkę, dzi\_\_ciola, a nawet \_\_miję! Opr\_\_cz tego, rosną tam r\_\_żne ciekawe rośliny, takie jak bor\_\_wki, papro\_\_e i m\_\_y. Zbierając g\_\_yby t\_\_eba uwa\_\_ać, by nie trafić na tr\_\_jące, na p\_\_ykład m\_\_chomory. Na szczęś\_\_e w\_\_jek zna się na g\_\_ybach i wie, kt\_\_re mo\_\_na zjeś\_\_. Tego dnia \_\_łopcy p\_\_ynieśli do dom\_\_ cały koszyk k\_\_rek, podg\_\_ybków i prawdziwk\_\_w.

**Zadanie 11.** (0-5 p.)

Z podanych liter **ułóż i zapisz** co najmniej pięć wyrazów. Litery mogą się powtarzać.

**s, k, o, a, m, p, i**

.....

**Zadanie 12.** (0-10 p.)

Poniżej przedstawiono kilka wyrażen w nieznanym języku *Indurtu* wraz z tłumaczeniami na język polski. Przyjrzyj się im uważnie, a następnie **spróbuj przetłumaczyć inne wyrażenia w tym języku, tak jak w podanym przykładzie:**

Lik liy ellevu. = On jest mądry.                      Lak liy elleva. = Ona jest mądra.

Lak liy migeva. = Ona jest pracowita.      Lik liy migevu. = On jest pracowity.

**a)** (0-2 p.)

numare = ładnie                      numarel = ładniej                      numarello = najładniej  
gifare = miło                      ..... = milej                      ..... = najmilej

**b)** (0-1 p.)

bayantu = niebieski                      bayantan = niebiesko  
fikiantu = pachnący                      ..... = pachnąco

**c)** (0-1 p.)

gurtu = wielki                      sigurtu = niewielki  
tinu = drogi                      ..... = niedrogi

**d)** (0-2 p.)

okr miata = jedna uczennica                      dim miatog = dwie uczennice  
okr ginfa = jedna książka                      ..... = dwie książki

**e)** (0-4 p.)

Vom larg kibu dis? = Gdzie mieszka ten człowiek?

Kibu dis larg u kevant. = Ten człowiek mieszka w pałacu.

Kibu zimm kirm u zunu. = Ten mężczyzna pracuje w warsztacie.

..... = Gdzie pracuje ten mężczyzna?

**Test uzdolnień językowych**

**dla uczniów klasy III szkoły podstawowej**

**Klucz oceniania**

**Maksymalna liczba punktów do zdobycia: 64**

**Zadanie 1.** (0-5 p.)

Przyznajemy 1 p. za każdą prawidłową odpowiedź.

Należy skreślić: *fiotek, pociąg, garnek, szafa, cebula.*

**Zadanie 2.** (0-5 p.)

Przyznajemy 1 p. za każdą prawidłową odpowiedź.

Prawidłowe odpowiedzi:

- 1) *tom*
- 2) *tradycja*
- 3) *talent*
- 4) *konduktor*
- 5) *eksponatów*

**Zadanie 3.** (0-4 p.)

Przyznajemy 1 p. za każdą prawidłową odpowiedź.

Należy połączyć:

*Chodzić z głową w chmurach. – Być rozkojarzonym, nieobecny.*

*Chodzić z podniesionym czołem. – Być z siebie dumny, nie bać się.*

*Chodzić spać z kurami. – Chodzić spać bardzo wcześnie.*

*Chodzić własnymi drogami. – Postępować według własnych zasad.*

**Zadanie 4.** (0-4 p.)

8 poprawnych odpowiedzi – 4 p.

6-7 poprawnych odpowiedzi – 3 p.

4-5 poprawnych odpowiedzi – 2 p.

2-3 poprawne odpowiedzi – 1 p.

0-1 poprawnych odpowiedzi – 0 p.

Prawidłowe odpowiedzi:

lekki – *ciężki*

bałagan – *porządek*

pusty – *pełny*

jasno – *ciemno*

gładki – *szorstki*

góra – *dół*

zimny – *ciepły*

szeroko – *wąsko*

**Zadanie 5.** (0-5 p.)

Przyznajemy 1 p. za każdą prawidłową odpowiedź.

