

Marta Anna Gierzyńska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://orcid.org/0000-0002-0594-9325>

marta.gierzynska@uwm.edu.pl

*Przygotowanie uczniów do międzynarodowych
certyfikatów językowych Fit in Deutsch 1 i 2 jako sposób
na wykorzystanie potencjału ucznia zdolnego
w rozwijaniu kompetencji językowej na poziomie A1/A2*

Preparing students for international language certificates *Fit in Deutsch 1* and *2* as a way of using a gifted learner's potential in the development of language competence at level A1/A2

This article is devoted to the issue of special educational needs in the context of working with a gifted learner, with particular linguistic abilities. Satisfying the needs of such children and providing them with opportunities for integral development of linguistic competence demands a different educational approach – similar to the situation when working with students with some limitations in their learning processes. The approach taken reflects the concepts and definitions of abilities presented in this article. The analysis of those elements suggests ways of identifying gifted learners and, as the next step, also offers certain educational solutions which can easily be applied in teaching. One such way can be preparing children and teenagers for international language certificates in German – *Fit in Deutsch 1* and *2* as a form of extra-curricular activities. These certificates are at the A1/A2 level of language skills according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). As they are aimed at young people aged 10–16, it is possible to include primary school students in preparation for them, which in turn allows the learners to develop language skills and linguistic interests at the second stage of education. This article serves as a general overview and should not be taken as an empirical research.

Keywords: needs, education, giftedness, additional lessons, certificates

Słowa kluczowe: potrzeby, kształcenie, uzdolnienia, zajęcia pozalekcyjne, certyfikaty

1. Wstęp

Każdy z nas jest inny. Stwierdzenie to dotyczy również uczniów, nawet jeśli traktuje się ich jako zbiorowość. Jak pisze Jaworska (2020a: 10), „uczniowie nie są jednakowi”, a co za tym idzie, „mają różnorodne cechy indywidualne, doświadczenia i możliwości”. Mimo to zdecydowana większość z nich pracuje podczas lekcji nad tym samym materiałem podręcznikowym, ma go realizować w tym samym tempie i jest oceniana w jednolity sposób. Przekłada się to na uśrednianie zarówno wymagań stawianych tzw. uczniowi przeciętnemu, jak i uzyskiwanych przez niego osiągnięć (Bandura, 1974: 5; Dyrda, 2012: 15–16). Indywidualne podejście nauczycieli do podopiecznych na ogół obserwuje się przede wszystkim w pracy z uczącymi się o specjalnych potrzebach edukacyjnych, które mogą wynikać z rozmaitych deficytów, jak i uzdolnień uczniów. Zaspokojenie potrzeb i umożliwienie im integralnego rozwoju kompetencji językowej wymaga bowiem zazwyczaj odrębnego podejścia edukacyjnego.

Niniejszy artykuł ma charakter przeglądowny i porusza problem pracy z uczniami uzdolnionymi językowo. Zawarta w nim analiza koncepcji i definicji zdolności pozwoliła wskazać sposoby identyfikacji takich uczniów, a także przedstawić propozycje pracy z nimi możliwe do realizacji w praktyce szkolnej. Jedną z możliwości jest przygotowanie ich w ramach zajęć pozalekcyjnych do międzynarodowych certyfikatów językowych *Fit in Deutsch 1 i 2* z języka niemieckiego. Egzaminy te odpowiadają poziomowi, odpowiednio, A1 oraz A2 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ)¹ i są skierowane do adresatów w wieku 10–16 lat.

2. Specjalne potrzeby edukacyjne a pojęcie zdolności – próba definicji

Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych to zagadnienie, które pozostaje w kręgu zainteresowań badawczych przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, szczególnie zaś pedagogów. Wolny i Lis uważają (2018: 5), że termin *specjalne potrzeby edukacyjne* należy rozumieć jako pojęcie, które odnosi

¹ https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf [14.03.2022]

się przede wszystkim „do sytuacji dziecka w roli ucznia w instytucji oświatowej”, wśród tzw. uczniów przeciętnych, których można określić jako „zwykłych”, pojawiają się bowiem także tacy, których można traktować jako „niezwykłych”. Jak pisze Targońska (2011: 249), może tu jednak chodzić nie tylko o osobę „ze specyficznymi trudnościami, czy też pewnymi ułomnościami”, lecz także o taką, która „wybija się ponad przeciętność”. Zdanie to potwierdza także Jaworska (2020a: 11), odróżniając uczniów posiadających talenty i szczególne uzdolnienia od takich, którzy „mają wyraźnie większe trudności w uczeniu się w stosunku do rówieśników, rozwijających się w sposób normatywny”². Problem specjalnych potrzeb edukacyjnych odnosi się więc zarówno do uczniów wymagających odmiennego sposobu traktowania i kształcenia ze względu na różne dysfunkcje, zaburzenia i deficyty, które wynikają z przyczyn fizjologicznych, psychicznych lub środowiskowych, jak i do uzdolnionych, zdolnych lub podwójnie wyjątkowych³.

W tym miejscu warto zastanowić się, jak interpretowane jest pojęcie zdolności. Termin ten nie ma jednej, uniwersalnej i powszechnie przyjętej definicji (zob. Porzucek-Miśkiewicz, 2021: 13). Zdolności, zdaniem Limont (2010: 14), są inaczej pojmowane, jeśli bada się je odnosząc się do aspektów psychologicznych, a inaczej, jeśli rozpatruje się kontekst edukacyjny. Psycholodzy rozumieją zdolność jako indywidualną cechę osobowości człowieka, która pozwala na kształtowanie różnego rodzaju sprawności. Zdolności są także rozpatrywane w kategorii inteligencji, czy też wrodzonego potencjału, który przekłada się na osiąganie wybitnych wyników przez niektóre jednostki przy jednakowym przygotowaniu i porównywalnych warunkach zewnętrznych dostępnych dla całej społeczności. Wykonywanie działań na wysokim poziomie, w ramach

² Trudności w przyswojeniu materiału dydaktycznego wynikają, jak pisze Suska-Kuźmicka (2015: 61), „ze specyfiki funkcjonowania poznawczo–percepcyjnego”, przeciętnych możliwości intelektualnych oraz wszelkich dysfunkcji, w tym m. in. dysleksji, dysgrafii, dysortografii czy dyskalkulii, co potwierdza także Jaworska (2013: 82).

