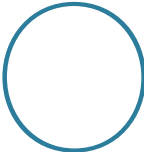


Uczniowie zdolni w świetle teorii psychologicznych

BOŻENA JANISZEWSKA

Artykuł prezentuje ogólną problematykę i teorie zdolności, w tym językowych oraz wskazania dotyczące pracy z uczniami zdolnymi o harmonijnym rozwoju. Omówione są właściwości takich uczniów oraz geneza i rozwój zdolności. W charakterystyce uczniów zdolnych uwagę zwrócono na główny ich składnik – inteligencję. Oprócz ogólnych wskazań do pracy z uczniami zdolnymi, podano przykłady zajęć praktycznych z młodszymi i starszymi uczniami.

 Od 1 września 2017 r. obowiązuje w placówkach oświatowych rozporządzenie MEN o Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach. Rozporządzenie to nie tylko nakłada na szkoły obowiązek udzielanie odpowiedniego rodzaju pomocy uczniom mającym różnorodne trudności w nauce, ale także zwraca uwagę na otoczenie opieką i szczególne zainteresowanie uczniami zdolnymi tak, by nie zaprzepaścić ich potencjału, lecz go rozwijać i stymulować. Problem polega na odróżnieniu uczniów zdolnych od tych, z którymi intensywnie pracują rodzice, oraz tych, którzy mają korepetycje, są zwykle przygotowani do sprawdzianów, prowadzą zeszyty i zazwyczaj otrzymują dobre oceny. Nasuwa się pytanie, czym są uwarunkowane zdolności, czym są zdolności jako takie, jakie są ich rodzaje i czym się charakteryzują.

Geneza zdolności

Różnice indywidualne między nami dotyczą nie tylko płci, wyglądu zewnętrznego, koloru skóry, wieku itp., ale także naszych możliwości, w tym – zdolności. Jest to wynik zewnętrznych i wewnętrznych wyznaczników rozwoju indywidualnego. Na jego jakość wpływa współdziałanie i współprzenikanie się następujących czynników (czteroczynnikowa teoria rozwoju S. Szumana; w: Żebrowska 1976:154-164):

- a. **zadatki organiczne** – właściwości, z którymi przychodzimy na świat (cechy genetyczne, dziedziczne, wrodzone – powstałe w czasie życia wewnątrzmacicznego, w trakcie porodu itp.) Z badań wynika, że zdolności mogą być skutkiem wyjątkowego *układu genów na chromosomach* (uwarunkowania genetyczne) lub możemy je *dziedziczyć po przodkach* (potwierdza się to w badaniach genealogicznych – rodziny genialnych matematyków, muzyków, malarzy, aktorów itp.);
- b. **własna aktywność jednostki** – zależna, z jednej strony, od zadatków organicznych, czyli dobrych możliwości, i z drugiej, od wpływów i działań środowiskowych (uczenie się, trening, doświadczanie, doskonalenie itp.);
- c. **szeroko rozumiane środowisko** (uwarunkowania geograficzne, historyczne, środowisko kulturowe, społeczne – rola rodziny i jej wpływy itp.);
- d. **wychowanie i nauczanie** - celowe, zamierzone kształtowanie osobowości i socjalizacja jednostek: dziecko z istoty biologicznej staje się istotą społeczną (rola placówek

oświatowych, systemu nauczania itp.).

Oprócz wymienionych wyżej czynników, jakość rozwoju i możliwości człowieka zależą także od mechanizmów rozwojowych, takich jak:

- **dojrzewanie** – realizacja *genetycznego* ogólnego programu rozwojowego organizmu, w tym układu nerwowego i jego możliwości;
- **uczenie się** – nabywanie wiedzy, przyswajanie wiadomości i umiejętności, uczenie się różnych czynności i funkcji (Nowakowska 2003:12-13).