Prawidłowe odpowiedzi: 1-c, 2-a, 3-d, 4-b, 5-a

**Zadanie 6.** (0-5 p.)

Przyznajemy 1 p. za każde poprawnie ułożone pytanie.

Przykładowe odpowiedzi:

1) *Kim jest (z zawodu) mama Zosi?*

*Co robi mama Zosi?*

*Jaki zawód wykonuje mama Zosi?*

2) *Co jest najdłuższą polską rzeką?*

*Jaka jest najdłuższa polska rzeka?*

3) *Jakiego koloru jest sweter Marysi?*



4) *Ile batoników kupić Jaś?*

*Co kupić Jaś?*

5) *Gdzie jest sól?*

*W której szafce jest sól?*

**Zadanie 7.** (0-6 p.)

Przyznajemy po 2 punkty za każde poprawnie ułożone zdanie. W sytuacji drobnych błędów w pisowni (przy ułożeniu wyrazów w prawidłowej kolejności) możemy przyznać za dane zdanie 1 punkt.

- a) *Kto pod kim dołki kopie, ten sam w nie wpada.*
- b) *Lepszy wróbel w garści niż gołąb na dachu.*
- c) *Grosz do grosza, a będzie kokosza.*

**Zadanie 8.** (0-3 p.)

a) *komputer* (0-1 p.)

b) (0-2 p.)

2 p. – całkowicie poprawnie wykonane zadanie

1 p. – 1 błąd

0 p. – 2 lub więcej błędów

Prawidłowe wykonanie zadania:

• – •	– • – –	• • •	• • –	– •	•	– • –
-------	---------	-------	-------	-----	---	-------

**Zadanie 9.** (0-6 p.)

Przyznajemy po 2 punkty za każde poprawnie ułożone zdanie. W sytuacji drobnych błędów w pisowni (przy poprawnym wyborze wyrazów i ułożeniu ich w prawidłowej kolejności) możemy przyznać za dane zdanie 1 punkt.

Prawidłowe odpowiedzi:

- a) *Abbeci puardi nonnov olosevi.*
- b) *Ynlip kunklu blinne firdox.*
- c) *Brallok kimri dello comres.*

**Zadanie 10.** (0-5 p.)

Max. liczba błędów: 47

0-2 błędy – 5 p.

3-4 błędy – 4 p.

5-6 błędów – 3 p.

7-8 błędów – 2 p.

9-10 błędów – 1 p.

11 błędów i więcej – 0 p.

Prawidłowe odpowiedzi:

Późną jesienią Krzys i Przemek wybrali się z wujkiem na grzyby. Do lasu wiodła kręta ścieżka. Nagle zza krzaków wyszedł jeż. Chłopcy podbiegli do niego, aby zrobić mu zdjęcie. Byli uradowani, bo pierwszy raz widzieli na żywo to zwierzątko. Wujek powiedział, że w lesie mogą zobaczyć jeszcze wiele innych, interesujących zwierząt, na przykład wiewiórkę, kukułkę, dzięcioła, a nawet żmiję! Oprócz tego, rosną tam różne ciekawe rośliny, takie jak borówki, paprocie i mchy. Zbierając grzyby trzeba uważać, by nie trafić na trujące, na przykład muchomory. Na szczęście wujek zna się na grzybach i wie, które można zjeść. Tego dnia chłopcy przynieśli do domu cały koszyk kuriek, podgrzybków i prawdziwków.

**Zadanie 11.** (0-5 p.)

Przynajemy 1 p. za każdy poprawnie ułożony, niepowtarzający się wyraz.

Przykładowe odpowiedzi: *sos, sok, sam, skok, kok, kos, kosa, osa, as, mapa, mama, maska, miska, mop, mops, masa, pompa, pismo, pasmo, pas, paka* itd.

**Zadanie 12.** (0-10 p.)

Przynajemy 1 p. za każde poprawnie uzupełnione słowo.