³ Pod pojęciem „uczniowie podwójnie wyjątkowi” należy rozumieć osoby, które charakteryzują się deficytami rozwojowymi w zakresie poruszania się, wykonywania precyzyjnych ruchów, sparaliżowanych, z problemami sensorycznymi i emocjonalnymi, zaburzeniami mowy i słuchu, nadpobudliwością psycho–ruchową (ADHD), zespołem Aspergera oraz syndromem *savant* (Wolny, Lis, 2018: 5). Pojęcie to wywodzi się języka francuskiego i oznacza „uczony, mistrzowski”. Jak zauważa Limont (2010: 20), termin *savant* dotyczy uczniów, którzy mimo upośledzenia umysłowego wykazują się nie tylko doskonałą pamięcią, ale przede wszystkim ujawniają ponadprzeciętne zdolności w wąskich obszarach aktywności. Najczęściej są to uzdolnienia muzyczne, matematyczne oraz artystyczne. Opisanie tu rodzaje dysfunkcji sprawiają, że tacy uczniowie, mimo wybitnych zdolności osiągają w nauce wyniki poniżej swoich możliwości, gdyż ich potrzeby często nie są odpowiednio wspierane.

konkretnego obszaru czy też dyscypliny, odpowiada zatem nie tylko zdolnościom naturalnym, lecz odnosi się do tych, które kształtują się „pod wpływem oddziaływań środowiskowych”, do których zalicza się też wpływ edukacyjny. Wynika z tego, że poprzez kształcenie, człowiek jest w stanie nabyć nowe zdolności i wykazać się nimi w konkretnych umiejętnościach. Pod pojęciem zdolności rozumie się też poziom inteligencji oraz zdolności akademickie lub szkolne, które wiąże się z tempem opanowywania materiału, zapamiętywaniem, logicznym myśleniem i przetwarzaniem informacji. W tym kontekście warto też wspomnieć o terminie „uzdolnienia”, który odnosi się do zdolności kierunkowych, nazywanych „uzdolnieniem specjalnym lub talentem” (Limont, 2010: 17). Uważa się, że pozwalają one na uzyskiwanie znacznie szybciej, w porównaniu z osobami o przeciętnych możliwościach, wysokich osiągnięć na konkretnym polu.

Wieloaspektowość problematyki zdolności widoczna jest w ilości ujęć modelowych, które według Gیزی (2012: 33) mogą przyjmować formę „strukturalną lub funkcjonalną” i traktują o zdolnościach w kontekście zmiennych psychologicznych, społecznych, indywidualnych czy też środowiskowych. Jak pisze Limont (2010: 42), można również mówić o modelach zdolności ogólnych bądź specyficznych dziedzinowo oraz wyróżnić modele systemowe i rozwojowe⁴.

3. Koncepcje zdolności a praktyka szkolna

W tym miejscu rodzi się pytanie, które modele mogą okazać się przydatne w pracy z uczniem zdolnym w praktyce szkolnej.

Z pewnością należy zwrócić uwagę na koncepcję *inteligencji wielorakich* Howarda Gardnera (1983), wpisującą się w zakres modeli zdolności specyficznych. Ze względu na swoją wielopłaszczyznowość pozwala ona rozumieć inteligencję „jako

⁴ Modele ogólne bazują na klasycznym rozumieniu inteligencji jako uwarunkowania podstawowego w identyfikowaniu zdolności, badacze związani z koncepcjami zdolności specyficznych dziedzinowo rozpatrują zaś pojęcie inteligencji uwzględniając jej wewnętrzny podział strukturalny oraz badają zależności występujące pomiędzy konkretnymi dziedzinami, a ich realizacją na różnych płaszczyznach. Za dominujący model takiej analizy zdolności uznaje się koncepcję *inteligencji wielorakich* Howarda Gardnera. Zwolennicy modeli systemowych traktują natomiast zdolność jako strukturę powiązanych ze sobą elementów ze szczególnym uwzględnieniem cech wewnętrznych jednostki i uwarunkowań psychologicznych, co znajduje swoje odzwierciedlenie w *trój-pięścieniowym modelu zdolności* Josepha S. Renzulliniego. Rozwojowe koncepcje zdolności podkreślają za to jej dynamiczny charakter wskazując na zmiany, które warunkują jej kształtowanie się poprzez czynniki zewnętrzne i wewnętrzne, jak ma to miejsce w przypadku *wieloczynnikowego modelu zdolności* Franza J. Mönksa (Limont, 2010: 42–77; Dyrda, 2012: 23–44).

zespół zdolności i umiejętności, które mogą być ciągle doskonalone i rozwijane” (Fechner-Sędzicka, 2013: 10). Zdaniem tego badacza, który kwestionuje zasadność przeprowadzania testów na inteligencję jako jej jedyne miernika, rozwój określonych uzdolnień zależy nie tylko od czynników wrodzonych, ale przede wszystkim od edukacji jako środowiska, w którym przyszło nam funkcjonować.

Role środowiska, w tym środowiska edukacyjnego, uwypukla także *trójpierscieniowy model zdolności* Josepha S. Renzulliego (1978), klasyfikowany jako systemowy. Zakłada on zależność pomiędzy ponadprzeciętnymi zdolnościami ogólnymi, mierzonymi za pomocą testów badających inteligencję, a uzdolnieniami kierunkowymi oraz zdolnościami twórczymi. Te ostatnie przejawiają się w płynności i oryginalności myślenia, ciekawości, otwartości na nowe doświadczenia, gotowości do podejmowania ryzyka w myśleniu i działaniu, a także w zaangażowaniu, tudzież wytrwałości i własnej aktywności ucznia. Renzulli (2005) wskazuje przy tym na fakt, że zarówno zdolności złożone, jak i talenty oraz zdolności specyficznie ludzkie uwidaczniają się w trakcie rozwoju i kształcenia. W związku z powyższym warto zwrócić uwagę na uczniów, których osiągnięcia edukacyjne na różnym etapie i przy odpowiednim wsparciu stają się wybitne i mogą wskazywać na drzemiący, bądź ukryty potencjał, innymi słowy sygnalizować ich wyjątkowe możliwości i predyspozycje, które należałoby doskonalić (Limont, 2010: 26, 57; Pasich, 2012: 19–20).

