

Uczeń zdolny i jego edukacja Koncepcje. Badania. Praktyka

Praca zbiorowa pod redakcją

Małgorzaty Jabłonowskiej

Warszawa 2013
Wydawnictwo Universitas Rediviva

Recenzent
dr hab. Irena Pufal-Struzik

Opracowanie redakcyjne
Małgorzata Jabłonowska

Korekta tekstów polskojęzycznych
Małgorzata Jabłonowska
Teksty obcojęzyczne w korekcie autorskiej

Projekt okładki
Maria Trzcińska-Król, Justyna Wiśniewska

ISBN 978-83-929503-7-0

Druk i oprawa: SOWA Sp. z o.o., Warszawa, ul. Hrubieszowska 6a

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	5
--------------------	---

CZĘŚĆ I

Edukacja uczniów zdolnych – koncepcje i rozwiązania modelowe	7
---	----------

Banić Olga: <i>Aktualne problemy edukacji na Ukrainie w obliczu zmian cywilizacyjnych</i>	7
Ołena Boczarowa: <i>Organizacja wsparcia psychologicznego dla uczniów zdolnych w Polsce i na Ukrainie</i>	18
Людмила Буркова: <i>Моделе wsparcia pedagogicznego rozwoju umiejętności dzieci uzdolnionych. Модели педагогического сопровождения развития способностей одаренных детей</i>	28
Teresa Giza: <i>Praca z uczniem zdolnym w Bułgarii</i>	36
Andrzej Góralski: <i>Reguły i sposoby podejmowania zadań</i>	48
Ewa Kopeć: <i>Specyfika pracy z uczniem zdolnym</i>	62
Krystyna Najder-Stefaniak: <i>Uczeń zdolny i modele sytuacji edukacyjnej</i>	74
Нина Новикова: <i>Psychologiczno-pedagogiczne założenia rozwoju zdolności uczących się. Психолого-педагогические основы развития одаренной личности учащегося</i>	83
Małgorzata Olczak: <i>Zasady dydaktyki twórczości</i>	88
Monika Wróblewska: <i>Wspieranie rozwoju osiągnięć – rola kształcenia transgresyjnego</i>	96
Алексей Зверик: <i>Psychologiczny mechanizm zdolności A. Zwierika. Психологический механизм одаренности А. Зверика</i>	107
Herbert Zoglowek: <i>Uzdolnieni i utalentowani w Norwegii – błogosławieństwo czy przekleństwo? Gifted and Talented in Norway – Blessing or Curse?</i>	113

CZĘŚĆ II

Zdolności i uzdolnienia – rozważania teoretyczne i metodologiczne	123
--	------------

Ewelina Bereziewicz: <i>Poglądy Edwina Gordona na strukturę i rozwój uzdolnienia muzycznego</i>	123
Aneta Gop: <i>Badanie jednostek uzdolnionych w ramach Integralnego Pluralizmu Metodologicznego Kena Wilbera</i>	130
Ewa Jakimowska: <i>Inwencja jako dyspozycja zdolnych</i>	142
Marcin Kolemba: <i>Czynniki o kluczowym znaczeniu dla osiągnięć szkolnych – refleksje z perspektywy psychologii pozytywnej</i>	147
Wiesława Limont: <i>Zdolności jako asynchronia rozwojowa</i>	153
Anna Róża Makaruk: <i>Rozpoznawanie i rozwijanie zdolności uczniów</i>	161
Елена Леонидовна Мерзлякова: <i>Psychologiczne aspekty rozwoju kompetencji informacyjnych w systemie edukacyjnym Психологические аспекты развития информационной грамотности субъектов образовательных систем</i>	168
Bartłomiej Nowacki: <i>Nagły przełom czy powolny przyrost? Opis i pomiar stylów tworzenia</i>	175

Богдан Пионтковский-Выхватень: <i>Analiza ludzkich losów w tworzeniu strategii życiowej zdolnych</i> Применение судьбоанализа для формирования жизненной стратегии одаренной личности	184
Joanna Smogorzewska: <i>Wyższy poziom funkcjonowania poznawczego jako cel i jako moderator oddziaływań edukacyjnych</i>	189

CZEŚĆ III

Problematyka zdolności w perspektywie badawczej	204
Barbara Dudel: <i>Kompetencje kluczowe w ocenie uczniów klas trzecich i szóstych szkoły podstawowej</i>	204
Małgorzata Głowska-Soldatow: <i>Porozumiewanie się w języku ojczystym – kompetencja kluczowa w opiniach trzech partnerów edukacyjnych</i>	214
Małgorzata Jabłonowska: <i>Z badań nad związkiem samodzielności i zdolności</i>	222
Katarzyna Korbecka: <i>Szkolny system wspierania zdolności uczniów w opinii pedagogów szkolnych</i>	239
Magdalena Ostolska: <i>Szkoła waldorfska jako miejsce rozwoju ucznia</i>	248
Elżbieta Płóciennik: <i>Edukacja dla rozwoju potencjału i mądrości dziecka w świetle koncepcji R. Sternberga</i>	260
Piotr Soszyński: <i>Edukacja muzyczna wspomagana komputerem</i>	274
Małgorzata Stańczak, Beata Antoszewska: <i>Dzieci zdolne z chorobą przewlekłą w systemie oświaty</i>	280

CZEŚĆ IV

Rozwijanie zdolności – przykłady dobrych praktyk	290
Dorota Gębuś: <i>Mindmapping jako metoda wspierania aktywności twórczej ucznia zdolnego w procesie nauczania i uczenia się</i>	290
Aneta Gołabek: <i>PAPIK narzędziem rozwijania aktywności i kreatywności gimnazjalistów</i>	299
Ewa Antonina Muzioł: <i>Rola projektu edukacyjnego w kształceniu uczniów zdolnych</i>	307
Lidia Pasich: <i>Wykorzystanie metafory w pracy z uczniem zdolnym – na przykładzie programu Taki jak Mozart</i>	314
Barbara Pieronkiewicz: <i>Odkrywanie i rozwijanie uzdolnień matematycznych uczniów z Syndromem Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych</i>	321
Anna Pikała: <i>Stymulowanie twórczych postaw uczniów podczas szkolnych zajęć artystycznych</i>	333
Валентина Дмитрівна Шарко, Дімітрій Вікторович Грабчак: <i>Trening jako nowa metoda realizacji zajęć fakultatywnych z fizyki. Тренінг як нова педагогічна технологія навчання елективних курсів з фізики</i>	346
Валентина Дмитрівна Шарко: <i>Kształtowanie i uczących się doświadczenia aktywności heurystycznej podczas zajęć praktycznych z fizyki. Формирование у учащихся опыта эвристической деятельности во время учебной практики по физике</i>	358
Roksolana Sz waj: <i>Trening twórczości a kształcenie uzdolnionych</i>	368