Dziecko może mieć np. szczególne zdolności językowe (wyposażenie genetyczne), ale nauczy się języków obcych, gdy rodzice, nauczyciele umożliwią mu to, gdy będzie mogło dodatkowo uczestniczyć w kursach językowych, konwersacjach, ale też, gdy będzie wykonywało polecenia nauczycieli i będzie samo aktywnie potrafiło i uczyć się (rola motywacji)

Zdolności i ich struktura

Do różnic indywidualnych między ludźmi zaliczamy m.in. odmienną szybkość przyswajania nowych treści, zdecydowanie inną jakość wykonywanych czynności i wytworów i różny sposób opracowywania, przetwarzania i stosowania strategii. Często mówimy przy tym o lepszych możliwościach czy o zdolnościach w danym zakresie. Definiuje się zdolności jako wyznaczniki sprawności działania; *są one środkami, narzędziami, którymi możemy posługiwać się w działaniu* (Włodarski i Matczak 1996:327). Są instrumentalnymi wyznacznikami sprawności człowieka (tamże). Sprawność działania zależy nie tylko od zdolności, lecz także od wielu innych czynników: od okoliczności zewnętrznych, naszego stanu psychicznego, stanu zdrowia, emocji i uczuć, motywacji, wprawy itp. Te zewnętrzne i wewnętrzne czynniki są warunkami ujawniania się naszych możliwości – **zdolności**. W tych samych warunkach zewnętrznych i podobnych wewnętrznych, osoby „zdolne” funkcjonują znacznie lepiej i jakość ich czynności fizycznych i psychicznych jest także znacznie lepsza!

W efekcie wieloletnich obserwacji i badań nad zdolnościami powstawało wiele teorii, ale dwie są najbardziej popularne i przydatne w praktyce. Jedną z nich, to **hierarchiczna teoria zdolności**, druga zaś - **teoria czynników równorzędnych**.

Na początku XX w. angielski psycholog Charles Spearman wystąpił z teorią, mówiącą że *na sprawność każdego działania składają się dwa czynniki: czynnik specyficzny dla tego właśnie działania oraz czynnik ogólny określany*

symbolem g. (Włodarski i Matczak 1996:328). Rola tego czynnika jest różna w zależności od rodzaju działania – może być większa lub mniejsza. Oznacza to, jednak, że czynnik ogólny (*general*) wiąże ze sobą wszystkie zdolności jako od niego zależne, z nim powiązane; jest najważniejszy (na górze piramidy hierarchii zdolności). Na podstawie badań empirycznych przykładowy układ zdolności przedstawiał P.E. Vernon (często korzystamy z tego układu, szczególnie w praktyce szkolnej). Czynnik g oddziałuje zatem na dwa rodzaje czynności ogólnych:

- a. **zdolności werbalno-szkolne** (zdolności specyficzne np. słowne, językowe, liczbowe, szkolne itp., które składają się z innych, specyficznych zdolności „mniejszego znaczenia” itd.);
- b. **zdolności przestrzenno-techniczne** (zdolności specyficzne np. mechaniczne, przestrzenne, manualne itp., które również składają się ze specyficznych zdolności „bardziej szczegółowych” itd.) (Włodarski i Matczak 1996,328-329).

Z przyjęcia tej teorii wynikają określone konsekwencje praktyczne – mianowicie podczas pracy z dziećmi, już od najmłodsze go wieku (od noworodka) należy rozwijać zawsze czynnik g, którym jest... **inteligencja!** (o niej w dalszej części artykułu). Na teorii hierarchicznej oparte są najbardziej znane na świecie i najczęściej stosowane testy inteligencji, które informują nas o ogólnych i szczegółowych możliwościach osób badanych (dzieci i dorosłych).

Teorie czynników równorzędnych, z kolei, zakładają, że **poszczególne zdolności są od siebie niezależne**; jest to po prostu zbiór niezależnych od siebie zdolności elementarnych. Psycholog amerykański Joy Paul Guilford, jeden z reprezentantów tej teorii, zakłada na przykład, że intelekt człowieka składa się ze 120 niezależnych od siebie zdolności i każdą z osobna należy rozwijać. W nowszych koncepcjach liczba niezależnych czynników oscyluje między 150 a 180 (Włodarski i Matczak 1996:328-329).

W praktyce stosuje się różne kryteria i różne w związku z tym rodzaje zdolności, zawsze jednak uwzględniając czynnik g. Oto kilka przykładów:

- zdolności humanistyczne, matematyczne, artystyczne (najczęściej stosowany podział);
- zdolności ogólne i specjalne;
- zdolności werbalne i praktyczne;
- zdolności społeczne – tzw. inteligencja społeczna,
- zdolności do myślenia: konwergencyjnego (wykrycie jednego poprawnego rozwiązania) lub dywergencyjnego (wielokierunkowość poszukiwań – prowadzi do twórczego myślenia i działania).