Rozwinięcie tej koncepcji proponuje nam *wieloczynnikowy model zdolności* Mönksa (1985; 2004). Wywodzi się on z grupy rozwojowych modeli zdolności i, jak zauważa Porzucek-Miskiewicz (2021: 28), osadza zaproponowane przez Renzulliego (2005) komponenty zdolności wśród „trzech współdziałających ze sobą środowisk socjalizacyjnych dziecka”, jakimi są rodzina, szkoła oraz grupa rówieśnicza. Model ten zwraca szczególną uwagę na motywację i dostrzega jej znaczenie w formułowaniu i planowaniu odległych celów, upatrując w niej także „gotowość do podejmowania wyzwań” (Limont, 2010: 66). Oba te modele łączy koncepcja Stanisława Popka (2004). Według Gیزی (2012: 35), podkreśla ona możliwość rozwoju uzdolnień intelektualnych, twórczych i specjalnych jedynie w „sprzyjających warunkach środowiska”, dzięki którym używają one „moc realizacyjną”.

Z powyższych ujęć wynika jednoznacznie, że ważnym stymulatorem przy rozwijaniu zdolności jest otoczenie osoby zdolnej. Szczególnie istotą rolę przypisuje się w sposób naturalny szeroko rozumianej edukacji, w tym także instytucjom oświatowym, które są odpowiedzialne nie tylko za proces kształcenia, tj. za przyswajanie i pogłębianie wiedzy przez ucznia, lecz także za właściwą diagnozę jego możliwości i stworzenie mu indywidualnych warunków rozwoju. Poprzez kreowanie właściwych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych uwzględniających, na przykład, dominujący rodzaj inteligencji, pozwala

się jednostce uzdolnionej osiągać sukcesy w danej dziedzinie. Oznacza to, że czynniki zewnętrzne mogą mieć dużo większe znaczenie dla rozwijania potencjału ucznia niż czynniki wewnętrzne tj. poziom jego inteligencji czy cechy osobowościowe, o czym powinni wiedzieć nauczyciele przygotowujący się do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Dyrda, 2012: 33; 189–196).

4. Jak rozpoznać ucznia zdolnego?

We wszystkich koncepcjach podkreśla się rolę i konieczność wypracowania metod identyfikacji oraz diagnozowania uzdolnień uczniów oraz sposobów dostosowania form pracy, aby umożliwiły one ich rozwój. W rzeczywistości szkolnej nie przeprowadza się rutynowo testów na inteligencję, co najwyżej diagnozy gotowości szkolnej, testy kompetencji czy diagnozy przedmiotowe po każdym roku nauki. Poza tym, jak podkreśla Limont (2010: 103), testowanie uczniów nie powinno być jedynym kryterium oceny ich potencjału. Rozwój i edukację warunkuje wiele zmiennych, z tego też względu diagnoza powinna być „ciągła, dynamiczna” i pozytywna oraz służyć ustawicznemu „wyznaczaniu celów edukacyjno-wychowawczo-terapeutycznych” (Suska-Kuźmicka, 2015: 63). Wykonywana wielokrotnie daje możliwość poznania ucznia i stawiania mu wyzwań możliwych do osiągnięcia na miarę jego potencjału. Dlatego szczególnie ważnym krokiem jest obserwacja dziecka, początkowo przez rodziców, wybitne zdolności ujawniają się bowiem bardzo wcześnie, a dostrzeżenie ich w środowisku domowym może znacząco wpływając na podejmowane decyzje dotyczące przyszłego kształcenia (Limont 2010: 78). W dalszej kolejności pojawiają się obserwacje wychowawców i nauczycieli. Według Suskiej-Kuźmickiej (2012: 63), pozwalają one uzyskać pełny obraz dziecka i opracować strategię współpracy z rodzicami, sprzyjającą rozwojowi. W tym kontekście trzeba wspomnieć także o możliwym kontakcie ze specjalistami poradni psychologiczno-pedagogicznych. Wystawiana w tych ośrodkach diagnoza w postaci opinii lub orzeczenia, może sugerować stworzenie indywidualnego planu rozwoju, czy też indywidualnego programu edukacyjnego, a także zalecić uruchomienie określonych form udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, np. w formie zajęć rozwijających zainteresowania i zdolności.

Co wyróżnia zatem ucznia zdolnego na tle grupy rówieśniczej? Co powinno sugerować, że mamy do czynienia z uczniem o szczególnych możliwościach? Zdaniem Porzucek-Miśkiewicz (2021: 33), osiąga on wysokie wyniki w nauce, potrafi szybko przyswoić materiał i uczy się bez większego wysiłku, a omawiane treści na długo pozostają w jego pamięci. Rozwiązując zadania, wykazuje się oryginalnością i kreatywnością. Stwierdzenie to uzupełnia Gondzik (1976: 13), wskazując na szerokie zainteresowania jednostki zdolnej, jej samokrytycyzm i pracowitość. Osoby zdolne, podkreśla Bandura (1974: 32–33),

dość wcześnie rozwijają różne zamiłowania, a poza szkołą są inicjatorami ciekawych zabaw i przedsięwzięć. Według Lewowickiego (1986: 56–57) czy Tyszkowej (1997: 864) z kolei, o osobie zdolnej mówimy, gdy wykazuje ona wysoki poziom zdolności specjalnych, dzięki czemu osiąga wyniki, którymi przewyższa swoich rówieśników. W związku z tym, identyfikując uczniów zdolnych, warto być wrażliwym na tzw. „nominacje koleżeńskie”, ponieważ, jak podaje Limont (2010: 121), grupa doskonale dostrzega, „kto z nich jest najlepszy w konkretnej sferze aktywności”. Ważne w tym opisie pozostają także cechy osobowościowe uczniów zdolnych, tj. wytrwałość, silna motywacja, systematyczność, spostrzegawczość, szybkość i skuteczność kojarzenia oraz logiczne myślenie (Borzym, 1976: 33). Uczniowie zdolni odznaczają się też stanowczością i otwartością na nowe doświadczenia w dużo dojrzałszym stopniu niż ich rówieśnicy, co sprawia, że często potrafią dokonać tzw. „autonominacji”, polegającej na samodzielnym zgłoszeniu swoich potrzeb edukacyjnych (Limont, 2010: 105). Przejawia się to chociażby w dobrowolnym uczestniczeniu w zajęciach dodatkowych oraz przez udział w projektach, konkursach czy olimpiadach.