Prawidłowe odpowiedzi:

- 1) *gifarel, gifarello* (0-2 p.)
- 2) *fikiantan* (0-1 p.)
- 3) *sitinu* (0-1 p.)
- 4) *dim ginfog* (0-2 p.)
- 5) *Vom kirm kibu zimm?* (0-4 p.)

## 4. Rekomendacje

### 4.1. Wnioski i rekomendacje dotyczące skal obserwacyjnych stosowanych przez nauczycieli.

Nie możemy pomijać uczniów zdolnych. Stanowią oni 16–20% populacji wszystkich uczniów, co oznacza, że należy w nowym modelu edukacji włączającej zadbać o ich potrzeby. Walcząc z różnymi odmianami dyskryminacji w polskiej szkole, nie zapominajmy o wyzwaniu, jakim jest dyskryminacja ze względu na zdolności. Do zbioru takich określeń typu ageizm, seksizm czy adultyzm można dodać zjawisko zwane „gifytmem”. Kontynuując tę myśl, warto zatem skonkludować, że jednym z obszarów inkluzji powinniśmy uczynić „antygifytm”, nie stać nas bowiem na marnowanie talentów. Co więcej – marnowanie talentów jest moralnie naganne!

Wspieranie zdolności oznacza wspomaganie rozwoju potencjałów jakie posiada dziecko. Oznacza zaspokajanie potrzeb oraz organizację procesów edukacyjnych sprzyjających rozwojowi, przy uwzględnieniu zadań rozwojowych właściwych dla fazy życia, prawidłowości rozwoju i istniejących warunków społecznych.

Celem wychowania jest rozwój człowieka, na miarę posiadanych przez niego możliwości. Celem rozwoju jest „samorealizacja”, czyli „dążenie do robienia tego, do czego ktoś się najlepiej nadaje” (Hurlock, 1985, s. 57). Rozwój zdolności jest możliwy jedynie dzięki pracy dorosłego i dziecka. Wspieranie opiera się na interakcji i wywieraniu wpływu. Edukacyjne wspieranie obejmuje procesy kształcenia, wychowania i samokształtowania.

Przygotowując ten poradnik zastanawialiśmy się jaką grupę docelową wybrać? Odpowiedź była oczywista. Ponieważ uczniowie naszych szkół posiadają już możliwość diagnozowania swoich uzdolnień od ukończenia 4 klasy szkoły podstawowej, postanowiliśmy, że naszą publikację dedykujemy uczniom młodszym tuż po zakończeniu I etapu edukacji szkolnej. Ukończenie klasy trzeciej szkoły podstawowej to ważny przystanek w drodze edukacji – nabycie najbardziej podstawowych umiejętności pozwala bowiem na lepsze rozeznanie nauczycieli, rodziców i samych uczniów, odnośnie różnych opcji dalszego rozwoju uzdolnień młodych ludzi i wybranie takiej ścieżki, jaka będzie im najbardziej odpowiadać, zarówno pod względem predyspozycji, jak i osobistych zainteresowań uczniów. Wiedza i umiejętności zdobyte w klasach 1-3 szkoły podstawowej stanowią swoistą bazę do dalszego rozwoju, a dzięki identyfikacji szczególnych uzdolnień, uczniowie

kończący klasę trzecią, mogliby rozwijać wybrane zdolności w bardziej szczegółowy, dopasowany do ich potrzeb sposób.

Każdy z testów potraktowaliśmy odrębnie, ponieważ naszym zdaniem nie należy wykluczać opcji, że niektórzy uczniowie są uzdolnieni w więcej niż jednym obszarze.

W województwie małopolskim ok. 20 % uczniów to uczniowie zdolni. W gminie Wojnicz mamy 1086 uczniów w szkołach podstawowych w tym 407 uczniów w klasach 1-3. Biorąc ten sam wskaźnik i odnosząc go do naszej społeczności uczniowskiej, możemy stwierdzić, że ok. 80 uczniów szkół podstawowych z Gminy Wojnicz to uczniowie zdolni, a więc: czy warto rozwijać ich zdolności? Czy warto ich diagnozować? Czy rodzice chcieliby mieć informację o uzdolnieniach swoich dzieci? Czy warto wiedzieć jakie zajęcia rozwijające organizować w szkole? Na te wszystkie pytania zdecydowanie odpowiemy TAK i zapraszamy do lektury naszej publikacji.