W wielu opracowaniach pojawia się pojęcie „uzdolnienia” - trudno znaleźć jego definicję, ale można je

zastąpić pojęciem „zdolności ogólne” z teorii hierarchicznej – np. zdolności matematyczno-fizyczne, językowe, motoryczno-ruchowe, techniczne, artystyczno -plastyczne, muzyczne itp. (Włodarski i Matczak 1996:330-331; Limont 2012:48-53).

Czym jest inteligencja?

Można powiedzieć, że jest to ogólna zdolność do dobrego, efektywnego myślenia. Szersza definicja określa inteligencję jako zdolność do rozwiązywania problemów za pomocą środków myślowych, czyli umiejętne stosowanie wiedzy prowadzącej do realizacji określonego celu. Inaczej mówiąc, jest to zdolność przystosowania się do okoliczności dzięki dostrzeganiu i uwzględnianiu *abstrakcyjnych relacji, korzystaniu z uprzednich doświadczeń i skutecznej kontroli nad własnymi procesami poznawczymi* (Jankowska 2003:111-112). Jak wynika z definicji, ta **ogólna zdolność występuje we wszystkich czynnościach wykonywanych przez człowieka**. Przychodzimy na świat z tzw. inteligencją płynną (zadatki organiczne), a na jej bazie tworzy się inteligencja skryształizowana w wyniku nabywania doświadczenia indywidualnego, uczenia się, także szkolnego, w określonym kontekście kulturowym (Włodarski i Matczak 1996:332).

Inteligencję mierzy się przy pomocy testów inteligencji (próby wystandaryzowane, znormalizowane, trafne i rzetelne), otrzymując tzw. iloraz inteligencji (stosunek „wieku umysłowego” uzyskiwanego w testach do wieku biologicznego $\times 100$, by uniknąć ułamka). Ilorazy przeciętnej inteligencji, to wartości liczbowe w granicach od 90 do 109. Im wyższy iloraz, tym lepsze funkcjonowanie myślowe (iloraz powyżej 140, 150 mają zazwyczaj twórcy–naukowcy, zaobserwowano to m.in. wśród laureatów nagrody Nobla); im niższy – tym gorsze (upośledzenie umysłowe to iloraz poniżej 70). Wysoki iloraz inteligencji nie wystarcza do podjęcia działania – są to tylko możliwości; konieczne są także odpowiednie okoliczności, motywacja, zainteresowanie i wiele innych czynników (Matczak 2004).

Inteligencja nie jest właściwością jednolitą, wg pewnych teorii istnieje wiele inteligencji. Howard Gardner (Jankowska 2003:112-113) wyróżnił ich siedem:

- językową – angażowana przy czytaniu, pisaniu, nauce języków;
- logiczno-matematyczną --używaną przy rozwiązywaniu zadań, i problemów matematycznych;
- przestrzenną – pomocną w orientacji w terenie i przy czytaniu map;
- muzyczną – konieczną przy nauce gry na instrumentach i przy śpiewaniu;

- cieleśnie-kinestetyczną- używaną podczas złożonych układów tanecznych, w sporcie, akrobatyce;
- intrapersonalną – pomocna przy dokonywaniu samooceny, samoanalizy itp.
- interpersonalną – używana w relacjach z ludźmi.

Gardner podaje, w jaki sposób można poznać rodzaje inteligencji u uczniów i w jaki sposób je wykorzystywać, by uzyskać lepsze efekty w uczeniu.

W połowie lat 90. XX wieku Daniel Goleman (Goleman 1997:15-19) na podstawie wieloletnich badań nad układem nerwowym (szczególnie nad mózgiem i ośrodkami podkorowymi) przedstawił **teorię inteligencji emocjonalnej**, która pozwala uświadomić sobie własne uczucia i emocje oraz uczucia innych ludzi. Od niej zależy jakość empatii, współczucia, sposób reagowania emocjonalnego na wiele sytuacji społecznych itp. Autor podkreśla szczególną rolę wczesnych doświadczeń rodzinnych dziecka i ich wpływ na funkcjonowanie układu nerwowego.

Oprócz inteligencji umysłowej i emocjonalnej, można także napotkać w literaturze odniesienia do **inteligencji duchowej**. Posługujemy się nią przy rozpatrywaniu sensu życia, wartości moralnych, drogi życiowej, problemów egzystencjalnych, problematyki dobra i zła, najwyższych wartości ludzkich oraz ich hierarchii. Jak pisze Jankowska (2003:117), twórcy tej teorii, Ian Marshall i Danah Zohar przekonują, że należy ją traktować jako naczelną wśród teorii inteligencji. Autorka artykułu wchodzi z nimi w polemikę wskazując na ludzi o bardzo wysokiej inteligencji, którzy korzystając z niej, czynią bardzo wiele „zła”.