W literaturze przedmiotu znajdziemy także przykłady asynchronicznego rozwoju czy też opis zagrożeń rozwojowych dzieci zdolnych. Ich także mogą dotyczyć trudności w nauce, czy brak motywacji do pracy. Rozwój takich osób, mimo potencjału intelektualnego bywa nieharmonijny, przez co zdarza się, że nie są oni w stanie osiągać wyników korespondujących z ich możliwościami. Bochniarz i Garbowiec (2019: 258) nazywają to zjawisko syndromem nieadekwatnych osiągnięć edukacyjnych. Obserwuje się również, że uczniowie zdolni postrzegani są w swoim otoczeniu nie tylko jako osoby nietuzinkowe, ale nawet ekscentryczne. Ich zachowanie może wydawać się niekiedy nawet dziwaczne. Często bywają przekonani o swojej wyższości czy wyjątkowości, źle znoszą krytykę, bywają leniwi, co przekłada się nie tylko na rezultaty ich pracy, negatywnie wpływa też na relacje rówieśnicze i staje się wyrazem ich nieprzystosowania społecznego (Bochniarz, Grabowiec, 2019: 258–259).

Uczniów zdolnych nie należy traktować zatem jako grupy jednorodnej, o takich samych potrzebach. Jak podkreślają Bochniarz i Grabowiec (2019: 258), dzieci te różnią się od siebie „nie tylko rodzajem uzdolnień, lecz także poziomem ich rozwoju”⁵.

5. Uczeń uzdolniony językowy a inteligencja wielofunkcyjna

W tym miejscu należy się zastanowić, jak ten złożony opis funkcjonowania osoby zdolnej odnosi się do ucznia uzdolnionego językowo. Howard Gardner

⁵ Szersze opracowania związane z tego typu problemami znajdziemy m. in. u Limont (2010), Dyrdy (2012), Salchera (2009) i Bąka (2018).

(1983) wyróżnia siedem rodzajów zdolności. Są to: inteligencja logiczno-matematyczna, językowa (werbalna), przestrzenna, muzyczna, kinestetyczna oraz inter- i intrapersonalna⁶. Oznacza to, jak pisze Michońska-Stadnik (1997: 293), że możemy mówić o tylu właśnie sposobach uczenia się, w tym także „uczenia się języka”, dlatego należy wspomnieć tu o każdej z nich.

Inteligencja językowa, nazywana także lingwistyczną (Gardner, 1983: 132–160), pozwala odbierać świat poprzez słowo mówione i pisane, co przekłada się na swobodne posługiwanie się językiem, manipulowanie nim oraz sprawne wyrażanie za jego pomocą uczuć, myśli i sądów w różnych sytuacjach. Uczniowie uzdolnieni językowo lubią opowiadać i słuchać opowieści, mają bogate słownictwo, prawidłowo odczytują znaczenie wyrazów, a poprzez właściwy sposób ich łączenia, rozumieją sens tekstu czy wypowiedzi. Ponadto są w stanie intuicyjnie zastosować się do zasad gramatycznych oraz fonetycznych, aby przekładać tę umiejętność na tworzenie własnych wypowiedzi ustnych i pisemnych (Kata, Kopik, Poleszak, Porzak, 2014: 117–119). Do tego, jak pisze Biedroń (2011: 88), charakteryzuje ich wysoko rozwinięta pamięć robocza, a także dobra pamięć słuchowa, dzięki czemu bez trudu zapamiętują trudne i nowe słowa. Aktywny udział w dyskusjach, zamiłowanie do rozwiązywania krzyżówek i gier słownikowych to dowód na to, że wyrażają oni swoje myśli za pomocą słów, a nie obrazów (Michońska-Stadnik, 1997: 293).

Inteligencja matematyczno-logiczna natomiast pozwala nie tylko na sprawne poruszanie się w operacjach liczbowych, ale przede wszystkim na dostrzeganie związków przyczynowo skutkowych i analizę informacji, które są niezwykle przydatne przy odbiorze tekstu. Uczeń taki potrafi przywoływać złożone struktury i reguły gramatyczne stanowiące swoiste algorytmy i wzory, bez trudu zapamiętuje wyjątki, które obrazuje, wykorzystując różnego rodzaju wyróżnienia, w tym znaki punktowe i graficzne. Inteligencja przestrzenna z kolei, opiera się z jednej strony na orientacji w danym otoczeniu, a z drugiej strony na myśleniu wizualnym. W przypadku uczenia się języka obcego, okazuje się ona pomocna przy tworzeniu własnych skrótów myślowych, a także właściwym korzystaniu z plansz i schematów jako wzorców gotowych do użycia (Michońska-Stadnik, 1997: 293–294).

Język to też dźwięk, w tym jego faktura i barwa. Osoby obdarzone inteligencją muzyczną rozpoznają tonalność, są wrażliwe na rytm (zob. Limont

⁶ Jak podaje Limont (2010: 46–48), Gardner (1993) wyróżnia także dodatkowe rodzaje inteligencji. Są to m. in. inteligencja przyrodnicza, polegająca na właściwym odbiorze elementów świata ożywionego oraz inteligencja egzystencjalna, duchowa lub moralna, która przejawia się w tendencji do rozważań refleksyjnych. Autorka przyznaje jednak, że ich charakterystyka nie jest podbudowana wystarczającymi dowodami naukowymi i bazuje w głównej mierze jedynie na obserwacji ludzkiej natury przez Gardnera.

2010: 47), chętnie naśladową wymowę i intonację nauczanego języka obcego, a także bez trudu wykonują zadania sprawdzające poziom rozumienia ze słuchu. Kolejnym typem inteligencji jest inteligencja kinestetyczna, która objawia się u ucznia zaangażowaniem całego ciała w rozwiązywanie problemów, przez co osoby takie bywają nad wyraz ruchliwe i niespokojne. W nauce języka, jak pisze Michońska-Stadnik (1997: 293), uczniowie ci chętnie odgrywają dialogi z określonymi rolami i odnajdują się w zabawach ruchowych. Inteligencja interpersonalna jest zaś odpowiedzialna za właściwe budowanie relacji z rówieśnikami. Język to przecież narzędzie potrzebne do komunikowania z innymi, dlatego nieodzowna jest umiejętność współpracy w grupie, brania aktywnego udziału w dyskusji, czy realizowanie wspólnych projektów. Zupełnie inaczej wygląda to w przypadku uczniów, u których dominuje inteligencja intrapersonalna, która pozwala przede wszystkim na skoncentrowanie uwagi na własnej osobie, czy też planowaniu własnych celów. Ucząc się języka, uczniowie ci potrafią pracować samodzielnie i narzucać właściwy sobie rytm pracy.