W tym poradniku staraliśmy się przekazać Państwu wyniki naszych doświadczeń w pracy z uczniami zdolnymi. Zwracaliśmy uwagę na to, aby podtrzymywać dziecięcą ciekawość i pozwalać młodym ludziom pracować samodzielnie. Przekonywaliśmy, że zabawa może być bardziej twórcza niż zorganizowane zajęcia, współpraca nierzadko bardziej owocna niż rywalizacja, a przygotowanie do niepowodzeń ważniejsze niż nastawianie na sukces.

Czy takie rady nie spowodują, że zdolny uczeń spędzi swoją młodość może i przyjemnie, ale mało pożytecznie? Trzydziestoletnie doświadczenie Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci pokazuje, że nie trzeba się tego obawiać. Wśród naszych dawnych podopiecznych są wybitni uczeni, pisarze i artyści, ludzie, którzy odnieśli wielkie sukcesy w swoich dziedzinach.

**Nie ma sprzeczności między życiem szczęśliwym, a życiem pełnym sukcesów naukowych czy artystycznych, nie ma więc sprzeczności pomiędzy wychowaniem do jednego i drugiego.**

## Bibliografia

1. Al-Hroub A., *Developing assessment profiles for mathematically gifted children with learning difficulties at three schools in Cambridgeshire, England*, „Journal of Education for the Gifted”, nr 34(1), 2010.
2. Barański A., *Ministerstwo Edukacji Narodowej o uczniu zdolnym*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Biblioteczka Reformy, Warszawa 1999.
3. Bieluga K., *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
4. Borowska A., *Czy moje dziecko jest zdolne?*, Wydawnictwo Pedagogiczne, Kielce 2009.
5. Brouwers S.A., Van de Vijver F.J.R., & Van Hemert D.A., *Variation in Raven's Progressive Matrices scores across time and place. Learning and Individual Differences*, 2009, nr 19.
6. Chan D.W., *Assessing visual arts talents of Hong Kong Chinese gifted students: The development of the impossible figures tasks*, „Journal for the Education of the Gifted” 2008, nr 31(3), s. 240–261.
7. Choynowski M., *Podręcznik do Krótkiej Skali Inteligencji*, [w:] M. Choynowski (red.), *Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*, PWN, Warszawa 1980a.
8. Choynowski M., *Podręcznik do Testu Znajomości Słów*, [w:] M. Choynowski (red.), *Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*, PWN, Warszawa 1980b.
9. Chruszczewski M., *Profile uzdolnień. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
10. Ciechanowicz A., Jaworowska A., Matczak A., *Kwestionariusz INTE*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2011.
11. Cieślukowska J., *Czy w polskim systemie oświaty potrzebni są pedagodzy zdolności?*, [w:] Limont W., Cieślukowska J., Jastrzębska D. (red.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
12. Czaja-Chudyba I., *Jak odkrywać i wspierać zdolności dziecka. Scenariusze zajęć dla klasy 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009.
13. Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005.
14. Czelakowska D., *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Rozpoznawanie i kształcenie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
15. Dajek E.R., *Polska adaptacja Zestawu Testów Uzdolnień Wolfganga Horna*, ERDA, Warszawa 1998.
16. De Barros D.P. i in., *Metaphor creation: A measure of creativity or intelligence?* „European Journal of Education and Psychology” 2010, nr 3.
17. Dobosz M., *Zdolny czy inteligentny?* „Edukacja i Dialog” 2009, nr 5.
18. Dyrda B., *Badanie systemu pracy z uczniem zdolnym Raport z badania casestudy w Austrii, Czechach, Finlandii, Niemczech i Wielkiej Brytanii*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.
19. Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.
20. Dyrda B., *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
21. Eby J., Smutny J., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
22. Fechner-Sędzicka I., *Szkolny system wspierania zdolności. Jak rozpoznawać i rozwijać dziecięce uzdolnienia*, Toruń: Wydawnictwo Aker, Toruń 2003.
23. Feldhusen J.F., *A conception of giftedness*, [w:] R.J. Strenberg, J.E. Davidson (red.) *Conception of giftedness*, Cambridge University Press, London-New York 1986.
24. Flynn J.R., *Requiem for nutrition as the cause of IQ gains: Raven's gains in Britain 1938–2008*, „Economics & Human Biology” 2009, nr 7.
25. Foryś M., *Metody diagnozowania uzdolnień uczniów*, [w:] [ww.diament.edu.pl/prezentacje/forys.pdf](http://ww.diament.edu.pl/prezentacje/forys.pdf), Dostęp dnia 10.11.2012.
26. Frydrychowicz A., *Inwentarz Zainteresowań. Podręcznik*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno- Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1994.
27. Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, Warszawa 2009.
28. Gardner H., *Pięć umysłów przyszłości*, MT Biznes, Warszawa 2009 [w:] [http://www.pierwszaki.eu/data/Cms\\_fi\\_les/142\\_Inteligen%20wielorak\\_31.pdf](http://www.pierwszaki.eu/data/Cms_fi_les/142_Inteligen%20wielorak_31.pdf). Dostęp dnia 3.09.2012.
29. Geake J.G., *The neurobiology of giftedness*, Wystąpieni na konferencji 10th Asia-Pacific Conference on Giftedness, Singapur., 2008 [w:] [http://www.hkage.org.hk/en/events/080714\\_10th\\_APCG.html](http://www.hkage.org.hk/en/events/080714_10th_APCG.html). Dostęp dnia 7.10.2012.
30. Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.