Jak wynika z krótkiego przeglądu różnych teorii inteligencji różni uczeni przypisują różne znaczenie **czynnikowi g** w hierarchicznych teoriach zdolności. W dalszej części opracowania skoncentrujemy się na **inteligencji racjonalnej** (umysłowej), która ma szczególne znaczenie dla nauki szkolnej i współdziała ze wszystkimi czynnościami i procesami uczenia się.

Czym się charakteryzują uczniowie zdolni

W badaniach nad uczniami zdolnymi zebrano wiele informacji (Limont 2012:90-99) – przedstawię te, które są najbardziej charakterystyczne dla dzieci o **harmonijnym, przyspieszonym rozwoju**. Można zgrupować cechy typowe dla nich w różnych okresach rozwojowych. Obserwuje się bardzo często przyspieszony rozwój psychoruchowy we wczesnym dzieciństwie: takie dzieci szybciej niż rówieśnicy zaczynają się przemieszczać: raczkować i chodzić, jeszcze przed ukończeniem pierwszego roku życia zaczynają się dłużej i bardziej twórczo bawić zabawkami, rozumieć mowę dorosłych, z zainteresowaniem

oglądać książeczki i wskazywać na obrazkach różne elementy i części, a przed ukończeniem trzech lat mówią już zdaniem, mają bogaty słownik, słuchają i chcą, by im czytać książki itp. Wcześniej chcą być samodzielne i z tego powodu sprawiają czasem trudności wychowawcze (upór, przekora i dążenie do własnych celów, niechęć do podporządkowywania się).

W wieku przedszkolnym domagają się samodzielności, zaczynają grać w strategiczne gry, preferują zabawy twórcze, interesują się przeliczaniem, podziałem liczmanów na części, porównują je, klasyfikują itp. Inicjują twórcze zabawy z rówieśnikami. Zazwyczaj w wieku między 5 a 6 lat same opanowują czynność czytania i same czytają książki. Mają dużą wiedzę z różnych zakresów, interesują się otoczeniem, zadają wiele pytań i z zainteresowaniem słuchają odpowiedzi. Charakteryzuje je umiejętność skupiania uwagi w interesujących dla nich sytuacjach, szybko zapamiętują, długo pamiętają i mają stosunkowo pojemną pamięć. Wcześniej od rówieśników osiągają dojrzałość szkolną i rozpoczynają systematyczną naukę w szkole o rok wcześniej.

Przez cały okres nauki szkolnej w szkole podstawowej i ponadpodstawowej charakteryzują się zdolnościami twórczymi: szybko wychwytyją istotne problemy, szukają drogi ich rozwiązania, są oryginalni w myśleniu, potrafią dociekać, łączyć trudne i odległe zagadnienia i sprawia im to przyjemność. W klasach młodszych często nudzą się na lekcjach i przeszkadzają – zwykle warto przygotowywać dla nich trudniejsze i bardziej ambitne zadania i problemy, którymi mogą zająć się na lekcjach (nie więcej zadań, ale trudniej i ciekawiej) i premiować za dodatkową pracę. Start w konkursach, olimpiadach, koła zainteresowań, pomoc udzielana przez nich słabszym uczniom itp. sprawi, że szkoła będzie dla nich ciekawsza. Zazwyczaj już w klasie IV ujawniają się u uczniów zdolnych trwale zainteresowania i zdolności specyficzne – widoczne jest, kto z nich jest zdolnym humanistą, a kto ma zdolności matematyczne, informatyczne lub inne.

W badaniach psychologicznych uczniowie zdolni uzyskują ilorazy inteligencji powyżej 130, 140 (Limont 2012:90). Nie mają trudności z egzaminami i wyborem kształcenia w szkołach ponadpodstawowych oraz na studiach wyższych. Oryginalność i samodzielność myślenia uczniów zdolnych czyni ich zwykle nonkonformistami, nie ulegają naciskom, są niezależni myślowo, często kwestionują wiele norm i wartości, szczególnie w okresie dorastania. Wielu nauczycieli zwraca uwagę na te właściwości, ponieważ indywidualność uczniów w systemie kształcenia klasowego sprawia czasem wiele trudności wychowawczych, szczególnie, gdy traktuje się ich

w sposób autorytarny. Zazwyczaj poleca się partnerstwo oparte na wspólnych zainteresowaniach i autorytecie nauczyciela. Podkreśla się także, że uczniowie zdolni bywają bardziej wrażliwi emocjonalnie, bardziej wyczuleni na niesprawiedliwość, a nawet bardziej neurotyczni (badania I. Borzym w: Limont 2012:93).