Wśród osób uzdolnionych językowo nie ma takich, które stanowiłyby utożsamienie wszystkich przytoczonych tu rodzajów inteligencji. Ważne jest jednak, aby planując działania lekcyjne dla danego ucznia, czy też grupy uczniów zdolnych, dostrzegać tę różnorodność i starać się określić⁷ dominujący jej rodzaj, aby dostosować swoje metody nauczania do preferowanego stylu uczenia się podopiecznych (Michońska-Stadnik, 1997: 294).

6. Sposoby i strategie pracy z uczniem uzdolnionym językowo w ramach zajęć pozalekcyjnych

Warunki kształcenia osób zdolnych warunkuje prawo oświatowe⁸. Ich dokładną analizę przeprowadza Porzucek-Miśkiewicz (2021: 47–50), która wskazuje na szereg aspektów świadczących o braku ujednoczonej koncepcji pracy z osobami zdolnymi. Poszczególne rozwiązania dotyczą często jedynie pojedynczych szkół lub klas i nie stanowią konkretnych wizji edukacyjnych. System oświaty pozwala jednak uczniom zdolnym realizować indywidualny program nauczania lub indywidualny tok nauki, co może też wiązać się z szybszym ukończeniem przez nich danego etapu edukacyjnego. W wielu placówkach wprowadza się też tzw. innowacje pedagogiczne, projekty edukacyjne, programy autorskie,

⁷ Jak pisze Michońska-Stadnik (1997: 294), można w tym celu postużyć się ankietą lub wywiadem z uczniami.

⁸ Wykaz aktualnych aktów prawnych regulujących warunki kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych znajdziemy na stronie internetowej: <https://www.ore.edu.pl/2011/01/pracownia-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych-akty-prawne/> [07.02.2022].

konsultacje w formie doradztwa oraz lekcje kreatorskie, które, jak pisze Wolny (2018: 202), pozwalają na stosowanie niestandardowych metod nauczania. Taka różnorodność wzmacnia proces edukacyjny i ułatwia wykorzystanie potencjału ucznia zdolnego.

Najpowszechniejszymi formami pracy z uczniem zdolnym pozostają formy zajęć pozalekcyjnych, tzw. „kółka”, „koła zainteresowań” (Stańczak, 2009: 55), czy też „koła przedmiotowe” (Dyrda, 2012: 280). Inną formą są zajęcia indywidualne, polegające na samodzielnej pracy uczących się pod kierunkiem nauczyciela, nastawione głównie na przygotowania do konkursów przedmiotowych, organizowanych z ramienia Kuratorium Oświaty oraz olimpiad i konkursów o zasięgu wojewódzkim czy ogólnopolskim. Ich laureaci mogą liczyć na różne przywileje, począwszy od zwolnienia z wybranej części egzaminu kończącego dany etap edukacyjny, aż po uzyskanie indeksu szkoły wyższej. Idea współzawodnictwa pozwala, co podkreśla Bandura (1974: 112), nie tylko na rozbudzenie samodzielności badawczej uczniów, ale także wzmacnia ich ducha rywalizacji, co z kolei ma pozytywny wpływ na utrzymanie trwałości zainteresowań w danej dziedzinie, czy na danym zadaniu. Połączenie obu tych rodzajów aktywności mogłoby znaleźć swoje miejsce w ramach przygotowań uczniów do międzynarodowych certyfikatów językowych *Fit in Deutsch 1 und 2* z języka niemieckiego⁹.

Utworzenie takich zajęć dodatkowych musiałoby oprzeć się na trzech podstawowych wariantach organizacji pracy, jakimi są (zob. Lewowicki, 1986: 68–156; Limont, 2010: 128; Sobańska-Jędrych, 2011: 52–53; Dyrda, 2012: 168):

- kształcenie przyspieszone,
- kształcenie wzbogacone,
- zabieg grupowania uczniów.

Przyspieszenie, jak wyjaśnia Limont (2010: 128), wiąże się z szybszym opanowywaniem materiału, a wzbogacanie z dużo szerszym i pogłębionym oraz bardziej złożonym treningiem konkretnych sprawności w docelowym zespole uczniów. Tworzenie grup powinno mieć charakter międzyklasowy. Uczniowie nie muszą być rówieśnikami, ale dobrze by było to grono osób zbliżonych do siebie wiekowo, tak by praca w zespole, poprzez naukę na zaawansowanym poziomie, zachęcała ich do większego zaangażowania i realizacji założonych celów (Fechner-Sędzicka, 2013: 65). Idea wzbogacania pozwala zaś na powolne przywołanie *trójpięścieniowego modelu zdolności* Renzulliego (1978),

⁹ Szczegółowe informacje odnośnie centrów egzaminacyjnych, terminów, opłat oraz warunków i struktury zdawania egzaminów, a także materiałów treningowych można znaleźć na stronie Instytutu Goethego pod adresem: <https://www.goethe.de/ins/pl/pl/index.html> [07.02.2022].

na podstawie którego powstał *model wzbogaconej triady/obrotowych drzwi* (ang. *Enrichment Traid Model/Revolving Door Model*). Zakłada się w nim konieczność tworzenia tzw. puli talentów; ma to służyć identyfikowaniu konkretnych zdolności i pomagać właśnie przy klasyfikowaniu uczniów. Liczba dzieci uwzględnianych w tzw. banku talentów powinna obejmować od 15 do 20% osób wykazujących wyższy niż przeciętny poziom zdolności. Pozwala to, co uwypukla *model wzbogaconego kształcenia* (ang. *Schoolwide Enrichment Model-SEM*) Renzulliego oraz Sally M. Reis (2000), rozszerzyć zakładane działania na większą liczbę uczniów. Pomysł ten łączy przy tym, jak pisze Limont (2010: 147), funkcję edukacyjną i diagnostyczną, pozwalając na płynne przechodzenie do następnych etapów kształcenia, wychodząc od ogólnej aktywności eksploracyjnej, przez aktywność treningową w grupie do samodzielnego rozwiązywania problemów przez ucznia, tak by wspierać go w wykorzystywaniu posiadanej wiedzy i dalszym rozwoju uzdolnień (Limont, 201: 149). Według Pasich (2012: 25), zastosowanie tego modelu jest zatem zasadne przy tworzeniu programów zajęć dodatkowych również dlatego, ponieważ zakłada „stawianie wyzwania uczniom zdolnym”, uwzględniając ich aktualny potencjał intelektualny, co przekłada się na odczuwanie przez nich radości z realizacji założonych celów (Fechter-Sędzicka, 2013: 14).