31. Grob A., Meyer C.S., Hagmann-von Arx P., *Intelligence and Development Scales (IDS). Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5–10 Jahren*, Hans Huber, Bern 2009.
32. Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci uzdolnione matematycznie*, cz. 1, „Psychologia w Szkole” 2011, nr 1.
33. Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci uzdolnione matematycznie*, cz. 2, „Psychologia w Szkole” 2011, nr 2.
34. Grygier U., Janczarz-Łanczkowska B., Piotrowski K., *Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia przyrodnicze uczniów w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej*, maszynopis, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
35. Guziuk-Tkacz M., *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.
36. Heller K.A., *Identification of gifted and talented students*, „Psychology Science” 2004, nr 46 (3).
37. Hornowska E., *Testy psychologiczne: Teoria i praktyka*, Scholar, Warszawa 2007.
38. Hornowski B., *Teoretyczne i psychometryczne podstawy psychologicznych badań zdolności*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 2009.
39. Jabłonowska M., Łukasiewicz-Wieleba J., *Model pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010.
40. Jakubiak-Zapalska E., *Uczeń zdolny i jego rozpoznawanie*, [w:] B. Niemierko i in. (red.), *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej. XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, Grupa Tomami, Kielce 2009.
41. Janas-Stawikowska B., *Nabór uczniów do gimnazjum akademickiego. Procedura diagnostyczna w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Toruniu*, [w:] M. Partyka (red.), *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym. Materiały z II Forum wymiany doświadczeń osób pracujących z dziećmi zdolnymi*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2000.
42. Janowski K., *Test Uzdolnień Językowych jako narzędzie pomiaru predyspozycji do uczenia się języków obcych*, Konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego „Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych”, Lublin 2010.
43. Jaworowska A., Matczak A., Ciechanowicz A. i in., *Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej DINEMO*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2006.
44. Jaworowska A. i in., *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej PKIE*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2005.
45. Jaworowska A., Matczak A., Szustrowa T., *Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 1993, 2009.
46. Jaworowska A., Szustrowa T., *TMK- Test Matryc Ravena w wersji kolorowej*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2003.
47. Jaworowska A., Szustrowa T., *TMS-K – Test Matryc Ravena w Wersji Standard – forma Klasyczna*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2000.
48. Jaworowska A., Szustrowa T., *TMZ – Test Matryc Ravena – Wersja dla zaawansowanych*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 1991.
49. Juchniewicz M., *Test Umiejętności Muzycznych. Podręcznik dla nauczyciela wraz z płytą CD*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2011.
50. Jurkowski A., *LEKSYKON – test językowy Leksykon*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 1997.
51. Kamińska B., Kotarska H., *Średnia Miara Słuchu Muzycznego. Podręcznik do testu Edwina E. Gordona*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2008.
52. Kaufman J.C., Plucker J.A., Russell C.M., *Identifying and Assessing Creativity as a component of Giftedness*, „Journal of Psychoeducational Assessment” 2012, nr 30 (1).
53. Kopik A., *Wielorakie inteligencje w praktyce szkolnej. Trendy*, „Internetowe Czasopismo Edukacyjne” 2010, nr 1.
54. Kopik A., Zatorska M., *Wielointeligentna edukacja dla dziecka – czas na zmiany*, „Życie Szkoły” 2011, nr 6.
55. Kopik A., Zatorska M., *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*, maszynopis, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa (b.d.).