O autorach	375
-------------------------	------------

Elżbieta Płóciennik
Uniwersytet Łódzki
e-mail: e_plociennik@wp.pl

Edukacja dla rozwoju potencjału i mądrości dziecka w świetle koncepcji R. Sternberga

Wstęp

K. Ciżkowicz analizując możliwe problemy związane z dynamiką zmian w otaczającym świecie miał nadzieję, że *...edukacja ujmowana w kategoriach wartości i celów wpłynie na życie codzienne młodych pokoleń tak, by nie popadały one w wyuczoną obojętność, bezradność ani nie ulegały hysterii zmian w otaczającym ich dynamicznym świecie, by nie błąkały się po sztucznym świecie mediów oraz świątyniach konsumpcji, gdy utracą busolę aksjologiczną...* (Ciżkowicz, 2001, s. 186). Co więc można zrobić, by budować system wartości młodych ludzi w szkole? Odpowiedzi można znaleźć w kilku koncepcjach psychopedagogicznych dotyczących wspierania rozwoju mądrości. Pojęcie mądrość, jako zespół kompetencji niezbędnych jednostce w życiu, pojawia się w polskiej literaturze naukowej sporadycznie w dyskusji nad funkcjonowaniem jednostki w społeczeństwie, budowaniem grupowej aktywności społecznej, wspieraniem zdolnych i wybitnych uczniów, ale także nad istotą zmian w edukacji.

Podstawy teoretyczne Edukacji dla mądrości

Mądrość (ang. *wisdom*) rozumiana jest na ogół jako wybitny poziom osobistych i interpersonalnych kompetencji wykorzystywanych dla dobra jednostki i ogółu, opartych przede wszystkim na wiedzy, umiejętności wczesnego dostrzegania i trafnego rozwiązywania problemów życiowych, umiejętności słuchania, oceniania i dawania rad (Pietrasinski, 2001, s. 15-16; Carr, 2009, s. 202). W definicji zapisanej w Małym Słowniku Etycznym mądrość związana została z umiejętnością *...rozdzielenia faktu i złudzenia, dobra i zła, piękna i brzydoty...* (Dębowski i in., 1999, s. 157). Natomiast według Słownika Języka Polskiego mądrość pojmowana jest jako wiedza o ludziach, świecie, którą można nabyć poprzez naukę a także doświadczenie. W definicji tej wiąże się mądrość także z umiejętnością korzystania zarówno z wiedzy jak i z doświadczenia (Sobol, 2002, s. 444).

Trochę inne rozumienie tej specyficznej właściwości człowieka odnaleźć można w literaturze psychopedagogicznej. Z perspektywy psychologicznej mądrość rozumiana jest jako wiedza dotycząca istotnych dla ludzi kwestii, problemów, a także życiowych zadań (Harwas-Napierała i Trempała, 2006, s. 250). W ujęciu poznawczym nazywana jest ona *fundamentalną pragmatyką życia* lub zwyczajnie zdrowym rozsądkiem, a także doświadczeniem (tamże, s. 282). Z kolei reprezentant psychologii pozytywnej J. Czapiński zaprezentował w swojej książce różne teorie dotyczące predyktorów oraz rozwoju mądrości. Według tych teorii mądrość jest zjawiskiem złożonym – wieloaspektowym – w związku z tym oparta jest o interakcje oraz umiejętność radzenia sobie z krytycznymi doświadczeniami życiowymi. Jako taka może być zorientowana na wspólne dobro, czyli pozwala osiągnąć dobrostan samego siebie i innych. Z kolei jako integrująca, całościowa i wyważona wiedza pozwala spojrzeć na świat i ludzi w sposób wywarzony, całościowy i zintegrowany. Dlatego niezbędne jest przy jej rozwijaniu współdziałanie wielu czynników i procesów, tym bardziej, że mądrości

nabywa się w toku długiego i intensywnego procesu uczenia się i ćwiczenia, czemu sprzyjają wzorce osobowe osób znaczących, czyli mentorów (Baltes i In, 2004, s.117-146)¹.

A. Sękowski opisuje mądrość jako cechę i nastawienie umysłu – w takim przypadku jest to właściwość, którą można rozwijać u każdego człowieka już od najmłodszych lat, ponieważ łączy się ona nie tylko z wiedzą i inteligencją, ale obejmuje postawę wobec wiedzy, zdolności poznawcze, pewne cechy osobowości oraz motywację do działania (Sękowski, 2001, s. 111; 2004, 179-189). Z kolei w Słowniku Pedagogicznym pojęcie mądrość związane zostało nierozdzielnie z systemem wartości reprezentowanym przez jednostkę, ponieważ jest to *...cecha osobowości człowieka, polegająca na ukierunkowaniu jego rozumu według systemu uniwersalnych wartości ogólnoludzkich, przy czym jej symptomem jest zarówno sam wybór wartości, jak i posługiwanie się rozumem w realizowaniu tych wartości...* (Okoń, 2007, s. 241).

Z. Pietrasiński mianem człowieka mądrego określił osobę charakteryzującą się nie tylko wiedzą niezbędną dla rozumienia i rozstrzygania istotnych spraw oraz otwartą osobowością, ale także umiejętnością zauważania i rozwiązywania problemów życiowych, opartą na wiedzy a także wnikliwym i wybiegającym w przyszłość myśleniu (Pietrasiński, 2001, s. 15-16). Podobnie szerokie ujęcie mądrości jednostki prezentuje P. Oleś. Według niego jednostkę mądrą charakteryzuje: dojrzałość emocjonalna, otwartość na doświadczenie, motywacja do rozwoju i zmian, zdolność do racjonalnego kierowania sobą, posiadanie systemu wartości wyższych, samopoznanie i samoakceptacja, zdolność do dokonywania wyborów i przeżywania uczuć wyższych, a także umiejętność współżycia z ludźmi (Oleś, 2008).

Podsumowanie dla wyjaśnienia tej złożonej właściwości można znaleźć w publikacji K. J. Szmidta. Napisał on, że *...raz za mądrość uważamy wiedzę życiową i doświadczenie praktyczne pomagające skutecznie działać w sytuacjach codziennych, innym razem mądrość kojarzona jest z wiedzą akademicką dotyczącą filozoficznych problemów bytu, poznania i losu człowieka, a jeszcze innym razem - z ogólnoludzką kulturą poznania i postępowania (style poznawcze i postawa metapoznawcza...* (Szmidt, 2002, s. 49). W artykule tym K. J. Szmidt zauważył również, że w mądrości można wyróżnić następujące istotne aspekty:

- rozumienie znaczenia, założeń i ograniczeń wiedzy,
- rozumienie automatyzacji procesu myślenia oraz jej przyczyn,
- sprawne rozwiązywanie zadań, ale i zastanawianie się nad problemami związanymi z rozwiązaniem tych zadań,
- tolerowanie wieloznaczności i niejasności,
- poszukiwanie i rozumienie głębiej ukrytych złożonych struktur i znaczeń zdarzeń.