Nie bez znaczenia pozostaje w tym kontekście podtrzymanie motywacji ucznia. Aby tak się stało, wyznaczone zadanie musi wyprzedzać jego aktualny poziom uzdolnień (Dyrda, 2012: 445) oraz być postrzegane przez niego jako użyteczne i realne do wykonania¹⁰. W tym miejscu należałoby odwołać się do pojęcia inteligencji emocjonalnej Golemana (1997), który pisze, że objawia się ona nie tylko we właściwym kontrolowaniu własnych emocji, ale także układaniu przez ucznia planów a następnie ich konsekwentnym realizowaniu. Uczeń bowiem ma „zarówno wolę, jak i możliwość osiągnięcia zamierzonych celów” (Goleman, 1997: 145).

Posiadanie certyfikatu językowego z pewnością odpowiada wyzwaniom otaczającego świata i staje się konkretnym celem do osiągnięcia. Zdaniem egzaminem uczeń pokazuje bowiem, że potrafi porozumieć się w języku obcym, tu niemieckim, na pierwszym i drugim poziomie biegłości językowej ESOKJ. Spełnienie tych kryteriów wymaga nie tylko rozwinięcia kompetencji lingwistycznej, lecz również pracy nad umiejętnościami interkulturowymi, niezbędnymi do podejmowania mediacji i rozumienia odmienności obyczajowych danego obszaru językowego.

¹⁰ Zajęcia przygotowujące uczniów do zaproponowanych certyfikatów językowych były realizowane w latach 2010–2021 w Społecznej Szkole Podstawowej 101 w Olsztynie. W roku 2019 zostały one uznane, przez Warmińsko-Mazurskiego Kuratora Oświaty, za przykład dobrej praktyki w pracy z uczniem uzdolnionym językowo.

7. Certyfikaty językowe *Fit in Deutsch 1 i 2* krok po kroku

Uczniowie zdolni oczekują „szczególnych” (Stańczyk, 2009: 110) zajęć pozalekcyjnych, dlatego idea przygotowania ich do międzynarodowych certyfikatów językowych doskonale wpisuje się nie tylko w kontekst innowacyjnych metod pracy opartych na doświadczaniu satysfakcji z podejmowanych działań, ale wiąże się także z realizacją konkretnych założeń merytorycznych. Idea ta pozostaje również spójna z założeniami metodyki szczegółowej, która jak pisze Pfeiffer (2001: 45), „adresowana jest do konkretnych odbiorców, dla realizacji konkretnych celów, w konkretnych warunkach nauczania”.

W ramach zajęć uczniowie powinni rozwijać wszystkie sprawności językowe, tzn. sprawności receptywne, tj. czytanie (uczniowie czytają krótkie notatki i ogłoszenia, opisy osób, listy od czytelników albo teksty prasowe) i słuchanie (uczniowie słuchają dialogów i rozmów z życia codziennego, wiadomości telefonicznych, informacji z mediów, różnego rodzaju zapowiedzi i instrukcji itp.) oraz sprawności produktywne, tj. pisanie (uczniowie sporządzają własne teksty rozwijając punkty zgodnie z podanymi wytycznymi, tj. wiadomość e-mail, list, ogłoszenie itp.) i mówienie (uczniowie przedstawiają się, zadają pytania dotyczące spraw związanych z dniem codziennym, odpowiadają na pytania, formułują prośby i reagują w znanych sobie sytuacjach na wypowiedzi rozmówcy). Wszystkie te sprawności podlegają ocenie na egzaminie, który składa się z części pisemnej i ustnej.

Aby proces przygotowań do egzaminu przebiegał właściwie i sprawdził się w rozwijaniu uzdolnień językowych warto, jak piszą Poleszak, Porzak, Kata i Kopik (2014: 123), postawić „na wykorzystanie nowoczesnych metod kształcenia”, tak, by uczniowie „mogli zdobywać wiedzę i umiejętności w sposób aktywny i twórczy”. W przypadku sprawności receptywnych sprawdzi się słuchanie utworów literatury dla dzieci, czytanie dostosowanych dydaktycznie książek i czasopism. W celu stymulowania odbioru i przetwarzania tekstu, a następnie wykorzystania go do treningu sprawności produktywnych, można sięgnąć po metody aktywne tj. mapy pojęciowe, burze mózgów czy zabawy w skojarzenia, które w atrakcyjny sposób pozwalają na wizualne opracowywanie zagadnień, definiowanie pojęć, ułatwiając wyszukiwanie i selekcjonowanie wybranych informacji w celu ich logicznej analizy. W rozwijaniu sprawności produktywnych można wykorzystać wspomniany materiał, i tworzyć z uczniami historyjki, wypowiedzi, nagrywać rozmowy, układać dialogi i je inscenizować, a nawet pozwolić im wchodzić w rolę nauczyciela, co zgodne jest z koncepcją „Lernen durch Lehren”, rozumianą jako uczenie się przez nauczanie.

Przygotowanie uczniów do egzaminu powinno zakładać również pracę z przykładowymi zadaniami testowymi. Ćwiczenia te wykazują stały układ i mogą,

z punktu widzenia ucznia zdolnego, wydawać się schematyczne i nieatrakcyjne. Jednak w rozwijaniu uzdolnień, co podkreśla Giza (2012: 50–51), nie należy rezygnować z „koncepcji przemyślanego ćwiczenia”. Okazuje się bowiem, że to zadania, czasem nawet nieprzyjemne, ale rozwiązywane w sposób konsekwentny i wytrwały, są gwarancją sukcesu, ponieważ powodują, że uczniowie „widzą więcej” i „pamiętają więcej.” W związku z tym nie należy porzucać pracy metodami tradycyjnymi, ale warto uzupełniać ją, wykorzystując zabawy językowe, filmy i gry dydaktyczne, a także tworzyć mini-projekty do językowego portfolio oraz korzystać z szeroko pojętej oferty multimedialnej, w tym także z aplikacji mobilnych, umożliwiających powtarzanie słownictwa i gramatyki poza regularnymi zajęciami. Podczas tych aktywności ważna staje się nie tylko rywalizacja, ale także współpraca uczniów, ponieważ stawiane im zadania będą musieli wykonywać wspólnie. Jak podkreślają Poleszak, Porzak, Kata i Kopik (2014: 125), „w pracy z uczniem zdolnym trzeba stosować wszystkie formy pracy”, a nie tylko pracę indywidualną. Sprawdzą się to szczególnie przy usprawnianiu kompetencji mówienia, gdyż egzamin *Fit in Deutsch 1* zdawany jest w kilkuosobowej grupie, a *Fit in Deutsch 2* w parach. Na poziomie A1 uczniowie wzajemnie zadają sobie pytania lub wydają polecenia w oparciu o fiszki z wybranymi wyrazami, czy też kartonikami obrazkowymi. Na poziomie A2 dochodzą do tego grafiki poświęcone danemu zagadnieniu tematycznemu oraz planowanie wspólnego przedsięwzięcia.