56. Kossewska J., *Wybitne zdolności ogólne*, [w:] W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.) *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Wydawnictwo Naukowe AP, Warszawa 1998.
57. Kozak K., *Wars i Sawa*, „Niezbędnik Dyrektora Szkoły” 2010, nr 5 (197).
58. Krajna A., Ryk L., Sujak-Lesz K., *Uzdolnienia fizyczne dzieci: badania diagnostyczne uczniów 10–15. Letnich województwa legnickiego*, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Legnica 1996.
59. Krasoń K., *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO). Podręcznik do testu w wersji dla szkoły podstawowej klas I–III*, Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej, Kraków 2011.
60. Kujawski J., *O testach zdolności twórczych z dzieckiem zdolnym. Materiały z II Forum wymiany doświadczeń osób pracujących z dziećmi zdolnymi*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2000.
61. Kuliniak R., *Testy predyspozycji językowych*, Bimart, Wałbrzych 2009.
62. Lewis D., *Jak wychować zdolne dziecko*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1988.
63. Lewis G., *Jak wychować utalentowane dziecko*, Rebis, Poznań 1998.
64. Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
65. Limont W., Cieślakowska J., Jastrzębska D., *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
66. Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994.
67. Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot 2010.
68. Łukasiewicz-Wieleba J., *Metody identyfikacji uczniów zdolnych*, [w:] M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności*, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2011.
69. Łukasiewicz-Wieleba J., *Przykłady narzędzi wspomagających nauczycielską identyfikację ucznia*, [w:] W.M. Jabłonowska, J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności*, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2011.
70. Margolin L., *Goodness personified: The emergence of gifted children*, Thawthorne, Nowy Jork 1994.
71. Matczak A. i in., *Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji WKP*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2006.
72. Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Wyd. 2 uzupełn., Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2007.
73. Matczak A., *DMI – Diagnoza Możliwości Intelktualnych*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 1992.
74. Matczak A., Jaworowska A., Stańczak J., *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K.K. Urbana i H.G. Jellena TCTDP*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2000.
75. Matczak A., Piotrowska A., Ciarkowska W., *WISC-R – Skala Inteligencji Wechslera dla Dzieci – Wersja Zmodyfikowana*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2008.
76. Matczak A., Piekarska J., *Test Rozumienia Emocji TRE*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2011.
77. Matczak A., Piekarska J., Studniarek E., *Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2005.
78. Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Założenia projektowanych zmian. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Informator*, Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa 2010.
79. Mirski A., *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO), Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej*, Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej, Kraków 2011.
80. Mönks F., Ypenburg I.H., *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko. Poradnik dla rodziców*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
81. Mönks F.J., Pflüger R., *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*, Radboud University Nijmegen 2005, [w:] [www.bmbf.de/pub/gifted\\_education\\_21\\_eu\\_countries.pdf](http://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf). Dostęp dnia 10.09.2012.
82. Montana Office of Public Instruction, *Response to intervention and gifted and talented education*, 2009, [w:] [www.opi.mt.gov/pub/RTI/Resources/RTI\\_Gifted\\_Talented.pdf](http://www.opi.mt.gov/pub/RTI/Resources/RTI_Gifted_Talented.pdf). Dostęp dnia 10.10.2012.
83. Najwyższa Izba Kontroli, *Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*, Warszawa 2007, [w:] [www.nik.gov.pl/kontrola/wyniki-kontroli-nik/kontrola,930.html](http://www.nik.gov.pl/kontrola/wyniki-kontroli-nik/kontrola,930.html). Dostęp dnia 4.07.2012.



84. Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
85. Nowaczyk C., *Uczeń zdolny. Rozpoznawanie zdolności i uzdolnień dzieci i młodzieży*, Oddział Doskonalenia Nauczycieli, Jelenia Góra 1988.
86. Oszwa U., *Rozwój i ocena umiejętności matematycznych dzieci sześciolatków*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.
87. Oszwa U., *Zaburzenia rozwoju umiejętności arytmetycznych. Problem diagnozy i terapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
88. Panfil R., Paluszek K., *Edukacja młodzieży z uzdolnieniami do gier sportowych*, [w:] S. Czyż, P. Oleśniewicz (red.), *Wychowanie fizyczne w polskich i niemieckich szkołach. Współczesne trendy*, Akademia Wychowania Fizycznego, Wrocław 2005.
89. Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórcy: poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 1999.
90. Pfeiffer S.I., Jarosewich T., *The Gifted Rating Scales-School Form: An analysis of the standardisation sample based on age, gender, race and diagnostic efficiency*, „Gifted Child Quarterly” 2007, nr 51(1).
91. Piasta-Siechowicz J., Wojteczek M., *Uwierzyć w potencjał ucznia*, „Język Polski w Szkole IV–VI” 2010/2011, nr 1.
92. *Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy*, Grupa Edukacyjna S.A., Kielce 2011.
93. Piotrowski E., *Praca z uczniem zdolnym w polskiej szkole na szczeblu gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym*, „Studia Edukacyjne” 2010, nr 41.
94. *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część I*, Ministerstwo Edukacji Narodowej 2010, [w:] [www.lms.cku.sopot.pl/cku/wp-content/uploads/2009/02/materialy\\_i.pdf](http://www.lms.cku.sopot.pl/cku/wp-content/uploads/2009/02/materialy_i.pdf). Dostęp dnia 4.07.2012.
95. Popek S., *Barwy i psychika*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.
96. Popek S., *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2000.
97. Popek S., *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996.
98. Pytko, L., *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizacyjnym*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1986.
99. Raczynska A., *Wysokie loty GiLA*, „Edukacja i Dialog” 2012, nr 3/4.
100. *Raport o Kapitale Intelktualnym Polski*, Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2008 [w:] [www.zds.kprm.gov.pl/kapital-intelektualny-polski](http://www.zds.kprm.gov.pl/kapital-intelektualny-polski). Dostęp dnia 4.07.2012.
101. Raven J., *The Raven’s Progressive Matrices: Change and stability over culture and time*, „Cognitive Psychology”, 2000, nr. 41.
102. *Recommendation 1248 (1994) on education for gifted children*, Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy, 1994, [w:] [www.assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.html](http://www.assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.html). Dostęp dnia 5.07.2012.
103. *Regulamin rekrutacji do Gimnazjum Akademickiego w Zespole Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika na rok szkolny 2012/2013*, 2012, [w:] [www.gimakad.torun.pl/rekrutacja\\_2012\\_2013/GA/regulamin\\_GA\\_2012\\_2013.pdf](http://www.gimakad.torun.pl/rekrutacja_2012_2013/GA/regulamin_GA_2012_2013.pdf). Dostęp dnia 3.11.2012.
104. *Regulamin rekrutacji do Liceum Akademickiego w Zespole Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika na rok szkolny 2012/2013*, 2012, [w:] [www.gimakad.torun.pl/rekrutacja\\_2012\\_2013/LA/regulamin\\_LA\\_2012\\_2013.pdf](http://www.gimakad.torun.pl/rekrutacja_2012_2013/LA/regulamin_LA_2012_2013.pdf). Dostęp dnia 3.11.2012.
105. Renzulli J.S. i in., *Scales for rating the behavioural characteristics of superior students – revised edition*, Creative Learning Press, Mansfield Centre 2002.
106. Renzulli J.S., Reis S.M., Smith L.H., *The revolving door identification model*, Creative Learning Press, Mansfield Center 1981.
107. Reykowski J., *Jak kształcić młodzież szczególnie uzdolnioną*, „Nowa Szkoła” 1973, nr 1, s. 5–9.
108. Runco M.A. i in., *Torrance Tests of Creative Thinking as predictors of personal and public achievement: A fifty year follow-up*, „Creativity Research Journal” 2011, nr 22 (4).
109. Ryser G., *Profi le of Creative Abilities Test*, Prufrock Press, Waco 2007.
110. Sękowski A.E., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000.