Najwięcej jednak propozycji konkretnych działań w zakresie stymulowania i rozwijania mądrości u dzieci i młodzieży poprzez działania nauczyciela zweryfikował i opisał amerykański psycholog R. Sternberg w swojej koncepcji nauczania mądrości (*Teaching for Wisdom*). Zgodnie z nią niezbędna jest edukacja stymulująca i rozwijająca jednocześnie mądrość, inteligencję oraz kreatywność. Jedynie takie postępowanie pozwala na efektywne rozwiązywanie istotnych problemów cywilizacyjnych i dnia codziennego w przeciwieństwie do tradycyjnego modelu edukacji, który służy

¹ Popularyzowana jest zatem ponownie idea *mistrzostwa pedagogicznego* i relacji bezpośrednich *uczeń-mistrz* postulowana w pedagogice zdolności przez prof. A. Góralskiego.

przede wszystkim rozwijaniu pamięci i sprawności analitycznych. Zgodnie z tym, co prezentuje R. Sternberg, wiedza i umiejętności analityczne są bardzo ważne – bez nich nie jest możliwe myślenie transgresyjne, polegające na wychodzeniu poza dostarczone informacje oraz twórcze rozwiązywanie problemów oparte na ocenie istniejących rozwiązań i pomysłów oraz przydatności nowych. W związku z tym tylko w połączeniu Mądrość, Inteligencja i Kreatywność wykorzystywane są optymalnie (*konstrukcja WICS: Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized*) i pozwalają jednostce na pełny rozwój poprzez transdyscyplinarne działanie dla uzasadnienia i rozumowego osadzenia subiektywnych przeczuc i myślenia intuicyjnego przy rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu postanowień, działań oraz różnego rodzaju przedsięwzięć. Ich efektywność wzmacniana jest poprzez aktywność własną jednostki i jej motywację do osiągnięć (Sternberg i Davidson, 2005, s. 340; Sternberg i in, 2009).

Kreatywność w modelu WICS R. Sternberga jest niezbędna jednostce, by tworzyć rozwiązania, projekty, wizje lub plany jednostkowe, zbiorowe czy dla wybranych instytucji. Działania te powinny być istotne z punktu widzenia pomysłodawców, oryginalne, ale także i zgodne z potrzebami jednostki, społeczności lub instytucji. Z kolei inteligencja analityczna według R. Sternberga jest jednostce niezbędna, by oszacować na ile te twórcze pomysły są nowe, dobre, właściwe, możliwe do realizacji czy osiągnięcia. Inteligencja praktyczna pozwala natomiast wprowadzić powstałe pomysły w życie i przekonać innych o ich wartości – pomysłodawcy powinni umieć rozważyć swoje propozycje uwzględniając czas, miejsce, zasoby ludzkie i warunki materialne oraz ocenić, na ile ich pomysły są przekonujące i wartościowe dla innych.

Jednak zgodnie z koncepcją R. Sternberga wszystkie te sposoby ludzkiego rozumowania łączy mądrość – tylko ona może gwarantować, że te pomysły będą wartościowe, użyteczne nie tylko dla jednostki, ale także i w szerszym kontekście. Zgodnie z koncepcją R. Sternberga w skład sprawności i zdolności mądrego myślenia wchodzi *myślenie refleksyjne* (pozwalające na wymyślanie pewnych strategii działania, analizę oraz monitorowanie ich efektywności i modyfikowanie w celu wyłonienia najlepszych rozwiązań, uwzględniających dobro jednostki i społeczeństwa w krótkiej i dłuższej perspektywie czasowej), *myślenie dialogiczne* (prowadzące do uwzględnienia w działaniu różnych perspektyw i punktów widzenia) oraz *myślenie dialektyczne* (pozwalające na integrację dwóch różnych punktów widzenia czy dwóch perspektyw poprzez tworzenie tezy, antytezy i syntezy). Mądrość pozwala zatem używać i integrować wiedzę, umiejętności i kompetencje jednostki i grupy dla wypracowania rozwiązań uwzględniających wartości ogólnoludzkie. Rozwiązania te powinny uwzględniać wspólne dobro i dobro jednostki w sposób zrównoważony, zarówno w krótszym jak i również w dłuższym czasie. W takim rozumieniu kompetencje i zdolności wchodzące w konstrukcję WICS są kluczem do powodzenia i osiągania sukcesów przez jednostki w ich życiu i dlatego są bardzo istotne w edukacyjnym postępowaniu, nie tylko w odniesieniu do jednostek zdolnych.

Różnorodne i liczne amerykańskie teorie mądrości prezentowane są w Polsce w kilku cytowanych w tym artykule książkach: Z. Pietrasińskiego, A. Sękowskiego oraz w artykule K. J. Szmidta. Można je także znaleźć w tłumaczeniach zagranicznych publikacji na język polski – mam tu na myśli przede wszystkim publikację A. Carr oraz artykuł P. B. Baltesa opublikowany w książce J. Czapińskiego. Niestety nie dokonano do tej pory tłumaczeń książek o Zrównoważonej Teorii Mądrości R. Sternberga. Jednak biorąc pod uwagę nawet tylko przykładowe definicje mądrości prezentowane w tym artykule można przyjąć, że możliwa jest ona do opisu jedynie przez

pryzmat szeregu kompetencji i umiejętności jednostki, które dopiero tworzą warunki do przejawów mądrego myślenia i zachowania. Takie usystematyzowanie pozwala także na określenie zakresu treściowego *Edukacji dla mądrości* oraz sprecyzowanie efektów kształcenia tej edukacji. Przykładowy wykaz takich kompetencji i umiejętności prezentuję w tabeli poniżej.