Nie należy zapominać, jak pisze Porzucek-Miśkiewicz (2021: 47), że osoby zdolne mają specjalne potrzeby, „bez zaspokajania których nie rozwijają się prawidłowo”. Problem ten, w odniesieniu do piramidy potrzeb Maslova (1990), porusza także Stańczak (2009: 119–135), wskazując na aspekty istotne w kontekście pracy z uczniem zdolnym. Autorka wymienia w pierwszej kolejności potrzebę poznawczą, związaną z doświadczaniem nowych rzeczy i zgłębianiem wiedzy. Następną to potrzeba osiągnięć, przejawiająca się w pokonywaniu kolejnych wyzwań, stawianiu sobie ambitnych celów, co wiąże się także z realizacją dążenia do mistrzostwa, tzn. osiągania najwyższego stopnia biegłości w danej dziedzinie. W ten sposób dochodzimy do potrzeb uznania i znaczenia, czyli doświadczania pozytywnej oceny i uzyskiwania pochwał i nagród, a także bycia poważanym w społeczności, np. w środowisku szkolnym za swoje osiągnięcia. Ostatnią potrzebą to chęć samourzeczywistnienia, rozumiana jako indywidualny rozwój na miarę własnych oczekiwań i możliwości.

Biorąc pod uwagę rodzaj zaproponowanych zajęć pozalekcyjnych, spełnienie tych potrzeb, wydaje się możliwe do zrealizowania. Uczestniczenie w zajęciach pozalekcyjnych dostosowanych do możliwości uczestników, realizowanych w dobrym tempie przełoży się na przyspieszony przyrost wiedzy i umiejętności uczestników kursu. Realizacja celu, tj. przygotowanie uczniów

do egzaminu oraz proponowany sposób prowadzenia zajęć pozwoli na uwzględnienie wszystkich stylów uczenia się, wynikających z opisanej wcześniej inteligencji wielofunkcyjnej.

8. Podsumowanie

Przygotowanie uczniów do międzynarodowych certyfikatów *Fit in Deutsch 1* i *2* z języka niemieckiego oraz do egzaminów odpowiadającym wyższym poziomom biegłości językowej to idealny sposób nie tylko na wykorzystanie możliwości uczniów uzdolnionych i przyspieszony rozwój ich sprawności i umiejętności językowych, lecz także na zaspokojenie ich potrzeb, podniesienie poziomu samooceny. Zdanie egzaminu dodaje bowiem wiary w praktyczne zastosowanie języka obcego jako narzędzia komunikacji, daje motywację do dalszej nauki, a także kształtuje techniki efektywnego uczenia się. Zasadność prowadzenia takich zajęć, uwarunkowana jest również koniecznością rozwijania kompetencji kluczowych, wpisujących się w program „Uczenia przez całe życie”¹¹ z naciskiem na rozwój inicjatywności i twórczości ucznia.

Szczególnie ważna rola przypada w tym procesie prowadzącemu zajęcia, który będąc opiekunem jednostki wybitnej, powinien rozszerzać jej horyzonty myślowe, tworząc klimat sprzyjający działaniu twórczemu (Wolny, 2018: 207), jak również stwarzać uczniom okazje do prezentowania ich szczególnych osiągnięć (Porzucek-Miśkiewicz, 2021: 116). Pozostaje to w zgodzie z przyjętymi zasadami ogólnodydaktycznymi, tj. zasadą indywidualizacji nauczania, aktywnego udziału uczniów w zajęciach, stopniowania trudności oraz celowości i poczucia sukcesu (Pfeiffer, 2001: 58). W wyniku przygotowywania uczniów do międzynarodowych certyfikatów językowych nauczyciel nieustannie poszerza i doskonali swój warsztat pracy, stosuje metody aktywne i stara się dostosowywać sposób nauczania do rzeczywistości i potrzeb uczących się, co motywuje obie strony do dalszego rozwoju. Okazuje się, że motyw nauczyciela, postrzeganego jako autorytet, „mistrz”, „mentor” (Limont, 2010: 231–233), czy też „przewodnik” (Stańczak, 2020: 67), udzielający swoim podopiecznym wsparcia merytorycznego, ale

¹¹ Program „Uczenie się przez całe życie” jest wdrażany z sukcesem od 2007 r. na mocy decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady z 15 listopada 2006 r. decyzją nr 1720/2006/WE. Podstawowym jego celem jest wspieranie realizacji *Strategii lizbońskiej*, a więc stymulowanie rozwoju gospodarczego w państwach członkowskich poprzez edukację i rozwój różnych dyscyplin naukowych. Swoim zasięgiem obejmuje on wszystkie rodzaje oraz poziomy edukacji i kształcenia. Odwołuje się on do założeń wynikających z realizacji takich programów, jak: Socrates, Leonardo da Vinci, Program Ramowy Badań i Rozwoju Technicznego, Program e-learning czy Młodzież (Szwatek, 2013). [<https://www.frse.org.pl/czytelnia/program-uczenie-sie-przez-cale-zycie-w-polsce>]