111. Sękowski A.E., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Wyd. 2 rozsz., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
112. Sękowski A.E., *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
113. Siekańska M., *Między psychologią zdolności a psychologią sportu – kryteria i klasyfikacja zdolności sportowych*, [w:] A. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2010.
114. Sigva R.M., *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas IV–VI*, Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej, Kraków 2011.
115. Sigva R.M., *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły gimnazjalnej*, Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej, Kraków 2011.
116. Skalbanią B., *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
117. Skarbek K., *Zalety i wady teorii inteligencji wielorakich*, „Psychologia w Szkole” 2011, nr 2.
118. *Statut Zespołu Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu*. (b.d.), [w:] [www.gimakad.torun.pl/dokumenty\\_szkoly/statut\\_ZS\\_UMK.pdf](http://www.gimakad.torun.pl/dokumenty_szkoly/statut_ZS_UMK.pdf). Dostęp dnia 3.11.2012.
119. *Strategia Lizbońska – droga do sukcesu Zjednoczonej Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002.
120. Strelau J., *Inteligencja człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997.
121. Strelau J., *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
122. Strenberg R.J., Davidson J.E., *Conception of giftedness*, Cambridge University Press, London-New York 1986.
123. Szczerbiak M., *Wywiad- rozmowa z rodzicami jako element procedury diagnozowania dzieci zdolnych*, [w:] M. Partyka (red.), *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym. Materiały z II Forum wymiany doświadczeń osób pracujących z dziećmi zdolnymi*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2000.
124. Szmidt K., *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
125. Szustrowa T., Jaworowska M., *TMK – Test Matryc Ravena w Wersji Kolorowej*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2003.
126. Torrance E.P., *The Torrance Tests of Creative Thinking Norms – Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A and B*, Scholastic Testing Service Inc., Bensenville 2008.
127. Urban K.K., *Assesing creativity: The Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP). The concept, application, evaluation, and international studies*, „Psychology Science”, 2004, nr 3.
128. Weiner A., *Diagnoza umiejętności muzycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, XIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej: Uczenie się i egzamin w oczach uczniów, Łomża 2007.
129. Weiner A., *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
130. Wellisch M., Brown J., *An integrated identification and intervention model for intellectually gifted children*, „Journal of Advanced Academics” 2012, nr 23.
131. Wellisch M., Brown J., *The adjustment of gifted children: Is asynchrony the only reason for their problems?* [w:] D. Wood (red.), *The gifted challenge: Challenging the gifted*, Merrylands 2009.
132. Wicherts J. M. i in., *Are intelligence tests measurement invariant over time? Investigating the nature of the Flynn effect*, „Intelligence”, 2004, nr 32.
133. Wojtowicz M., *Test zdolności językowych TZJ*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2006.
134. *Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie*, Fundacja Rozwoju Edukacji, Warszawa 2008 [w:] [www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org/pl/files/zdolny.pdf](http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org/pl/files/zdolny.pdf). Dostęp dnia 10.09.2012.
135. Zakrzewski J., *Gra edukacyjno-diagnostyczna Tajemnice Aeropolis. Przewodnik do korzystania z narzędzia diagnostycznego Talent Game*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2012 [w:] <http://www.talentgame.pl/assets/Uploads/Przewodnik-do-narzdzia-TalentGame.pdf>. Dostęp dnia 5.11.2012.
136. Zespół GfK Polonia, *Badanie elementów systemu pracy z uczniem zdolnym. Raport z badania IDI*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.