Tabela 1. Mądrość jako złożona właściwość osobnicza

Cechy	Zdolności/kompetencje/umiejętności
Sprawiedliwość i rozważa	• sprawiedliwa ocena (osąd) sytuacji konfliktowych • rozwiązywanie problemów w toku dialogu • dyskutowanie i wymiana poglądów
Otwartość	• otwartość na nowość, zmiany • wrażliwość na potrzeby innych • uwzględnianie różnych punktów widzenia • branie pod uwagę innej perspektywy danej sytuacji • nawiązywanie relacji z innymi • tolerancja dwuznaczności
Wrażliwość na problemy	• dostrzeganie problemów, (życiowych, cywilizacyjnych, społecznych, lokalnych) • wyłanianie pozytywnych wzorców osobowych w literaturze, filmach i życiu codziennym • rozpoznawanie wartości ogólnoludzkich, rozważanie na temat wartości
Samowiedza, samowiedza	• znajomość swoich mocnych i słabych stron • prezentacja własnych „teorii naiwnych” i intuicyjnych pomysłów i wyborów • kontrolowanie własnych emocji • umiejętność przyjmowania pozytywnych i negatywnych informacji o sobie • określanie swojego stosunku emocjonalnego wobec problemu (orientacja w znaczeniu i trudności rozwiązywanego problemu)
Motywacja	• zaangażowanie w rozwiązywanie problemów i sytuacji konfliktowych
Ciekawość i odwaga poznawcza	• stawianie, formułowanie problemów • dziwienie się, zadawanie pytań • odwaga i aktywność w prezentowaniu własnych pomysłów
Analityczność myślenia	• analiza problemów i sytuacji, także konfliktowych • analiza przydatności pomysłów, rozwiązań • interpretacja wartości ogólnoludzkich • analizowanie własnego zachowania pod kątem wartości • odróżnianie informacji istotnych od nieistotnych

Cechy	Zdolności/kompetencje/umiejętności
Operacyjność i logiczność myślenia	• logiczne wiązanie przyczyn i skutków • przewidywanie skutków sytuacji lub podjętych działań • przewidywanie przyczyn powodzenia i niepowodzenia podejmowanych decyzji czy projektów, • rozważanie sytuacji i problemów w świetle ich uwarunkowań i konsekwencji • dokonywanie uogólnień
Refleksyjność i krytycyzm w myśleniu	• ocena istniejących rozwiązań i pomysłów oraz ich przydatności • uzasadnianie pomysłów, wyborów, postanowień • uzasadnianie dokonywanych wyborów, • wyróżnianie wad, zalet w rozwiązaniach i projektach (istniejących i nowych)
Twórczość	• generowanie pomysłów rozwiązania problemów, • projektowania własnego działania na rzecz innych (dla dobra swojego i/lub innych) • projektowanie przedsięwzięć indywidualnych i grupowych, także z nastawieniem na sukces • poszukiwanie alternatyw, możliwości
Praktyczność / pragmatyzm myślenia	• dokonywanie trafnych wyborów rozwiązania problemów (dla dobra jednostki i ogółu), • podejmowanie prób rozwiązania istotnych problemów • wprowadzanie do swojego życia/działania „nauc” pochodzących z różnych źródeł • wyciąganie z informacji praktycznie użytecznych wniosków • podejmowanie decyzji w trudnych sytuacjach na poziomie indywidualnym i społecznym

Źródło: opracowanie własne na podstawie publikacji A. Sękowskiego, Z. Pietrasieńskiego, K.J. Szmidta i R. Sternberga.

Można zatem przyjąć, że mądrość nie jest tożsama z wiedzą ani z inteligencją, jednak jest przez nie wspierana – wiedza jest treścią, która dzięki inteligencji jest przyswajana i stanowi element mądrości. Mądrość nie wynika więc jedynie z wiedzy – powiązana jest także z wewnętrznymi przeczuciami, intuicją, osobistymi przeżyciami, wartościami i poczuciem moralności. Dodatkowo w Polsce osoby zajmujące się mądrością w edukacji podkreślają inne aspekty związane z tą właściwością jednostki. A. Sękowski podkreśla znaczenie mądrości i jej rolę *w procesie aktualizowania się wybitnych zdolności* (Sękowski, 2004, s. 179) uczniów i postuluje uwzględnienie tego w kształceniu ponadprzeciętnych uczniów. Natomiast pedagog twórczości K. J. Szmidt proponuje, by uczynić mądrość celem kształcenia dzieci i młodzieży oraz przywrócić znaczenie wartościom poprzez rozwijanie myślenia pytajnego (Szmidt, 2013, s. 483-487) oraz zachęcanie uczniów do zgłębiania wiedzy i zdobywania mądrości życiowej podczas rozwiązywania codziennych problemów, zarówno w domu jak i w szkole (Szmidt, 2002, s. 62). Także Z. Pietrasieński zaznaczył, że nauczanie mądrości jako organizowanie uczenia się w oparciu o własne i cudze

doświadczenia oraz analizowanie i doskonalenie własnej aktywności poznawczej powinno być uwzględnione w programach kształcenia (Pietrasinski, 2001, s. 59-60). Uważam zatem, że priorytetem pedagogicznym i badawczym stało się opracowanie warunków wspierania rozwoju tej osobniczej i społecznej właściwości już od przedszkola.

Odniesienie Edukacji dla mądrości do dzieci w wieku przedszkolnym

W rozwoju dziecka w okresie przedszkolnym zauważalne są dynamiczne zmiany w rozwoju społeczno-emocjonalnym oraz umysłowym. Coraz widoczniejsze stają się przejawy woli – dzieci zaczynają stawiać sobie z góry określone cele i potrafią je realizować, niejednokrotnie z dużą wytrwałością. Sprzyja to rozwojowi zdolności kierowania własnym działaniem, ponieważ u dzieci w wieku przedszkolnym występuje charakterystyczny rozwój motywacji do działania i łatwo daje się je namówić do wykonywania ćwiczeń czy zadań, gdy mają znaczenie dla dziecka oraz gdy rozumie ono ich cel. W wieku przedszkolnym kształtują się postawy charakteru, można zatem budować u dzieci samodzielność, niezależność, zdolność do radzenia sobie w różnych sytuacjach, odwagę, prawdomówność, życzliwość dla innych i chęć pomagania innym, a są to zdolności, kompetencje i umiejętności będące składnikami mądrości.

Jednym z psychologów, który odniósł pojęcie mądrości także do dziecka jest amerykański psycholog J. A. Meacham. Uznał on, że o mądrości decyduje nie sama wiedza i długie doświadczenie życiowe, ale sposób wykorzystywania wiedzy – a zatem także dziecko może wykazywać się mądrością. Jest to mądrość prosta a rozwój tej mądrości wymaga wykorzystywania zdobytej już wiedzy do formułowania rodzących się pytań, artykułowania pojawiających się wątpliwości, odkrywania luk i niepewności w dostępnych treściach i problemach. Możliwe jest to w odpowiednim klimacie społecznym, w którym nie wymagane jest ściśle podporządkowywanie się poglądom dorosłych, ale wspierana jest swobodna wymiana myśli i otwartość na różne punkty widzenia (Meacham, 1990).