Czynniki wpływające na wyniki pracy uczniów zdolnych

Wspomniano wyżej, że jakość aktywności i efekty działania uczniów zdolnych zależą nie tylko od ich wysokich możliwości, ale także od innych czynników: od okoliczności i warunków uczenia się oraz od **motywacji** (Włodarski i Hankała 2004).

- Jednym z czynników jest stan organizmu – uczniowie zdrowi, wypoczęci, wyspani, prawidłowo odżywiający się, mający przy tym odpowiednią ilość ruchu mogą lepiej wykorzystywać swój talent i chętniej pracować, niż uczniowie zmęczeni lub chorzy. Uczniowie o prawidłowym wzroku i słuchu (lub z korektą wad), o prawidłowej artykulacji znacznie lepiej funkcjonują niż uczniowie z takimi wadami.
- Uczniowie mający prawidłowo wyposażone miejsce nauki i pracy także lepiej i chętniej realizują swoje możliwości (biurko, krzesło, przybory, oświetlenie, temperatura itp., sprzyjają uczeniu się i zmniejszają poczucie zmęczenia).
- Licząc się z preferencjami i stylami poznawczymi uczniów podczas uczenia się w domu (cisza lub cicha muzyka; „porządek” czy „twórczy bałagan” itp.) stwarzamy warunki do dobrego nastroju i zwiększamy motywację do pracy (Włodarski i Matczak 1996:360-369).
- Konieczny jest dobry dostęp do książek, podręczników, komputera czy drukarki oraz możliwość skorzystania ze szkolnej lub miejscowej biblioteki. Pomocne są także, szczególnie w nauce języków obcych, odtwarzacz i możliwość nagrywania. Należy też umożliwiać uczniom zdolnym kontakt z wykładami, prelekcjami na uczelniach (wyjazdy sponsorowane); stypendia, a w przypadku nauki języków obcych – wyjazdy starszych uczniów za granicę („wymiany” uczniów, wycieczki itp.).
- Pomagając w rozwoju zainteresowań nie tylko wpływamy na poszerzanie horyzontów, ale także przyczyniamy się do rozwoju potencjału intelektualnego i lepszego zrozumienia otaczającej rzeczywistości.

Motywacja to powód, przyczyna podejmowania czynności, czy też złożonych działań (Reykowski 1976).

W każdej chwili działa na nas jednocześnie wiele motywów, my zaś kierujemy się tym, który jest: silniejszy, ma aktualnie większe dla nas znaczenie, jest związany z naszymi zainteresowaniami, związany z działaniem aktualnych bodźców wewnętrznych, czy też zewnętrznych. Motywacja to **ogół motywów oddziałujących na nas w danej chwili** oraz to co potrafimy przewidzieć w najbliższej przyszłości. Możemy wyróżnić trzy podstawowe rodzaje motywów (podkreślono motywy typowe dla osób zdolnych):

- *motywy wrodzone typu biologicznego*: są to potrzeby biologiczne, których zaspokojenie umożliwia nam przeżycie; jeżeli nie są zaspokajane to w pierwszym rzędzie motywują nas do podjęcia aktywności w celu ich zaspokojenia – potrzeba zaspokojenia głodu, pragnienia, oddychania, odpowiedniej temperatury, potrzeby fizjologiczne, potrzeby swobody, ruchu, aktywności, potrzeby nieodczuwania bólu i **podstawowe emocje związane z zaspokajaniem tych potrzeb** itp.;
- *motywy zewnętrzne*: nakazy, zakazy, regulaminy, przepisy prawne, kary, **nagrody** itp.; jeżeli to one decydują o naszej aktywności, to mamy do czynienia z osobami „zewnątrz sterowanymi”;
- *motywy wewnętrzne, wyuczone*: **potrzeby psychiczne** – bezpieczeństwa, akceptacji, uznania, opieki, potrzeby zależnościowe, **poznawcze, osiągnięć, sukcesu, dominacji, samorealizacji, kulturowe**, higieniczne itp.; **autonomiczny system wartości; zainteresowania; regulacyjne mechanizmy osobowości** – postawy, obraz świata, obraz własnej osoby, **samoocena, poczucie własnej wartości**, mechanizmy kontroli ekspresji emocji, zmiany zachowania w sytuacji trudności i wiele innych.