i emocjonalnego, stawia go w roli profesjonalisty (Jaworska, 2020b: 54–55) i wpływa na motywację uczniów do nauki w takim samym stopniu jak motyw poznawczy, użyteczności, przeżyć, społeczny czy prestiżu. Jak pisze Stańczak (2009: 81), tylko „kompetentny i świadomy swej roli pedagog” potrafi wesprzeć ucznia zdolnego w jego rozwoju. Prowadzenie takich zajęć pozalekcyjnych to zatem dobra okazja dla nauczycieli do sprawdzenia i ewaluacji własnych metod pracy oraz skuteczności przekazywania wiedzy na neutralnym gruncie. Jak zauważa Pfeiffer (2001: 43), jest to z pewnością ważny element „holistycznego ujęcia zagadnień związanych z programowaniem nauki języka”, ponieważ pozwala na ocenę dydaktycznych osiągnięć i niepowodzeń swoich uczniów”. Egzamin są przeprowadzane i oceniane na całym świecie przez wykwalifikowanych i niezależnych egzaminatorów według tych samych jednolitych kryteriów w wyznaczonych centrach na terenie całego kraju, a następnie weryfikowane i potwierdzane przez centralę Instytutu Goethego w Monachium. W związku z tym, że jest to egzamin płatny, decyzja o dopuszczeniu uczniów do jego zdawania musi być przemyślana i jasno komunikowana rodzicom, co dodatkowo zobowiązuje prowadzącego zajęcia nie tylko do efektywnych, ale przede wszystkim efektywnych zajęć.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura L. (1974), *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Bąk A. (2018), *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć uczniów zdolnych- teoretyczne ujęcie zjawiska*, (w:) Wolny B., Lis M. (red.), *Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia w praktyce życia szkolnego*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 9–35.
- Biedroń A. (2011), *Profil poznawczo-osobowościowy ponadprzeciętnie uzdolnionych uczniów języka obcego w świetle teorii systemów dynamicznych*, (w:) Knieja J., Piotrowski S. (red.), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 77–93.
- Bochniarz A., Grabowiec A. (2019), *Uczeń zdolny w rzeczywistości polskiej szkoły*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, nr 3, s. 255–269.
- Borzym I. (1979), *Uczniowie zdolni*. Warszawa: PWN.
- Dyrda B. (2012), *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Gardner H. (1983), *Frames of mind. The theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Giza T. (2012), *Co sprzyja rozwijaniu zdolności?*, (w:) Knieja J., Piotrowski S. (red.), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 31–55.

- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gondzik E. (1976), *Kariery szkolne uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
- Jaworska M. (2020a), *Ocenianie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi we włączającej edukacji obcojęzycznej w Polsce*. „Neofilolog”, nr 54 (1), s. 9–25.
- Jaworska M. (2020b), *Wyznaczniki profesjonalizmu nauczyciela – dyskusja glottodydaktyczna a polityka i praktyka oświatowa*. „Neofilolog”, nr 55 (1), s. 51–73.
- Jaworska M. (2013), *Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się na lekcji języka obcego a ocenianie*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 81–88.
- Kuźmicka-Suska, M. (2015), *Wspomaganie dzieci o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych*, (w:) Kabzińska Ł., Prusik A. (red.), *Funkcjonowanie dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych w wybranych środowiskach i sposoby ich wspierania*. Olsztyn: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie, s. 55–67.
- Lewowicki T. (1986), *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
- Limont W. (2010), *Uczeń zdolny. Jak do rozpoznać i jak z nim pracować?* Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maslov A. H. (1990), *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Michońska-Stadnik A. (1997), *Rola inteligencji wielofunkcyjnej w uczeniu się języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 291–294.
- Mönks F. J. (1985), *Hoogegaafden: een situatieschets*, (w:) Mönks F. J., Span P. (red.), *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen: Dekker Van de Vegt, s. 17–33.
- Mönks F. J. (2004), *Zdolność a twórczość*, (w:) Limont W. (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 19–30.
- Pasich L. (2012), *Koncepcja rozwoju zdolności Josepha Renzulliego jako podstawa programów edukacyjnych wspierania uczniów zdolnych*, (w:) Giza T., Pałgan I. (red.), *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka*. Radom: Instytut Naukowo-Wydawniczy „SPATIUM”, s. 19–31.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: WAGROS.
- Poleszak W., Porzak R., Kata G., Kopik A. (2014), *Diagnoza i wspomaganie w rozwoju uczniów uzdolnionych. Test Uzdolnień Wielorakich i materiały dydaktyczne*. Warszawa: ORE.
- Popek S. (2004), *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Porzucek-Miśkiewicz M. (2021), *Jednostka zdolna w przestrzeniach edukacyjnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Renzulli J. S. (1978), *What makes giftedness? Re-examing a definition*. „Phi Delta Kappan”, nr 60, s. 180–184.
- Renzulli J. S., Reis S. M. (2000), *The schoolwide enrichment model*, (w:) Heller K. A., Mönks F. J., R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (red.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier Science Ltd., s. 367–382.

- Renzulli J. S. (2005), *The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity*, (w:) Sternberg R. J., Davidson J. E. (red.), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 246–279.
- Salcher A. (2009), *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Sędzicka-Fechter I. (2012), *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej. Jak praktycznie i systemowo zorganizować edukację uczniów zdolnych na poziomie szkoły podstawowej?* Warszawa: ORE.
- Sobańska-Jędrych J. (2011), *Rozwijanie zdolności do nauki języków obcych w szkole – raport z badań*, (w:) Knieja J., Piotrowski S. (red.), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 51–62.
- Stańczak M. (2009), *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM w Olsztynie.
- Stańczak M. (2020), *Kompetencje nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym*, (w:) Górniewicz J. (red.), *Pedagogika szkoły wyższej w drugiej dekadzie XXI wieku. Drogi od klasycznej ortodoksji do postkultury*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM w Olsztynie, s. 57–71.
- Szwatek, K. (2013), *Program „Uczenie się przez całe życie” w Polsce. Raport 2012*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Targońska J. (2011), *Ćwiczenia leksykalne a ich atrakcyjność w opinii uczniów niezwykłych*, (w:) Knieja J., Piotrowski S. (red.), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 247–265.
- Tyszkowa M. (1997): *Uczeń zdolny*, (w:) Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja, s. 864–868.
- Wolny B. (2018), *Kreatywność w szkole – jak rozwijać twórcze myślenie uczniów?*, (w:) *Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia w praktyce życia szkolnego*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 199–213.
- Wolny B., Lis M. (red.) (2018), *Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia w praktyce życia szkolnego*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

NETOGRAFIA

<https://www.goethe.de/ins/pl/pl/index.html> [DW 07.02.2022]

https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf [DW 14.03.2022]

<https://www.ore.edu.pl/2011/01/pracownia-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych-akty-prawne/> [DW 07.02.2022]

<https://www.frse.org.pl/czytelnia/program-uczenie-sie-przez-cale-zycie-w-polsce> [DW 14.03.2022]

Received: 26.02.2022

Revised: 20.04.2022