Do nauczania mądrości dzieci można odnieść i inne koncepcje. Przykładowo według N. Postmana w *uczeniu mądrości*, która oznacza dla niego przede wszystkim sceptycyzm i rozsądek, niezbędne jest:

- uczenie dzieci sztuki zadawania pytań,
- uczenie logiki, retoryki i gramatyki,
- uczenie szerokiego poglądu na świat, konfrontowania różnych teorii, ich błędów i braków,
- prowadzenie edukacji technologicznej, która pokaże wpływy określonych technologii na społeczeństwo i na życie samych dzieci,
- dostarczanie okazji do porównań objaśniających metafory, literaturę, sztukę, rytuału itp. (Postman, 2001, s. 105).

Z kolei R. Fisher przy analizie optymalnego i wszechstronnego rozwoju dziecka z uwzględnieniem różnych typów inteligencji umożliwiających mu sprawne funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości sugeruje kilka charakterystycznych kierunków oddziaływań stymulujących. Przede wszystkim rozwijanie inteligencji dziecka we wszystkich jej aspektach z wykorzystaniem potencjalnych możliwości mózgu oraz rozwijaniem samoświadomości dziecka i jego zdolności kontrolowania emocji. W jego rozważaniach pojawia się postulat zwiększania zdolności dziecka do

obserwacji i dostrzegania tego, co wokół niego się dzieje oraz wykorzystywania naturalnej ciekawości dziecka do zainteresowania go doświadczaniem, badaniem i dociekaniem. Optymalnemu rozwojowi dziecka według R. Fishera służą także rozmowy oraz rozwiązywanie problemów poprzez dyskusje i wymianę poglądów. Według tego psychologa niezbędne jest także pomaganie dziecku w nabieraniu pewności w kontaktach społecznych i utrzymywaniu dobrych relacji z innymi (Fisher, 2002).

Istotne jest także to, że R. Sternberg sformułował w swoich opracowaniach pewne propozycje postępowania nauczyciela w rozwijaniu mądrości uczniów i przygotowania ich do mądrego życia i aktywności w otoczeniu, które można odnieść także do najwcześniejszego etapu kształcenia. Podkreśla on konieczność uwzględnienia w edukacji wartości ogólnoludzkich, jednak sugeruje jednocześnie, by nauczanie do osiągnięć i mądrości oprzeć na następujących właściwościach pracy nauczyciela:

- nastawienie na różnorodność metod nauczania oraz aktywności w uczeniu się,
- uwzględnianie różnych dróg i sposobów przekazywania i dostarczania informacji: poprzez analizę, krytyczne i twórcze myślenie oraz działanie praktyczne jednocześnie,
- zwracanie uwagi w procesie nauczania-uczenia się na mocne strony funkcjonowania jednostki oraz kompensowanie i korygowanie słabszych, a także na stosowanie zadań i instrukcji, które umożliwiają uświadomić sobie własne mocne strony, co ma znaczenie dla pobudzenia motywacji do nauki i działania,
- stosowanie zadań i instrukcji, które gwarantują równowagę, czyli poruszają różne typy jego aktywności i wykorzystują różne jego zdolności i kompetencje (pamięć, zdolności analityczne, zdolności twórcze, praktyczne i mądre myślenie); dodatkowo takie postępowanie nauczyciela jest bardziej motywujące, ponieważ wzbudza zainteresowanie materiałem nauczania,
- wprowadzanie w poznawanie literatury i powiastek filozoficznych w celu identyfikacji i analizy mądrości bohaterów (też mędrców) – skupienie się na czyichś doświadczeniach życiowych i myślenie o generalnych zasadach i mądrościach życiowych, dopasowywanie ich do aktualnych sytuacji oraz tworzenie własnych *mądrości* pozwala rozwijać myślenie refleksyjne oraz rozbudza zdolność do uczenia się w oparciu o przeszłość własną i innych ludzi,
- angażowanie do dyskusji nad projektami, które pozwalają im opisywać *nauki* pochodzące z różnych źródeł (życie, literatura, media) zidentyfikowane lub stworzone *mądrości*, a także wprowadzać je do życia własnego i innych – dzięki temu rozwijane jest myślenie dialogiczne i dialektyczne oraz inteligencja analityczna i praktyczna,
- wdrażanie do analizy nie tylko zaistniałych faktów ale także samych wartości poprzez wyróżnianie takich, które są najistotniejsze oraz poprzez monitorowanie i analizę własnego zachowania pod kątem tych wartości (np. w ciągu jednego tygodnia),
- zapewnienie możliwości zastosowania krytycznego, twórczego oraz praktycznego myślenia w służbie wspólnego dobra,
- wprowadzanie w rozważenie lepszych i gorszych efektów podejmowanych działań oraz rozwijanie zdolności do analizy zakresu wiedzy i umiejętności niezbędnych do realizacji działań prowadzących do lepszego lub gorszego dla grupy lub jednostki zakończenia, z uwzględnieniem krótszej i dłuższej perspektywy czasowej (Sternberg i in., 2009, s. 6-7).

Kolejnym sposobem realizacji edukacji dla mądrości jest filozofowanie z dzieckiem według metody M. Lipmana, określanej jako *Philosophy for Children* (Lipman i in., 2008). Metoda ta jest oparta na wrodzonej dociekliwości i dziecięcej ciekawości świata, dodatkowo dzieci od najmłodszych lat uczone są myślenia o własnych procesach myślowych. Podstawą pracy z dzieckiem są opowiadania napisane przez M. Lipmana oraz sformułowane do tych tekstów pytania. Starsi uczniowie mogą sami przeczytać tekst i zainicjować rozmowę na temat problemu poruszonego w opowiadaniu, a nauczyciel służy tylko wsparciem, gdy dany problem jest zbyt trudny do sformułowania, natomiast wykorzystując tę metodę do pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym można wykorzystywać te opowiadania (lub podobne) w innej formie prezentacji niż samodzielne czytanie, np. poprzez żywe słowo lub opowiadanie ilustrowane obrazkami¹. M. Lipman wyraźnie określił tu rolę nauczyciela przy filozofowaniu z dziećmi – ma on w miarę potrzeby definiować pojęcia oraz wspomagać dyskusję poprzez m.in. odwoływanie się do zainteresowań dzieci.