Motywacja (M) powstaje wówczas (Reykowski 1970:88-96) gdy:

- istnieje potrzeba i to niezaspokojona (P),
- możemy ją zaspokoić – istnieje wzmocnienie (W) – i
- umiemy ją zaspokoić – jeśli prawdopodobieństwo zaspokojenia potrzeby oceniamy jako wyższe od 0 (Prs – prawdopodobieństwo sukcesu).

$$M = P \times W \times Prs$$

W tym układzie motywacja jest iloczynem – jeżeli jakiś składnik jest zerem, to motywacja nie wystąpi.

Okazuje się także, że jakość naszego działania zależna jest od wielkości, natężenia motywacji. W praktyce

pedagogicznej i w wychowaniu w rodzinie nagminnie oddziałuje się w kierunku podwyższenia natężenia motywacji, wychodząc z założenia, że im wyższa motywacja, tym mniejsze „lenistwo”. Okazuje się jednak, że jednostka niezależnie od wieku osiąga najlepsze efekty działania wcale nie przy najwyższej, ale przy **optymalnej sile motywacji** (różnej dla różnych ludzi, zależnej od sytuacji zewnętrznej, od stopnia trudności zadania oraz od emocjonalnego znaczenia danego zadania). Im większe jest emocjonalne znaczenie zadania dla jednostki, tym większa jest motywacja i emocje przy realizacji tego zadania. Zbyt wysoki poziom emocji dezorganizuje nasze działania i czynności (w zawodach artystycznych, w sporcie, w wystąpieniach na szerokim forum itp. znana jest tzw. zła trema).

Można opisać zależność między natężeniem motywacji a sprawnością działania (prawa Yerkesa-Dodsona). Przy braku motywacji działanie nie występuje, a przy stopniowym wzroście motywacji zaczynamy działać coraz lepiej. Gdy jednak natężenie motywacji przekroczy poziom optymalny i rośnie dalej, to sprawność naszego działania gwałtownie spada (towarzyszące motywacji napięcie emocjonalne dezorganizuje wykonywaną czynność – wzrasta napięcie mięśni, zawodzi pamięć, występują trudności w myśleniu itp.).

Okazuje się także, że obniżenie motywacji jest korzystne przy wzrastającym poziomie trudności zadań (występuje większa dezorganizacja czynności, gdy nam bardzo na czymś zależy, a zadanie jest trudne). W przypadku zadań łatwiejszych dezorganizacja nie występuje i taki sam poziom motywacji okazuje się korzystny. I następny paradoks: zadania łatwe wykonujemy najlepiej przy dużej motywacji! (Nowakowska 2012:109-110; Reykowski 1976:72 -86).

Problem motywacji omówiono dość szeroko, ponieważ wiedza na ten temat znacząco pomaga nauczycielom w pracy ze wszystkimi uczniami, zarówno ze zdolnymi, jak i z mającymi trudności w nauce. Wielu uczniów zdolnych nie uczy się systematycznie, natomiast, gdy grożą im oceny niedostateczne, czeka trudny sprawdzian lub konkurs, to w szybkim tempie mobilizują się, wzrasta motywacja i... w krótkim czasie opanowują dobrze cały żądany materiał.

Uczniowie zdolni językowo

Jak wynika z podanych wyżej informacji, uczniowie zdolni językowo, to uczniowie o **zdolnościach humanistycznych** – szybko opanowują w dzieciństwie mowę, charakteryzują się bogatym słownikiem, mają bardzo dobrą zdolność do zapamiętywania słów, zwrotów, skupiają uwagę podczas słuchania, charakteryzują się dobrą

dykcją. Dobrze czytają i „połykają” książki, relacjonują ich treść, uzasadniają swoje oceny i poglądy. Dobre opanowanie języków obcych związane jest z doskonałym spostrzeganiem słuchowym i wzrokowym, z dobrym słuchem muzycznym, z poczuciem rytmu. Wysoka inteligencja przyczynia się do prawidłowego opanowywania gramatyki i innych właściwości języków.

Wszystkie bodźce słuchowe (dźwięki z otoczenia) odbieramy w obu płatach skroniowych, natomiast przyswajamy mowę własną i obcą dzięki pojedynczemu **słuchowemu ośrodkowi mowy** w płacie skroniowym półkuli dominującej. Ośrodek ten rozwija się od około 3. miesiąca do około 10. roku życia (ogromne znaczenie ma wczesna stymulacja rozwoju mowy i wczesne uczenie języków obcych). Odpowiada on za **różnicowanie dźwięków mowy** (głoski dźwięczne i bezdźwięczne, nosowe, miękkie – twarde, za zależności czasowe między nimi, za ich kolejność w wyrazach a także za akcent i melodykę języka). Leżące blisko ośrodki słuchowe odbierające m.in. muzykę znacznie ułatwiają opanowanie akcentu i melodyki języka.

Uczniowie z dobrym słuchem muzycznym łatwo opanowują tzw. melodyjne języki: rosyjski, francuski, angielski, włoski i podobne do nich. Uczniowie z gorszym nieco słuchem muzycznym z kolei szybciej zaczynają posługiwać się językami „twardymi”: niemieckim czy szwedzkim. Ale opanowanie języka to nie tylko wymowa, ale także umiejętność czytania, pisanie i rozumienia treści drukowanych. Podczas tych czynności uruchamiany jest **analizator wzrokowy** (rozwija się on do 17 r.ż.), który odpowiada za spostrzeganie wzrokowe (analizator to receptor – oko; nerwy wzrokowe i odpowiednia część mózgu w płatach potylicznych). Przy jego pomocy różnicujemy kształt, wielkość, kolejność znaków graficznych – liter; ich różne układy itp. Jeżeli uczeń ma nawet niewielką wadę wzroku (niekorygowaną) lub nieco obniżone spostrzeganie wzrokowe, to może mieć kłopoty w nauce języka niemieckiego (długie, złożone z wielu znaków wyrażenia)(Matczak 2004:55-66).

Korzystając z informacji w poprzednich częściach artykułu wiemy zatem, od czego zacząć naukę języka obcego: od motywacji, czyli od **zainteresowania**, najlepiej już od przedszkola i to nie od uczenia słówek typu barwy, liczby, nazwy przedmiotów czy zwierząt, ale od uczenia prostych zwrotów! Przecież mowa służy do komunikowania się! Warto więc umożliwiać dzieciom oglądanie bajek i programów dziecięcych w wersjach obcojęzycznych, a podczas lekcji mówić do nich w języku obcym, korzystając przy tym np. z trzymanej w ręku pacynki – ważnego pomocnika, tłumaczącego wszystko na polski. Jeżeli

każdego dnia dzieci mają do czynienia z obcym językiem - nawet po kilka minut dziennie – np. bawią się śpiewając w kole, podają na polecenie różne przedmioty, słuchają i naśladują proste opisy przedmiotów, zjawisk itp., uczą się prostych piosenek i rymowanek, to szybko i łatwo przyswajają nie tylko zwroty, lecz także melodykę i akcent języka. Oglądając książeczki z obcojęzycznymi podpisami przyswajają ponadto całościowo wygląd wyrazu i zaczynają „czytać globalnie”.

Jak pracować z uczniami zdolnymi językowo

Naukę języka obcego w klasach I-IV należy rozpocząć od doboru odpowiedniego podręcznika. Powinien być czytelny: dość duże obrazki, historyjki, komiksy, labirynty, zagadki lub teksty do uzupełnienia, po to, by zaciekawić i skłonić do myślenia, do zastanawiania się, o co chodzi, co trzeba zrobić. W klasach I i II uczniowie uczą się głównie rozumienia, co się do nich mówi, ćwiczą **wymowę i pamięć**, śpiewają, wyklaskują rytm i próbują opisywać obrazki czy odgadywać zagadki. Dzięki przetwarzaniu informacji w obcym języku wzbogacają słownictwo, trenują pamięć, myślą. Pod koniec klasy I nauczyciel języka może już zorientować się, którzy uczniowie mają prawdopodobnie zdolności językowe – pamiętają więcej słówek i zwrotów, mają dobry akcent, prawidłową melodykę i mówią, że „lubią lekcje angielskiego”.

Uczniów w klasach od II do IV warto więc prosić o podpisywanie obrazków, uzupełnianie brakujących słów, śpiewanie piosenek deklamowanie wierszy, nazywanie przedmiotów wskazanych w klasie lub na obrazkach, jak również wprowadzać inscenizacje, elementy dramy itp. Korzystając w tego typu zabaw, poza podręcznikiem, dostarczamy pozytywnej emocji i trenujemy – oprócz pamięci – wymowę, akcent i swobodę wypowiedzi.