Moralność dziecka obejmuje dwa aspekty – emocjonalny i intelektualny. Aby mogło ono osiągnąć jak najwyższy poziom rozwoju w tym zakresie, należy zapoznać dziecko z wartościami. Ważne jest, aby nabywało ono świadomość, czym jest dobro i zło, rozumiało, dlaczego coś jest dobre, a coś złe. Dziecko powinno być stawiane w sytuacjach prowadzących do postępowania we właściwy sposób oraz działania dla dobra ogółu, tym bardziej, że kształtowanie się moralności u dziecka ma swoje początki w okresie wieku przedszkolnego. Poznaje ono wtedy wymagania różnych środowisk (rodzinnego, przedszkolnego, rówieśniczego i lokalnego), dowiaduje się o wymaganiach tych środowisk, doświadcza zasad, jakich musi przestrzegać oraz praw i obowiązków wynikających z uczestnictwa w różnych grupach społecznych. Bardzo ważnym etapem w procesie kształtowania się moralności u dzieci w wieku przedszkolnym jest pojawienie się poczucia wstydu oraz winy – dlatego dziecko dostosowuje się do ustalonych reguł bez konieczności ich rozumienia i oceny, chce postępować tak jak osoby, które szanuje (bez względu na to, czy zasady i poglądy przez nie wyznawane są słuszne). Zjawisko to określane jest to mechanizmem identyfikacji (Harwas-Napierała i Trempała, 2007, s. 119). Niezwykle istotną kwestią we wspieraniu rozwoju moralności u dziecka jest więc jego czynny udział w życiu najbliższych środowisk. Wtedy dochodzi do sytuacji, gdy dziecko ma możliwość oceny danego czynu lub zjawiska w kategoriach dobra i zła na podstawie konsekwencji, jakie ze sobą przynoszą. Takie zjawisko nazywane jest przez J. Piageta realizmem moralnym (Vasta i in., 2004, s. 536) – dzieci uczą się moralności w sytuacjach konkretnych.

Według M. Łobockiego (2008) rozwój moralny można pobudzać i wspierać poprzez różne metody: dawanie przykładu postępowania moralnego, wdrażanie do zachowań moralnych, zapoznanie dzieci z wiedzą moralną, kierowanie procesem samowychowania, metodę wzmacniania pozytywnego oraz organizowania środowiska wychowawczego. Metody te są bardzo użyteczne właśnie w edukacji dla mądrości.

R. Sternberg wyznaczył w swoich publikacjach także 16 istotnych zasad nauczania mądrości, które wynikają z jego Zrównoważonej Teorii Mądrości, zwanej przez niego *Balance Theory of Wisdom* (Sternberg, 1998, s. 347-365). Zasady te zaczęłam wprowadzać w życie wraz z uczestnikami seminarium licencjackiego stawiając

¹ Metodę tę adaptowała w swojej pracy dydaktycznej i badawczej w warunkach polskich dr A. Buła z Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej UŁ.

dzieciom w wieku przedszkolnym pytania dotyczące mądrości, dobra i zła, postaw ludzi, autorytetu nauczyciela i organizując jednocześnie różnorodne sytuacje edukacyjne, które sprzyjają budzeniu w dzieciach refleksji nad zachowaniami swoimi i innych ludzi oraz nad własną wiedzą na tematy ważne. Sprzyjają one także rozwijaniu zdolności, kompetencji i umiejętności wchodzących w skład mądrości. Badania pilotażowe prowadzone były z wykorzystaniem wywiadu z dzieckiem.

Mądrość w percepcji i doświadczeniach dziecka – przykłady z badań pilotażowych

Na podstawie Zrównoważonej Teorii Mądrości R. Sternberga przyjął, że rozwijanie mądrości jest możliwe już na etapie wczesnej edukacji poprzez różnego rodzaju sytuacje i dyskusje będące elementem metodyki *Edukacji dla mądrości*. W skład tej metodyki mogą wejść zarówno rozmowy z dziećmi na różne tematy dotyczące dziecięcych przeżyć, marzeń, pragnień i potrzeb, filozofowanie z dziećmi, czyli rozmowy na temat wartości oraz różnorodnych problemów w otoczeniu, jak i stosowanie różnego rodzaju heurystyk, technik twórczego myślenia czy sytuacji rozwijających myślenie pytalne. Mogą to być także różnorodne sytuacje edukacyjne sprzyjające dziecięcym interpretacjom dokonywanym na podstawie opisu sytuacji, prezentacji tych sytuacji społecznych oraz zachowań ludzi na obrazkach, w bajkach, anegdotach, wierszach, opowiadaniach czy przysłowia¹.

W związku z tym, w początkowym okresie zaplanowanych badań pilotażowych przyjął, że niezbędne jest poznanie wiedzy dziecka w tym zakresie oraz poznanie możliwości prowadzenia rozmów z dziećmi na tematy wartości oraz właściwego (*mądrego*) postępowania ludzi w otoczeniu oraz bohaterów opowiadań i bajek. Dzieci 4-5-letnie i 6-letnie były także proszone o uzasadnianie swoich wypowiedzi na omawiane tematy. Przykładami realizacji tego postępowania są prezentowane poniżej opisy aktywności, wytworów, zachowań i wypowiedzi dzieci uczestniczących w badaniach w odniesieniu do kilku zasad postępowania nauczycieli proponowanych przez R. Sternberga², weryfikujące jednocześnie możliwość odniesienia ich do dzieci w wieku przedszkolnym: *Uświadamianie dzieciom, że osiągnięcia pospolite i typowe, bez szczególnego wysiłku nie przynoszą szczególnego zadowolenia i poczucia spełnienia, szczególnie w obecnych czasach, gdy coraz więcej osób wiąże satysfakcję życiową z pieniędzmi, popularnością, dobrami materialnymi*.

Przy okazji prowadzenia analizy marzeń dziecięcych okazało się, że dziecięce marzenia odnoszą się przede wszystkim do rzeczy materialnych, jakie dzieci pragną mieć³. Dodatkowo przy okazji badań prowadzonych pod moim kierunkiem, seminarzystki uzyskały potwierdzenie tego zjawiska, gdy pytały dzieci o problemy świata dorosłych i dzieci – okazało się wtedy, że dzieci kojarzą pojęcie problemu z brakiem lub stratą czegoś materialnego oraz z niemożliwością otrzymania lub niedostępnością

¹ Różne moje propozycje metodyczne związane z realizacją Edukacji dla mądrości na poziomie wczesnej edukacji zaproponowałam w artykule *Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji - propozycje rozwiązań metodycznych*, jaki ukaże się pod koniec tego roku w ramach publikacji pod red. J. Bonar przy okazji realizacji projektu pod nazwą „Poznać-Zrozumieć - Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji realizowanego w Łodzi na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ.

² Zasady te zostały przyjęte na podstawie wskazówek R. Sternberga, sformułowanych w artykule: *Why schools should teach form Wisdom: The balance Theory of Wisdom In Educational Settings* s. 238.