Jeśli chodzi o pracę ze starszymi uczniami szkoły podstawowej i ponadpodstawowej, można uczniom zdolnym proponować rozszerzenie zakresu nauki: inne, trudniejsze podręczniki, na sprawdzianach więcej tematów do wyboru i możliwość premii przy wyborze trudniejszych zagadnień wymagających nie tylko zapamiętywania, ale także np. uzasadnienia własnych odpowiedzi. Warto zainicjować na lekcjach omawianie wydarzeń sportowych, muzycznych, politycznych. – uczniowie zdolni przygotowują wówczas tematy i wprowadzają kolegów w tematykę. Oprócz ciekawej dla uczniów pracy na lekcjach umożliwiamy im na terenie szkoły pracę pozalekcyjną w różnych formach:

– „klub filmowy”, czyli oglądanie dobrych filmów w wersji obcojęzycznej: nauczyciel pomaga rozumieć dialogi, „podrzucając” nieznanne słowa i zwroty.

Dzieci młodsze mogą oglądać kreskówki i filmy animowane (pokazujemy różne możliwości znajomości języków);

- konwersacje z nauczycielem na temat obejrzanych filmów – ćwiczenie mówienia w obcym języku, ale także ćwiczenie swobodnego wypowiedzenia swych sądów i przekonań, opisywania doznań (przy okazji doskonałe lekcje wychowawcze);
- dyskusje na temat przeczytanych w obcym języku książek;
- przygotowanie i pokaz prezentacji komputerowych dotyczących historii, tradycji kulturowych, świątecznych danego kraju; najlepsze z nich warto zaprezentować pozostałym uczniom na lekcji w klasie;
- „wesołe zajęcia”, czyli szukanie i prezentowanie typowych dla danego kraju żartów, dowcipów, zwyczajów;
- „kulinaria”, czyli poznawanie i przygotowywanie w domach kilku typowych potraw danego kraju – poczęstunek „klubowy” lub częstowanie na lekcji wszystkich uczniów klasie;
- „pomoc koleżeńska”, czyli rozmowa w języku obcym o tym, komu z kolegów w klasie można pomóc i w jakim zakresie w przygotowaniu do sprawdzianu, zaliczenia itp.
- przygotowania do wyjazdu w ramach wymiany uczniowskiej – omawianie trasy, środka lokomocji, miejsca, do którego się jedzie itp.
- „warsztaty muzyczne”, czyli poświęcona muzyce i ulubionym wykonawcom lekcja przygotowana przez uczniów, podczas której uczą kolegów w klasie śpiewania wybranego przeboju.

Skupiłam się w niniejszym opracowaniu na krótkiej charakterystyce problemu zdolności, głównie na praktycznych ich aspektach, uwarunkowaniach i złożoności.

Mam nadzieję, że zawarte w artykule treści będą pomocne w nauczaniu języków obcych zarówno młodszym jak i starszym uczniom. Znajomość języków obcych jest naszym „oknem na świat”, a świadomość tego, jak można wykorzystać przy tym zdolności uczniów znacznie ułatwia ich nauczanie.

BIBLIOGRAFIA:

- Goleman, D. (1997) *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Limont, W. (2012) *Uczeń zdolny. Jaki go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot: GWP.
- Matczak, A. (2003) *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Nowakowska, M. (2012) *Podstawy psychologii*. Warszawa: Wyższa Szkoła Działalności Gospodarczej w Warszawie
- Reykowski, J. (1977) *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa: WSiP.
- Włodarski, Z. i Hankała A. (2004) *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*. Warszawa-Kraków: Impuls.
- Włodarski, Z., Matczak, A. (1996) *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: WSiP
- Żebrowska, M. (1976) *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.

BOŻENA JANISZEWSKA psycholog z ponad 50-letnim doświadczeniem. Wykładowca wyższych uczelni prowadzący zajęcia z różnych dziedzin psychologii, współpracownik instytucji szkolących nauczycieli szkół i przedszkoli, wieloletni współpracownik WSiP, CENSA. Psycholog pracujący w Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych – diagnoza, współpraca z rodzicami. Autorka wielu publikacji: artykułów, książek dla nauczycieli, rodziców i dzieci.