³ Badania były prowadzone przez seminarzystki prof. nadzw. dr hab. W. Leżańskiej: I Sawicką, J. Kowalczyk, M. Kopę w ramach analiz uwarunkowań dziecięcych marzeń.

do upragnionej rzeczy. A zatem istotne jest, by prowadzić z dziećmi rozważania na temat tego, co jest istotne w życiu oraz na temat wartości ogólnoludzkich.

Uczenie dzieci, że nie najważniejszy jest sam koniec działania, ale jego jakość.

Możliwość realizacji tej zasady praktyce przedszkolnej została już przeze mnie pozytywnie zweryfikowana podczas badań nad efektywnością autorskiej techniki obrazków dynamicznych (Płóciennik, 2009). Można realizować ją we wczesnej edukacji przykładowo poprzez stawianie dzieci w sytuacjach, gdy niezbędne jest wygenerowanie uzupełnień pomysłów lub dopracowanie wytworu. W badaniach przez mnie prowadzonych nad weryfikacją obrazków dynamicznych okazało się, że przy zainteresowaniu dzieci określonym zadaniem, szczególnie o charakterze otwartym i dywergencyjnym, wzrasta zaangażowanie i czas dziecięcej aktywności w dopracowaniu wytworu i kończeniu zadania.

Bycie wzorcem mądrego postępowania, ponieważ to, co robią nauczyciel i rodzic jest ważniejsze niż to, co mówią – mądrość jest powiązana z działaniem, dlatego mądre działanie wymaga demonstracji.

Przy analizie możliwości wprowadzania tej zasady do edukacji dla mądrości na poziomie przedszkolnym dzieci pilotażowo pytane były o definicje pojęć *autorytet* oraz *mądrość nauczyciela*. Gdy pojęcie dzieciom nie było znane kojarzyły je z podobnie brzmiącymi nazwami: *auto...*, *szybki samochód...*, lub zupełnie ze swobodnym skojarzeniem: *miejsce, gdzie są różne ćwiczenia...* Natomiast dzieci, które potrafiły dokonać analogii i sformułować opis tego pojęcia podawały następujące definicje: *to człowiek, który robi wynalazki (4-latek)...*, *to ktoś taki, kto robi najlepiej...*, *to taka ważna osoba, którą trzeba naśladować...*, *to bardzo, bardzo mądra osoba...*, *to ktoś taki, kto dużo wie...*

Dodatkowo dzieci były pytane o mądrość nauczyciela. W tym przypadku dzieci przede wszystkim wskazywały, że jest on *dobry dla dzieci...*, *bawi się z dziećmi...* oraz *dobrze uczy*.

Natomiast szereg informacji na temat rzeczywistych dziecięcych autorytetów można uzyskać analizując wypowiedzi dzieci na temat źródeł wiedzy dzieci o autorytecie lub mądrości zachowań – najczęściej dzieci wskazują tutaj swoją matkę (85% dzieci uczestniczących w badaniach).

Dzieci powinny poznawać mądre wyroki, rozstrzygnięcia i decyzje, tak samo jak i stopniowo nabywać świadomość, że takie sposoby oceniania i podejmowania decyzji istnieją.

Analiza możliwości stosowania tej zasady w warunkach wychowania przedszkolnego odbyła się poprzez analizę wywiadów z dziećmi realizowanych przez seminarzystki. Okazuje się, że w wypowiedziach początkowych dzieciom trudno jest sformułować opis i wyjaśnienie tych pojęć – prowadzący rozmowy z dziećmi musieli najpierw objaśniać dzieciom te pojęcia. Oznacza to, że z dziećmi nie prowadzi się w przedszkolu i w domu rozmów z użyciem określeń *wartości*, *autorytet*, *mądrość życiowa* itp. Jednak po wyjaśnieniu tych pojęć dzieci potrafią podać ich interpretację czy opis zachowań ilustrujących te pojęcia. Dzieciom trudno też było przytoczyć problemy świata dorosłych – na ten temat (*choroba dziadka, rozwód, wyprowadzka jednego z rodziców*) wypowiadały się tylko te dzieci, które te sytuacje przeżyły. Oznacza to, że dzieci potrafią wypowiadać się na temat sytuacji, decyzji i rozstrzygnięć, jakie dotyczą je w życiu (a podejmowane są przez dorosłych), gdy o nich wiedzą: bądź poprzez samodzielne doświadczenie bądź poprzez przekaz dorosłych (*tata mi mówił*). Zasada ta może być także realizowana poprzez analizę

decyzji i działań podejmowanych przez dziecko, np. przy rozwiązywaniu konfliktów z rówieśnikami¹ lub przez bohaterów literackich czy filmowych.

Wspieranie dzieci w formowaniu i formułowaniu wartości, krytycznej ich analizie i ocenie oraz integrowaniu wartości z własnym działaniem i myśleniem.



Diagram 1. Mądrość życiowa w percepcji dzieci 5-6-letnich²

Przykładem rozmów z dzieckiem w obszarze tej zasady według R. Sternberga jest definiowanie pojęcia *mądrość* przez dzieci i uświadamianie sobie przez nie, czym ona jest. Wypowiedzi dzieci prezentuję na powyższym diagramie – w toku analizy przykładów definicji podanych przez dzieci można było zauważyć pewne tendencje i pogrupować w kilka charakterystycznych kategorii rozumienia tego pojęcia przez dzieci. Jak można zauważyć, dziecięce rozumienie pojęcia *mądrość* oscyluje wokół ośmiu kategorii definicji odnoszących się do poszczególnych cech tej złożonej właściwości człowieka. O tym, że dzieci interpretują mądrość człowieka w kategoriach zaprezentowanych na diagramie świadczą poniższe wypowiedzi dzieci:

- **spryt, radzenie sobie w życiu** – przykłady wypowiedzi: *Jak ktoś wpadnie w tarapaty, to się z nich uwolni, To jest wtedy jak się ma coś do jedzenia; Bo jak nie ma obiadu to robi kanapki (matka)..., Bo mówi mi co mam robić...*,
- **grzeczność, pozytywne zachowanie, dobro w stosunku do innych** – przykłady wypowiedzi: *Kiedy się ładnie bawimy..., Jak ktoś jest grzeczny i się nie klóci..., To dobro dla wszystkich i dla zwierząt..., Kiedy rodzice kupują mi zabawki, bo wiedzą, że będę się cieszyć...; Że nie rozpala się ognisk w lesie...*;

¹ Takie analizy przeprowadziła już prof. M. Cywińska z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, co zostało opublikowane w książce *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszy wieku szkolnym w projektach i sądach dziecięcych* w 2004 roku.

² Opracowanie własne na podstawie badań przeprowadzonych przez M.K. Gruszkę, E. Kaźmierczak, I Grabińską w ramach seminarium licencjackiego.

- **dorosłość, samodzielność, niezależność** – przykład wypowiedzi: *ma dużo lat – więcej niż paluszków (tato)może robić to, co chce (tato jest mądry, bo...); ...rządzi domem (mama jest mądra, bo..);*
- **wiedza na różne tematy, także dotyczące następstw** – przykłady wypowiedzi: *Ktoś wszystko mówi, wie jak coś trzeba zrobić..., Po tym można poznać, że ktoś wie, co jest dobre a co nie..., Że ktoś wie, że trzeba być grzecznym..., Trzeba posiadać wiedzę o technologii, matmie i literach..., Trzeba wiedzieć jak coś policzyć albo napisać, by móc rozwiązać szkolne zadania domowe;*
- **zdolności, sprawności, umiejętności** – przykład wypowiedzi: *Jak ktoś umie jeździć na rowerze..., To jest wtedy, jak wiemy, że nie wolno jeść dużo słodczy, bo psują nam się zęby..., Kiedy ktoś wszystkich uczy..., Osoba mądra potrafi rozwiązać większość zadań oraz rzadko popełnia błędy..., ...umie naprawić samochód (tato jest mądry, bo...);*
- **kompetencje społeczne** – przykłady wypowiedzi: *Kiedy ktoś słucha..., Bo kupują mi zabawki, jak jestem smutna..., Bo bardzo nas wszystkich lubi (tato);*
- **umiejętność dokonywania wyborów** – przykłady wypowiedzi: *Że nie zawsze trzeba chcieć się ze mną bawić..., To, że się chodzi po podłodze a nie po suficie...¹.*

Ukazywanie istoty i znaczenia myślenia dialogicznego, za pomocą którego dzieci rozpatrywać będą potrzeby, zainteresowania i idee z różnych punktów widzenia i nabywać będą stopniowo ich zrozumienie.

Przykładem możliwości wdrażania tej zasady *Edukacji dla mądrości* na poziomie wychowania przedszkolnego jest realizacją wszelkiego rodzaju problemów i zadań polegających na rozważaniu pozytywnych i negatywnych czynników danych sytuacji oraz empatycznym wczuwaniu się dziecka w uczucia, sposób myślenia, działania czy emocje innych. Takie ćwiczenie zostało zaobserwowane przez moją grupę badawczą podczas jednego z zajęć realizowanych przez nauczyciela w przedszkolu. Dzieci miały za zadanie podawać skojarzenia związane z wyobrażonym byciem wiosennym kwiatkiem.

Jako uzupełnienie zdania niedokończonego *Gdybym był/a kaczeńcem, to ...* dzieci wygenerowały następujące skojarzenia:

- *Bym ciągle była w ziemi..*
- *Bym miała pięć płatków i mieszkała nad stawem..*
- *Bym nie mogła żyć bez wody...*
- *Bym mógł pływać w wodzie...*
- *To lubiłbym raki...*
- *To roślaby na łące...*
- *To malowałbym jajka (jak?) listkami...*
- *Bym bała się żab².*

Zgodnie z zaprezentowanymi przykładami realizacji w praktyce przedszkolnej zasad sformułowanych przez R. Sternberga potwierdziłam, że edukacja dla mądrości możliwa jest do realizacji nie tylko w odniesieniu do starszych dzieci i młodzieży, ale już od poziomu przedszkola, poprzez różnorodne sytuacje sprzyjające budzeniu i rozwijaniu u dzieci refleksyjności, analitycznego i twórczego podejścia do otaczającej

¹ Dane zebrane w ramach badań realizowanych przez seminarzystki: M. Gruszkę, E. Kaźmierczak, I. Grabińską.

² Z badań przeprowadzonych przez J. Łukawską – Kołodziejczyk w ramach seminarium magisterskiego.

rzeczywistości. Umiejętności przewidywania, podejmowania decyzji, rozwiązywania konfliktów, myślenia i działania twórczego, rozumienia i przetwarzania informacji, aktywności w rozwiązywaniu pojawiających się problemów, kojarzenia faktów i zjawisk oraz komunikowania się i współpracy z innymi są niezbędne przyszłym pokoleniom. Dlatego takie kształcenie, prowadzone już od poziomu przedszkola jest w pełni uzasadnione i powinno dotyczyć wszystkich uczniów a nie tylko uzdolnionych.

Bibliografia

- Baltes, P. B., Gluck, J., Kunzmann, U. (2004). Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomyślnym rozwojem w okresie całego życia. W: J. Czapiński (red.). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: PWN.
- Buła, A. (2006). *Rozwijanie wiedzy społeczno-moralnej uczniów klas początkowych przez filozofowanie*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki.
- Carr, A. (2009). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Cywińska, M. (2004). *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszy wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Davis, G. A. (2006). *Gifted children, Gifted education. A Handbook for Teachers and Parents*. Scottsdale: Great Potential Press, Inc.
- Dębowski, J., Drabarek, A., Gawor, L., Jedynak, S., Klimowicz, E., Kosior, K., Zdybel, L. (1999). *Mały Słownik Etyczny*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Fisher, R. (2002). *Lepszy start. Zapewnij swemu dziecku lepszy start*, Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2006). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: PWN.
- Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, F. S. (2008). *Filozofia w szkole*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Łobocki, M. (2008). *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Meachem, J. A. (1990). The loss of wisdom, W: R. J. Sternberg (red.). *Wisdom: Its nature, origin and development*. New York: Cambridge University Press.
- Okoń, W. (2007). *Nowy Słownik Pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Oleś, P. (2008). Człowiek w świecie, czyli o zależnościach od doświadczenia i kreowaniu doświadczeń. W: A. Zejdler-Janiszewskiej i R. Nycz (red.). *Nowoczesność jako doświadczenie. Dyscypliny. Paradygmaty. Dyskursy*. Warszawa: SWPS.
- Pietrasiniński, Z. (2001). *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Postman, N. (2001). *W stronę XVIII stulecia*, Warszawa: PIW.
- Sękowski, A. (2001). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Sękowski, A. (2005). *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: PWN.
- Sobol, E. (2002). *Nowy Słownik Języka Polskiego*. Warszawa: PWN.
- Sternberg, R. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*. 2.
- Sternberg, R. (2011). Why schools should teach form Wisdom: The balance Theory of Wisdom In Educational Settings. *Educational Psychologist*. 34(4).

-
- Sternberg, R. J., Davidson J. E. (2005). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., Grigorienko, E. L. (2009). *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*. Thousand Oaks : Corwin A SAGE Company.
- Szmidt, K. J. (2002). Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii. *Teraźniejszość- Człowiek – Edukacja*. 3 (19).
- Szmidt, K. J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Wyd. 2 poszerzone. Sopot: GWP.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2004). *Psychologia dziecka*, Warszawa: WSiP.